

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

**Аналитические материалы
и эмпирические исследования
молодых ученых**

Сборник научных статей

Минск 2002

3. Студенты при выходе из конфликтных педагогических ситуаций ориентированы на совместные действия больше, чем в конфликтных бытовых ситуациях.

4. Неконструктивные способы выхода из ситуаций демонстрируются неконструктивными во всех типах ситуаций. Подобное положение дел говорит о том, что студентам необходимо пройти обучение эффективным способам выхода из ситуаций разных типов.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1998.
2. Бабосов Е. М. Конфликтология: Учеб. пособие для студ. вузов. Мн., 2000.
3. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! Новосибирск, 1989.
4. Гришпина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2000.
5. Гришпина Н. В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 121—132.
6. Донцов А. И., Полозова Т. П. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологический журнал. 1980. № 6. С. 119—133.
7. Крупенин А. Л., Кротова И. М. Эффективный учитель. Ростов н/Д., 1995.
8. Петровская Л. А. С понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М., 1977. С. 126—143.
9. Петровская Л. А. К вопросу о конфликтной компетентности // Вестник ГГУ. № 4. С. 41—45.

Е. Ю. Казанович

РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И СПОСОБОВ У СТУДЕНТОВ

В данной статье приводятся результаты экспериментального исследования, посвященного изучению возможности развития интегративных стратегий и способов у студентов с помощью решения педагогических задач. Эмпирические материалы получили подтверждение статистической значимостью. Они представлены качественно-количественными характеристиками значимых переменных.

Итоги исследования свидетельствуют о возможности развития интегративных стратегий и способов с помощью обучения студентов решению педагогических задач.

Ключевые слова: стратегии разрешения конфликта, интегративные стратегии, способы выхода из педагогических ситуаций, решение педагогических задач.

Цель нашего эксперимента: изучить возможность развития у студентов конфликтной компетентности с помощью решения педагогических задач.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что требования к современному обучению в вузе отражают общую тенденцию гуманизации всего образовательного процесса. Как отмечается в проектах концепции и национальной программы развития высшего и среднего специального педагогического образования Республики Беларусь, уровень подготовки педагогов к реализации своих основных функций вступил в противоречие с реальными потребностями развития страны. Педагогические учебные заведения не обеспечивают формирование высокой общей и профессиональной культуры учителя и воспитателя, его готовность к творчеству, принятию нестандартных решений, *умение сотрудничать с учениками, родителями, коллегами*.

Несмотря на актуальность проблемы обучения студентов интегративным стратегиям, методика эффективного обучения в вузе еще недостаточно разработана.

Педагогическое образование призвано максимально развивать способности будущих педагогов, осуществлять саморегуляцию и самообразование, а также субъект-субъектные отношения.

Согласно проекту, в высшей школе должно развиваться разнообразие методов и форм обучения, освоение образовательных тенденций. Тогда произойдет их резкая смена на самостоятельные формы работы.

Особое значение приобретают активное и творческое профессиональное обучение и воспитание. Оно предполагает гибкие технологии организации воспитательно-образовательного процесса, а также групповые и индивидуальные формы работы: дискуссии, ролевые и деловые игры, психолого-педагогический тренинг, анализ конкретных ситуаций.

Перспективной для базового педагогического образования является идея личностно ориентированного, инновационного обучения, идея разнообразных и гибких образовательных программ, построенных на учебно-исследовательском принципе.

При разработке методики развития интегративных стратегий и способов у студентов мы исходили из того, что разрабатываемая нами методика должна отражать основные направления проекта концепции и национальной программы развития высшего и среднего специаль-

ного педагогического образования в Республике Беларусь, а именно

1) обучение должно способствовать развитию умений у будущих педагогов и психологов строить субъект-субъектные отношения в учебно-педагогическом взаимодействии;

2) в ходе обучения должны в максимальной мере использоваться самостоятельные формы работы студентов;

3) в основе программы обучения должен быть положен учебно-исследовательский принцип получения студентами необходимой им информации.

Область нашего исследования включает: социальную психологию, педагогическую психологию, конфликтологию.

Предмет нашего исследования — развитие интегративных стратегий и способов у студентов, с помощью решения педагогических задач.

В качестве *гипотезы* выступает утверждение о том, что решение студентами педагогических задач с конфликтным содержанием способствует развитию конструктивных стратегий и способов разрешения конфликтных ситуаций.

