**Оглавление**

Введение

1. Онтологии и функции конфликта в ситуации учения-обучения

1.1 Конфликтный аспект взаимодействий в ситуации учения-обучения

1.2 Традиционные исследования конфликта

1.3 Представления о взаимодействии и функциях конфликта в генетической психологии

1.4 Представления о взаимодействии и функциях конфликта в психоанализе

1.5 Представления о взаимодействии и функциях конфликта в культурно-исторической концепции

1.6 Соотнесение представлений о конфликте и его функциях в различных концепциях и типология конфликтов учения-обучения

2. Эмпирическое исследование содержания и динамики конфликтов учения-обучения в младшем школьном возрасте

2.1 Младший школьный возраст и условия учения в школе

2.2 Экспериментальное исследование конфликтного аспекта и содержания конфликтов ситуаций учения-обучения в младшем школьном возрасте

2.2.1 Экспериментальная модель конфликта в ситуации учения-обучения

2.2.2 Исследование конфликтной динамики младших школьников

2.2.3 Исследование соответствия конфликтной динамики младших школьников и форм регулирования конфликтов на уроке

Заключение

Список литературы

Приложения

**Введение**

Одной из важнейших задач педагогической психологии является поиск, описание и экспериментальное обнаружение условий развития ребенка, которые приводят к возникновению новых способов деятельности, новых способностей, становлению самостоятельности и взрослению.

Разворачивающееся переустройство системы среднего образования диктует необходимость и правомерность такого поиска. В современной образовательной ситуации происходит восстановление ценностей развития, становления инициативности и самостоятельности ребенка, ищутся резервы амплификации возрастных возможностей детей и детства с точки зрения этих ценностей.

В последние десятилетия широкое распространение получили педагогические программы, созданные психологами и ориентированные на четко оформленные критерии развития детских способностей. В контексте настоящего исследования важно подчеркнуть смену критериев продуктивности педагогических программ с традиционных знаний, умений и навыков на становящиеся способы действий, в том числе и надпредметные, интегративные. Необходимо подчеркнуть не только чисто образовательную но и воспитательную направленность таких программ.

Так, в практике реализации программ развивающего обучения используется как один из основных критериев эффективности уровень сформированности определяющей рефлексии, а также умение учиться большое внимание здесь уделяется становлению детской инициативности; в программе «Золотой ключик», например, степень развития воли как ядерного новообразования возраста; в программе «Развитие» – степень развития способности наглядного моделирования и развитие перцептивных средств – сенсорных эталонов.

Эти тенденции касаются целенаправленного конструирования специфических человеческих способностей и свойств. Говоря словами Л.С. Выготского – высших психических функций. Именно педагогическая практика порождает их, в частности – практика систематического обучения в школе.

Необходимо отметить, что при принципиальной решенности проблемы соотношения обучения и развития, а также проблемы содержания обучения в младшем школьном возрасте встает вопрос о распредмечивании процессов «живого» *межличностного взаимодействия, опосредствованного учебным предметом,* вопрос о «клинике» этих процессов. Ведь в школе встречаются не ученик и учитель, а люди, – взрослые и дети, взрослый и детский миры, такие, какими они сложились к настоящему историческому и социокультурному времени. От того, как и где происходит «встреча», ребенка и взрослого, зависит собственно образовательный эффект, реализация основной функции педагогики – воспроизводства сущностных сил человека. Изучение процессов межличностного взаимодействия, опосредствованных учебным предметом, известно как изучение соотношения социальных взаимодействий и обучения.

Принципиально позиция взрослого как учителя в традиции культурно-исторической концепции рассматривается как проблема посредничества. Посредничество, по мнению Выготского Л.С., а вслед за ним, и многих других, имеет две плоскости рассмотрения одну – социальную, распределенную между детьми и взрослым воспроизводимую деятельность, вторую – индивидуальную, внутреннее противоречие наличной и идеальной формы взрослости. Одновременно с этим, ребенок несвободен от предшествующего актам учения субъективного опыта и его противоречий, а также от противоречий собственного опыта с условиями обучения. Механизм *инициирования и разрешения* этих противоречий как специфических, *сложных и неоднородных* «внешне-внутренних» содержательных напряжений, разрешающихся в актах общения и коммуникации с учителем и учениками, не являлся *предметом прямого исследования* в рамках образовательного пути ребенка младшего школьного возраста. Одновременно с этим, *понятие* такого механизма с одной стороны, пока не имеет четких границ, а с другой, *не операционализировано* для анализа процесса учения-обучения.

Целями настоящего исследования являются: 1) определение представления о конфликте как механизме инициирования и разрешения противоречий процесса учения-обучения и инструментальных функций конфликта; 2) экспериментальный анализ содержания и динамики конфликтов учения-обучения в младшем школьном возрасте.

Задачи исследования.

1. Анализ подходов к изучению конфликта как механизма инициирования и разрешения противоречий и функций конфликта в отношении к ситуациям учения-обучения.

2. Экспериментальное выделение материала, предмета и характера столкновения деятельностей учителя и ученика в ситуациях учения-обучения.

3. Определение диагностических признаков конфликтов различного содержания и характера.

4. Разработка процедур диагностики конфликтов различного содержания и характера.

5. Определение динамики конфликтов различного содержания и характера у младших школьников методом поперечных срезов.

6. Анализ динамики конфликтов детей младшего школьного возраста.

7. Анализ адекватности конфликтных феноменальных форм урока материалу дискуссионного взаимодействия и целям учителя.

Объектом настоящего исследования являются конфликты ситуаций учения-обучения в младшем школьном возрасте на дискуссионных уроках, построенных в рамках концепции развивающего обучения.

Выбор объекта исследования произведен по следующим основаниям.

Во-первых, младший школьный возраст является лирическим, стабильным и по своему содержанию представляет преимущественное освоение ребенком операционально-технической стороны универсума человеческой деятельности, в отличие от ее мотивационно-смысловой стороны. В этом возрасте становятся культурные способы действия с учебно-предметным материалом, способы его нормативной организации. Принципиальным механизмом освоения способов действия с предметом является опробование. Через пробы организации детьми учебно-предметного материала и материала отношений со сверстниками и учителем можно представить нормативную для данного возраста динамику становления культурных способов действий и складывания определенности отношений. Новые способы действий и отношений становятся всякий раз в «живых» столкновениях и взаимодействиях, через личностные пробы организации детьми учебно-предметного материала и материала отношений.

Во-вторых, инициирование и разрешение противоречий учебно-предметного материала и материала учебных коммуникаций является в программе развивающего обучения специальным педагогическим замыслом, т.е. педагог ищет «встречи» с ребенком и его деятельностью с одной стороны, и работает над обеспечением «встречи» ребенка с учебно-предметным содержанием, с другой. Это значит, что в реализации программ, построенных на идеях теоретического обобщения мы можем наблюдать конфликты формирования предметной и коммуникативной компетентности.

Однако, при реализации программы учитель сталкивается не только с конфликтами, организованными на учебно-предметном содержании, спроектированными в программе ее разработчиками, но еще и со специфически пройденной возрастной динамикой конкретных детей, с их ненормативными вопросами и ситуациями. Под содержанием обучения предлагается понимать не только знания, подлежащие усвоению и способы умственной работы, но и способы установления межличностных и аутоотношений. «Межличностные отношения «даны» во взаимодействии: они *определяют* как тот тип взаимодействия, который возникает в данных конкретных условиях, так и степень выраженности этого типа взаимодействия».

Предметом настоящего исследования является динамика содержания и характера проб разрешения противоречий процесса учения-обучения и спонтанно формирующаяся конфликтная компетентность детей младшего школьного возраста

Гипотезой настоящего исследования является предположение о том, что содержание проб разрешения противоречий и спонтанная конфликтная компетентность, формирующаяся на уроке в младшем школьном возрасте, имеет следующую динамику: от разрешения конфликтов определенности в отношениях с учителем, через становление конфликтного аспекта учебно-предметной компетентности, к разрешению конфликтов принадлежности и самоценности. Период второго-третьего классов характеризуется сменой содержания конфликтов, а период третьего-четвертого классов характеризуется несоответствием конфликтных форм урока и содержания спонтанных детских конфликтов этого периода.

Методы исследования содержания проб организации противоречий учебно-предметного материала и материала отношений в младшем школьном возрасте включают в себя ряд особенностей:

– организация процесса учения-обучения зависит от целей, методов и форм обучения, и, следовательно, для его понимания необходим анализ реализации этих целей, методов и форм. Это обеспечивалось с одной стороны, предварительными интервью с учителями, ведущими урок о целях и методах данного урока, а с другой, анализом рассогласований общения и понимания на уроках;

– динамика содержания конфликтов может быть определена через собственно феноменальные столкновения и пробы разрешений, а также как результат опыта участников. Следовательно, для обеспечения адекватности исследования необходим анализ процессов разворачивания конфликтов различного содержания и характера;

– младший школьный возраст характеризуется рядом особенностей, которые необходимо учитывать при получении достоверной информации: с одной стороны – это утрата непосредственности, а с другой – высокая внушаемость и ориентация в ответах на мнение и ожидание взрослого. Проективные методики в наибольшей степени отвечают целям достоверности.

Учитывая эти особенности, выбраны следующие исследовательские методы:

1. сопоставительный анализ представлений о конфликте в философской, методологической, социологической, психологической литературе;
2. анализ реализации сценариев и интеракций уроков дискуссионоого типа;
3. включенное наблюдение;
4. критериально-ориентированная интерпретация конфликтов взаимодействий в ситуациях учения-обучения;
5. проективные методики: тематический рисунок и метод неоконченных предложений;
6. статистический анализ.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в том, что ситуация учения-обучения в младшем школьном возрасте впервые представлена как целостная модель, имеющая общее интегративное основание, в отличие от традиционных подходов, обсуждающих ее как ситуацию, ведущую только к развитию предметного мышления\*. В работе представлен сравнительный анализ представлений о конфликте и его функциях в различных концепциях. Разработаны диагностические процедуры выявления факторов конфликта применительно к младшему школьному возрасту. Описана динамика конфликтов различного содержания и характера в младшем школьном возрасте. Выявлены и описаны три типа ориентации учителя по отношению к детским конфликтам в ситуациях учения-обучения: конгруэнтная содержанию детских конфликтов, конгруэнтная замыслу урока и игнорирующая детские конфликты.

Практическая значимость данного исследования состоит в разработке форм анализа рассогласований процессов общения и понимания на уроке дискуссионного типа. Техника анализа может быть применена для проектирования и рефлексии уроков такого типа. Разработанные диагностические методики определения содержания и характера конфликтов общения, понимания и самоотношения позволяют давать обоснованные рекомендации учителю об оптимизации процесса повышения предметной и коммуникативной компетентности

Имеется ввиду мышление, развивающееся на учебно-предметном материале детей младшего школьного возраста. Теоретические основания диссертационного исследования позволяют разрабатывать обучающие тренинговые программы с целями формирования конфликтной компетентности.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. Эффективная организация учебного процесса с точки зрения формирования конфликтной компетентности учителя предполагает координацию двух типов содержания: учебно-предметного и содержания отношений, а также решение вопроса об адекватных материалу взаимодействия и целям учителя конфликтных феноменальных форм.

2. В ситуациях учения-обучения возможна реализация трех типов ориентации учителя по отношению к детским конфликтам: конгруэнтная содержанию детских конфликтов, конгруэнтная замыслу урока и игнорирующая детские конфликты.

3. В ситуации учения-обучения имеется не инвариант, но многообразие материала взаимодействия, имеющего в своей реализации общий интегративный механизм – конфликт. Многообразие материала взаимодействий при этом сводится к пяти конфликтным факторам, различающимся по материалу, предмету, инстанциям и характеру взаимодействия – синтезу или подавлению.

4. Разрешение конфликтов в младшем школьном возрасте происходит через опробование участниками способов организации материала в высказываниях и представляет собой динамику пяти факторов конфликта. В начале возрастного периода дети разрешают преимущественно конфликты становления определенности в отношениях с учителем и конфликты учебно-предметного содержания, затем, к концу второго – началу третьего класса, для них становятся актуальны конфликты принадлежности и конфликты самоценности.

5. Младший школьный возраст с учетом содержания конфликтов представляет собой два периода: первый-второй класс и третий-четвертый класс. Первый период с точки зрения соотношения содержания конфликтов и условий обучения можно назвать уместным продуктивно-конфликтным периодом. Второй период с этой же точки зрения можно назвать неуместным непродуктивно-конфликтным периодом. Переход между периодами является специфически кризисным, поскольку характеризуется сменой опор детского самочувствия на уроке.

Апробация результатов исследования. Результаты диссертационного исследования докладывались на следующих конференциях и семинарах: 1. Научный семинар лаборатории проблем психологии развития ПИ РАО 2. Первая и вторая российская конференции по педагогике развития 3. Сибирская научно-практическая конференция по проблемам развивающего обучения 4. II-nd and III-d Annual International Conflict Resolution Conference 5. Результаты научных исследований докладывались и обсуждались на научном семинаре кафедры психологии развития КГУ. 6. На теоретических основаниях диссертации разработан и проведен образовательный спецкурс для учителей ЭШК «Универс» «Методика психологического анализа урока», с использованием результатов исследования.

Структура, объем и краткое содержание исследования. Диссертационная работа изложена на 126 страницах, включает 10 таблиц и 2 рисунка. Библиография содержит 90 названий. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и 7 приложений.

В первой главе приведен анализ психологических подходов к конфликту, имеющих образовательный смысл и обосновывается положение об универсальности конфликтного механизма для понимания содержания проб организации учебно-предметного материала и материала отношений. Проведен анализ имплицитных представлений о конфликте как механизме развития и его функциях. Результаты анализа обобщены в сравнительной таблице подходов через систему поляризаций и характеристик определений.

Во второй главе приводится анализ экспериментально инициированных конфликтов взаимодействия: от морфологии материала к анализу реальных столкновений. Здесь же приводится «вскрытие» и анализ конфликтной структуры ситуации учения-обучения младшего школьника через экспериментальное изучение переговоров между детьми, описаны техника анализа и разработанные диагностические методики. Затем приведен анализ протоколов дискуссионных уроков с точки зрения конфликтной структуры ситуаций учения-обучения, после чего прослежена динамика содержания конфликтов методом поперечных срезов. В завершении главы приведен анализ адекватности конфликтных форм урока содержанию и характеру возникающих детских конфликтов, а также приведен сопоставительный количественный и качественный анализ данных динамики конфликтов ситуаций учения-обучения и динамики способов урегулирования детских конфликтов, применяемых учителем на уроке.

В заключении приведены выводы о динамике содержания конфликтов ситуаций учения-обучения, о выделении двух периодов младшего школьного возраста: продуктивном и непродуктивном с точки зрения соответствия конфликтных феноменальных форм урока и содержания детских конфликтов; сделан вывод о преимущественно игнорирующей ориентации учителя в отношении конфликтов принадлежности и самоценности и преимущественной ориентации учителя на замысел урока в регулировании конфликтов учебно-предметного содержания.

**1. Онтологии и функции конфликта в ситуации учения-обучения**

**1.1 Конфликтный аспект взаимодействий в ситуации учения-обучения**

Разрешение противоречий различного содержания происходит *в актах* деятельности, коммуникации и мышления и представляет из себя сложный, неоднозначный и как правило, непредсказуемый процесс. Акты действия, коммуникации и мышления, прежде чем совершиться, предполагают ситуации, из которых они вытекают и которыми *определяются.* Ситуации, в свою очередь, *приобретают определенность* благодаря конфликтам. «Действие предполагает обстоятельства, ведущие к коллизиям, к акции и реакции. В каком пункте этих предпосылок должно *начинаться* действие, этого нельзя определенно установить. То, что с одной стороны является началом, может с другой стороны оказаться результатом предшествующих перипетий… Последние, в свою очередь, представляют собой лишь результат предшествующих коллизий и т.д.». *«…раздвоение* и его определенность составляют сущность ситуации, которая вследствие этого становится *коллизией,* ведущей к реакциям, и образует как исходный пункт, так и переход к действию в собственном смысле этого слова.».

*В общем виде под конфликтом, таким образом, предлагается понимать специфическую характеристику измененных столкновением деятельности, приводящую во взаимодействии к возникновению результатов, соответствующих преобразуемым участниками условиям ситуации*.

Опираясь на таким образом представленную последовательность возникновения конфликта, необходимо вначале указать определенность ситуации учения-обучения в ее раздвоенности и противоречивости, затем проанализировать современные подходы, определяющие представления о конфликте и его функциях в ситуации учения-обучения, и перейти к эмпирическому анализу процесса учения-обучения с точки зрения содержания и характера возникающих в детских дискуссиях конфликтов.

Процесс учения-обучения, по мнению многих исследователей, включает в себя два базовых процесса – трансляцию и коммуникацию, и представляет собой взаимное общение индивидов. Трансляция при этом понимается как демонстрация деятельности, которой необходимо научиться, а коммуникация – как процесс, обеспечивающий *понимание содержания и способов* осваиваемой деятельности и *понимание деятельности участников* процесса учения-обучения. Коммуникация обеспечивает создание рабочей кооперации и *совместную* деятельность индивидов.

Как отмечают многие отечественные исследователи проблемы перехода из дошкольного детства в школьное, ребенок приходит в школу со *сложившимися* в дошкольном детстве *способами общения* со сверстниками и взрослыми, которые *вступают в противоречие* со всем укладом новой для него школьной жизни. Новые, общественно значимые, «гражданские» отношения требуют от ребенка новых способов общения и кооперации со сверстниками и учителем, поскольку основным предметом взаимодействия в школе являются теоретические и / или эмпирические способы обобщения учебно-предметного материала. На их основе строятся способы отношений и взаимодействий между участниками процесса учения-обучения. Д.Б. Эльконин подчеркивает, что «очень часто, говоря об обучении имеют ввиду только его чисто образовательные функции, то есть, формирование у учащихся предусмотренных программой знаний и навыков. Это ограниченное представление об обучении. Своим содержанием и формой организации обучение… формирует определенные черты личности человека. Образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции».

Сформированные в дошкольном детстве *способы понимания отношений предметного мира* также *вступают в противоречие* с теми, которые предлагает ребенку учитель. Так, Л.С. Выготский, обсуждая противоречие понимания арифметических отношений у детей предшкольного возраста отмечает, что усвоение ребенком арифметики взрослых конфликтно, а разрешение этого противоречия происходит, по мнению В.В. Давыдова с образованием у младших школьников понятия числа, однако, этим достигается только промежуточный уровень предметной компетентности, и дальнейшее ее развитие, видимо не имеет границ.

Таким образом, обучение, основанное на теории содержательного обобщения в своей *реализации* сталкивается с двумя основными противоречиями, которые должны разрешаться: одно – противоречие сложившихся за предыдущий возрастной период и предлагаемых учителем форм общения и коммуникации, другое – противоречие «натуральной» и «культурной» форм учебно-предметного содержания.

**1.2 Традиционные исследования конфликта**

В традиционных психологических исследованиях можно выделить три понимания конфликта.

1. В рамках социально-психологической традиции конфликт понимается как такой тип социального взаимодействия людей или групп, который *несет в себе деструктивный потенциал,* разрушает межличностные и межгрупповые взаимоотношения, приводит к распаду социально-психологических структур и негативным переживаниям. Это понимание хорошо представлено в литературе и мы не будем на нем останавливаться.

2. В психоанализе и психодинамических подходах конфликт понимается как *энергетическая основа личности,* составляющая ее мотивационное ядро. Причины человеческих поступков и переживаний всегда конфликтны, а онтогенез построен на разрешении конфликтов

3. Третье понимание начало складываться в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, также характерно для исследований продуктивного мышления и представлено в генетической психологии как *гипотеза о социокогнитивном* конфликте и представляет конфликт как *механизм развития* человеческой деятельности и мышления.

Деструктивное и психодинамическое понимания имеют развернутые и культурно оформленные практики и прикладные программы работы с конфликтом. Однако, конфликт как механизм развития деятельности в рамках второго и третьего понимании с одной стороны представлено неявно, а с другой, недостаточно операционализировано для анализа и конструирования образовательных процессов.

Конфликт в *педагогической психологии* традиционно рассматривается как явление, связанное с негативной межличностной динамикой в контексте воспитательных задач. Под конфликтом здесь понимается способ борьбы участников конфликтного взаимодействия за неделимый или недостаточный ресурс. Это понимание унаследовано от социально-психологических интерпретаций конфликта с одной стороны, и глубинно-психологических интерпретаций, с другой.

Не останавливаясь на подробном обзоре, *в традиционных для психологии* исследованиях конфликта представляется необходимым подчеркнуть два принципиальных момента, которые важны в контексте данного исследования:

1) обе традиции рассматривают конфликт как феномен острого переживания, резкого переструктурирования или распада различных структур. Однако необходимо отметить, что при этом отношение к конфликту как явлению однозначно вредному с середины нынешнего столетия претерпевает изменение.

2) конфликт рассматривается либо как глубинно-психологическое либо как социально-психологическое явление, монопредметно.

Это понимание положено в прикладные конфликтологические программы, которые имеют большой успех. Но, несмотря на хороший задел, понимание конфликта как механизма развития деятельности и психики и как явления полипредметного *не определено в своих границах* и практически *не операционализировано* для анализа и конструирования образовательных процессов.

Необходимость развернутого представления и операционализации конфликта для анализа процесса учения-обучения задается двумя моментами: 1) разрешение противоречий учебного материала является *ядром ситуаций* учения-обучения, разрешающихся в действии через коммуникацию и общение; 2) управляемость процесса учения-обучения задается осознанным проектированием противоречий конструированием содержательных конфликтов.

В связи с обозначенными противоречиями необходимо обратиться к пониманиям конфликта, имеющим образовательный смысл и построенных не на традиционных основаниях исследования конфликтов.

**1.3 Представления о взаимодействии и функциях конфликта в генетической психологии**

Генетическая теория Ж. Пиаже весьма близко подходит к описанию конфликтных механизмов развития, но не описывает их прямо, т.е. не представляет как собственно конфликтные. Эти два обстоятельства, как нам кажется, являются существенными. Первое обстоятельство связано с методом исследования, введенным Пиаже во время работы в Институте Ж.‑Ж. Руссо. Клинические наблюдения за спонтанной деятельностью детей позволили эмпирически выделить то, что впоследствии в теории приобрело значение двух ключевых процессов интеллектуального развития – ассимиляции и аккомодации с одной стороны, и демонстрировало процессы уравновешивания с другой. Клинические наблюдения позволили также систематически наблюдать те реальные столкновения, которые преодолевает детская мысль.