Методика построения эксперимента состоит из трех этапов. На первом этапе проводилась первичная диагностика, в ходе которой выявлялись стратегии и способы разрешения конфликтных ситуаций.

Стратегии выхода из конфликтных ситуаций мы определяли с помощью опросника К. Томаса. В результате диагностики были выявлены стратегии, ориентированные на совместные действия с партнером (сотрудничество, компромисс и приспособление), и стратегии, направленные только на односторонние действия (соперничество, избегание). Нам интересен в первую очередь уровень развития стратегии *сотрудничества*, так как только эта стратегия позволяет реализовать в конфликтной ситуации интересы двух сторон.

Способы выхода из педагогических ситуаций мы выявляем с помощью разработанной нами методики *педагогические ситуации*. Она представляет собой два близких по содержанию варианта педагогических ситуаций. Один вариант методики мы предлагаем испытуемым до обучения, другой — после.

На втором этапе эксперимента мы изучаем возможности развития у студентов интегративных стратегий и способов с помощью решения педагогических задач.

По форме предлагаемое нами обучение относится к проблемному. Позиция ученика исследовательская. При выборе метода и формы обучения мы руководствовались тем, что обучение должно:

1. Быть максимально приближенным к реальной профессиональной деятельности будущего педагога.

2. Учитывать возрастные особенности обучающихся и опираться на ведущую деятельность студенческого возраста — учебно-профессиональную.

Следует принципам развивающего обучения, мы считаем, что обучение должно быть построено:

1. Посредством специально организованного *сравнения*. В ходе решения педагогических задач студенты выделяют сильные и слабые стороны своих проектов решения педагогических задач, преимущества и недостатки стратегий выхода из конфликтных ситуаций. Такое организованное сравнение, по нашему мнению, должно привести к формированию хорошо расчлененных, дифференцированных когнитивных структур и, следовательно, оно является средством умственного развития.

2. Путем движения от общего к частному. Это способствует, согласно концепции В. В. Давыдова, развитию теоретического мышления. Эти «общие» знания являются первоначально необходимыми студентам для решения педагогических ситуаций.

3. Путем движения от абстрактного к конкретному. Так как в ходе обучения студенты вырабатывают на базе своих житейских и научных представлений обобщенные оперативные схемы, которые затем используются ими при решении конкретных педагогических ситуаций.

Таким образом, мы считаем, что данная методика позволяет проводить обучение от общего к частному с хорошим дифференцированием познавательных структур. В ходе этого обучения у студентов формируется такое новообразование, как обобщенная модель, схема решения педагогических ситуаций, происходит субъективное открытие нового.

Общение ведущего с участниками осуществляется с помощью средств *учебного диалога*, предполагающего равноправное участие обеих сторон. В результате совместной деятельности отношения в группе постепенно переходят от *соревнования к сотрудничеству*. В ходе обучения студенты, сталкиваясь с проблемной ситуацией, сами формулируют задачи, которые им необходимо выполнить, а затем находят решение, доказывают их истинность. Это, по мнению А. М. Матюшкина, соответствует особенностям проблемного обучения в вузе.

В ходе решения разного рода проблем обучающиеся задают друг другу вопросы исходя из полученных ими ответов, образуя своеобразный учебный диалог, обеспечивающий, по мнению А. М. Матюшкина, возможность развития мышления у студентов.

Направление обучения — развитие у будущих учителей умения выходить из предконфликтных ситуаций. Оно выбрано не случайно. Так,

по мнению Т. А. Чистяковой, сфера проявления мастерства педагога — это, как правило, не конфликт, а деятельность в «ситуации риска».

Мы полагаем, что подготовка педагогов и психологов в рамках нового в профессиональном отношении поведению в сложной педагогической ситуации — часть общей проблемы формирования специалиста. Сущность ее в выработке таких установок, которые позволили бы в достаточно сжатые сроки самостоятельно освоиться в любой ситуации, связанной с педагогической деятельностью.

Проводимое нами обучение предполагает развитие прежде всего интегративных стратегий. В нашем понимании использование комплексно-интегративного подхода позволяет реализовать *субъект-субъектные* формы взаимодействия учителя и учащихся.

В ходе эксперимента различным группам испытуемых предлагались два варианта методики обучения. Методика проведения первого варианта обучения включает в себя три этапа:

- 1) организационный;
- 2) лабильзация;
- 3) обучение.

1. Цель организационного этапа состоит в том, чтобы привести группу в состояние работоспособности, снять внутреннее напряжение. На этом этапе происходит информирование участников группы о целях обучения, правилах взаимодействия в группе, определяются основные понятия.

2. Цель этапа лабильзации — создать в группе мотивацию к обучению. Для этого участникам обучения предлагается очень сложная для них педагогическая ситуация, с решением которой подавляющее большинство обучающихся не справляется. Недостаток знаний и опыта для решения подобных ситуаций создает проблему у обучающихся. В результате активизируется мыслительная деятельность, появляется интерес к обучению.

3. Цели этапа обучения:

- развить умение разрешать педагогические ситуации;
- развить профессиональное самосознание студентов.

Непосредственно само обучение состоит из двух этапов:

1. Составление проекта «Как педагог принимает решение?»;
2. Решение педагогических задач с конфликтным содержанием.

При разработке второго варианта методики обучения мы постарались учесть достоинства и недостатки предыдущего. При подготовке методики обучения мы прежде всего старались уменьшить временные затраты, а также использовать активизирующие опросники, разработанные нами, которые применяются впервые. Основой для их созда-

то послужили работы Н. С. Пряжникова. С помощью опросников обучающиеся получают возможность задуматься над стратегиями поведения в конфликте, которые они используют в своей учебной деятельности и в быту, а также представить себе свои профессиональные и жизненные перспективы применения стратегий поведения в конфликте. Активизирующие опросники удобны тем, что они позволяют оценить результаты диагностики непосредственно в ходе самих диагностических процедур и не требуют длительных временных затрат.

На третьем, заключительном, этапе эксперимента, проводилась контрольная диагностика стратегий и способов выхода студентов из педагогических ситуаций. На этом этапе с помощью статистических процедур проверялась гипотеза нашего исследования: способствует ли решение студентами педагогических задач с конфликтным содержанием развитию конструктивных стратегий и способов разрешения конфликтных ситуаций?

Для диагностики стратегий и способов выхода из конфликтных педагогических ситуаций мы использовали опросник К. Томаса и второй вариант разработанной нами методики *Педагогические ситуации*.

Гипотеза считается доказанной, когда в результате нашего обучения произойдет статистически значимое изменение интегративных стратегий и способов разрешения конфликтных ситуаций.

В ходе исследования было проведено два формирующих эксперимента. Первый эксперимент (пилотажный) проводился по схеме «до и после» с контрольной группой. В ходе этого эксперимента был задействован первый вариант методики обучения.

Определение типа формирующего эксперимента с одной независимой переменной и одной зависимой повлекло за собой определенную систему планирования экспериментального действия, получившего в методологии социальных исследований название «эксперимент *до-после* с контрольной группой». Это значит, что в экспериментальной группе обеспечивалось действие независимой переменной, а в контрольной группе экспериментальный фактор отсутствовал. Психодиагностическое измерение уровня развития стратегий до начала педагогического воздействия во всех исследуемых группах с последующим сравнением определенных параметров стратегий между собой, с одной стороны, и сравнить группы по составу и условиям ведущей деятельности, с другой, обеспечивали валидность и репрезентативность выборки.

Мы полагаем, что гипотеза нашего исследования может считаться доказанной, если:

1) в экспериментальной группе произошло изменение с зависимой переменной, а в контрольной группе оно не наблюдалось;

2) полученные значения уровня развития зависимой переменной после проведения обучения в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе.

В качестве зависимой переменной выступает уровень развития интегративных стратегий и способов выхода из конфликтных ситуаций. Причем в первую очередь нас интересует уровень развития стратегии сотрудничества. Как мы уже отмечали, только эта стратегия позволяет реализовать в конфликтной ситуации интересы двух сторон.

Второй эксперимент (основной) был построен по схеме *до и после* без контрольной группы. С его помощью изучались возможности развития конструктивных стратегий и способов разрешения конфликтных ситуаций.

В ходе исследования применялись следующие методы получения и обработки данных: опросники, анкеты, самоотчеты, критерий Wilcoxon, U-критерий Mann-Whitney.

В пилотажном эксперименте принимали участие студенты первого курса дефектологического факультета в количестве 59 человек.

На основе полученных с помощью методики К. Томаса данных было проведено сравнение развития уровня стратегий поведения в конфликте. Были сформированы две группы испытуемых. Одна группа (экспериментальная) состояла из 31 испытуемого, другая группа (контрольная) — из 28 испытуемых.

В таблице 1 приводятся показатели различий стратегий разрешения конфликтов в экспериментальной и контрольной группах до обучения.