Второе обстоятельство имеет практические основания. Если мы хотим не просто фиксировать те или иные закономерности развития, но и строить образовательную практику, то мы должны представлять себе формы совместности, которые обеспечивают сопряжение деятельностей, ведущее к новообразованиям. Представления о конфликте являются звеном, интегрирующим предметно-дидактические, педагогические и собственно психологические знания в проектировании / реализации. Эти представления являются не просто тем, что «нужно учитывать», но тем, что позволяет поляризовывать и обнажать для нас и для ребенка ту деятельность, которую он строит.

Оба обстоятельства становятся понятными, если принять во внимание ключевые установки исследовательской программы Ж. Пиаже. С одной стороны, это выявление генетических стадий развития интеллекта как универсальной человеческой способности, сводимое в проект генетической эпистемологии, а с другой, – клиническая ориентация исследований с наблюдением за спонтанным поведением детей. Первая установка определяет предмет исследований – своеобразие детского интеллекта в рамках возрастной динамики, вторая же метод – систематическое клиническое наблюдение и классификации клинического материала.

Описания конфликта как механизма «размыты» и «размазаны» по исследовательской программе, конфликт не является предметом исследования. Поэтому необходимо выделить особенности понимания конфликта в исследованиях Ж. Пиаже.

Можно выделить три смысла, в которых употребляется термин «конфликт» в его работах, и, соответственно им, представления *об инструментальных функциях* конфликта: конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития.

*Конфликт как диагностическая ситуация.*

Там, где дело у Ж. Пиаже касается условно говоря «чистого эмпирического описания», конфликт выступает в функции диагностической ситуации, т.е. как такое эмпирическое состояние процесса, которое обнажает его структуру. «Ребенок считает, что расстояние между двумя предметами изменится, если между ними положить третий предмет… Везде, где речь идет о непрерывных или дискретных величинах, приходится сталкиваться с отсутствием элементарнейших форм сохранения, что, в свою очередь, является результатом отсутствия операциональной обратимости. *Это становится непосредственно очевидным,* когда имеется конфликт между воспринимаемой конфигурацией и логикой». Эта ситуация является для Пиаже диагностической во всех экспериментах на сохранение, а также в экспериментах на понимание противоречий.

# Конфликт как диагностический и формирующий прием

В исследовании, выполненном Лорандо детских способностей к децентрации и сохранению в дошкольном возрасте используется идея формирующего эксперимента с последовательным конструированием конфликтов.

Разобьем весь ход эксперимента на последовательность действий, выполняемых экспериментатором с одной стороны и испытуемыми, с другой. «Группу испытуемых просили предсказать уровень, которого достигнет вода, после того, как ее перельют из одного сосуда в другой, отличающийся по форме. Затем испытуемые демонстрировали, до какого уровня в действительности поднялась вода. После этого испытуемых спрашивали о сохранении, и если они его отрицали, просили добавить необходимое количество воды. Эта процедура повторялась с сосудами, все более и более различающимися по форме, до тех пор, пока один становился уж слишком широким и низким, а другой – высоким и узким, и *становилось очевидно,* что равенство уровней не обеспечивает равенства количества жидкости».

Вскрытию структуры задачи на сохранение способствует последовательно осуществляемые действия с материалом, которые приводят к поляризации в одном времени-пространстве детских представлений о количестве для них самих. Эти представления о количестве опираются на восприятие формы с одной стороны и на логику подачи материала, с другой. Конфликт восприятии приводит к представлениям о сохранении. Интересно, что конфликт строился только у тех испытуемых, которые отрицали сохранение, т.е. у детей, «с отсутствием» представлений о сохранении количества воды, но одновременно с этим, эти дети уверенно ориентировались в оценке количества через восприятие формы. Таким образом, работа экспериментатора состояла в актуализации противоречивых действий оценки количества воды, каждое из которых принадлежит одному и тому же испытуемому: одно как стереотипное), другое как опытное испытание материала).

Таким образом, в указанном эксперименте отчетливо выступает метод конструирования конфликта как приема формирования представлений о сохранении.

## Конфликт как механизм развития

Генетическая теория Ж. Пиаже основывается на представлении о существовании двух базовых процессов, обслуживающих адаптацию, и, следовательно, объясняющих развитие: ассимиляции и аккомодации. Их реципрокность оказывается по мнению Пиаже, механизмом, обеспечивающим устойчивость адаптационных процессов.

В рамках возрастной динамики нарушение равновесия ассимиляции и аккомодации вызывает эффекты развития интеллекта. Само по себе нарушение равновесия появляется из «натуральной» возрастной динамики. «Именно на базе символической функции «формирующего представления» становится возможной интериоризация действия в мысль». «Всякая новая аккомодация обусловливается существующими ассимиляциями».

Понятие конфликта опирается на представление о нем как о механизме развития форм уравновешивания. В исследованиях Ж. Пиаже можно выделить интер- и интрапсихическую формы конфликта. Внутренняя форма представляется в качестве базового механизма возрастной динамики интеллектуальных структур, – как нарушения равновесии и противоречивость ассимиляции и аккомодации с одной стороны и как внутренняя противоречивость самой аккомодации, с другой. Внешняя форма конфликта представляется в качестве механизма интериоризации размышления. Выделяя социальные факторы интеллектуального развития, Пиаже говорит, что»… общество не просто воздействует на индивида, но непрестанно трансформирует его структуру… Это позволяет сделать очевидный вывод, что социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие трех посредников: языка, содержания взаимодействия субъекта с объектами и правил, предписанных мышлению».

Это преодоление достигается путем инериоризации другой точки зрения на тот же предмет. Или, эту же мысль можно выразить в терминах конфликта: формальное мышление как способность становится через его конфликтную структуру, т.е. через интериоризацию внешне организованного спора. Благодаря этому мышление приобретает характер автономного, т.е. форму способности. И Пиаже, поэтому, полагает формальные операции конечной формой развития мышления, а коллективные логические нормы высшей формой правил мышления. Интересно отметить, что Пиаже фиксирует на определенном возрастном этапе невозможность такой явленности двух разных точек зрения одновременно – до известного

Ж. Пиаже не проводит принципиальных различий между закономерностями построения внутренних и внешних взаимодействии. «Координация действий индивидов подчиняется тем же законам, что и интраиндивидуальная координация. Это несправедливо по отношению к социальным процессам, включающим принуждение или авторитарность… но справедливо для ситуаций сотрудничества, являющегося на деле «сотрудничеством».

В рамках настоящего исследования нет необходимости углубляться в вопрос о типе развивающихся понятий, – житейских или научных, важно зафиксировать сам механизм развития интеллекта, отмечаемый Пиаже, и предпосылки его «работы», т.е. условия учения.

Организация живого мышления для Ж. Пиаже сообразуется с законами возможной композиции действий. Могут ли они сосуществовать друг с другом в одном месте? Если да, то как? «Способ, которому следует реальная мысль, состоит, напротив, не в рассуждении относительно одних определений, а в том, чтобы *действовать и оперировать,…* только выполняя действия, порождающие А и В, мы можем констатировать, совместимы они или нет… эти действия организуются согласно внутренним условиям связи между ними, и именно *структура этой организации* составляет реальное мышление».

В классификации способов построения спонтанной детской совместности Ж. Пиаже выделил три типа разговоров между детьми от четырех до семи лет: коллективный монолог, ссора и настоящий спор. При этом Пиаже отмечает, что разговор имеет место тогда, когда минимум три последовательных высказывания, произнесенных по меньшей мере двумя собеседниками, относятся к одному и тому же предмету.

Выводы, которые можно сделать из этих важных замечаний Пиаже, можно сформулировать следующим образом: 1) основа умения «рассуждать логично» лежит в отношениях «одновременной дифференциации и реципрокности, которые характеризуют координацию точек зрения», т.е. в отношениях дифференцированных и связанных между собой одновременно, различных точек зрения; 2) дифференцированность еgо и а1tег являются предпосылкой и основанием возможности установления таких отношений, т.е. отделенность Моего и Иного, Я и Ты, причем отделенность явленная Мне и Тебе.

Таким образом, вышесказанное позволяет выделить три понимания конфликта в работах Ж. Пиаже: конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития, а также две формы его существования как механизма развития: внешнюю и внутреннюю.

В работах А.Н. Перре-Клермон, развивающей концепцию Ж. Пиаже, конфликт выделяется как ключевой фактор развития, и один из основных предметов исследования. Понятие конфликта выступает как один из главных элементов в изучении механизмов когнитивного развития. Конфликт здесь выступает в тех же выделенных функциях: конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития. В отличие от Ж. Пиаже, А.-Н. Перре-Клермон выделяет социокогнитивный, т.е. внешний конфликт как основной предмет исследований и, гипотетически, ключевой фактор когнитивного развития. «Каковы характеристики социальных взаимодействий и условия их влияния на организацию, вытекающую из деятельности индивида?… В этом взаимодействии фундаментальным является тот процесс, который вызывает конфликт между противостоящими центрациями, требующими для его разрешения разработки систем, способных координировать различные центрации.»

Под конфликтом А.-Н. Перре-Клермон предлагает понимать «детерминирующий фактор развития в социальном взаимодействии, который возникает как противоречие противостоящих центрации, конфронтация между субъектом и утверждениями или действиями других лиц. Разрешение конфликта предполагает создание систем, способных к их координации». И далее: «ситуация будет конфликтной… если различие центрации и характер задачи коллективной ситуации требуют от него перестройки действующих координации. В этой функции *конфликт является* «катализатором», т.е. *необходимым условием развития»*.

В серии экспериментов на образование понятия сохранения А.-Н. Перре-Клермон в протестах и посттестах использует конфликт как диагностическую ситуацию, противопоставляя испытуемым аргументы, опровергающие их точку зрения на результаты опытов с переливанием сиропа, измерением длины линейных объектов, сохранения числа, сохранением формы объекта и конфликт как противостояние точек зрения испытуемых разного уровня в качестве формирующего и диагностического приема. В формирующем воздействии экспериментатор добивался того, чтобы дети противопоставляли и аргументировали свои точки зрения друг другу.

Таким образом, можно повторить вывод, сделанный из анализа работ Ж. Пиаже, и утверждать, что в рамках генетической психологии термин «конфликт» употребляется в трех различных смыслах: как диагностическая ситуация, как диагностический и формирующий прием и как механизм развития. При этом, генетически исходной по отношению к внутреннему конфликту формой является конфликт внешний, социокогнитивный, т.е. социокогнитивный конфликт инициирует внутренний когнитивный конфликт, который, в свою очередь ведет к образованию новых равновесии.

Резюмируя анализ понятия конфликта и понимание его функций в генетической психологии, можно сказать:

1. Конфликт понимается двойственно – и как естественный, имманентный природе интеллекта механизм и как специально и технически создаваемое условие развития, но всякий раз как ядро и механизм развития.

2. Продуктивность конфликта для развития интеллектуальных структур не вызывает сомнений, т.е. исследуется продуктивная сторона конфликтного взаимодействия.

3. «Локализация» или место конфликта определена и как внутренняя и как внешняя; эти две формы находятся в отношении генетического следования одна за другой.

4. Феноменально конфликт представлен как последовательность столкновения интеллектуальных действий, построенных на базе тех или иных интеллектуальных центрации.

6. Предметом конфликта являются интеллектуальные структуры и их характеристики.

7. Урегулирование конфликта происходит за счет образования новых интеллектуальных структур, включающих в себя предыдущие как свою часть, т.е. за счет развития интеллекта.

**1.4 Представления о взаимодействии и функциях конфликта в психоанализе**

Психоанализ является одной из двух наиболее признанных психологических традиций, которая обсуждает конфликт как один из ключевых механизмов психического. В работе З. Фрейда конфликт представлен как ядерный механизм развития личности и образования характера. Структура личности остается неизменной при ее образовании на Эдиповой стадии и представляет из себя конфликтующую совокупность трех инстанций: Я, Оно и Сверх-Я. Необходимо отметить, что отношения между действиями, имеющими противоречивые основания и принадлежащими разным инстанциям заданы в психоанализе субординационно и линейно, т.е. на основе подавления одного из действий. Это принципиальная особенность конфликтного механизма, отмечаемого психоанализом:

«психоанализ утверждает, что психоневрозы базируются на невротическом конфликте. *Конфликт ведет к обструкции разрядки инстинктивных побуждений,* что кончается состоянием «будь я проклят».

Однако, это характерно только для такого конфликта, который является патогенным или невротическим. Конфликтное существование человека, начиная буквально с первых дней его жизни подчеркивается практически всеми представителями психоаналитического учения З. Фрейд, 1923; А. Адлер, 1930, Э. Эриксон, 1967; К. Хорни, 1939, Р. Гринсон, 1985; К.Г. Юнг, 1935), но не обязательно конфликты приводят к невротическим нарушениям, к невротическому конфликту. Наиболее отчетливо эту мысль выразил Э. Эриксон в периодизации детского развития и идее «доблестей» и «стагнации» как полярных результатах разрешения нормативных конфликтов возраста.

Психоаналитическое лечение исходит из предпосылки структурированности личности в отношении инстанций. Структура личности есть, как уже указывалось, такая совокупность инстанций Я, Оно и Сверх-Я при которой отношения между ними задаются субординационно и линейно. Это значит, что в конфликте всегда выигрывает Сверх-Я, проигрывает же – Оно. Однако Я в этом случае всегда расплачивается за победу новыми покушениями Оно, т.е. победа Сверх-Я никогда не может состоятся, точно так же, как и победа Оно. В этом антагонизме двух психических группировок и состоит душевная жизнь.

Для психоаналитических представлений характерно также то, что при структурном понимании психического они дают практическую возможность интерпретации, которая соединяет пациента, движимого мотивом страдания к интеграции когда-то отколовшейся части Я, и психоаналитика, апеллирующего к различным слоям душевной жизни.

Отношения между инстанциями душевной жизни в психоанализе заданы конфликтно. На этом основании они и различаются, взаимно ограничиваются.

В каждой конкретной ситуации анализу подвергаются конфликты с разным содержимым. Анализ обнаруживает содержимое когда-то случившегося межличностного конфликта, образовавшего конфликт внутренний.

Содержимые оказываются возрастно-закономерными и обобщаются в ключевые противоречия возраста.

При этом эмоциональные конфликты проявляются как реакция дезадаптации в отношении моральных норм или требований реальности, оцениваемых личностью как невыносимые.

Психоаналитическая терапия и образование детей основывается на предположении о меньшей оспособленности в разрешении такого типа конфликтов, чем у взрослых, на меньшей силе Я. Как указывает А. Фрейд, условием терапии ребенка является осознание им факта личностной дезадаптации. Как сказала маленькая пациентка А. Фрейд – «Во мне сидит черт».

Разрешение конфликта представляет собой интеграции отколовшихся элементов Я в общую структуру личности., это и оставляет экономическую основу душевной жизни: невротик относится к другому амбивалентно. Актуализация двух нереализуемых одновременно чувств составляет конфликтную ситуацию. Благодаря бессознательности механизма основания выбора объекта воспроизводятся в неизменном виде, обрастая лишь новыми привнесениями других объектов идентификаций.

Психоаналитический язык является языком истолкования душевной жизни ребенка, функцией которого является экстериоризация внутренних конфликтов, их оформление и разрешение. И если представления о ситуации учения-обучения в первом школьном возрасте игнорируют душевную жизнь, то это только потому, что внимание учителя специально для этого не организовано. И потом, «Никто не спрашивал себя каким путем и какими жертвами достигается подавление неудобных влечений».

В этом месте можно также привести идеи неопсихоанализа, трактующие личностный рост индивида как его адаптацию. «Примером динамической адаптации – пишет Э. Фромм – может послужить такая, когда ребенок подчиняется строгому, суровому отцу… Эта подавленная враждебность – хотя она никак не проявляется – становится динамическим фактором его характера. Она может усилить страх ребенка перед отцом и тем самым повести к еще большему подчинению; может вызвать беспредметный бунт – не против кого-либо конкретно, а против жизни вообще». Хотя напрямую к ситуации учения-обучения это вроде и не имеет отношения, но в условиях развития установок так называемой гуманной педагогики, педагогики сотрудничества мы очень сильно втягиваем в процесс обучения личность ребенка.

Педагоги специально технически интересуются его мнением и апеллируют к таким личностным диспозициям, которые традиционно относились к области компетенции психолога или воспитателя.

По замечаниям Э. Эриксона первый школьный возраст характеризуется полярностью чувств умения и неполноценности. А также тем, что на этой стадии развития ребенка возможна регрессия и обращение к эдиповой фазе, к тем привязанностям, которые специфичны для нее, т.е. мы вправе ожидать конфликта этих чувств в ситуации учения-обучения.

Таким образом, из анализа психоаналитически ориентированных концепций можно сделать следующие выводы, существенные для анализа понятия конфликта и понимания его функций:

1. Конфликт представляется как ядро и механизм развития личности и представлен как: внутренний, субординационный, порождающий человеческий характер.

2. Предметом конфликта в психоанализе является вытесненное, бессознательное, а материалом – внешние и аутоотношения.

3. Психоанализ не принимает искусственное происхождение конфликта, хотя, по определению искусственных систем терапевтическая практика психоанализа признает это. Для психоанализа конфликт – имманентный природе человека, т.е. естественный механизм.

4. Психоанализ разделяет тезис о двойной природе конфликта – продуктивной и деструктивной, т.е. конфликт в психоанализе есть механизм человеческого развития с одной стороны и механизм невротизации, с другой.

5. Психоанализ изучает главным образом внутренние конфликты.

6. Феноменально конфликт представлен в явлении сопротивления, которое может иметь чрезвычайно большое и разнообразное количество признаков и всякий раз для прояснения нуждается в истолковании.

7. Урегулирование конфликта происходит за счет подчинения требованиям социальных норм и реальности, т.е. разрешение происходит линейно, за счет подавления одного из «участников» – Оно.

**1.5 Представления о взаимодействии и функциях конфликта в культурно-исторической концепции**

Впервые глубоко и систематически проблема культурного развития ребенка начала исследоваться в рамках культурно-исторической концепции. Она ставилась прежде всего как проблема знакового опосредствования в ситуации овладения ребенком собственным поведением, превращения его в культурное. Идея знакового опосредствования является моделью перехода к новому принципу порождения и развертывания собственных психических процессов и появляется, как указывает Л.С. Выготский, всегда в контексте взаимодействия идеальной и реальной форм, «…среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития, обучение ведет за собой развитие».

Описания конфликта как механизма в культурно-исторической концепции так же, как и в генетической психологии «размыты» и «размазаны» по исследовательской программе, конфликт не является прямым предметом исследования. Поэтому необходимо выделить особенности понимания конфликта.

В продолжение введенного на материале генетической психологии различения можно также выделить три смысла, в которых употребляется термин «конфликт» в культурно-исторической концепции: конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития.

*Конфликт как механизм возрастного развития*

В литические периоды развития ребенка механизмом развития «внутри» ведущей деятельности как его формы является актуализация противоречивых оснований для действования. Так, например, столкновение возникших нереализуемых немедленно мотивационных тенденций и тенденции к немедленному удовлетворению желания является, как указывает Л.С. Выготский, условием возникновения игры и механизмом развития воображения и произвольности дошкольника. «На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется».

Рассматривая периодизацию детского развития, Л.С. Выготский выделяет критические и литические периоды. Структура критических периодов, кризисов, которые «характеризуются резкими и капитальными сдвигами и смещениями в относительно короткие периоды времени», имеет трехчленное строение и складывается из следующих фаз: предкритическая, критическая и посткритическая. Кульминация кризиса приходится на критическую фазу. К.Н. Поливанова выделяет два этапа в критической фазе, первый из которых – мифологизация представлений, при которой форма искомой взрослости для ребенка содержательна сама по себе. «Например, быть в школе значит и быть школьником, быть взрослым». Второй этап в критической фазе – этап конфликта. На данном этапе мифологизированные представления ребенка об искомой взрослости наталкиваются на внешние ограничители, часть из которых посредством конфликта обнаруживает потерю своей актуальности, с другой стороны, обнаруживается и собственная недостаточность самого ребенка, т.е. посредством конфликта создаются основания для рефлексии ребенком собственных способностей. Таким образом, конфликт выступает в качестве механизма развития, и в данном случае «позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого ребенка его собственных возможностей».

*Конфликт как механизм ситуаций учения-обучения*

Л.С. Выготский, говоря о культурном развитии арифметических операций, прямо отмечает, что усвоение ребенком культурных форм обращения с предметным арифметическим материалом обладает специфичностью в том смысле, что оно всегда носит конфликтный характер,»… всегда происходит столкновение его арифметики с другой формой арифметики, которой ребенка обучают взрослые. Педагог и психолог должны знать, что усвоение ребенком культурной арифметики является конфликтным». Разрешение этого конфликта является по мысли Л.С. Выготского, тем процессом, который ведет к освоению культурных способов действия с арифметическими знаками. Таким образом, процесс учения-обучения оказывается конфликтогенным, в силу того, что обе формы арифметики претендуют на однозначное, в плане выбора и осуществления, действие ребенка – «Он создает коллизию между прежней линией развития и той, которая начинается при усвоении школьных знаков».

Сама попытка «направить процессы внимания по другой линии», т.е. преодолеть наличные, данные ребенку, имеющиеся у него способы организации внимания в ситуации требования произвольного внимания) является, на наш взгляд, попыткой разрешить противоречие, конфликт между наличными и данными в ситуации эксперимента способами действия с материалом, который переживается ребенком как усилие, и происходит как мобилизация его внешнего и / или внутреннего ресурса для решения задания эксперимента. По мысли Выготского самая сущность культурного развития состоит в столкновении развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными, которые характеризуют его собственное поведение, а также «в историю детского развития вводится понятие конфликта, т.е. противоречие или столкновение природного и исторического, примитивного и культурного, органического и социального».

В контексте идей культурно-исторической концепции Б.Д. Эльконин полагает поляризации основанием проекта образовательного пространства. Работа взрослого заключается в явлении этих поляризаций ребенку. Взрослый выступает посредником в оформлении и столкновении проектируемых поляризаций.

Учение в культурно-исторической концепции понимается как явленность содержания его участникам через сопротивление и преодоление материала, на котором разворачивается взаимодействие Субъект приходит в соприкосновение с предметом, наталкивается на его сопротивление и познает, таким образом, его свойства.