Таблица 1

Показатели различий стратегий разрешения конфликтов в экспериментальной и контрольной группах до обучения

Группа испытуемых	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Экспериментальная	5.097	6.355	6.452	6.129	5.968
Контрольная	4.250	6.893	6.464	5.714	6.679
U-критерий	0.239	0.182	0.952	0.643	0.145

Как видно из данных таблицы, статистически значимых результатов расхождения уровня развития стратегий в экспериментальной и контрольной группах не обнаружено.

Показатели различий стратегий разрешения конфликтов в экспериментальной группе до и после обучения приводятся в таблице 2.

Таблица 2

**Показатели различий стратегий разрешения конфликтов
в экспериментальной группе до и после обучения**

Группа испытуемых	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
До воздействия	5.097	6.355	6.452	6.129	5.968
После воздействия	3.355	7.323	7.677	5.323	6.323
Критерий	0.001***	0.016**	0.003***	0.059*	0.425

Примечание: * — $P < 0.05$; ** — $P < 0.01$; *** — $P < 0.001$.

Как видно из данных таблицы, в ходе обучения удалось достичь статистически значимых результатов расхождения уровня развития стратегии сотрудничества и компромисса до и после обучения. Изменение стратегии избегания приблизилось к статистически значимому результату. Анализируя полученные данные можно отметить, что произошло уменьшение количества выборов стратегий, направленных на односторонние действия, таких как соперничество и избегание, и увеличение выборов стратегий, направленных на совместные действия.

В таблице 3 мы представили полученные с помощью ранжирования данные об изменении стратегий в экспериментальной группе до и после обучения.

Как видно из таблицы, после обучения произошло качественное изменение стратегии приспособления. Эта стратегия переместилась после обучения с четвертого места на третье. Данное изменение произошло, так как стратегия приспособления направлена на совместные действия в конфликтной ситуации.

В таблице 4 приводятся данные показатели различий стратегий разрешения конфликтов в экспериментальной и контрольной группах после обучения.

**Таблица 3
Результаты ранжирования стратегий
разрешения конфликтных ситуаций**

Стратегия	Ранг	Стратегия	Ранг
Компромисс	1	Компромисс	1
Сотрудничество	2	Сотрудничество	2
Избегание	3	Приспособление	3
Приспособление	4	Избегание	4
Соперничество	5	Соперничество	5

Таблица 4

**Показатели различий стратегий разрешения конфликтов
в экспериментальной и контрольной группе после обучения**

Группа испытуемых	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Экспериментальная	3.355	7.323	7.677	5.723	6.323
Контрольная	4.714	6.250	7.214	5.464	6.375
U-критерий	0.020**	0.044**	0.366	0.149	0.879

Примечание: * — $P < 0.05$; ** — $P < 0.01$; *** — $P < 0.001$

Как видно из данных таблицы, в ходе обучения удалось достичь статистически значимых результатов расхождения уровня развития стратегии *сотрудничества* до и после обучения.

Данные изменения стратегий разрешения конфликтных ситуаций в контрольной группе приводятся в таблице 5.

Таблица 5

**Показатели различий стратегий разрешения конфликтов
в контрольной группе до и после обучения**

Группа испытуемых	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
До воздействия	4.250	6.893	6.464	5.714	6.679
После воздействия	4.714	6.250	7.214	5.464	6.375
T-критерий	0.375	0.118	0.114	0.732	0.249

Как видно из данных таблицы, статистически значимых результатов расхождения уровня развития стратегий до и после обучения в контрольной группе не обнаружено.

Таким образом, можно утверждать, что наша гипотеза исследования подтвердилась. Решение студентами задач способствует развитию интегративно-компромиссных стратегий выхода из конфликтных ситуаций.

В основном, втором по счету, формирующем эксперименте в качестве испытуемых участвовали студенты третьего курса факультета прикладной психологии в количестве 69 человек.

В начале и в конце эксперимента испытуемым предлагался опросник К. Томаса для диагностики стратегий, применяемых в конфликте.

На основании данных об изменении интегративных стратегий, полученных с помощью опросника в ходе обучения, мы можем судить об эффективности нашего обучения. Оно считается эффективным, если произошло статистически значимое изменение стратегии *сотрудничества*. Мы также предполагаем, что после обучения испытуемые будут отдавать свое предпочтение стратегиям, основанным на совместных действиях с другой стороной. Это такие стратегии, как компромисс и приспособление.