Ситуация учения-обучения, таким образом, характеризуется противопоставлением несовершенных способов поведения ребенка – совершенным способам поведения взрослого на одном и том же материале, по поводу одного и того же предмета взаимодействия и разворачивается как коллизия и конфликт, на преодоление которого направлены усилия ребенка. Внешняя картина поведения ребенка в такой ситуации выглядит как сложная картина полиадресных пробующих действий, имеющих разные основания. Появляется неоднозначность исхода противопоставленности, определяющими моментами которой видимо являются личностный ресурс ребенка и осредствленность педагога.

Отсюда, можно принять вывод о том, что ситуация учения-обучения в культурно-исторической концепции представляет собой конфликт, столкновение деятельностей, приводящее во взаимодействии к возникновению нового содержания, соответствующего целевым установкам участников.

*Конфликт как диагностическая ситуация*

Диагностическая ситуация характеризуется «выпуклостью» процесса, его наглядной представленностью в поведении. В исследованиях, лежащих в русле культурно-исторической концепции приводится ряд ситуаций, организованных на столкновении натуральной и культурной форм поведения ребенка. В таких ситуациях видна раздвоенность, одновременная обращенность к разным основаниям и противоречивым способам действий. «Интересно взять для наблюдения детей, которые, с одной стороны, еще не умеют считать по-настоящему, но уже имеют начатки обычного счета, а, с другой, еще не вполне оставили «натуральную «арифметику. Стоит это сделать, и мы увидим, что оба способа счета вступают в конфликт, отталкивают один другой».

Д.Б. Эльконин, указывает, что при попытках ребенка включить операцию с предметом в даваемый взрослым образец, для внешнего наблюдателя создается впечатление «раздвоенности поведения» ребенка. «Его поведение… производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, с другой – взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие.

Таким образом, конфликт в определенных точках процесса обнажается и проявляется как видимый в поведении, внутреннее взаимодействие поворачивается к нам своей конфликтной стороной.

Таким образом, можно сделать ряд выводов, существенных для понимания конфликта и его инструментальных функций в культурно-исторической концепции:

1. Конфликт представлен в виде противоречий возраста с одной стороны и в виде реальных противоречий учения, с другой. И те и другие противоречия рассматриваются как движущие силы в столкновении натуральных и культурных форм поведения ребенка.

2. Отношение к конфликту строится как искусственное, т.е. его необходимо проектировать, инициировать и разрешать для решения задач развития.

3. Предметом конфликта в культурно-исторической концепции является разрыв, в виде противопоставленности натуральных и культурных форм поведения.

4. Природа конфликта позитивна, т.е. конфликт является продуктивной основой культурного развития.

5. Культурно-историческая концепция изучает внутренние конфликты, имеющие внешний конфликт своей генетически исходной формой при неопределенности самого понятия конфликта.

6. Феноменально конфликт представлен как противоречивость в одном поведении способов его организации.

7. Урегулирование-разрешение конфликта происходит за счет овладения поведением и построения его на новом уровне.

**1.6 Соотнесение представлений о конфликте и его функциях в различных концепциях и типология конфликтов учения-обучения**

Из анализа концепций, изучающих конфликт, ясно, что можно расположить тот или иной подход в наборе поляризаций и характеристик определений, явно или имплицитно принятых концепцией.

Основные отношения к конфликту как феномену и механизму разворачиваются в следующих поляризациях: естественное – искусственное отношение, определение продуктивности – деструктивности, определение пространства или внутренней – внешней топики конфликта.\*

Поляризации отношении.

1. Естественное – искусственное. Это отношение отвечает на вопрос: Можно ли использовать конфликт в качестве средства?

Одни исследования отвечают на этот вопрос отрицательно, т.е. для них конфликт – естественно возникающее явление. Люди попадают в конфликт как бы незаметно для себя, он возникает неожиданно, взаимодействие для его участников вдруг поворачивается своей конфликтной стороной. Конфликт определяется как имманентное состояние человека, не зависящее от его воли. В то же время, может признаваться его неизбежность. Отсюда вытекают профилактически или терапевтически ориентированные подходы работы с конфликтом. Как правило, признается, что это явление вредное.

Другие исследования относятся к конфликту как специально проектируемому и конструируемому средству развития. Участники при таком подходе готовятся к столкновению, выделяя цели, предмет и результат предстоящего конфликтного взаимодействия, проектируют противоречия, положенные к разрешению и само столкновение. Конфликт выступает как ожидаемый. Ресурс конфликтной формы используется сознательно для решения проблемы и развития участников.

2. Отношение к конфликту, как ведущему к какой-либо характеристике его результата. Это отношение отвечает на вопрос: полезен или вреден конфликт? Традиционно выделяют два полярных результата конфликта:

1. Продуктивный. Конфликт полагается как важное, а порой неизбежное условие продуктивности. В анализе отношения к конфликту как однозначно деструктивному феномену прослеживается смена, начиная с 40‑х гг. нашего столетия.

2. Деструктивный. Конфликт полагается как однозначно деструктивный феномен, ведущий к разрушению структур, негативным переживаниям и т.п. Отсюда возникают конфликтофобические установки.

3. Отношение к конфликтной топике. Выделяют два основных топических полюса: внешний и внутренний.

Внешний. Конфликт рассматривается как в основном внешне разворачивающийся феномен, существующий в межперсональном пространстве. Сталкиваются внешним образом представленные интересы, потребности т.д. В основном это характерно для исследований, представленных в социально-психологической традиции.

Внутренний. Конфликт рассматривается как внутренний интимный процесс, ведущий к внешним проявлениям. В основном это характерно для психоаналитических и глубинно-психологических концепций.

*Характеристики определения.*

1. Внутреннее устройство. Обычно в понятиях о конфликте выделяют структурные и динамические характеристики

Структура. В структуре всегда присутствуют по крайней мере три элемента: конфликтные действия, основания этих действий, позиции или роли участников.

Динамика. В конфликтной динамике сложно проследить закономерности, если относить к конфликту не только очевидно конфликтные феномены, но и механизмы, и феномены, изучаемые в данной работе. Но можно выделить три основных момента динамики, общи для всех подходов: начало конфликта, тело конфликта и окончание конфликта.

2. Функции конфликта.

Обычно под этим термином в литературе по изучению конфликта понимается отношение к характеру результата конфликта – продуктивному или деструктивному. Представляется целесообразным в контексте данного исследования говорить о функциях конфликта в смысле назначения его использования. Из анализа, приведенного выше, следует, по крайней мере, три функции конфликта: 1. Конфликт как диагностическая ситуация. 2. Конфликт как диагностический и формирующий прием. 3. Конфликт как механизм возрастного развития.

3. Содержание конфликта.

Видимо, вопрос о содержании конфликта является и самым сложным и ключевым одновременно. Единственно, в чем сходятся многие исследователи конфликта, так это в том, что содержание в конфликте организовано противоречиво, в то же время, содержимое противоречия бывает весьма различным: от примитивных и недифференцированных аффектов до высших форм мышления. С вопросом о содержании прямо связан вопрос о характеристике и содержании продукта, как конфликтного опыта. Что «втянуто в конфликт, то и может быть его продуктом.

4. Феноменальные характеристики.

В исследованиях, ориентированных на деструктивные формы, конфликт определяется по признакам деструкции. Конфликт определяется по признакам сопротивления материала, и феноменальные характеристики сводятся к определению признаков столкновений противоречивых способов действий.

5. Урегулирование.

Урегулирование конфликта может иметь две крайние формы – подавление и синтез.

Подавление. Эта форма урегулирования обсуждается в рамках линейного подхода к конфликту. Видимо, такой подход не является продуктивным, поскольку, проигравшими оказываются оба участника. Может быть специфика содержания конфликта задает такую стратегию.

Синтез. Данная форма обсуждается в рамках нелинейного подхода. Видимо, такой подход является более продуктивным, поскольку обеспечивает развитие участников.

Данные анализа можно свести в таблицу поляризаций и характеристик определения для определения места концепции и подхода в общей категориальной сетке.

Таким образом, психоанализ характеризуется тем, что он не использует конфликт в качестве искусственного средства для достижения каких-либо целей, хотя из описаний психоаналитической практики это положение следует. Психоанализ изучает в основном внутренние, а не внешние конфликты, и конфликты по форме разрешения и протекания представляют здесь подавление.

Генетическая психология относится к конфликту как механизму развития и не обсуждает его как негативный феномен, но представляет как специфический ресурс. Отсюда, по-видимому, следует непризнание подавления как механизма разрешения.

Таблица 1. Соотнесение понятий конфликта в различных концепциях

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Поляризации | характеристики определения |
|  | 1 поляри | 2 поляри | 3 поляри | устройс | Функции |  | феном енал. | урегули рование |
|  | зация | зация | зация | тво |  |  | Харак |  |
|  |  |  |  |  |  |  | т-ки |  |
|  | ее | и | п | де | в | в | ст | д | Си | п | м | содер | д | п | п | си |
|  | те | ск | Р | ст | н | н | Р | и | Ту | Р | е | жание | е | Р | о | нт |
|  | ст | ус | о | Р | е | ут | У | н | Ац | и | х |  | с | о | да | ез |
|  | в | ТВ | д | У | ш | ре | кт | а | Ия | е | а |  | т | д | вл |  |
|  |  |  | У | кт | н | н | У | м |  | м | н |  | Р | У | ен |  |
|  |  |  | кт |  | и | н | ра | и |  |  | и |  | У | к | ие |  |
|  |  |  |  |  | и | и |  | ка |  |  | 3 |  | к | т |  |  |
|  |  |  |  |  |  | и |  |  |  |  | м |  | т |  |  |  |
| пси | + |  | + | + |  | + | + | + | + | + | + | вытес | + | + | + |  |
| хоа |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | нен- |  |  |  |  |
| нал |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ное |  |  |  |  |
| гене | + | + | + |  | + | + | + | + | + | + | + | операц |  | + |  | + |
| т |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ион. ст |  |  |  |  |
| пси |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | р-ры |  |  |  |  |
| хол |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| кул |  | + | + |  | + | + |  |  | + | + | + | пусто |  | + |  | + |
| ьт- |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | та |  |  |  |  |
| ист |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Примечание: «+» помечено наличие характеристики определения или поляризации в той или иной концепции.

Культурно-историческая теория не подходит к описаниям конфликта как понятия, отсюда здесь не представлены такие элементы как структура, динамика конфликта и т.п. Одновременно с этим, она признает с одной стороны – возможность искусственного отношения к конфликту, а с другой – возможность разрешения в синтезе.

*Типология конфликтов учения-обучения.*

Исходя из вышеизложенного, можно представить конфликты ситуаций учения-обучения в виде типологической модели.

В анализе сложного и вместе с тем целостного процесса взаимодействия на уроке как эвристический использовался подход, предложенный Н.Г. Алексеевым для анализа процессов творческого мышления. Сам процесс взаимодействия при таком подходе может пониматься как разворачивающийся одновременно в разных, несводимых друг к другу плоскостях. Целостность взаимодействия задается не через рассмотрение его отдельных аспектов и компонентов, а как движение, детерминированное различным материалом, каждый из которых имеет свою специфику.

Организованность же взаимодействия как целого, его композиция определяется характером и позиционностью его участников, характером их самоопределения относительно материала и «внутри» материала.

*Описание факторов конфликта.*

1 фактор – Материалом конфликта является статус в иерархизированной системе отношений. Конфликтная ситуация появляется при интерпретации взаимодействия и / или собственных действий как угрожающих фактически установившемуся или субъективно представляемому статусу или как помеха в процессе формирования желаемого статуса. Сталкиваются действие приближения и действие удаления желаемого статуса. Конфликт разворачивается как внешний, межличностный. Одна из сторон непременно наделяется экспертной функцией, т.е. от нее зависит признание или непризнание статусного положения. Характер взаимодействия определяется как защита, доказывание или формирование статуса.

II фактор – Материалом конфликта является идентичность, принадлежность: «Я такой же как…»; «Я не хуже чем…»; «Я соответствую критериям группы». Конфликтная ситуация появляется при интерпретации внешнего отношения как отвергающего, дискриминирующего, усомневающего, дистанцирующего. Сталкиваются действия: с одной стороны – реализации-оформления идентичности, с другой – отвержение идентичности через проблематизацию идентификационного признака или критерия. Конфликт разворачивается как внешний, межличностный. Одна из сторон выступает как репрезентирующая идентификационную группу. Характер взаимодействия определяется как реализация идентификационных признаков.

III фактор – Материалом конфликта является присвоенная разрывность в некотором внешнем предметном материале. Конфликтная ситуация появляется как вопрос для себя: «Каким образом восстановить целостность предметного материала?». Здесь сталкиваются: с одной стороны – образ инерционного действия, реализующегося по образцу без учета внешней разрывности, и, как контракт – образ действия, останавливающего инерцию и имеющего своим предметом разрыв. Конфликт разворачивается как внутренний и представляет собой с содержательной стороны преодоление «сопротивления материала» за счет мобилизации, отыскания, создания ресурса, с помощью которого ликвидируется разрыв и восстанавливается целостность образа или непрерывность движения. В конфликте участвуют потенциально равные Я-инстанции, чье столкновение определяется априорной ценностью предметной компетенции.

IV фактор – Материалом конфликта является чувство самоценности. Конфликтная ситуация появляется как реакция на извне спровоцированный процесс снижения самооценки, т.е. как ответ на неудачу. В качестве контракта выступает психозащитное поведение, сопротивляющееся ухудшению самоотношения. Конфликт разворачивается как внутренний, в котором участвуют потенциально неравные Я-инстанции, т.к. одна из них, действующая на снижение, пользуется ресурсом Сверх Я, а другая, защищающаяся, ресурсом-опытом Я. Характер взаимодействия определяется возможностями Я к сохранению самооценки путем отрицания негативных характеристик, дискредитации значимости ситуации и т.п.

V фактор – Материалом конфликта является чувство ответственности. Конфликтная ситуация появляется как последствие какой-либо неуспешности, недостижения предполагаемого результата, либо как предвосхищение такого недостижения. В конфликте сталкиваются действия: направленные на реализацию ответственности и избегания санкций. Конфликт разворачивается как внутренний с участием инстанций Я, располагающих потенциально неравным ресурсом, т.к. одна инстанция, реализующая ответственность, оперирует интериоризированной социальной нормативностью, другая обращена к либидозной энергии. Характер взаимодействия определяется как выбор – отвергание достаточной санкции из имеющегося диапазона, соответствующей переживаемому чувству вины.

Для удобства можно представить модель в виде таблицы, где по горизонтали отметим факторные паттерны, а по вертикали – признаки и критерии, дифференцирующие их друг от друга.

Таким образом, модель представляет собой пять не сводимых друг к другу конфликтных факторов, объединенных по основанию общего интегративного механизма и дифференцированная внутри себя по типам материала, преобразуемого конфликтным взаимодействием.

Столкновение действий в каждом из первых двух факторов выглядит как внешний конфликт, поскольку во взаимодействии одна конфликтующая инстанция является внешней: учитель или сверстник. Рассматривая оба фактора как типы внутренних конфликтов, полагается, что любой внешний конфликт является одновременно и внутренним и переживается как таковой через интериоризацию противоположной конфликтующей инстанции и осуществляемого ею встречного действия, т.е. в обоих факторах конфликт инстанций «Я-Другой» является в то же время, конфликтом инстанций «Я-интериоризированный Другой».

Таблица 2. Пятифакторная модель конфликта

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Элементы содержания факторные паттерны | материал конфликта | детерминанты конфликтной ситуации | форма взаимодействия | содержание конфликтных действий |
| I фактор | статус в иерархизированной системе отношений | а) угроза сложившемуся статусу; б) помеха в формировании статуса | внешняя, межличностная | а) защита статуса; б) показывание статуса |
| II фактор | идентичность, принадлежность | отвергание, дискриминация, усомневание, дифференциация | внешняя, межличностная | реализация идентификационных признаков или апелляция к соответствующим признакам |
| III фактор | разрывность во внешнем предметном материале | задача на восстановление целостности, непрерывности | внутренняя, направленная на преодоление сопротивления материала | отыскание или создание ресурса для решения задачи |
| IV фактор | чувство самоценности | самозащита в ситуациях неудачи, сопротивление ухудшению самооценки | внутренняя, направленная на защиту самооценки | мобилизация защитных ресурсов |
| V фактор | чувство ответственности | переживание недостижения как актуального или ожидаемого | внутренняя, направленная на самосанкционирование | поиск адекватной санкции |

Таким образом, в первом факторе конфликт разворачивается на материале отношений с учителем, где конфликтующими инстанциями являются «Я-Учитель», и действие по типу «приближение-дистанцирование» на материале статуса ученика со стороны его «Я» сталкивается с противоположным по направленности действием учителя.

Конфликт во втором факторе разворачивается на материале отношений со сверстниками и конфликтующими инстанциями являются «Я-другой Я», – такой же как Я»; в конфликте сталкиваются действия на установление принадлежности себя группе сверстников со стороны «Я» и действие, проблематизирующее эту идентичность.

Конфликты третьего фактора разворачиваются на учебном материале между конфликтующими инстанциями «Я» – «Я», где действие по воспроизведению известных образцов решения задачи сталкивается с действием, тормозящим такое воспроизведение из-за невозможности применения известных образцов решения задачи.

Конфликты четвертого и пятого факторов возникают как следствие неспособности к продуктивному разрешению конфликта в материале задачи, и, в отличие от конфликтов первых трех факторов, не являются специфичными только для школьного возраста, а возникают задолго до него, поскольку разворачиваясь на материале самоотношения являются столкновением между «Я» и «Сверх‑Я», т.е. по своему генезису должны быть отнесены к раннему детству.» Чувство неполноценности происходит из *^.* отношения «Я» к своему «Сверх‑Я», являясь, также как чувство вины, выражением напряжения между ними. Чувство неполноценности и чувство вины вообще трудно отделить друг от друга». Таким образом, в субъективной интерпретации ребенка ситуация предъявления задачи, может угрожать самооценке, а значит и целостности и самоидентичности «Я». Здесь проявляется оценивающее действие «Сверх‑Я», а в действии по выстраиванию защиты самооценки проявляется сталкивающееся с ним действие, направленное на сохранение самоидентичности и самоценности.

В пятом факторе сталкиваются действия «Я» и «Сверх‑Я» различные в выборе санкций за неспособность решить задачу.

2. Эмпирическое исследование содержания и динамики конфликтов учения-обучения в младшем школьном возрасте

**2.1 Младший школьный возраст и условия учения в школе**

Для разрешения задач развития или достижения «назначений возраста» необходимым условием является организация «встреч» потребностей возраста с тем содержанием, которое предлагает школьная ситуация и которое обеспечивает удовлетворение этих потребностей и развитие соответствующих новообразований.

Сама «встреча» обусловлена с одной стороны, способом и эффективностью ее организации, а с другой, результатами развития, достигнутыми на предыдущих ступенях. Нельзя в этом смысле не согласится с мнением Э. Эриксона о том, что «по содержанию невротический конфликт не слишком отличается от «нормативных» конфликтов, через которые в детстве должен пройти каждый ребенок и последствия которых каждый взрослый несет в своей личности. Чтобы сохраниться психологически, человек вновь и вновь решает эти конфликты подобно тому, как его тело борется с пагубными физическими воздействиями». Таким образом, учебные ситуации, в которые включается ребенок, несут в себе не только отношения актуального для возраста развития, но и повторение конфликтов предшествующего детства. Этот факт особенно очевиден с позиции педагога, обучающего детей. Он также становится весьма значимым в рамках проблемы «клинического» определения эффектов развития и взросления.

Младший школьный возраст определяется в культурно-исторической концепции как литический, стабильный и характеризуется освоением операционально-технической стороны универсума человеческой деятельности. Учебно-предметное содержание и логика его освоения определены и положены в программы начальной школы. Это означает оформленность данного возраста и определенность его назначения и места в образовательном движении, в отличие, например от подросткового возраста, который по признанию Б.Д. Эльконина исторически молод и пока не имеет общепризнанного и определенного места в школе.

Таким образом, полагается, что в условиях стабильности младшего школьного возраста можно описать нормативную динамику образовательных «встреч» ребенка и взрослого.

**2.2 Экспериментальное исследование конфликтного аспекта и содержания конфликтов ситуаций учения-обучения в младшем школьном возрасте**

**2.2.1 Экспериментальная модель конфликта в ситуации учения-обучения**

Цель предварительных исследований состояла в определении и создании экспериментальных условий конфликта, которые соответствуют возникновению ситуации учения-обучения, т.е. возникновению субъектного вопроса к материалу и необходимости строить коммуникацию. Необходимо было выделить такие особенности и требования к экспериментальной ситуации и экпериментальному материалу, которые бы соответствовали конфликтным представлениям.

В педагогической психологии и психологии мышления является известным тот факт, что основной характеристикой учебно-предметного и задачного материала является его *разрывность* или несоответствие между целями и условиями задачи. Также достаточно очевидным является тот факт, что решение задачи как психологический процесс обязательно сопровождается феноменом озадаченности, проявляющемся в остановке деятельности, увеличении процента эгоцентрической речи, «зацикливанием» и т.п. и субъективном аспекте характеризуется *трудностью* поиска решения. Поэтому, с одной стороны необходимо было создать экспериментальную ситуацию, которая вызывала бы трудность в разрешении содержательного требования и, с другой стороны, вызывала необходимость кооперативного решения, и, следовательно, порождала коммуникацию испытуемых.

В связи со сформулированной целью предварительного экспериментирования и необходимостью создания условий для возникновения конфликта были поставлены следующие задачи:

1. Определение материала, провоцирующего конфликт на ясном предметном противоречии, доступном для понимания детьми.

2. Определение экспериментальных условий, необходимых для инициирования конфликта и обеспечивающих разрешение или выход из конфликтной ситуации.

1. Определение содержания и симптоматики возникающих конфликтов. Необходимость решения данных задач состояла в неявленности конфликтной структуры ситуации учения-обучения. Что с чем сталкивается и каков характер, симптоматика и предмет этого столкновения?

Требования к содержательному материалу.

а) Материал должен содержать в себе разрывность, неустраняемую одноактово, немедленно имеющимся у ребенка ресурсом.

б) Материал должен быть доступным и узнаваемым. Это нужно для осуществления ребенком первого шага в решении задачи.

Требования к экспериментальным условиям инициирования конфликта.

а) рабочий процесс, т.е. должны быть выполнены некоторые действия и существовать представление об их результативности – актуальной или будущей;

б) отношение собственности к выполненной и выполняемой работе и ее ценность;

в) состояние озадаченности или наличие представления о незавершенности работы и желательности и возможности завершения;

г) желание достижения результата или явное предпочтение продолжения работы, а не ее отвергание.