выбегает. А стратегии, направленные на односторонние действия, уйдут на второй план. Это такие стратегии как соперничество и избегание.

Данные, полученные с помощью методики К. Томаса, приводятся в таблицах 1—2.

Таблица 1

**Показатели стратегий разрешения конфликта
в экспериментальной группе до и после обучения**

	Статистический метод	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
До обучения	Средняя групповая оценка	3.942	6.841	7.754	5.580	5.584
После обучения	Средняя групповая оценка	3.174	8.029	7.812	5.319	5.667
	Т-критерий	0.021	0.00001***	0.852	0.406	0.409

Примечание: * — $P < 0.05$; ** — $P < 0.01$; *** — $P < 0.001$.

Как видно из таблицы, вероятность допустить ошибку в изменении стратегии сотрудничества равна 0.001, что считается убедительным. Это значит, что точность расчетов изменения стратегии сотрудничества превышает 99.99 %.

В таблице 7 мы представили полученные с помощью ранжирования данные об изменении стратегий в экспериментальной группе 3 до и после обучения.

Таблица 7

**Результаты ранжирования стратегий
разрешения конфликтных ситуаций**

Стратегия	Ранг	Стратегия	Ранг
Компромисс	1	Сотрудничество	1
Сотрудничество	2	Компромисс	2
Приспособление	3	Приспособление	3
Избегание	4	Избегание	4
Соперничество	5	Соперничество	5

Как видно из таблицы 7, после обучения в экспериментальной группе произошло качественное изменение стратегий в сторону развития сотрудничества. Эта стратегия переместилась со второго места на первое.

Таким образом можно утверждать, что наша гипотеза о том, что проводимое нами обучение повлияло на развитие стратегии сотрудничества, подтвердилась.

Улучшение способствует развитию стратегии сотрудничества, так как получены статистически достоверные результаты. Анализируя результаты изменения стратегий, можно отметить, что происходит сдвиг стратегий, направленных на совместные действия (сотрудничество, компромисс и приспособление). А стратегии, направленные на реализацию односторонних действий (избегание и соперничество), переместились на четвертые и пятые места.

Для измерения эффективности обучения нами была разработана методика диагностики способов решения педагогических конфликтных ситуаций.

В качестве средства диагностики способов разрешения конфликтных ситуаций мы воспользовались типологией способов, разработанной Э. И. Киришбаумом и дополненной нами. В результате мы выделили следующие типы реагирования педагогов на предлагаемые им незавершенные педагогические ситуации:

1. Репрессивные меры (РМ).
2. Игнорирование конфликта (ИК).
3. Ролевое воздействие (РВ).
4. Сглаживание (С).
5. Выяснение мотива (ВМ).
6. Изменение ситуации (ИС).
7. Рефлексия (Р).

Первый способ является деструктивным, т.е. ведет к возникновению конфликтов. Второй, третий и четвертый способы не ведут напрямую к возникновению конфликта, но являются неэффективными. Последние три — это конструктивные способы выхода из конфликта.

В качестве испытуемых выступали студенты третьего курса факультета прикладной психологии в количестве 66 человек.

После обучения студентам предлагались педагогические ситуации, подобные тапм, из которых испытуемые находили выход до обучения.

Сущность нашей гипотезы в том, что с помощью решения педагогических задач можно изменить способы выхода из конфликтных ситуаций. Полученные данные представлены в таблице 8.

Таблица 8

Основные типы вербального поведения студентов-психологов педагогического и социального профиля в конфликтных педагогических ситуациях

Способ воздействия	До обучения, %					После обучения, %				
	Ситуации					Ситуации				
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5
Р	3.03	4.55	1.52	0	0	7.58	28.79	3.03	24.24	0
ИС	0	13.64	15.15	18.18	3.03	0	16.67	27.27	42.42	25.76
ВМ	27.27	19.70	1.52	0	39.39	31.82	3.03	1.52	0	50.00
С	1.52	3.03	16.67	7.58	16.67	4.55	6.06	12.12	0	4.55
РВ	63.64	28.79	50.00	74.24	27.27	51.52	34.85	36.36	33.33	18.18
ИК	4.55	3.03	4.55	0	1.52	4.55	0	18.18	0	1.52
РМ	0	27.27	10.61	0	12.12	0	10.61	1.52	0	0

Статистический анализ способов выхода из педагогических ситуаций, проведенный с помощью метода χ^2 , позволил сделать выводы:

1. Обучение повлияло на выбор способов выхода из конфликтных ситуаций ($\chi^2=40,86$; $P=0.02^{**}$).