Реализация этих условий, как показано ниже может осуществляться за счет трех групп средств, соответствующих поставленной цели. Такими группами являются: «инициация», «проблематизация» и «разрешение».

Инициация. Группа средств, объединяющая в себе особенности материала – его разрывность и субъективную доступность с одной стороны, и, с другой, – действия экспериментатора, заключающиеся в создании возможности успешно проделать первые шаги в решении задачи с их позитивной интерпретацией.

Проблематизация. Группа средств, направленных на остановку деятельности ребенка в учебно-предметном материале с обнаружением недостаточности актуализированного ресурса. При этом необходимо непременное соответствие блокирующей деятельности материалу и предмету задачи, предложенной детям.

Разрешение. Группа средств, обеспечивающих нахождение нового ресурса или актуализацию имеющегося, который является условием решения задачи, т.е. ресурса, ведущего к устранению разрывности материала и восстановлению ощущения целостности.

Необходимо оговорить возможную опасность инициирования конфликта. Как показывают наблюдения, пренебрежение этим может грозить благополучию ребенка, т.к. проблематизации может сопутствовать состояние фрустрации и негативного самочувствия, особенно при низкой мотивированности на решение и специфических личностных характеристиках ребенка.

Отсюда следует, что в экспериментальной ситуации инициирования конфликта, необходимо предусмотреть компенсаторные выходы из ситуации, например, через снижение значимости решения, импунитивную интерпретацию событий, переключения на другую деятельность и т.п. Иными словами, вмешательство в конфликт должно происходить при достаточной конфликтной компетентности экспериментатора. Конечно, не нужно недооценивать и спонтанно приобретенные и используемые формы защит ребенка от деструктивных форм конфликта.

В первом эксперименте в качестве материала, на котором разворачивается содержательный конфликт, берется математическая предметность.

В эксперименте участвуют дети 1 класса общеобразовательной школы – всего 30 человек Ребенку предлагается игра «Танчики». Суть ее состоит в том, что необходимо со своего игрового поля «подбить» все танки противника, т.е. экспериментатора. В игру играют двое – ребенок и экспериментатор. В качестве игрового поля выступает двойной листок в клеточку. На обеих сторонах рисуются условные обозначения танков – каждый со своей стороны. Количество танков одинаковое с обеих сторон. Размеры танков 1х2 клеточки. Ходы осуществляются по очереди. Для реализации игрового хода игрок ставит на своем поле чернильное пятно небольшого размера так, чтобы при сложении листка пополам оно отпечаталось на танке противника. Выигрывает тот, кто первым поразит все танки противника.

После осуществления нескольких ходов экспериментатор подсказывает ребенку эффективный способ попадания: расположить пятно на одной линии с танком противника и отложить от края листа или от нейтральной линии то же расстояние, что и до танка противника, а затем измерять это расстояние с помощью «двух–» или «трехклеточного» шага, рисуя на листе отрезки один возле другого. Таким образом, перед ребенком появляется два одинаковых отрезка, измеренных разными мерками. После этого над одним и над другим отрезком записывается их числовое значение и указывается ребенку на противоречие: «Отрезки одинаковые?. Этот равен Х?. Этот равен У?. Тогда Х=У?».

*Техника анализа.*

Анализ структуры материала.

Прежде чем анализировать линии конфликтного взаимодействия, обратимся к анализу морфологии материала игры, арифметической задачи и экспериментальной ситуации с точки зрения диапазона возможных действий. Это необходимо для дальнейшего психологического анализа конфликтов.

1) Основное противоречие игры заключается в выигрыше-проигрыше и разворачивается с момента инициации. Это противоречие как бы обнимает весь игровой процесс и динамизирует его. На этом этапе возможен отказ от игры, т. к. ребенок может иметь негативный игровой опыт и стремиться избежать проигрыша. Основания принятия такого решения видимо связаны с соотнесением имеющегося опыта и оценки ситуации. Далее следует собственно игровая, процедурная фаза, но она положена как ресурс для разрешения начального конфликта, и поэтому не имеет независимого значения для игровой ситуации. И последняя фаза – противоречие или согласие образов «Я» – стартового и финального. Это противоречие инициирует переживание поражения или победы\*. И, то что в игре является условием осуществления игровых ходов, в арифметике может быть сведено к двум противоречиям, – инициируемым взрослым или «самоинициирующимся» в связи с особенностями материала арифметики, представленном в игре.

2) Противоречие арифметики форм и арифметики счета. Для осуществления игрового хода ребенок должен «на глазок» оценить осевую симметричность своего пятна и танка противника, но поскольку экспериментатор в своих игровых действиях сначала демонстрирует арифметику форм то и дети принимают это как правило игры. В то же время счет является более точным действием и как правило, ребенок на каком-то ходу промахивается. В этот момент экспериментатор объясняет как можно играть более точно, т.е. как определять симметричность пятна и танка и считать расстояние.

3) Противоречие натурализованных и культурных представлений о числе. После того, как ребенок начинает отсчитывать клеточки, как правило по одной, экспериментатор предлагает ему более простой и быстрый способ счета – по две или/и по три клеточки, и затем демонстрирует противоречие между одинаковыми количествами – отрезки, и этими же, но разными количествами – числа.

4) Наконец, последним, обнимающим всю экспериментальную ситуацию противоречием явилось противоречие ресурсов ребенка и взрослого, которое задает субординацию в отношениях.

*Анализ конфликтов.*

Предметом анализа в эксперименте выступали ситуации сопротивления материала.

Из анализа морфологии экспериментального материала и ситуации следует, что в эксперименте возможно 4 предмета сопротивления: выигрыш-проигрыш, форма-счет, натурализованная-культурная, власть-подчинение. При анализе высказываний испытуемых и их поведения в экспериментальной ситуации, кроме 4 указанных предметов сопротивлений оказались возможными также «перескоки» от одного предмета сопротивления к другому, своеобразное поведение, характеризуемое движениями возврата к игре после озадачивания и обратным возвратом к задаче – по кругу, ребенок как бы «метался» между учебной и игровой ситуацией. Это поведение было названо «выбор ситуаций».

Таким образом, экспериментально удалось выявить 5 типов действий преодоления сопротивлений. В Таблице 2 представлено количество детей, «застрявших» на том или ином противоречии.

Таблица 3. Количество действий преодоления сопротивлений в игре «Танчики»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ситуации | Предмет сопротивлен. | Количество действий |
|  |  | М | Д | всего |
| Учебные | форма-счет | 2 | 4 | 6 |
|  | натур-культур | 13 | 17 | 30 |
| Игровые | выигр-проигр | 5 | 5 | 10 |
| Отношения | власть-подчин | 1 | - | 1 |
| Выбор ситуац | учеб-игровые | 7 | 4 | 11 |

Создание специфических отношений между ребенком и взрослым экспериментатором позволяло «паразитировать» на них для инициирования конфликта и, в конечном итоге, проблематизировать эти отношения на прежнем уровне и создать их на новом, ведь экспериментатор требовал не подчинения, а субъектного отношения к материалу.

Первоначально содержательная задача, введенная в ситуацию взаимодействия, могла служить для ребенка в качестве средства установления отношений со взрослым. Тем самым, им решалась *другая задача,* лежащая в области его отношений со взрослым. Лишь затем, за счет точного противопоставления действий, происходила проблематизация наличного ресурса ребенка.;

«Отрезки равны? – Да. – Этот равен четырем? – Да. – А этот двум? – Да. – Значит четыре равно двум?!»). Это столкновение двух равносильных взаимоисключающих действий, при котором реализовано может быть одно создавало ситуацию обращения ребенка к основаниям действий. Такова была типичная логика прохождения эксперимента.

Ребенок, втянутый во взаимодействие, с одной стороны, стоял перед необходимостью реализации ответа, а с другой стороны, перед невозможностью немедленной его реализации в силу того, что «в нем» теперь присутствуют два равносильных, но взаимоисключающих действия. В этом месте наблюдался момент актуализации конфликта, его существование в динамике поведения. Разрешение его лежало в обращении к противоречию, лежащему в основании задачи. У детей, как правило, возникал вопрос, который «требовал» ответа. Задача установления отношений с экспериментатором переходила в иное качество, она была «поглощена» содержательной задачей и ответ на основной вопрос экспериментатора был одновременно ответом на вопрос определенности в отношениях со взрослым).

Такой феномен – конфликтность в содержании, с одной стороны, и конфликтность в отношениях ребенок-взрослый с другой, а также их взаимные переходы – был назван «матрешечньм конфликтом». На наш взгляд, этот образ наиболее ярко схватывает самую суть явления.

Многозначность конфликтного поведения привела к необходимости проанализировать его в конфликтной ситуации «не зашумленной» содержательным материалом. Важно было также отдифференцировать желательные и нежелательные траектории разворачивания конфликтного поведения, потому что выход ребенка из конфликта далеко не однозначен. В одном случае происходило разрешение противоречия материала, в другом – выстраивание защит и компенсаций, в третьем – фрустрация и страдание и т.д.

Для осуществления продуктивной деятельности наиболее благоприятна и желательна была такая траектория разрешения конфликта, при которой происходит обращение к противоречию задачи как ее основанию. И вместе с этим, для наиболее полного психологического обеспечения протекания такого конфликта необходимо было составить понимание не столько механизмов, обеспечивающих инициацию, проблематизацию и разрешение, сколько более полное представление о возможных траекториях разворачивания конфликтности. Потому что дети, «застрявшие», например, на выигрыше-проигрыше в эксперименте «не слышали» и не чувствовали других сопротивлений. Их поведение фиксировалось либо на непродуктивных переживаниях либо проставляло собой демонстрацию непринятия задачи.

*Конфликтная структура ситуации учения-обучения.*

Для решения задачи вскрытия конфликтной структуры ситуации учения-обучения мы провели дополнительное экспериментирование.

Основными трудностями в исследовании конфликта являются его скрытое протекание и «загруженность» наблюдателя материалом. Поэтому обнаружение конфликтной структуры ситуации учения-обучения проводилось через анализ возникающих рассогласований и трудностей во взаимодействии детей, т.е. тех ситуаций во взаимодействии, которые «поворачиваются к нам своей конфликтной стороной», до того скрытой от наблюдения. Как правило, конфликты не имеют характеристик развернутого процесса и протекают быстро и скрыто. Для того, чтобы развернуть конфликтные точки взаимодействия и облегчить выделение рассогласований, *имеющих основания не в учебно-предметном материале,* был проведен эксперимент, инициирующий ведение переговоров детьми. Фактически, такой прием аналогичен требованию «решения вслух» для взрослых испытуемых, решающих задачу в исследованиях творческого мышления. Это позволило наблюдать открытый и вербально представленный процесс взаимодействия.

Экспериментальная методика была подобрана по двум признакам, чтобы смоделировать ситуацию дискуссии как формы развития учебной деятельности и учебного взаимодействия: 1) она должна являться распределенной задачей, – это значит, что испытуемые взаимозависимы в отношении общего движения, определенного инструкцией и 2) в ситуации должно присутствовать значимое требование выполнить задание. Эти два признака характеризуют процесс решения распределенной задачи. Таким образом, методика моделировала ситуацию решения учебной задачи коллективным субъектом *в аспекте разворачивания основных направлений взаимодействия.*

Такая задача предлагалась парам детей 9–11 лет. Они должны были собрать каждый на своем поле рассогласованные изображения схем человеческих лиц – рожиц. Испытуемые *<',* были отделены друг от друга непрозрачным экраном и они не имели возможности видеть друг друга, но могли договариваться. Экспериментальный материал был сделан так, что если один из детей собирал на своем поле схему, то у партнера зеркальная ей схема рассогласовывалась.

Анализировались речевые программы испытуемых, отражающие их взаимодействие.

Полагая, что вербальная активность репрезентирует разрешаемые конфликты, в качестве объекта анализа при наблюдении была выбрана вербальная продукция учеников, а в качестве предмета – тип и характер сопротивления *материала взаимодействия* или сопротивления *материалу взаимодействия.* Высказывания и сюжеты определялись сообразно предложенным критериям, как принадлежащие тому или иному фактору.

Необходимо было ответить на следующие вопросы. Куда и с чем ребенок обращен во взаимодействии? Куда направлена его активность, каково ее содержание и чему она сопротивляется?

Весь ход эксперимента записывался на магнитную или видеоленту, а затем высказывания анализировались соответственно поставленным вопросам.

Эксперимент показал, что в структуре конфликта можно различить: 1) материал взаимодействия или материал взаимных манипуляций; 2) производимые с этим материалом через высказывания преобразования; 3) основания действий преобразования; 4) инстанции-носители действий как единство основания действия и самого действия.

В динамике конфликта всякий раз прослеживались 3 последовательные стадии: 1) возникновение конфликта от момента взаимной зависимости в манипулировании материалом; 2) процесс преобразования материала как последовательность проб решения возникающих рассогласований; 3) окончание конфликта, представленное признаками автономии действий и имеющее решение. Такие структурно-динамические характеристики конфликта были приняты как всеобщие.

В экспериментальных ситуациях было обнаружено пять не сводимых друг к другу факторов конфликта.

Всего было проанализировано 48 экспериментальных ситуаций, что составило около 2000 высказываний. Количество высказываний в протоколах варьировало от 20 до 150.

На основании анализа протоколов и видеозаписей были выделены критерии определения факторов.

а) по обращенности высказывания:

– себе;

– партнеру;

– экспериментатору;

б) по типу сопротивляющегося материала:

– межличностные и аутоотношения, когда испытуемые «работали с людьми», в т.ч. с собой;

содержание задания, когда испытуемые работали с предложенной экспериментатором задачей;

в) по характеру высказывания:

– продуктивно-ожидаемый, когда испытуемые выполняли именно то задание, которое давал им взрослый в инструкции, или то, которое они находили во внешней ситуации, в ситуации протекающего эксперимента, и само высказывание решало задачу преодоления возникающего рассогласования.

Здесь главным признаком служило то, что детерминанта рассогласования находилась в ситуации, и могла быть объяснена без привнесения контекста личностного развития ребенка, без обращения к его прошлому. Некоторые дети вели себя так, что их поведение нельзя было объяснить из ситуации, это не относилось нами к продуктивному-ожидаемому характеру действия;

– продуктивно-защитный, когда испытуемые защищались от какой-либо интервенции, и реакция, высказывание решало задачу защиты атакованной самооценки или самоотношения;

– деструктивный, когда внешнее действие фрустрировалось и разрушалось и испытуемые были «заняты» внутренней работой переживания ситуации неуспеха с обвинениями в собственный адрес

*Оценка высказывания.*

Легко показать, что критерии логически вытекают из модели, при этом, чисто комбинаторное сочетание критериев конечно же не имеет смысла, поскольку критерии оказались не рядоположены, а иерархизированы. Наиболее существенным является критерий «тип сопротивляющегося материала», поскольку он дифференцирует сразу три факториальных области: первый-второй фактор – третий фактор – четвертый-пятый фактор. Критерий «характер высказывания» позволяет дифференцировать четвертый фактор от пятого и служит дополнительным признаком для третьего. Критерий «обращенность высказывания» позволяет дифференцировать первый фактор от второго и служит дополнительным признаком для всех факторов, в зависимости от обращенности высказывания.

Если высказывание ребенка можно было оценить как продуктивно-ожидаемое, направленное себе и содержащее выполнение задания экспериментатора или сверхнормативную работу в материале задания, то оно относилось к 111-му фактору. Если высказывание можно было оценить как продуктивно-ожидаемое, направленное соученику и решающее задачу установления отношений принадлежности, то оно относилось ко 11‑му фактору. Если высказывание можно было оценить как продуктивно-ожидаемое, направленное экспериментатору и решающее задачу установления / подтверждения собственного положения в отношениях, то оно относилось к 1-му фактору. Если высказывание можно было оценить как продуктивно-защитное, направленное себе и содержащее материал аутоотношений, переживание самоценности то это высказывание относилось к 11-му фактору. И наконец, если высказывание можно было оценить как деструктивное по своему характеру, направленное себе и содержащее материал чувства вины и непродуктивное переживание ответственности, то это высказывание относилось к 11-му фактору.

При этом трудность отнесения состояла в том, что многие высказывания содержали в себе не один адресат и не один материал, а сразу два или три. Такое высказывание оценивалось как принадлежащее разным факторам одновременно, с пропорциональной количественной оценкой, т.е. присваивался не 1 балл как в случае однозначного отнесения, а по 0.5, 0.3 и т.д. балла каждому фактору.

На пересечении трех критериев появлялся тот или иной фактор. Выделение критериев решало задачу феноменального выделения факторов и определения их эмпирических границ.

Сами по себе проявления факторов конфликта чрезвычайно многообразны. Главное, что мы старались понять – это можно ли описать с помощью предложенных критериев специфичное и индивидуальное действие ребенка и соотнести это описание с пятифакторной моделью.

В почти 90% протоколах предварительного исследования дети при возникновении рассогласований начинали работу по согласовыванию своих представлений о дальнейшем взаимодействии, Прежде, чем совершать манипуляции с материалом методики, они планировали и проговаривали предстоящее действие. Переговорная процедура как форма удержания конфликта оказалась адекватной цели исследования. Для дальнейших исследований, следовательно, можно предположить, что всякое задание с взаимной зависимостью участников и предметом общей работы может быть применено в целях исследования конфликта, и обратно – там, где мы можем найти характеристики взаимозависимости и взаимовлияния участников работы, мы можем предполагать, что взаимодействие между ними носит конфликтный характер.

Определение феноменальных признаков конфликта в целом подтвердилось через опрос учителей по особенностям поведения детей, «застревающих» на том или ином материале конфликта и учавствовавших в эксперименте, однако, мы пришли к выводу о том, что это нуждается в более тщательной доработке и подтверждении симптоматикой, добытой с помощью других методов. Например, тематические рисуночные и вербальные проекции могут обнаружить конфликты разных факторов. Так, например, мы использовали тематический рисунок «Урок» с последующим опросом ребенка по схеме САТ. Говорить о строгости диагностической процедуры здесь нельзя, но в проекции явно отражены конфликты всех факторов, в особенности четко прослеживаются конфликты самоценности и переживание чувства вины или ответственности.

**2.2.2 Исследование конфликтной динамики младших школьников**

Из вышеизложенного следует, что взаимодействие на уроке – учебно-предметное и социально-межличностное – имеет конфликтный характер и содержит пять основных факторов, различающихся по материалу конфликта, его детерминантам, форме и содержанию взаимодействия.

Отсюда можно по выделенным в предварительном эксперименте критериям описать взаимодействие на уроке как пять факторов конфликта и проследить особенности возрастной школьной динамики сопротивляющегося материала и актуального опыта конфликтования методом поперечных срезов.

В качестве срезовых использовались два метода: включенное критериально-ориентированное наблюдение и метод неоконченных предложений. Применение первого метода решало задачу фиксации динамики возникающих конфликтов, второй метод выступал по отношению к нему как контрольный.

Поскольку методика неоконченных предложений направлена на диагностику актуального отношения, следовательно, мы при адекватно организованных темах проекции, вправе ожидать в результатах теста отражения той же конфликтной динамики.

*Наблюдение конфликтной динамики.*

Представленная методика критериального наблюдения применялась на уроках математики в классах, обучающихся по программе развивающего обучения. Поэтому рассмотрим учебно-предметное взаимодействие и его особенности, характерные для развивающего обучения. Содержанием учебно-предметного взаимодействия в развивающем обучении является построение учебной деятельности, предполагающей формирование теоретических знаний. «Развивающий характер учебной деятельности как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания». Теоретические знания есть результат абстракции и обобщения содержательного типа, раскрывающего» некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, раскрывающего закон внутреннего единства этого целого».

Усвоение способов построения теоретических знаний осуществляется посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач, т.е. в учебно-предметном взаимодействии учебная задача выступает как один из организующих ситуацию моментов. Учебная задача предполагает поиск образца действия, не заданного в готовом виде, посредством построения содержательной абстракции и содержательного обобщения, посредством выведения частных отношений данной задачи, их объединения в целостный объект и овладения общим способом построения такого объекта, т.е. общим способом решения всех задач такого типа. Предъявление учебной задачи задает конфликтность в материале учебного предмета: действия по воспроизведению известных образцов наталкиваются на условия задачи, задающие *невозможность* такого воспроизведения. Более того, психолого-педагогическое экспериментирование в этом направлении показывает, что при решении учебной задачи с достаточной мотивацией всякий раз должны создаваться такие условия деятельности ученика, которые неизбежно приводят его к внутреннему конфликту. Если этому условию не следовать, то исчезают условия для рефлексивного оборачивания и снятия способа работы, а, следовательно, и выход к учебной деятельности становится невозможным.

Отказ от разрешения конфликта в материале задачи наталкивается на нормативность урока, носителем которой является учитель: решить задачу «с ходу» не получается, т.к. способ решения неизвестен и его предстоит открыть, а отказ от решения противоречит требованиям учителя. Таким образом, ситуация предъявления учебной задачи содержит и социальный конфликт, который в определенной мере является условием для интериоризации противоречия в материале задачи.

В концепции развивающего обучения предпочтение отдается групповой и дискуссионной форме обучения для того, чтобы рефлексивная остановка, разрыв возникали «не в индивидуальном действии ученика, а во взаимодействии детей, которых учитель специально учит фиксировать рассогласование точек зрения и координировать их для продолжения совместного действия».

При таких формах обучения взаимодействие между учениками становится важной и неотъемлемой частью урока. При этом достаточно очевидно, что это взаимодействие не исчерпывается содержательным движением, сотрудничеством в поиске способа решения, но включает также межличностные отношения, или иначе говоря, в ситуации учебно-предметного взаимодействия ученики могут разрешать конфликты как в учебно-предметном материале, так и в сфере отношений.

Это утверждение одинаково хорошо относится как к горизонтальным отношениям, так и к вертикальным. В отношении возрастной динамики можно предполагать различную степень представленности конфликтов в той или иной сфере в различных школьных возрастах. Так, например, логично предполагать, что в самом начале младшего школьного возраста конфликты в сфере отношений ученика с учителем будут более значительно представлена, чем в более поздний период, т. к. в этот период нормы отношений с учителем только формируются, а значит ситуация предъявления задачи может быть «интерпретирована» учениками как средство установления отношений.

Таким образом, реально перед учителем встает задача построения взаимодействия, адекватного учебно-предметному и школьно-возрастному движению ученика, т.е. задача управления образовательными «встречами» и учебно-предметным взаимодействием. Учитель должен выстраивать действия, адекватные конфликтам, которые ученик пытается разрешать в ситуации предъявления задачи. По-видимому, выход к учебной деятельности, к разрешению противоречия в содержании задачи, возможен только в случае продуктивного разрешения конфликтов в сфере отношений. В противном случае ученик использует ситуацию предъявления учебной задачи для установления отношений. Полагая урок не только как место для организации учебной деятельности, но и как место для организации возрастного развития ребенка, и рассматривая конфликт как механизм развития и как «ядро и собственно человеческий способ разрешения противоречий», вероятно следует специально строить конфликты как в учебном материале, так и в сфере межличностных отношений, когда учитель проектирует и обеспечивает такое развитие учебной деятельности, при котором противоречие актуализируется в конфликт, и за счет него будет разрешено. Такой конфликт должен быть и конструируем по происхождению, и конструктивен по содержанию – результату, при условии взаимодействия на содержательном и вполне осознаваемом уровне.

Отсюда следует, что развитие ребенка в случае инициации конфликта будет иметь место только при продуктивном его разрешении. «Понятно, что инициировать конфликт несравненно легче, чем удержать конфликтное взаимодействие в содержательном русле, но в данном подходе учитель как инициативная фигура по праву является непосредственным участником своего конфликта. Здесь в его функции входит и проектирование, и инициация, и разворачивание конфликтного взаимодействия к его продуктивному разрешению:

решению учебно-предметной задачи или развитию участников. А для этого он должен быть специально подготовлен». Необходимым элементом оснащенности учителя при такой работе с конфликтом, является его конфликтная компетентность как элемент общей коммуникативной компетентности.

*Фактор субъективности в методе критериального наблюдения.*

Метод наблюдения всегда характеризуется некоторой субъективностью, зависимостью результатов исследования от позиции наблюдения. При диагностике пяти факторов конфликта такого рода субъективность может проявляться, во-первых, в ситуациях, когда действие, зафиксированное в протоколе наблюдателя в виде высказывания, не может быть однозначно охарактеризовано по какому-либо критерию без анализа контекста дискуссии или привлечения дополнительных сведений, во-вторых, в ситуациях, когда надо оценить актуальность того или иного типа конфликтов. Можно выделить следующие случаи применения субъективной оценки наблюдателя через реконструкцию, толкование смысла действий учеников:

1. Случай разнопредметного взаимодействия, возникающего по причине «специфики детской логики, детского видения мира», когда ребенок решает учебную задачу как бытовой сюжет. Это возможно по причине неявленности задания как учебной задачи, когда сюжет задачи является для ребенка и ее содержанием. В этом случае действие ученика, преобразующее сюжетный материал задачи, по критерию «тип сопротивляющегося материала» должно быть расценено как направленное на содержание. Если же ученик различает сюжет и содержание задачи, а попытка решить задачу как бытовой сюжет является попыткой установления отношений с учителем или сверстниками на сюжетном материале задачи, то действие, преобразующее сюжетный материал задачи по критерию «тип сопротивляющегося материала» должно быть охарактеризовано как направленное на отношения. Таким образом, в случае разнопредметного взаимодействия оценка действия ученика по критерию «тип сопротивляющегося материала» основана на субъективном мнении наблюдателя о способности ученика различать сюжет и содержание задачи.

2. Случай наличия косвенного адресата действия, когда высказывание, содержащее обращение к одному участнику дискуссии, имеет целью воздействие на другого, т.е. этот другой и является адресатом.

3. В силу того, что разрешение конфликта одного фактора возможно через разрешение конфликта другого фактора, т.е. одно и то же действие можно интерпретировать как разрешающее конфликты одновременно двух факторов, для диагностических целей может быть важным определение, какой конфликт является первичным. Это возможно через аналитическую реконструкцию наблюдателем контекста и материала дискуссии.

4. В учебно-предметном взаимодействии мы имеем дело с тем, что некоторые из конфликтов становятся и развиваются прямо в ситуации данного взаимодействия, некоторые из конфликтов легко разрешаются едва успев возникнуть, а некоторые конфликты привносятся из опыта предыдущих уроков. Для диагностики важно определять актуальность конфликтов, т.е. является ли действие ученика следствием внутреннего конфликта или реактивным ответом на действия учителя или сверстников, стереотипизированной реакцией.

Оценка конфликта, как внутреннего, не нашедшего в свое время разрешения, предположительно возможна через фиксацию «сопротивления» действий ученика общему контексту дискуссии.

*Наблюдение и анализ конфликтов ситуации учения-обучения.*

Для наблюдения и анализа мы взяли первые, вторые, третьи и четвертые классы школы №106 «Универс» г. Красноярска, имеющие дискуссионные формы обучения. Мы фиксировали количество высказываний, относящихся к тому или иному фактору по выделенным критериям. Наблюдения велись по специальным бланкам, где отмечалась принадлежность высказывания тому или иному фактору. Наблюдения проводились в течение дня в середине первой четверти, в начале третьей и в середине четвертой. Наблюдение велось в двенадцати классах – по три класса каждой параллели. Количество высказываний детей на уроке варьировало примерно от 100 до 200.

Однако, прежде чем приводить данные наблюдений, необходимо показать способ анализа материала урока, который был использован, на конкретном протоколе урока.

Протоколы уроков датированы 30 и 31 марта 1994 г. Дети заканчивают первый класс, и к этому времени они «вышли» на понятие мерки-посредника в усвоении программы математики по развивающему обучению Эльконина-Давыдова. Теперь они приступили к решению задач на сравнение количеств через мерку.

Ситуация обучения организована как дискуссия. Вербально активны 12 детей из 20, находящихся в классе. Топическое ядро дискуссии у доски. Некоторые дети на протяжении всего урока находятся здесь, некоторые включаются со своего места, чаще фрагментарно, некоторые переходят с места к доске и обратно. Структурно дискуссия организована учителем как столкновение формальных позиций в двух плоскостях: учитель – ученик и ученик – ученик.

*Анализ протокола №1.*

Учитель: Так, пожалуйста, на доске появились рисунки. На каждом показано как дети прыгали. Миша: Ольга Борисовна, Женя должен быть нарисован на месте Артема, а Артем на месте Жени.

Анализ: В высказывании фиксировано рассогласование между собственными представлениями и рисунком на доске. При этом оно обращено к учителю и является ответом на действие учителя, что на доске появились рисунки, возможно также, что реплика имеет целью поддержание собственного статуса. Таким образом, можно предполагать конфликтность в русле третьего и первого фактора.

У: Женя вот сюда прыгнул, а Стае здесь. Андрюша, объясни свой рисунок? Миша:

Вот Женя прыгнул, вот Артем, вот Стае, Андрюша, у тебя немного не так. Вот здесь должен быть Женя, Здесь – Артем.

А: Высказывание обращено к однокласснику у доски, учитывая, что по содержанию оно повторяет предыдущее, следует, повидимому, их оба отнести к 3 – му фактору.

У: Так, вы рисунки обсуждаете? Миша. Я вот тут не согласен. Андрюша должен был нарисовать, что Женя здесь прыгнул, а здесь Артем.

А: Высказывание является ответом на вопрос учителя, направленный на контроль предмета дискуссии, и в этом смысле может быть оценена как разрешающая конфликт в отношениях с учителем, но этот конфликт не является внутренним, так как своим ответом ученик легко его разрешает; внутренним же является конфликт в учебном материале, который, однако, должен разрешить учитель своей оценкой рисунка.

У: Так, задание какое было? Нарисовать, как все прыгали, а Стае прыгнул дальше всех. На этих рисунках вам понятно, как дети прыгали, или нет? Саша: Мне нет.

А: Очень короткая реплика – ответ на вопрос учителя, в то же время выражает затруднение в понимании, что может актуализировать конфликты 4 и 5 факторов.

У: Миша, что ты сейчас делаешь у доски? Миша: Я Андрюше объясняю. У: А с места ты не можешь? Миша: Мне показать надо было.

А: Высказывания показывают оснащенность ученика в разрешении конфликтов такого типа в отношениях с учителем.

У: Показал? Садись на место. Стае, показал? Садись. На рисунке показано как дети прыгали? Стае, показано? Стае: Да.

А: Высказывание является разрешением неактуального конфликта первого фактора.

Андрюша: Только я не понимаю…

А: Эгоцентрическая речь – свидетельство затруднения, в данном случае затруднения в материале задачи, т.е. реплика свидетельствует о конфликте 3 фактора.

Саша: А говоришь что у тебя все понятно.

А: Высказывание направлено на защиту себя, своей самооценки от собственного непонимания через дискредитацию автора рисунка, который непонятен 2 и 4 факторы).

Миша: У тебя, Андрюша, понятно, только что Стае дольше всех прыгнул, а остальное все непонятно. У: Вот такой рисунок мы можем отдать в книгу рекордов и все будет понятно? Миша: Вот здесь Женя вот сюда прыгнул.

А: Опять попытки получить разрешение противоречия в учебном материале с помощью оценки одноклассником, или учителем своего решения.

У: Вопрос к классу: эти рисунки мы можем отдать и будет все понятно? Дети: Да. У:

Значит Андрюшин рисунок мы можем отдать? Миша: Да, и Сашин тоже. У: И Сашин тоже? Миша: Да. У них все рисунки одинаковые. Надо выбрать самый понятный.

А: Первая реплика Миши в этом сюжете может быть косвенно адресована сверстнику, а значит может быть расценена как принадлежащая 2 фактору. Вообще оба высказывания являются ответами на вопрос учителя по сюжету задачи и, по-видимому, принадлежат первому фактору.

У: Вы отдадите эти рисунки и вам поверят, что Стае прыгает дальше всех? Саша: Нет, нам так просто не поверят, нужно еще это доказать. У: Но на рисунках все нарисовано, все понятно. Саша: Потому что они подумают, что мы специально эти рисунки нарисовали, чтобы они подумали, что Стае дальше всех прыгает.

А: В вопросе учителя явно заметны ожидания в отношении ответа на этот вопрос, а именно ожидание фиксации недостаточности рисунков. Реплики, обсуждающие сюжет задачи, являются точным ответом на эти ожидания, т.е. должны быть отнесены к первому фактору.

У: А действительно на рисунках видно сколько прыгнул Стае? Даша: Нет, ни капельки, потому что здесь просто Аня палочкой измерила, да и все, и сказала, что Стае Дальше всех. А можно не линейку использовать, а обычную ручку, или карандаш, чтоб перемерить? У: Так, а зачем нам перемерять-то? На рисунке у нас все нарисовали.

А: Первый вопрос учителя в этом сюжете, как и в предыдущем, является «провокацией», но на этот раз в ответном высказывании обсуждается альтернативный способ решения задачи, хотя и не объясняется недостаточность предыдущего способа решения, т.е. реплика направленная на установление отношения с учителем.

У: Ах, вам еще и точно надо. Но ведь вы же говорите, что на рисунке достаточно. Миша: А вдруг они нам не поверят? А надо, чтобы все поверили. У: Да, как же сделать так, чтобы все поверили, что Стае прыгнул дальше всех. Миша: Можно просто показать. У: Как показать? Миша: Ну, не рисунком, а чтобы Стае прыгнул так дальше. И все, больше ничего не надо. У: Хорошо, надо показать, что Стае прыгнул вот столько. Миша: Ну так, чтобы видно было, а то они могут не поверить рисунку. У: Конечно, могут не поверить‑Я, например, вообще ни одному рисунка не верю. Потому что у Алены вот, вообще, маленький, но видно что дальше всех? С: Видно. У Даши побольше, но тоже видно что длиннее всех, но ведь он же не столько прыгал. А в другом классе дети возьмут и нарисуют линию во всю доску и скажут, что у них вообще длиннее всех. Миша: А мы им не поверим. Может они специально нарисовали, и один человек не может настолько прыгнуть.

А: Во всех высказываниях попытки разрешить противоречие в сюжете а не в содержании задачи, из-за того, по-видимому, что содержание не является открытым для ученика, т.е. для него противоречие в сюжете и есть содержание задачи. Учитывая что высказывания ученика являются отвечающими на реплику учителя, можно сказать, что разрешение противоречия в учебном материале является средством установления отношений с учителем, т.е. ведущей является конфликтность в русле 1-го фактора.

Саша: А Артем дальше всех

А: Высказывание признает лидерство за одним из одноклассников, т.е. может быть направлено на установление горизонтальных отношений. Кроме того, оно устанавливает несоответствие в рисунках на доске и собственного представления, что в данном случае должно быть, по-видимому, отнесено к обсуждению сюжета. С другой стороны, учитывая его предыдущие реплики, это может быть расценено как дискредитирующая рисунки на доске для сохранения собственной самооценки.

У: Чтобы можно было поверить, надо наверное доказать как-нибудь. Стае: А у нас не получится.

А: Отвечает на реплику учителя но при этом отказывается от задания, сохраняя самооценку. «А у нас не получится». Таким образом, можно предполагать принадлежность высказывания первому и второму факторам.

У: Вот Даша сидит и давно держит руку. Что ты, Даша, хочешь сказать? Даша: Мы можем и не линейкой, а даже обыкновенной ручкой измерить.

А: Продолжает предлагать альтернативное решение задачи, так как оценка учителя не была получена относительно этого решения, то внутренний конфликт в учебном материале для ученицы не разрешен.

Стае: Когда я держу руку, меня-то не спрашивают. У: Что, когда ты? Стае: Когда я держу руку, меня никто не спрашивает.

А: Высказывание фиксирует неустановившиеся отношения с учителем, т.е. актуальный конфликт первого фактора. Учитывая деструктивный характер действия и переживание обиды, можно предполагать, что неразрешенный конфликт в отношениях с учителем породил конфликтность четвертого фактора.

У: Даша просто держит руку двадцать минут. А ты держишь меньше. Вы слышали, что она сказала? Что надо бежать измерять ручкой и потом рассказывать всем, что в рисунок вошло столько-то ручек? Ну давай попробуем ручкой. Подожди, а почему ручкой? Аня же у нас чем-то измеряла. – Палочкой измеряла. А вообще, может, она вас обманула, а вы взяли да и поверили. Саша: А кто поверил? Я лично не верил. У: Не верил? Саша: Нет! У: А почему же ты ей вопросы не задавал? Саша: Она мне не доказала.

А: Реплики, направленные на утверждение собственного статуса в отношениях с учителем.

У: Не доказала? А, ты знаешь, что она делала, когда доказывала? Саша: Да. У:

Можешь рассказать? Саша: Коли бы там были полосочки и там смогли бы показать у кого больше сантиметров, кто дальше прыгнул. Можно было бы по этим отметочкам посчитать, кто дальше прыгнул. У: Какие полоски? Саша: Ну, на линейке полоски, которые сантиметры обозначают. У: Ну нет у нас такой длинной линейки. Саша: Ну, можно не обязательно линейкой. Можно ручку взять положить и эти полоски отчертить.

А: Дальнейшее удержание отношений с учителем, без привлечения учебного материала было невозможным, поэтому все высказывания обсуждают альтернативное решение задачи, уклоняясь от ответа на вопрос учителя о том, как доказывала Аня свое решение, т.е. подчеркивая тем самым актуальность проверки нового решения.

У: Ты тоже с Дашей согласен, что надо ручкой сделать? Даша: Можно и ручкой, можно и шагами. У: Да шаги же у всех разные, Даша. Даша: Нет, можно вот так вот, чтобы у всех одинаковые были. Надо чей-то выбрать.

А: Оба высказывания обсуждают способ измерения прыжков, т.е. направлены на содержание задачи и должны быть отнесены к третьему фактору.

У: Возьмем одну Дашину ногу и измерим, что в одном прыжке Стаса вышло столько-то Дашиных ног. Измеряют. – Семь с половиной. У: Ну я не знаю, была ли там половина. Саша: Давайте Андрюшу возьмем, у него самая маленькая нога.

А: Высказывание направлена на преодоление трудности, связанной с получением дробного числа при измерении длины прыжков, т.е. разрешает противоречие в содержании задачи и принадлежит к третьему фактору.

У: А потом Андрюша будет измерять прыжки всех детей в школе. Давайте ручкой померяем. Предлагали и Даша, и Саша. Саша: Ручка одинаковая ведь.

А: Саша поясняет правомерность измерения длины прыжков ручкой, т.е. движется в русле третьего фактора.

– Ручки могут быть и разные.

А: Высказывание является возражением на реплику сверстника и может быть истолковано, как вызванная непониманием отношения сверстника к содержанию задачи, либо как направленное на отношение со сверстником относительно содержания задачи.

Саша: Ручка же не удлинится, она все такой же будет. Самую маленькую ручку возьмем, или карандаш.

А: Высказывание, подобное предыдущему Сашиному объясняет необходимость выбора единой мерки для измерения разных прыжков, т.е. оно, направлено на содержание задачи и лежит в русле третьего фактора.

У: Так, может, мы вообще вот такой крохотный листочек возьмем и будем им измерять, потом собьемся со счета. Аня же мерила, смотрите как быстро измерила, а ручкой долго. Саша: А ручкой быстрее, смотрите как. У: Это очень долго и можно сбиться, мне кажется. Саша: А если вот так делать, то можно не сбиться. А: Реплики направлены на защиту собственного решения ученика для сохранения статуса в отношениях с учителем, т. к. отсутствует обсуждение содержания задачи. У: А помните Карина предлагала нитками. Где клубок? Давайте померяем. У: А теперь Рома расскажет, что все сделали. Рома: Они измеряли, какой прыжок больше.

А: Высказывание является достаточно формальным неразвернутым ответом на вопрос учителя, т.е. является действием по норме учебно-предметного взаимодействия, что если учитель спрашивает, то ученик должен отвечать. Таким образом, высказывание стоит расценивать как разрешающее внешний конфликт в первого фактора.

У: Так, теперь у вас есть доказательства, какой прыжок бьы дальше всех? – Есть. Даша: Ниточка – доказательство, потому что мы же не оторвали ее просто так. Мы отмерили же длину и Стае сказал: Аня дальше всех.

А: Высказывание является ответом на вопрос учителя, но в качестве аргумента привлекается не учебно-предметный, а сюжетный материал, т.е. разрешается противоречие не в содержании, а в сюжете задачи, по-видимому, из-за того, что противоречие в содержании задачи не явлено для ученицы. Таким образом, данная реплика может лежать в русле как первого так и третьего фактора, так как разрешая противоречие в сюжете задачи, разрешает противоречие в статусных отношениях с учителем.

У: Так, а почему мы должны верить, что вот эта ниточка и есть доказательство? Саша:

А мы ее можем показать. У: Что, покажешь, ниточку? Карина: А они не поверят. Даша: Надо добавить рисунок и тогда поверят. У: Вот Даша предложила добавить рисунок. Миша: Вот, мы тут не будем ничего стирать и позовем своих напарников. У: Да к нам придут сегодня уборщицы и все сотрут. Вы сказали что вот эта ниточка является доказательством, т.е. мы должны отдать ниточку и нам поверят? Саша: Зачем отдавать, показать можно.

А: Оба высказывания Карины лежат в русле первого фактора, т. к. являются реакцией на сомнение учителя по поводу высказываний других детей и не обсуждают содержание задачи. Остальные реплики в этом сюжете можно отнести одновременно к первому и третьему факторам, т.к. являясь ответом на реплики учителя, они направлены на разрешение противоречия в сюжете задачи и через разрешение этого противоречия устанавливают отношения с учителем.

У: Кто сказал что ниточка – это доказательство? Даша: Это совсем не доказательство.

А: Высказывание направлено на установление согласия с мнением учителя безотносительно к содержанию задачи, т.е. лежит в русле первого фактора.

Миша: Надо чтобы показали, как он прыгнет, тогда уж поверят.

А: Разрешает противоречие в сюжете задачи из-за неявленности противоречия в содержании. Реплика относится к третьему фактору.

У: То есть принести ниточку от Стаса. Ну ладно, я просто думаю, что вы не можете доказать, что у вас был прыжок длинный. Да? Саша: Не докажешь!

А: Высказывание следует отнести к четвертому фактору, т. к. признание неразрешимости задачи является ответом на реплику учителя, угрожающую самооценке ученика; таким образом, реплика ученика является отказом от решения, для сохранения самооценки.

У: Никак не докажешь? Миша: Надо им просто показать. У: Что показать? Миша: Ну как Стае прыгал. У: Где показать? Сюда привести и показать, что Стае прыгал? Миша: Он прыгнет и веревочкой измерить как он прыгал. У: А если мы веревочку им покажем, они поверят? Миша: Нет. У: Почему? Миша: Ну что им эта веревочка, она им ничего не значит. Надо доказать им, чтобы они сами увидели. У: То есть нужно повторить все заново? Миша: Да

А: Поскольку предыдущее предложение Миши по решению задачи как противоречия в сюжете со стороны учителя никакой оценки не получило, то эта попытка повторяется вновь; таким образом, все высказывания лежат в русле третьего фактора.

У: А зачем тогда все мы мерили? Миша: Наверное мы ошиблись.

А: Безотносительно к содержанию задачи защищает правомерность своего решения для сохранения собственного статуса в отношениях с учителем.

Анализ протокола №2.

Учитель предлагает ученикам вспомнить задачу, заданную на прошлом уроке. Миша:

Я думаю, что здесь ловушка. У.: Ты думаешь, что здесь ловушка? А что за задача-то была? Миша: Я не помню уже.

А: В первой реплике предлагается вариант решения задачи, однако, реплика порождена не актуальностью конфликта в содержании задачи, а стремлением установить отношение с учителем, то есть реплики лежат в русле первого фактора.

– А я помню.

А: Демонстрация собственного преимущества перед сверстником, т.е. высказывание направлено на установление статуса в отношениях, с учителем.

– Там надо было Незнайке налить такое же количество воды, как Знайке. У: Чего Незнайке? Воды налить? – Воды налить в тазик.

А: Дети с одной стороны, устанавливают отношение с учителем, т. к. воспроизводят условие задачи согласно требованиям учителя, с другой стороны, могут являться первым шагом в разрешении противоречия в содержании задачи. Таким образом, высказывания лежат одновременно в русле первого и третьего факторов.

Стас: Я решил лично.

А: В высказывании подчеркивается собственная успешность. Так как в нем самом не содержится адресат, кому она была сказана, то в качестве такового можно предполагать как учителя, так и одноклассников, а это означает, что данное высказывание может лежать в русле как первого, так и второго факторов.

Илья: Знайка должен согласиться, чтобы налить.

А: Высказывание обсуждает сюжет задачи и, по-видимому, как и предыдущие подобные реплики может быть отнесена как к первому, так и к третьему фактору.