2. В ходе эксперимента изменился характер выбора способов решения конфликтных ситуаций. У испытуемых появилась ориентация на выбор конструктивных способов выхода из педагогических ситуаций.

Для диагностики развития в ходе обучения педагогических умений применялась разработанная нами анкета. Она представляла собой список из двенадцати педагогических умений. Испытуемым необходимо было оценить по пятибалльной шкале степень развития этих умений до и после обучения. Полученные данные отражены в таблице 9.

Таблица 9

**Изменение у студентов педагогических умений
до и после обучения**

Исследо- вание	Педагогические умения											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
До обучения	2.984	3.141	2.359	2.531	2.571	2.563	2.594	3.266	2.781	2.859	3.000	2.672
После обучения	3.859	3.922	3.061	3.611	3.594	3.656	3.938	4.047	3.469	3.781	3.984	3.859
T-тест	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

Вывод: в ходе обучения произошло развитие умений выходить из педагогических ситуаций. Результаты изменения носят статистически достоверный характер ($p=0.001^{***}$).

Для исследования развития конфликтной компетентности испытуемым после обучения предлагалось ответить на вопрос: «Чему я научился в ходе обучения?»

Ответы студентов на этот вопрос были обработаны с помощью метода контент-анализа. Анализ ответов испытуемых представлен в таблице 10.

Таблица 10

Признаки конфликтной компетентности

№ п/п	Результаты обучения	Частота F _i	Частотность P _i
1	Приобретение знаний о конфликтах и стратегиях их разрешения, а также развитие умений эффективно использовать стратегии разрешения конфликтов	5	0,38
2	Развитие умений выходить из педагогических ситуаций	17	0,31
3	Влияние на личность испытуемых	2	0,14
4	Влияние обучения на межличностные отношения	9	0,06
5	Развитие практических навыков и умений, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности	9	0,06
6	Обучение психологическим приемам и технике	8	0,05

Как видно из анализа данных, приведенных в таблице 10, обучение не только способствовало развитию знаний о конфликтах и стратегиях их разрешения, но и повлияло на личность испытуемых, способствовало развитию умений и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности.

Для того чтобы исследовать влияние обучения на интерес к педагогической проблематике, в ходе эксперимента испытуемым был задан вопрос: «Хотелось ли вам научиться выходить из педагогических ситуаций до и после обучения?»

Полученные данные представлены в таблице 11.

Таблица 11

Отношение испытуемых к решению педагогических задач

Отношение к обучению	До обучения		После обучения	
	Количество	%	Количество	%
Положительное	39	61.9	51	81
Отрицательное	24	38.1	12	19

Как видно из данных таблицы 11, в ходе обучения увеличилась доля испытуемых, желающих научиться выходить из педагогических ситуаций.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Выдвигаемая нами экспериментальная гипотеза подтвердилась: решение педагогических задач способствует развитию интегративно-компромиссных стратегий и способов выхода из конфликтных ситуаций.

3. В результате обучения произошло как количественное, так и качественное изменение способов выхода из конфликтных ситуаций. В результате появилась ориентация на выбор конструктивных способов выхода из педагогических ситуаций.

4. В ходе обучения произошло развитие умений выходить из педагогических ситуаций.

5. Обучение способствует развитию конфликтной компетентности студентов. Оно формирует умения и развивает навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности.

6. В ходе обучения увеличилось количество испытуемых, умеющих научиться выходить из педагогических ситуаций.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1978.
2. Породкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: Конфликт! Новосибирск, 1989.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2000.
4. Донцов А. И., Полозова Т. А. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологический журнал. 1980. № 6. С. 110—133.
5. Емельянов Ю. Н. Эффект транзитивного научения // Вестник ЛГУ. Серия 6. 1987. Вып. 2. С. 56—63.
6. Петровская Л. А. О пятиступенчатой схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М., 1977. С. 126—143.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. М., 1989.
8. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. М., 1968.

Т. В. Майорова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЛЕНИ

Компьютерный анализ фондов ведущих библиотек Минска показал отсутствие научных разработок по психологии *лени* как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Однако специалисты этих областей науки обращаются к феномену *лени*.

Политологи проявляют интерес к политическим последствиям феномена *лени*, которая, как выяснилось, имеет заметный резонанс в обществе [4].

В медицине одной из главных проблем является депрессия, а *лень*, то есть паралич сил, есть одна из основных ее характеристик [2].