У: Так вам-то что? Вы говорите про Незнайку, что Незнайке нужно налить, а вам что нужно было сделать? Саша: Он дал нам баночки. Мы должны были ему помочь. – Налить воды столько же.

А: Оба высказывания воспроизводят условие задачи по требованию учителя, т.е. принадлежат к первому фактору, либо к третьему, если в дальнейших высказываниях будет разрешаться противоречие в содержании задачи.

Саша: А вы напишите формулу, которую Знайка дал Незнайке.

А: Демонстрирует собственное знание такого компонента задачи, как формула и делает шаг в направлении к разрешению противоречия в содержании задачи. Какого именно типа конфликтность преобладает в данной реплике, по-видимому, можно установить только из анализа дальнейших действий данного ученика.

У: Ну, ты немножко предугадал. Знайка посмотрел, как вы мучаетесь, и послал вам посылочку. Он решил передать вам информацию, но так как Незнайка читать не умеет, он решил не писать формулу, а передал вам такое вот письмо. Саша: Это Вы принесли из дому, а не Знайка. У: Да, Знайка мне передал, я и принесла из дома. Саша: Это Вы сделали.

А: Обсуждает сюжет задачи без попыток решить задачу, так как обе реплики адресованы учителю, то их следует отнести к первому фактору.

У: Кто мне может теперь рассказать, что нам надо теперь делать? Вот я выкладываю содержимое пакетика. – А я знаю. – И я. – И я.

А: Демонстрация собственной успешности перед учителем и конкурентные отношения между собой.

Илья: Столько же сколько кубиков, нужно баночек налить в тазик. У: Так ведь баночка одна, а кубиков много. Илья: Налить один раз в баночку, потом вылить, еще налить в баночку.

А: Предлагает решению задачи – третий фактор.

У: Покажешь, раз ты первый догадался? Саша: Миша первый догадался.

А: Отдает приоритет другому однокласснику, и, фиксируя неточность учителя, пытается привлечь к себе его внимание.

У: А пока Илья показывает, в тетрадках нарисуйте, что нужно сделать нам и Незнайке. Миша: А я думаю, эту задачу нельзя решить, если только Знайка не…

А: Повторяет свою идею, не получившую должного внимания, о том, что задача с ловушкой, но не приводит аргументов как в пользу собственной мысли, так и против предложенного на доске решения, что свидетельствует о преобладании конфликтности в русле первого и, может быть, даже второго фактора.

Стае: Можно, Миша.

А: Такая реплика может быть результатом, либо несоответствия собственного представления о задаче с представлением, высказанным одноклассником, либо попытки выстраивания конкурентных отношений.

– Посчитайте кубики.

А: Не зная количество кубиков, невозможно выполнить задание в тетрадях, т.е. такое высказывание является свидетельством самостоятельной попытки решить задачу.

У: Ну если вы не знаете, сколько кубиков, тогда смотрите, что делает Илья, и каждый раз отмечайте. Саша: Шесть кубиков.

А: В ответ на просьбу одноклассника к учителю демонстрирует свою осведомленность.

У: Я не считала. Сколько дал Знайка, столько я и принесла: – Семь. – Семь. – Шесть. Илья: Семь кубиков.

А: Демонстрация собственного статуса через экспертное мнение после высказываний одноклассников.

– Илья, сколько раз ты наливал уже?

А: Попытка присоединиться к происходящему у доски через установление отношений с отвечающим у доски на материале задачи, т.е. движение в русле второго фактора используется для выхода на разрешение конфликтности в русле первого или третьего факторов или же другого конфликта в русле второго фактора.

Илья: считать нужно было. Саша: А он считать не умеет. Илья: Не умеет – не надо.

А: Просто ответить на вопрос одноклассника для Ильи в данном случае означало допустить подконтрольность собственных действий, поэтому лучше укрепить собственный статус ведущего ученика в решении этой задачи через указание, что ему, однокласснику, нужно было делать. Таким образом, высказывания Ильи лежат в русле второго и четвертого факторов. Высказывание Саши направлено на самоутверждение через дискредитацию одноклассника.

У: Ну, что у нас получается? – Семь. Стае: И не правильно…

А: Дальнейшие высказывания Стаса более наглядно показывают, какой тип конфликтности является ведущим в его действиях.

Миша: Ольга Борисовна, я думаю, что с ловушкой. У: Что с ловушкой? Миша: задача с ловушкой.

А: Очередная попытка предъявления собственного решения и тем самым установление отношений с учителем. Преобладание конфликтности в русле третьего фактора маловероятно, так как аргументов в пользу своего решения, или против решения на доске не приводится.

Стае: Илья не столько воды налил. Илья: А сколько нужно было? Стае: По другому надо было. У: Какую мы сейчас задачку решали, которая с ловушкой? Стае: Илья не столько налил, сколько нужно. У: Ты думаешь не столько? А сколько надо было? Стае: Мы вчера… Ну, не вчера, а вот когда все ушли, мы переливали и видели сколько. Илья меньше налил.

А: Стае опровергает решение Ильи, апеллируя к опыту, который они сделали «когда все ушли», подчеркивая тем самым собственное преимущество перед остальными.

– Ты не видел своими глазами, сколько он налил.

А: Ответ на попытку Стаса подчеркнуть собственное преимущество перед другими, указывающий на недостаточную обоснованность его действий.

Стае: Видно, вон просвечивает.

А: Отвечает однокласснику, защищая обоснованность собственных действий через опровержение действий одноклассника.

У: То есть, все-таки, не столько надо было налить. А почему ты так решил? Саша: Но кубиков-то семь, как еще сделаешь? Стае: Но потому что, мы ведь не знаем, может нам…

А: Саша предъявляет условие задачи в качестве аргумента в пользу отсутствия альтернативного решения и оформляет этот аргумент в виде вопроса к Стасу и, возможно, к самому себе, т.е. ведущей является конфликтность в русле третьего фактора и в меньшей степени представлена конфликтность в русле второго фактора. Стасу, чтобы сохранить участие в дискуссии, необходимо ответить на вопрос учителя на основании содержания задачи, т.е. чтобы разрешить конфликтность в русле первых двух факторов, необходимо разрешить конфликт в русле третьего фактора. Поскольку готового ответа на основании содержания задачи нет, то он пытается придумать его «сходу», но не получается.

Стае: Можно сейчас перелить, пока нет этого Знайки.

А: Как и в предыдущем сюжете. Стае пытается остаться в центре внимания, не привлекая содержания задачи, т.е. движется в русле первого и четвертого факторов.

Саша: Я согласен. Стае: Я согласен со Знайкой и с Ильёй, потому что Знайка дал нам Информацию, если вот таз сделать не таким широким, а таким же тоненьким, как и чайник, будет равное количество, потому что тоненький… а когда вот, например, вот это все сдвигается, вода ведь некуда ей деваться, она же будет так и оставаться. Она все будет подниматься, подниматься. У: Вот если бы тазик был поуже, наверное, уровень воды был бы повыше. Да? Так ты говоришь, Саша? Саша: Да.

А: Смысл высказываний Стаса Саша интерпретирует как фиксацию несоответствия уровня воды в чайнике у Знайки на прошлом уроке и в тазу у Ильи. Поскольку это несоответствие для Стаса является аргументом против решения Ильи, то Саша пытается объяснить несостоятельность такого аргумента, т.е. высказывания Саши лежат в русле) третьего фактора, т. к. разрешают возникшее противоречие в содержании задачи.

Миша: Перелить из чайника в какую-нибудь баночку большую и потом налить в другую же баночку много воды, и потом мы выльем столько же. У: Миша, непонятно, что ты предлагаешь. Миша: Надо из чайника выпить в баночку и еще во вторую баночку надо тоже воды много и вот… если вот… меньше… вот будет показывать на сколько больше, чем должно быть Б чайнике, мы, это опять выпьем в чайник, получится два равных – У: То есть ты нам предлагаешь снова решать эту задачу. Ты не согласен со Знайкиной подсказкой? Миша: Я не согласен.

А: Маша предлагает альтернативное решение, не опровергая решения на доске, т.е. разрешая противоречие в содержании задачи – третий фактор), сохраняет участие в дискуссии.

Саша: Я согласен.

А: Демонстрирует наличие собственной позиции в отношении решения задачи перед учителем и одноклассниками.

У: Ну как же быть? Стае считает, что он прошлый раз правильно наливал, Миша, вообще, новое решение предлагает. Миша: Давайте посмотрим все решения.

А: Предлагает учителю вариант, когда его решение получит должное внимание без необходимости опровергать решение Ильи.

У: На прошлом уроке вы посмотрите на глазок и говорите. Сейчас Илья налил, а вы тоже посмотрели на глазок и говорите что неправильно. Саша: Я согласен с Ильёй.

А: В ответ на критику учителя тех, кто не согласен с Ильёй, Саша подчеркивает свое согласие с решением Ильи, тем самым подчеркивая для учителя свою успешность.

У: Ну так докажите, что у Ильи правильно было сделано. Миша: А вот здесь можно так сделать. У: Хочешь новое решение? А как же быть с тем решением, которое Илья сделал? Миша: Нет, у Ильи неправильно, потому что вдруг Знайка…

А: Продолжает попытки привлечь внимание учителя к своему решению, не опровергая решения Ильи.

– Знайка сам не знает, что он делает. Стае: Знает он все.

А: Высказывания лежат вне содержания задачи и не адресованы учителю, т.е., скорее всего, имеют целью поддержание «горизонтальных» отношений.

Миша: По-моему, нужно вот это решение, потому что тут неизвестны никакие кубики, ничего не нужно. Нужны только баночки с водой.

А: Миша выдвигает новый аргумент в пользу своего решения, который, однако, не доказывает неправильность решения Ильи. Таким образом, данное высказывание реализует конкурентные отношения с одноклассником и направлено на привлечение внимания учителя к своему решению.

Миша: А почему именно твое решение?

А: Реализует конкурентные отношения.

У: Действительно, а почему именно твое решение? Стае: А почему именно Ильи? У:

А Илья просто догадался, и вообще, мы разбираем Знайкино решение. Стае: Ну и Миша просто догадался, какая разница.

А: Стае обсуждает норму, какой руководствуется учитель при выборе чье решение обсуждать. Протест против этой нормы, с одной стороны, является результатом собственной неуспешности в участии дискуссии, с другой стороны, позволяет включиться в отношения с учителем, т.е. реплики лежат в русле первого и четвертого факторов.

У: А мы Знайкино решение сейчас обсуждаем. Миша: А у Знайки значит неправильно, он мог ошибиться.

А: Учитель упорно отказывается обсуждать Мишино решение, что для Миши становится просто нетерпимым и выражается в отрицании решения Знайки буквально в форме протеста.

Саша: Если у него неправильное, значит у тебя правильное? А откуда ты знаешь, что у тебя правильное?

А: Протест, адресованный Мише против его безосновательного отвержения решения Ильи.

Миша: Откуда тогда вы знаете, что у Ильи правильно получилось?

А: Пытается преодолеть возникшее сопротивление со стороны одноклассника.

Илья: А если и у меня неправильное, тогда и предъявляй претензии к Знайке и это не мое дело.

А: Отказ от ответственности за решение для сохранения собственного статуса и самооценки.

У: Ну ведь ты говоришь Илья, что ты понял, как Знайка подсказал, и поэтому делал так, как надо. Стае: А вдруг у него Знайка думал, что ну… Незнайка вот не умел писать и вдруг, вдруг ты, Илья, не так сделал, тут немножко по-другому надо. Тут неправильно, а ты сделал.

А: Стае предполагает, что Знайка мог ошибиться, не апеллируя к содержанию задачи, и тем самым освобождает место для собственной версии, что сделать надо немного по другому, так, как он говорил.

У: Мне кажется, что тут мы не очень красиво спорим. Когда у нас спор возникает, мы что делаем. Рома? Рома: Мы доказываем. У: Конечно, мы доказываем друг другу. Стае:

Ладно, Илья, я с тобой согласен. Дальше что? У: А зачем ты согласен-то? Стае: Теперь тебя защищать, да?

А: Обе реплики Стаса адресованы сверстнику и направлены на выяснение отношений.

Миша: От кого защищать, у Стаса все время… Он скажет решение, и если не по его делают, он говорит, что неправильно.

А: В последних двух высказываниях Миша защищался от нападок одноклассников, теперь нападает сам.

У: Вот еще и у Коли решение появилось. Коля, становись в очередь. Миша первый на очереди. Илья: Я первый.

А: Напоминает учителю о своем первенстве перед остальными.

У: А, ты первый? – Нет, я первый. – Он – первый, он – второй, он – третий. – У меня еще решение появилось. У: Ты – третий. У кого еще есть решение? – У меня еще есть.

У: Четвертая будешь. Будете друг другу показывать и все не соглашаться.

А: Все реплики – попытки занять свое место в дискуссии для демонстрации собственной готовности решить задачу перед учителем и сверстниками.

Миша: Надо показать чтобы… Стае: Правда, Миша, почему только твое решение? Миша: Можно всех. Стае: Ну да, всегда только твое.

А: Мише надо показать свое решение учителю, но прежде надо установить отношения со сверстниками, которые обвиняют его в несправедливости, т.е. он движется в русле второго фактора, чтобы выйти на разрешение конфликтности в русле первого фактора. Стае обвиняет Мишу в ответ на обвинения со стороны Миши.

У: Давайте, с помощью рисунков выясним, что здесь происходит. Саша, иди, нарисуй рисунок. – Я решил. – Я – пятый. Стае: Я – шестой. Миша: Я – второй.

А: Конкурентные отношения – второй фактор.

– Саша, зачем ты эти палочки нарисовал? Саша: Вместо кубиков. – А там получится три кубика. Саша: Почему три кубика? Палочки – это и есть кубики. У: Так, Саша нарисовал уже. Вопросы к нему есть? Саша, что это у тебя за палочки там? Саша: Это вместо кубиков. У: Как это, палочки вместо кубиков? Саша: Хотите, могу кубики нарисовать. У: Нет, зачем рисовать, ты же уже нарисовал, скажи зачем? Стае: Какая разница? Палочки заместо кубиков, или кубики заместо палочек? У: А что это у тебя за стрелочка? Стае: Из баночки перелили в тазик, непонятно разве? Саша: Вот это вот семь равных, так как семь перелили в таз.

А: Саша должен объяснить, что он нарисовал на доске, соотнеся рисунок с условием и решением задачи, т.е. его высказывания следует отнести к третьему фактору. Стае пытается продемонстрировать собственное понимание того, что нарисовал Саша, отвечая на вопросы учителя к Саше.

У: А где там у нас семь на столе было? Илья: Он имеет в виду, что семь кубиков. Стае: Он ведь не будет… рисовать.

А: Оба высказывания поясняют рисунок Саши, отвечая на вопрос учителя, т.е. демонстрируя свою осведомленность в происходящем.

Миша: Мне кажется, Саша, у тебя рисунок какой-то пустой. У: Миша, почему пустой? Миша: Потому что тут это все понятно, а вот маленько… Илья: Ага, опять претензии: «Здесь все понятно, а здесь непонятно. Миша: Ну вот тут все непонятно, на самом деле. Илья: Я говорю, опять претензии.

А: Со стороны Миши наблюдается очередная критика предлагаемого решения, без обращения к содержанию задачи, что является свидетельством борьбы за участие в дискуссии и за собственный статус среди других, участников дискуссии. Реплики Ильи – протест против попытки одноклассника участвовать в дискуссии, |^ не привлекая содержания задачи.

У: Саша, а зачем ты рисуешь палочки, если у тебя «7» написано: Саша: Ну я их могу стереть. У меня вместо кубиков палочки. Семь кубиков означают, что семь равных баночек переливают.

А: Соотносит условие задачи с рисунком.

У: Ну хорошо, семь раз переливают, а стрелочка у тебя одна показана. Илья: А что, все стрелочки надо что ли? У: Ну не знаю. Я же смотрю на рисунок и слушаю, что он говорит.

А: Пытается преодолеть возникшее рассогласование между собственным представлением о рисунке и представлением учителя.

Миша: Аня, а почему у тебя отливают и одновременно наливают?

А: Попытка понять нарисованное на доске.

– О, стрелочки! Илья: Она решила все стрелочками зарисовать.

А: Два ироничных замечания, ориентированные на группу сверстников.

У: Аня, почему ты не показала, что было, и что стало? Аня: Потому что сказали показать что было. – Когда был таз пустой, ты не показала. Стае: Все говорят: «Таз, таз…»

А: Ироничная реплика Стаса рассчитана на сверстников.

Илья: А почему ты к Саше таких претензий не предъявляешь? Он тоже показал, что было, и что стало.

А: Выяснение отношений с одноклассником.

У: Да, давайте у них спросим, на какой вопрос они отвечали. Аня и Саша, к вам вопрос. Если они не смогут этого сделать, попытайтесь за них это сделать. Вы можете ответить на этот вопрос? Миша: Я могу.

А: Реплика направлена на демонстрацию собственной успешности учителю и имеет целью включение в дискуссию.

– А что это у тебя за крестик, подкова и сердечко?. Илья: Это пики, червы и трефы.

А: Реплика, адресованная сверстнику и демонстрирует знание, никак к содержанию задачи не относящееся.

У: Саша, прекрати сейчас же. Наверное мы тебя посадим на свое место, да? Стае: А почему его?

А: Судя по некоторым предыдущим высказываниям Стаса, у него наблюдается напряжение в отношениях с учителем как носителем норм на уроке. Это высказывание – тому подтверждение.

У: Что, Саша, ты хотел тут показать? Саша: Я хотел тут показать как… что это как бы и не рисунок, это – информация, как надо сделать. У: Это у тебя даже и не рисунок, да? Саша: Вот это информация. Вот эти вот полосочки – это информация. У: А я разве просила вас нарисовать информацию, такой был вопрос? Саша: Нет, тут не только информация, тут и рисунок сразу. У: А стрелочка, это тоже информация? Саша: Нет, но вот тут я могу стереть. У: Знайка передал, что у него был тазик, баночка. А стрелочку передавал? Саша: Стрелочку-то зачем? Стрелка показывает, что мы перелили. Я же не буду вот так вот семь раз рисовать. У: Ты же говоришь, информацию передать? Саша, ты же говоришь, что ты нарисовал информацию, которую передал Знайка. Так? Саша: Ну я вот эту информацию стер, если она вам так мешает.

А: Обмен высказываниями носит не содержательный характер, а указывающий на место в отношениях. Похоже учительница раздражена сложностью ситуации.

У: А информация была только….? Саша: Да. У: Так значит он ничего не передал? Саша: Передавал он. У: Он разве передавал, как ты вот тут стрелочки нарисовал? Саша: Ну вот тогда я могу опять вот так нарисовать эти кубики или полосочки, а вот это сгореть. И тогда, что получится? Что информацию он не передавал? Так как, мне все стереть и оставить только информацию? У: Саша, ну я не знаю, ты же рисовал информацию. Я тебя и спрашиваю. Саша: Ну я теперь ее стер.

А: В данном сюжете Саша движется одновременно в русле первого и второго факторов, т. к. с одной стороны, ему необходимо соотносить свой рисунок с содержанием задачи, с другой стороны, он соотносит рисунок с высказываниями учителя, в которых выделяет не только содержание, но и манеру высказывания, а именно, он готов внести изменения в свой рисунок не потому, что в высказывании учителя есть содержательная критика, а потому что высказывание делается критикующим тоном, в критической манере.

Стае: Саша, тут у тебя баночка стоит, или чайник?.

А: Иронизирует по поводу неразборчивости Сашиного рисунка. Реплика адресована сверстнику и не направлена на содержание задачи.

Саша: Вот это таз, а это банка. У: Так, хорошо. Давайте теперь, Аню спросим. Аня, что ты нарисовала? Аня: Я хочу показать, что из крана наливают в баночку семь раз и из таза в баночку семь раз.

А: Высказывания являются ответами на вопросы относительно рисунков на доске и свидетельствуют о неактуальной конфликтности в русле первого и третьего факторов.

*Результаты анализа.*

По результатам анализа урока на материале данного протокола можно выделить типичные случаи высказываний учеников, отнесенных к тому или иному фактору через выделенные критерии.

Выделились следующие типичные высказывания учеников, которые через реконструкцию их смысла и через описание по выделенным критериям могут быть отнесены к первому фактору:

1. Высказывания, направленные на обсуждение или оспаривание установившейся нормы в отношениях с учителем. Например: «У: Вот Даша сидит и давно держит руку. Что ты, Даша, хочешь сказать? Стае: Когда я держу руку, меня никто не спрашивает». Стае указывает учителю на несоблюдение нормы в отношениях с ним, и его высказывание проблематизирует норму, установленную самим учителем в отношениях с ним и с другими учениками. Тип сопротивляющегося материала – положение в отношениях, адресат действия – учитель.

2. Высказывания, направленные на манипулирование учебно-предметным материалом, но не для разрешения противоречия в содержании задачи, а для установления отношений с учителем, имитация учебной деятельности для разрешения противоречия в вертикальных отношениях. Например: «Миша: Я думаю здесь ловушка. У: А какая была задача? Миша: Я не помню уже». Задачи-ловушки разбирались ранее и являются учебно-предметным материалом, который в данном случае используется не для разрешения противоречия в содержании задачи, а для установления отношений с учителем через попытку *угадать* решение.

3. Высказывания, разрешающие конфликты вертикальных отношений через демонстрацию учителю успешности, преимущества перед другими, иногда через дискредитацию действий одноклассников. Например: Миша: «А вот здесь можно так сделать. У: Хочешь новое решение? А как быть с тем решением? Миша: А то решение неправильное». С одной стороны, ученик демонстрирует наличие собственного решения и иллюстрирует решение, предложенное одноклассником, не апеллируя при этом к содержанию задачи. С другой стороны, ученик пытается проверить собственное решение, сделав его предметом дискуссии, что свидетельствует о конфликте третьего фактора.

В качестве высказываний, типичных для второго фактора, можно привести следующие:

1. Высказывания, выражающие отношение к кому-то из одноклассников, например, по поводу поведения кого-либо из них. Например: «Миша: У Стаса все время… Он скажет решение, и если сделают не так, он говорит, что неправильно». Миша выражает недовольство по поводу поведения одноклассника, который не соответствует критерию группы по норме работы – все делают так, а он не так.

2. Высказывания, обсуждающие нормы взаимоотношений, нормы разворачивающейся дискуссии. Например: «Илья: Почему только твое решение мы должны обсуждать?». Высказывание имеет «целью» восстановление равноправия для всех предлагаемых решений.

3. Высказывания, направленные на демонстрацию собственной успешности по критерию первенства и успеваемости через фиксацию собственных достижений и через дискредитацию действий одноклассников. Например: «- Я первый решил. – Нет, я первый. – Я второй». Высказывания направлены на придание процессу решения задачи характера состязания и фиксацию собственных достижений относительно других одноклассников.

4. Высказывания, направленные на признание принадлежности ученика к какой-либо группе одноклассников и признание за этой группой преимущества перед остальным классом. Например: «Стае: Мы вчера… Ну не вчера, а когда все ушли, мы переливали и видели сколько. Илья меньше налил». Демонстрация собственного преимущества через апелляцию к опыту, неизвестному части класса.

В качестве высказываний, типичных, для третьего фактора, можно привести следующие:

1. Эгоцентрические высказывания, вызванные затруднениями в учебном материале. Например: «Андрей: Только я не понимаю…». Высказывание адресовано самому себе, т.е. носит эгоцентрический характер, и будучи сказано относительно схемы на доске, является свидетельством интериоризированного противоречия материала задачи.

2. Высказывания с различным адресатом, но с одинаковым содержанием. Например:

«Миша: Ольга Борисовна, Женя должен быть нарисован на месте Артема, а Артем – на месте Жени. Миша: Вот Женя прыгнул, вот Артем. Андрей, у тебя немного не так. Вот здесь должен быть Женя, здесь – Артем». Первое высказывание содержит обращение к учителю, т.е. можно предполагать наличие попытки установления отношений с учителем на материале задачи, однако второе, сходное по содержанию с первым, уже обращено к однокласснику, т.е. по критерию «тип сопротивляющегося материала» должна быть описана как направленная на учебно-предметный материал.

3. Высказывания, направленные на решение задачи через разрешение противоречия в сюжете при неявленности противоречия, организующего учебно-предметный материал как задачный. Например: «Миша: Схемы недостаточно. Они нам не поверят, что этот прыжок – самый длинный. Надо, чтобы все заново прыгали». Неявленность ученику противоречия в содержании задачи устанавливается через анализ контекста дискуссии. В силу неявленности ученику противоречия в содержании задачи, он не может различать сюжет и содержание задачи, т.е. по критерию «тип сопротивляющегося материала» вышеприведенная реплика должна быть описана как направленная на содержание.

4. Высказывания, направленные на разрешение возникших по ходу решения задачи противоречий в учебном материале. Например: «Анна: давайте возьмем у кого маленькая нога». Попытка преодолеть возникшую трудность, что при измерении длины прыжков не получается целое число.

5. Высказывания, направленные на разрешение основного противоречия в задаче. Например: «Илья: Столько же кубиков можно налить в таз». Задача заключается в том, чтобы налить воды в таз столько же, сколько в чайнике, по подсказке.

В качестве высказываний, типичных для четвертого фактора, можно привести следующие:

1. Высказывания, направленные на защиту самооценки через избегание подконтрольности собственной деятельности. «У: Смотрите что делает Илья и отмечайте. Илья: Считать нужно было». Ответить на вопрос означало допустить осведомленность одноклассника относительно собственных действий, а значит и допустить возможность критики с его стороны. Характер действия – защитный.

2. Высказывания, направленные на отказ от решения задачи с сохранением самооценки посредством отождествления собственных способностей со способностями одноклассников, собственного неуспеха с неуспехом одноклассников. Например. «Стае: А у нас не получится». Не «У меня не получится», а «у нас», т.е. «Я не хуже других». Характер действий – защитный.

3. Действия, направленные на защиту самооценки через передачу ответственности другому лицу или ситуации с возможной их дискредитацией. Например: «У: На рисунках все понятно? Саша: Мне нет. Андрей: Только я не понимаю… Саша: А говоришь, что у тебя все понятно». Ответственность за собственное непонимание рисунка на доске Саша перекладывает на автора рисунка через дискредитацию его действий посредством фиксации возникшего у Андрея непонимания. Характер действия – защитный, тип сопротивляющегося материала – самоотношение.

По результатам анализа высказываний учеников можно сказать, что методом наблюдения в учебных ситуациях удалось обнаружить конфликты первых четырех факторов.

В 34% из проанализированных выше сюжетов обнаруживаются конфликты третьего фактора, 14% сюжетов от этой части обнаруживают также конфликты других факторов В 45% сюжетов обнаруживается конфликт первого фактора, 50% от этой части содержат также конфликт других факторов. В 26% сюжетов обнаруживаются конфликты второго фактора, 50% от этой части содержат конфликты других факторов. 8% от общего числа сюжетов свидетельствуют о наличии конфликтов четвертого фактора.

Таким образом, гипотеза о наличии выделенных факторов конфликта в учебно-предметном взаимодействии подтверждается в отношении только четырех факторов. Видимо, выбранный метод критериального наблюдения является адекватным для диагностики четырех факторов, а значит и выбор критериев для этих факторов является тоже адекватным. Относительно пятого фактора можно сказать, что невозможность диагностики его методом критериального наблюдения объясняется, по-видимому, специфическим, внутренним характером протекания данного типа конфликтов и неадекватностью выбора дискуссии как объекта наблюдения, репрезентирующего этот тип конфликта, а также «непроявлением» конфликтов ответственности на наблюдавшихся уроках.

Данный тип анализа был свернут до оценки наблюдателя во время обсуждений материала на уроке. У наблюдателя находился специальный бланк наблюдений, в котором он фиксировал по выделенным признакам принадлежность высказывания к тому или иному фактору. В случае множественной оценки высказывания балл делился пропорционально между факторами, затем баллы суммировались и сводились в общую процентную таблицу. Таким образом были получены следующие результаты, отраженные в Таблице 4. В ней же отражены коэффициенты достоверности различий Фишера для оценки значимости различий по конфликтным профилям между 1 и 2, 2 и 3, 3 и 4 классами.

Из таблицы видно, что основной период «смены сопротивляющегося материала» приходится на начало первого класса. Смена проходит по линии первого и третьего факторов, т.е. разрешаются и стабилизируются конфликты отношений с учителем и генерализуютя конфликты учебно-предметного содержания. Из чего можно сделать вывод о благоприятной динамике периода, о наличии продуктивно-конфликтного периода.

Следующее изменение конфликтного профиля приходится на конец второго – начало третьего класса и изменение идет по линии изменения количества конфликтов принадлежности, «учебности» и самоценности. Возрастает количество конфликтов, построенных на материале идентичности, принадлежности и на материале чувства самоценности, явленных

Таблица 4. Динамика конфликтных факторов по наблюдению

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Факторы Время | I | II | III | IV | V |
| 1 класс | начало | 40 | 7 | 48 | 4 | 1 |
|  | середина | 27 | 10 | 54 | 8 | 1 |
|  | конец | 25 | 8 | 61 | 6 | 0 |
| Значимость различий по критерию Фишера! – 2 класс 0.839 |
| 2 класс | начало | 17 | 7 | 67 | 8 | 0 |
|  | середина | 15 | 9 | 65 | 10 | 1 |
|  | конец | 15 | 12 | 50 | 18 | 0 |
| Значимость различий по критерию Фишера 2 – 3 класс 0.048 |
| 3 класс | начало | 15 | 20 | 40 | 25 | 0 |
|  | середина | 17 | 20 | 38 | 25 | 0 |
|  | конец | 22 | 22 | 37 | 19 | 0 |
| Значимость различий по критерию Фишера 3 – 4 класс 0.894 |
| 4 класс | начало | 26 | 20 | 38 | 16 | 0 |
|  | середина | 27 | 25 | 38 | 10 | 0 |
|  | конец | 29 | 29 | 32 | 10 | 0 |

Из Таблицы 4 видно, что количество конфликтов ответственности практически не изменяется и остается на почти нулевом уровне. Это может означать как то, что они не представлены в дискуссионной форме, так и то, что они не играют значительной роли в учебных ситуациях. Ниже представлен анализ динамики по срезам методикой неоконченных предложений, и в анализе видно, что это не совсем так, видно, что они являются скрытыми в дискуссионной форме.

Из Таблицы 5, приведенной ниже, видно, что возрастание конфликтов принадлежности строится в основном за счет конфликтов третьего фактора, т.е. конфликтов учебно-предметного материала.

Таким образом, мы можем сформулировать основной вывод из анализа таблицы:

1. Первый период является конфликтно-продуктивным и эффективным для образования компетентности в отношениях с учителем и в учебной работе.

2. Второй период является конфликтно-непродуктивным и является «эффективным» для образования психологических защит и чувства принадлежности.

Таблица 5. Коэффициенты корреляции Пирсона для оценок факторов по наблюдению

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | I фактор | II фактор | III фактор | IV фактор | V фактор |
| I фактор | 1 | 0.020 | 0.246 | 0.020 | 0.351 |
| II фактор |  | 1 | 0.893 | 0.478 | 0.551 |
| III фактор |  |  | 1 | 0.516 | 0.417 |
| IV фактор |  |  |  | 1 | 0.498 |

*Диагностика конфликтов методом неоконченных предложений.*

В предыдущей части исследования был разработан метод обнаружения конфликтных факторов путем наблюдения и экспертного оценивания. Его недостатком является громоздкость в употреблении и большие временные затраты на обработку данных, а также недостаточность для мало-мальски удовлетворительного решения задач определения достоверности клиники процесса.

Для обнаружения и оценки конфликтов пятого фактора необходимо выбрать адекватный этому процессу метод диагностики. Для такого типа процесса метод проекции очевидно является адекватным. Данные наблюдения должны быть подтверждены с помощью других методов.

Таким образом, самостоятельной задачей явилась разработка компактного метода диагностики пяти конфликтных факторов и сопоставление конфликтной динамики с его помощью. Необходимо было получить компактную личностную методику с одной стороны, и ограничить диагностический материал урочными ситуациями с тем, чтобы интерпретировать данные в соответствии с базовой моделью.

Выбор метода.

В качестве метода контрольной диагностики мы выбрали тест неоконченных предложений, поскольку он удовлетворяет требованию компактности и позволяет в тематически организованной проекции уловить детские внутриличностные конфликты.

Обоснование выбора.

Цель проективной методики – добиться от субъекта того, что он не может или не хочет сказать, часто потому, что не знает сам и не осознает, что он скрывает в себе за своими проекциями.

В проективном тесте испытуемые дают свои ответы самостоятельно, а не выбирают их среди подготовленных экспериментатором. В этих условиях ответы зависят от особенностей восприятия и индивидуального прошлого опыта. Это справедливо и для теста неоконченных предложений. Он относится к группе аддитивных проективных методик, т.е. испытуемому предлагается в качестве начала предложения малоструктурированный стимул, сформулированный таким образом, чтобы стимулировать его на ответы, относящиеся к изучаемым свойствам личности. Поскольку при встрече с малоструктурированным полем личность проецирует, организует его в соответствии со своими стремлениями, комплексами, чувствами и конфликтами, то мы вправе ожидать субъективные проекции переживаемых конфликтов.

Сама интерпретация относится к искусству и зависит о теоретических взглядов интерпретатора. В интепретации мы придерживались пятифакторной модели конфликта.

Цель создания методики.

В соответствии с гипотезой о поликонфликтности учебно-предметного взаимодействия мы вправе ожидать, что урочный опыт ребенка также может выявить поликонфликтность в проекции.

Задачи на создание методики.

1) Поиск тем, «собирающих» ситуацию урока. Экспертами в определении тем выступили 12 психологов со специализацией «психолог образования». Выделились четыре статистически наиболее значимые темы: учитель, одноклассники, задача, урок.

2) Конструирование стимулов.

Для составления мы воспользовались аналогами, предназначенными для несколько иных целей.

Количество предложений должно быть небольшим, чтобы избежать эффекта утомления и потери интереса ребенка. Темы, отраженные в предложениях, должны чередоваться, чтобы избежать персевераций как артефакта процедуры тестирования.

В качестве слов-стимулов мы использовали слова, относящиеся к вышеупомянутым темам: 1) учитель; 2) одноклассники; 3) задача; 4) урок. Из предложенных сначала 42 неоконченных предложений были исключены предложения, вызывающие стереотипные ответы и шоковые реакции, т.о. было отобрано 24 предложения.

3) Отбор стимулов, обладающих дифференцирующей силой.

Согласно гипотезе Rorschach H. и Bohm E., чем менее стереотипен ответ, тем большей проективной силой обладает стимул. По 24 предложениям было протестировано 90 учеников в середине учебного года. Вопросы, вызывающие шоковые реакции или стереотипные ответы, были отвергнуты или заменены. Тестирование проводилось групповым способом, при достаточно высокой скорости заполнения, что соответствует требованиям проведения данного типа методик.

Валидизация

Для валидизации методики был применен метод экспертных оценок. Экспертами выступали психологи, знакомые с разработкой и оценившие по видеозаписям или в непосредственном наблюдении уроков конфликты, разрешаемые детьми.

Для областей поведения, детерминированных определенным содержимым конфликта и характером его протекания мы можем предсказать соответствующую поведенческую симптоматику. Так, например, генерализующимся конфликтам 3 фактора свойственны: интерес к рассогласованиям в морфологии учебного материала, ситуации быстрого и практически беспрепятственного принятия заданий, ценность предметной компетентности. Для конфликтов 5 фактора характерны: сосредоточение интереса на собственной недостаточности, непродуктивная в отношении самодвижения самокритика, «недоступность» к критике самодвижения со стороны взрослого и сверстника и т.д. На этой симптоматике и на определении признаков факторов проводилось наблюдение. В этих же классах проводилось диагностика факторов по методике неоконченных предложений. В таблице представлены коэффициенты корреляции Пирсона между оценками по наблюдению и по МНП.

Как видно из Таблицы б, наши предположения относительно возможностей оценки 5 фактора по высказываниям в дискуссии оказались оправданы. Остальные факторы оказалось, имеют определяемую вербальную форму как в условиях групповой дискуссии, так и в тематической письменной проекции.

Оценка третьего фактора по МНП оказалась возможной только как оценка опыта, ассоциирующегося с работой в материале, тем не менее, это оказалось надежным критерием оценки фактора. Мы могли оценить только «преддверие» и «сопутствие», т.е. не учебную деятельность, а учебную работу. В ответ на темы, связанные с задачей и заданием мы получали ответы детей именно об учебной работе, о рабочих или подготавливающих состояниях и установках.

Таблица 6. Корреляции Пирсона оценок конфликтных факторов по наблюдению и методике неоконченных предложений

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| МНП наблюдение | I фактор | II фактор | III фактор | IV фактор | V фактор |
| I фактор | 0.982 |  |  |  |  |
| II фактор |  | 0.969 |  |  |  |
| III фактор |  |  | 0.981 |  |  |
| IV фактор |  |  |  | 0.686\* |  |
| V фактор |  |  |  |  | 0.104 |

Это становится понятным, когда мы примем во внимание простое обстоятельство: при диагностике учебной деятельности мы должны пользоваться либо процедурами ее объективации, либо тестами – задачами, требующими каких-либо готовых способов решений.

Само тестовое задание не представляет собой сколько-нибудь похожей на картину предметной задачи ситуацию. Поэтому, мы не имеем в диагностической ситуации ни объективирующих процедур, ни процедур, требующих выбора предложенных способов.

Отнесение к третьему фактору строилось по признаку фиксации учебно-рабочих установок и состояний, т.е. таких элементов опыта, которые ассоциируются с пробами организации учебно-предметного материала. Как уже было сказано выше, конфликты третьего фактора не могут быть диагносцированы прямо при использовании метода неоконченных предложений. Это совершенно понятно, если принять во внимание обстоятельства, обозначенные выше: тест не предназначен для диагностики процессов решения задач, поскольку не требует от испытуемых преодолевающих действий и не представляет собой предметную задачу. Мы можем здесь говорить только о симптоматике самочувствия, связанного с опытом преодоления сопротивления учебно-предметного материала, об установках на учебную работу. Присутствует ли в проекции адекватная рабочая установка в отношении учебных заданий и задач? – вот вопрос, на который может дать ответ оценка третьего фактора по тесту.

Результаты диагностики могут быть прагматичны для выводов об умении ребенка разрешать конфликты разных факторов. Например, при составлении профиля по тесту появляются пиковые показатели, свидетельствующие о генерализации конфликтов с соответствующим содержимым. Это означает, что разные аспекты школьного опыта, ограниченного ситуацией урока, актуализируют одни и те же конфликты, ребенок «не различает» ситуации например, отношений с учителем, решения учебных задач и задачи защиты самооценки. Следствием такой картины является учебная и поведенческая некомпетентность: там, где необходимо трудиться над материалом, ребенок пытается устанавливать взаимоотношения или пытается самоутвердиться и повысить самооценку. Как следствие такой некомпетентности появляется чувство неадекватности и психозащитное поведение. Гладкий профиль свидетельствует о разнообразии конфликтных умений и адекватности поведения.

Помимо формальной оценки профиля, тест позволяет оценить содержание ответов. Наиболее ценными диагностическими категориями, которые проявились в проекциях, здесь выступили: агрессия, страх наказания, ирония, негативизм, амбивалентность, компенсация. Пока не очень ясен диапазон категорий и их систематическое представление. Это требует соотнесения с клиническими и психодинамическими теориями формирования личности, собственным клиническим материалом и тщательного дальнейшего обсуждения.

На основе формальной и содержательной оценок можно делать синтетическое заключение, которое отвечало бы на вопрос о локализации и содержании конфликтного опыта ребенка и могло бы представить в развернутом виде ситуацию состояния индивидуального конфликтного опыта.

Срезы, как и в наблюдении проводились в начале, середине и в конце учебного года. Всего было протестировано 12 классов. Ниже представлена процентная динамика конфликтных факторов по МНП. Так же, как и в динамике по наблюдениям, оценивалась достоверность различий между конфликтными профилями 1 и 2, 2 и 3, 3 и 4 классов по критерию Фишера. Из таблицы видно, что в целом подтверждаются анализы выводов по наблюдению, т.е. заметно изменение конфликтного профиля в начале первого класса и между вторым и третьим классом. Таким образом, можно повторить выводы о существовании конфликтно-продуктивного и уместного периода – первый и второй класс и о существовании конфликтно-непродуктивного периода – третий и четвертый класс, а также кризисного перехода между ними.

Таблица 7. Процентная динамика факторов по методике неоконченных предложений

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Факторы Время | I | II | III | IV | V |
| 1 класс | начало | 39 | 7 | 45 | 5 | 4 |
|  | середина | 25 | 7 | 58 | 5 | 5 |
|  | конец | 25 | 6 | 65 | 5 | 4 |
| Значимость различий по критерию Ф |  |
| 2 класс | начало | 15 | 9 | 59 | 11 | 6 |
|  | середина | 15 | 8 | 61 | 8 | 8 |
|  | конец | 13 | 10 | 51 | 18 | 8 |
| Значимость различий по критерию Фишера 2 – 3 класс 0.019 |
| 3 класс | начало | 15 | 16 | 38 | 23 | 8 |
|  | середина | 16 | 19 | 35 | 24 | 6 |
|  | конец | 20 | 20 | 35 | 20 | 5 |
| Значимость различий по критерию Фишера З – 4 класс 0.867 |
| 4 класс | начало | 23 | 19 | 35 | 17 | 6 |
|  | середина | 25 | 23 | 34 | 12 | 6 |
|  | конец | 24 | 27 | 32 | 12 | 5 |

Как видно из Таблицы 8, конфликты третьего фактора уменьшаются за счет увеличения конфликтов второго и четвертого факторов, а первый и пятый имеют значимую отрицательную корреляцию. Наиболее сильно и положительно связан рост конфликтов самоотношения и конфликтов принадлежности.

Таким образом, методика НП в предлагаемом варианте диагносцирует индивидуальные установки и индивидуальный «опыт конфликтования» младшего школьника, за исключением V фактора, для валидизации которого должны быть применены другие методы. Результаты диагностики по МНП могут служить гипотезами о состоянии конфликтного аспекта урочного опыта ребенка. Видимо, диагностические гипотезы по тесту могут являться основанием принятии педагогических решений.

Таблица 8. Значения коэффициентов корреляции Пирсона для оценок факторов по методике неоконченных предложений

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | I | II | III | IV | V |
|  | фактор | фактор | Фактор | фактор | фактор |
| I | 1 | 0.081 | 0.125 | 0.363 | 0.777 |
| фактор | ' |  |  |  |  |
| II |  | 1 | 0.899 | 0.914 | 0.020 |
| фактор |  |  |  |  |  |
| III |  |  | 1 | 0.847 | 0.055 |
| фактор |  |  |  |  |  |
| IV |  |  |  | 1 | 0.315 |
| фактор |  |  |  |  |  |

**2.2.3 Исследование соответствия конфликтной динамики младших школьников и форм регулирования конфликтов на уроке**

Вопрос об адекватности конфликтных форм или адекватности способов регулирования детских конфликтов, реализуемых учителем на уроке, является центральным и затрагивает проблему конфликтной компетентности учителя. Последовательность образовательных «встреч» ребенка и учителя или конфликтная динамика детей младшего школьного возраста на уроках образует основу опыта продуктивного конфликтования. Помимо этого, «встреча» потребности возраста в образовании чувства компетентности и школьной ситуации является определяющей для перспектив взросления. Чувство компетентности против неполноценности – такова экзистенциальная дихотомия младшего школьника.

Из предварительных экспериментов получены выводы о том, что успешность на уроке образуется не обязательно только на материале учебного предмета. Также ясно, что сопротивление материала ситуаций учения-обучения на уроке неравномерно распределено по возрасту, поэтому, целесообразно исследовать способы регулирования учителем детских конфликтов и соответствие динамики детских конфликтов и динамики применяемых учителем способов их регулирования.

Как и в исследовании самих детских конфликтов, необходимо прежде представить способ анализа дискуссий и выделить приемы регулирования учителем детских диспозиций.

Для наблюдения и анализа были взяты те же классы и те же учебные фрагменты. Фиксировалось количество высказываний учителя, относящихся к тому или иному выделенному типу регулирования детских конфликтов. Наблюдения велись по специальным бланкам, где отмечалась принадлежность высказывания. Наблюдения проводились в течение дня в середине первой четверти, в начале третьей и в середине четвертой. Наблюдение велось в двенадцати классах – по три класса каждой параллели в течении одного года. Количество высказываний учителя варьировало приблизительно от 100 до 200. Общее количество высказываний около 3500.

Прежде чем приступить к описанию предметного материала урока, самого урока как материала анализа, анализу конфликтных процессов и работы учителя с ними, – необходимо дать рабочие определения, осветить основные положения, из которых исходит анализ и ввести представления о способах организации материала, с которым имеет дело анализ. После этого необходимо поставить вопросы, на которые нужно ответить ходом анализа и его выводами.

Необходимо снова отметить, что на деле оказалось, что «внутри» процессов работы с учебно-предметным материалом, расположены процессы межличностных отношений с учителем и с соучениками. Эти последние используют учебный материал в качестве средства собственной реализации. Здесь же, в вербальной продукции детей и учителя, проявились процессы внутреннего плана переживаний оценивания – самооценивания, а также переживания принятия – отвержения. Вообще, внеучебные процессы в ситуации учения-обучения, как оказалось, занимают весьма существенную часть, и абстрагироваться от них в исследовании оказывается просто невозможно.

Таким образом, мы имеем дело с процессами двоякого рода: озадачивания – разрешения в чисто учебном смысле и процессами внутри-, и межличностных отношений, в них вплетенными, условно говоря – внеучебньми. Однако далее внеучебные процессы интересны в связи с регуляцией учителем процессов озадачивания, «чисто» учебных ситуаций.

Следующим шагом необходимо отметить те основные положения, из которых необходимо исходить при анализе:

– ситуация учения-обучения, ориентированная на достижение результата, т.е. на разрешение, построена как предстоящий конфликт. Это значит, что участники предстоящего взаимодействия готовятся к нему, выделяя место, время, цели, контекст, смысл этой ситуации, а также собственные позиции и их основания;

– ситуация учения-обучения «завязана» на противоречия различного содержания, которые предметно могут быть определены в анализе морфологии учебного материала и материала ситуации. Для разрешения противоречий необходима их актуализация в конфликт;

– результат конфликта заранее непредсказуем и может иметь, а может и не иметь персонально отнесенный характер в виде собственного вопроса или вопроса к себе в связи с учебным материалом;

– результат озадачивания зависит от форм его конструирования и реализации.

Иными словами, продуктивность учебно-предметного взаимодействия определяется мерой готовности к нему: оформленностью замысла, способов регулирования – организации осуществляющегося замысла и оформленностью позиций.

По-видимому было бы ошибкой дальше ограничиваться исключительно негативным анализом, т.е. демонстрацией и описанием несоответствий в организации учебных ситуаций на уроке. Помимо этого, необходимо дать характеристику этим несоответствиям и наметить способы их возможного устранения.

Теперь можно описать место, время, цели и контекст урока. Протокол урока датирован 30 марта 1994 г. Дети заканчивают первый класс, и к этому времени они «вышли» на понятие мерки-посредника в усвоении программы математики по развивающему обучению Эльконина-Давыдова. Теперь они приступили к решению задач на сравнение количеств через мерку.

Следующее обстоятельство касается формы организации процесса решения учебных задач. Этот процесс организован как дискуссия. Вербально активны 12 детей из 20, находящихся в классе. Топическое ядро дискуссии у доски. Некоторые дети на протяжении всего урока находятся здесь, некоторые включаются со своего места, чаще фрагментарно, некоторые переходят с места к доске и обратно. Структурно дискуссия организована учителем как столкновение формальных позиций в двух плоскостях: учитель – ученик и ученик – ученик.

Соответственно форме дискуссии выбрана задача, которую учитель предлагает детям: «Знайка и Незнайка собрались в поход, но для этого им нужно взять с собой некоторое количество воды. Друзья договорились, что они берут воды поровну. Незнайка пошел собирать вещи к себе домой, а Знайка в это время налил в чайник необходимое количество воды, а затем пошел к Незнайке, чтобы сказать, сколько воды нужно взять. Незнайку дома он не застал и решил оставить ему информацию о том, сколько нужно взять воды. Знайка оставил несколько кубиков и баночку. Когда Незнайка вернулся, то нашел у себя эту информацию. Нужно помочь Незнайке налить воду по информации».

Затем детям было предложено налить воду в тазик и оформить схемой-рисунком собственные действия по наливанию воды. При этом налить воду нужно доказательно, т.е. доказать правильность прочтения информации. Запись также необходимо произвести доказательно, т.е. соотнести переливание и обозначение переливания в схеме-рисунке.

Необходимо отметить еще одно обстоятельство, весьма важное с точки зрения инициирования конфликта. Учитель на протяжении всего урока при работе детей с материалом требует ответов на три основных вопроса, адресованных *позиции* ученика: 1. Что делаешь? 2. Как делаешь? 3. Почему делаешь именно так?

Теперь, переходя к постановке вопросов, необходимо ввести те способы организации материала, которыми буду пользоваться сам, поскольку пока приведены только исходные положения анализа и рабочее определение предмета анализа.

Далее выделены:

1. Диспозиции материала задачи, т.е. материал задачи вкупе с противоречием, организующим этот материал как задачный.

2. Композиция материала, т.е. то расположение материала, которое имеет место на уроке; та последовательность, в которую располагается материал и попытки его организации детьми.

3. Диспозиции процесса взаимодействия, т.е. те моменты композиции материала, которые представляют из себя разного рода рассогласования понимания, коммуникации и общения. На их устранение направлены усилия учителя и учеников.

Логично предположить, следуя вышеизложенному, что мы встретимся с разного рода рассогласованиями:

– в попытках организации учебного материала как проб решения задачи и регулирования их учителем;

– с рассогласованиями в оценках этих попыток и отношения к этому учителя;

– с рассогласованиями самоотношения детей и отношения к этому учителя;

– с рассогласованиями действий детей, исходящих из представления о собственном положении в отношениях с учителем и признанием-непризнанием этого статуса учителем

– с рассогласованиями признаков и действий принадлежности и внешним признанием-непризнанием этой принадлежности.

В этом месте анализ осложняется еще одним обстоятельством. Поскольку замыслом урока владеет учитель, он организует реальное взаимодействие детей в ситуации учения-обучения, а дети как бы входят в задуманную ситуацию, то учитель имеет свои конфликты, основанные на рассогласованиях между замыслом композиции и текущей композицией материала.

Если мы обобщим это обстоятельство, то увидим, что дети «имеют дело» с композицией содержимого в виде задания урока, которое формулирует учитель, а последний имеет дело с отношениями диспозиций и композиции материала в виде отношений замысла урока с его реализацией.

Сформулирую вопросы. Если ученики необходимо имеют дело с обозначенными выше рассогласованиями, а учитель организует их появление и разрешение, то каким образом он это делает? Каковы способы разрешения порожденных в ходе урока рассогласований? Находятся ли в соответствии, конгруэнтны ли содержимое рассогласований и способы их организации?

Оформление протокола урока и аналитических комментариев.

Протокол урока и комментарии к нему оформлены следующим образом. Римскими цифрами обозначены этапы композиции материала. Выделены три этапа: I – формулировка и уточнение формулировки задания по переливанию воды; II – переливание воды; III – оформление действий переливания в виде схемы-рисунка. Арабскими цифрами обозначены небольшие фрагменты композиции. «У» – означает учитель, «М» – мальчик, «Д» – девочка.

Сами этапы композиции «наплывают» друг на друга, где-то идут параллельно, где-то один исчезает, потом вновь появляется. Так что само деление во многом обусловлено лишь задачами облегчения анализа.

В нижеследующей части после текста протокола помещены комментарии и метакомментарии аналитического характера. Вначале идет текст урока, затем интерпретация наблюдателя, где необходимо осветить небольшие фрагменты урока как взаимодействие учителя и детей на микросюжетах, и затем, в анализе диспозиций выделено то рассогласование, та диспозиция процесса взаимодействия, над которой работал, с которой имел дело учитель, здесь же описан способ организации этой диспозиции, способ ее регуляции учителем. Дальше, после анализа протокола представлены его обобщенные результаты.

Протокол и комментарии к нему.

Учитель предлагает ученикам вспомнить задачу, заданную на прошлом уроке.

1. М1 – Я думаю, что здесь ловушка

2. У – Ты думаешь, что здесь ловушка. А что за задача-то была?

3. М1 – Я не помню уже. Интерпретация.

1. Задачи-ловушки уже отрабатывались ранее, так что М1 просто «включает» сходу старый способ подхода к задаче. Видимо ему важно подчеркнуть, что он «знает ответ», который по сути есть ответ на вопрос «какого типа эта задача?».

2. Обсуждение типа задачи не входит в замысел У и она пытается восстановить контекст задания, которое задает ОНА, «пропустив» реплику М1.

3. М1 явно разочарован. Он ожидал, что будут обсуждать ЕГО ответ.

Анализ диспозиций.

1,2,3. М1 явно включился в работу с материалом задачи. Однако способ действия с материалом, который он предлагает, вступает в рассогласование с представлением У о возможном диапазоне способов организации. Диспозиция материала разрешается У путем «отодвигания» такой формы восприятия задачи. Т.е. У как бы сообщает: «Ты решаешь не ту задачу», демонстрируя при этом, что заметила ответ.

Текст.

4. М2 – А я помню. М2 – Там надо было Незнайке налить такое же количество воды, как у Знайки.

5. У. – Чего Незнайке? Воды налить?

6. М2 – Воды налить в тазик

7. МЗ – Я решил лично Интерпретация.

4. Здесь ключевым моментом является «А я…» М2 сравнивает себя и М1 «в свою пользу».

5. У удовлетворена ФОРМУЛИРОВКОЙ, поэтому в виде вопроса уточняет.

6. М2 демонстрирует У, что МОЖЕТ сформулировать.

7. До сих пор МЗ молчал. Сейчас объявляет о решении. Интересно, что он дважды подчеркнул себя – «Я» и «лично».

Анализ диспозиций.

4,5,6,7. У собственным представлением о способе решения задачи детьми и, что может быть даже важнее, формой предъявления способа, невольно задает конкурентные отношения между детьми. От них требуется ВСПОМНИТЬ ФОРМУЛИРОВКУ задачи. Поскольку формулировка всегда более или менее однозначна, – ее нужно по-вторить, т.е. важно, чтобы это только ПРОЗВУЧАЛО, и, одновременно с этим, повторить может кто-то один, то дети стремятся занять единственное предоставленное У «место».

Текст.

8. М4 – Знайка должен согласиться чтобы налить

Интерпретация.

8. М4 начинает обсуждать отношения персонажей из сюжета задачи, на что У реагирует, уточняя задание, которое должны выполнить дети.

Анализ диспозиций.

8. М4 предъявляет понимание задачи как отношение персонажей. Это приходит в рассогласование с возможным диапазоном понимании. У как бы говорит: «Персонажи здесь ни при чем, мы решаем задачу про МЕРКУ». Устранив собственное рассогласование в пользу замысла, У отодвигает вопрос.

Текст.

9. У – Так вам-то что? Вы говорите про Незнайку, что Незнайке нужно было налить. А вам что нужно было сделать?

10. М5 – Он дал нам баночки, мы должны ему помочь М2 – Налить воды столько же 11. У – Налить воды столько же, сколько у Знайки Интерпретация.

9. Видно, что обсуждение персонажей – не предмет дискуссии с т.зр. У, тем более, что до сих пор полагалось, что ВСЕ дети работают над заданием урока, поэтому непонимание оформляется в вопрос: «Так вам-то что?» Затем У пытается построить речь так, чтобы дети оформили для нее узнаваемо первоначальное задание: «А вам что нужно было сделать?»

10. М2 и М5 точно отвечают на вопросы У в том смысле, что возвращают ей */^* формулировку задания. М2 здесь просто продолжает М5.

11. У доводит формулировку. Здесь М2, М5 и У озвучивают формулировку задания полностью.

Анализ диспозиций.

9,10,11. Теперь рассогласование У, связанное с точностью формулировки задания устранилось. «Дети должны повторить задание и тогда У может разворачивать собственный замысел в логике решения задачи «как У себе представляет». Пока задание не повторили, урок не может разворачиваться дальше.

Текст.

12. М5 – А вы напишите формулу, которую Знайка дал Незнайке 13. У – Ну ты немножко предугадал. Знайка посмотрел, как вы мучаетесь, что помочь Незнайке вы так и не смогли, и он послал вам посылочку. Он решил передать вам информацию, но т. к. Незнайка читать не умеет, он решил не писать формулу, а передал вот такое письмо.

Интерпретация.

12. М5 аппелирует к формуле решения задачи. У узнает это, однако…

13. У вводит задачу как игру и играет от имени Знайки и предполагает, что дети должны играть от имени Незнайки, т.е. пробует «слить» этой репликой сюжет задачи и текущий сейчас фрагмент урока. По сюжету задачи у Знайки с Незнайкой должно произойти сейчас следующее: Незнайка мучается над заданием, а Знайка дает ему подсказку. То же примерно должно произойти по замыслу сейчас на уроке. У подтекстом сообщает: «Я сейчас играю за Знайку и он говорит вот что. А вы должны играть за Незнайку и мучиться вопросом задачи.»

Анализ диспозиций.

12,13. После того, как формулировка задания прозвучала, У вводит новый сценарий взаимодействия, который приходит в рассогласование с уже реализующимся как в смысле логики подачи материала, так и в смысле организации взаимодействия. Это неконтролируемая У диспозиция замысла. Если следовать предыдущей логике подачи материала, то достаточно было дать информацию о количестве и объеме операций переливания.

Текст.

14. М5 – Это вы принесли из дома, а не Знайка

15. У – Вот кто может… Да Знайка мне передал, я и принесла из дома

16. М5 – Это вы сделали

17. У – Вот кто мне может теперь рассказать, как все-таки Знайка подсказал Незнайке, и что нам теперь надо делать? Вот я выкладываю содержимое пакетика

18. М4 – А я знаю М-И я М-И я

19. М4 – столько же, сколько кубиков, нужно баночек налить в тазик У – Так ведь баночка одна, а кубиков много М4 – Налить один раз баночку, потом вылить, еще налить в баночку У – Вы поняли, о чем говорит Илья? – ДА

Интерпретация.

14. М5 заметил рассогласование в логиках разворачивания материала У. Помимо этого он не принимает игру, она выглядит для него как антураж.

15. У заметила ЧТО М5 сказал. Он как бы сообщает здесь: «Я знаю, что этот сюжет выдуман вами и про это можно было бы сказать».

16. М5 твердо знает, что задача ПРИДУМАНА, а У ИГРАЕТСЯ с детьми. ОН просит не играться, а решать. При этом он сам уже решил задачу, и, как будет видно дальше, в широком репертуарном диапазоне. Он ждет времени, чтобы предъявить решение.

17. У «отодвигает» этот вопрос и ищет поддержки нового сценария из класса: «Вот КТО МНЕ МОЖЕТ рассказать как… и что НАМ ТЕПЕРЬ НАДО ДЕЛАТЬ?» Еще здесь же У переходит к согласованию логик предъявления материала в требовании СДЕЛАТЬ, Т.Е. ПЕРЕЛИТЬ. Форма обращения та же – как к одному лицу.

18. Здесь возникает соревновательный момент по уже знакомому нам принципу «единственного места». Интересна динамика детских реплик: «А я… И я… И я.» Двое последующих как бы присоединяются к первому в его первенстве. Вообще, необходимо заметить, что это место обладает большой значимостью для детей. Очень важно показать, что «Я знаю», «Я помню», «Я умею». Но У, кроме того, что поддерживает конкуренцию, требует еще и содержательного соответствия «месту». Подтекст сообщения У понять можно примерно так: «Ты знаешь. Это хорошо. Но давай теперь посмотрим ЧТО ты знаешь?».

19. Уточнение образа практического действия. У важно теперь, чтобы дети вербализовали практическое задание, и, чтобы снова это слышали все: «Вы поняли о чем говорит Илья? – «Да».

Анализ диспозиций.

14–19. М5 пытается устранить рассогласование логик предъявления задания. Фр. 17 порождает рассогласование «единственного места», и дети за это место борятся, причем, – занимая его, ребенок может реализовать сразу три «цели»: 1 – установление отношений с соучениками самый»), установление отношений с учителем, решение предметной задачи. Установление отношений с учителем можно обозначить следующей логикой: «Я среди них самый?» – фаза ожидания ответа У, и, в случае подтверждения такого типа самооценивания «Я среди них самый!» Эта диспозиционность внутреннего плана может быть сформулирована примерно так: «Я делаю, но не знаю какова оценка моих действий, а эта оценка со стороны У очень для меня значима». У регулирует эту диспозицию, используя в этом месте критерий первенства.

Пн

Текст.

20. У – Покажешь, раз ты первый догадался? М5 – Миша первый догадался ^ 21. У – А пока Илья показывает в тетрадках нарисуйте, что нужно сделать нам и Незнайке М1 – А я думаю, эту задачу нельзя решить, если только Знайка не… МЗ – Можно, Миша Д1 – Илья, что ты встал спиной У – Илья. становись вот так Кто-нибудь может тебе помочь? М4 – Не надо

22. М – Посчитайте кубики У – Ну если вы не знаете, сколько кубиков, тогда смотрите, что делает Илья и каждый раз отмечайте. У кого уже в тетрадках получилось? М5 – Шесть кубиков?

23. У – Я не считала, сколько дал Знайка, столько я и принесла – Семь – Семь – Шесть

24. М4 – Семь кубиков М1 – Илья, сколько раз ты наливал уже? М4 – Считать нужно было М5 – А он считать не умеет М4 – НЕ умеет – не надо У – Ну, что у нас получилось? М1 – Семь МЗ – И не правильно…

Интерпретация.

20. Снова момент первенства, соревнования, но интересно основание, к которому апеллирует У – «Он имеет на это право, ПОТОМУ, ЧТО ОН ПЕРВЫЙ ДОГАДАЛСЯ.» Следующий момент. У М5 имеется собственное представление о том, КТО первый. Вообще он постоянно решает что-то другое, пытаясь найти себе место. Эта реплика означает вступление в конкуренцию с У в организации порядка выступления. Теперь М5 «на территории У», но она пока этого не замечает.

21. Продолжение организации фронтального действия класса. Материал, который «добыл» М4 для этого и используется.

22. Адресат этого действия У – те, кто не участвовал в дискуссии. У дает возможность скопировать решение»… И каждый раз отмечайте…», а затем формулирует задание для этого же адресата: «У кого уже в тетрадках получилось?» Теперь видно, что для У это представлено как РАЗНОТЕМПОВОСТЬ решения задачи.

23. Теперь У переходит к манипулятивно-практической части задания «Сколько нужно налить баночек?», и просит это сделать.

24. Когда дети перешли к этой части задания, они «оставили» У и дискуссия разворачивается в плоскости ученик-ученик. Здесь момент «А я…», момент «единственного места сохраняется. Причем У пытается узнать результат и вернуться к обсуждению, но для детей оказывается гораздо более важным отметить свое первенство и превосходство. У МЗ здесь, и на протяжении всех фрагментов дискуссий, в которых он участвует, заметно напряжение: важно быть принятым, но не принимают. Его чисто формальное стремление реализовать первенство и доминировать ни У, ни дети не принимают. Интересно, что в «оппонентах» он не избирателен и спорит то с Ильёй, то с Мишей, то с Сашей.

Анализ диспозиций.

20–24. Рассогласование единственного места возникает с момента предоставления этого места и разрешается У путем предпочтения кого-то. Свой выбор У объясняет, иначе это произвол. В качестве критерия выбора выдвигается с одной стороны первенство, а с другой – догадливость, ум. Последний внутренне противоречив: если первенство обладает внешними и легко распознаваемыми признаками, то ум, догадливость нуждаются в соответствующей интерпретации и объективации, т.е. детей еще необходимо НАУЧИТЬ идентифицировать это.

Теперь, после того, как «место» занято и задание выполнено ПРЕДСТАВИТЕЛЕМ класса, порождается новое рассогласование. Разворачивает процесс решения «представитель» класса, и У рассчитывает на то, что другие могут присоединиться к его решению. Однако представительство построено как первенство и в этом смысле непонятно, какова ситуация у других детей. Следовательно: «Вы в тетерадках нарисуйте что нужно сделать…». Это другой способ организации выполнения задания, у него и другой адресат – дети-вне-дискуссии. В отношении групподинамических процессов создается ситуация КРУГ-ЗАКРУЖЬЕ и соответствующие ей процессы межличностного приближения-удаления.

Дальше вопрос У «Ну что у нас получилось?» вновь задает соревнование, которое на этот раз не успевает развернуться.

Текст.

25. М1 – Ольга Борисовна, я думаю, что с ловушкой У – Что с ловушкой? М1 – Задача с ловушкой

26. МЗ – Илья не столько воды налил М4 – А сколько нужно было? МЗ – По другому надо было У – Какую мы сейчас задачку решали, которая с ловушкой? Интерпретация.

25. М1 вернулся к своему вопросу. Для У это явная неожиданность, ведь она уже «разрешила» это рассогласование. Этот вопрос теперь она адресует всему классу.

26. Продолжение фр. 24. Первенство пока не установлено и Стае продолжает за него бороться.

Анализ диспозиций.

25–26. Рассогласование в понимании У того, что должно быть по сценарному решению задания и пониманием М1 этого задания, – он так и не устранил первоначального непонимания. В этом месте идут две параллельные работы: 1) согласование понимания задания М1 и У и 2) переливание остальными детьми воды у доски и контроль этого переливания. У, бросая 1), переключается на 2).

Текст.

27. МЗ – Илья не столько налил, сколько нужно У – Ты думаешь не столько? А сколько нужно было? МЗ – Мы вчера… ну не вчера, а вот когда все ушли, мы переливали и видели сколько. Илья меньше налил, чем… М5 – Ты не видел своими глазами, сколько он налил МЗ.

– Видно вон просвечивает У-То еть, все-таки, не столько надо было налить. А почему ты так решил? М5 – Но кубиков-то семь, как еще сделаешь МЗ – Но потому что мы ведь не знаем, может нам… ШУМ МЗ – Можно сейчас перелить, пока нет этого Знайки.

Интерпретация.

27. МЗ привлекает теперь У как средство давления на М4 и добивается внимания. Но затем оказывается снова непринятьм в дискуссию. МЗ и М5 переходят на обсуждение свидетельства как критерия истинности, но при этом отходят в сторону от основного материала. А МЗ в это время переключается на обсуждение сюжета задачи.

Анализ диспозиций.

27. Этот фрагмент высвечивает переживание отверженности МЗ. Он демонстрирует высокую значимость включенности в дискуссию, но, фактически, постоянно отвергаем. Тем не менее, он предлагает решения

Текст.

28. М5 – Я согласен. Я согласен со Знайкой и Ильёй, потому что Знайка дал нам информацию, если вот таз сделать не таким широким, а таким же тоненьким как чайник, будет равное количество, потому что тоненький…, а когда вот например вот это все сдвигается. Вода, ведь некуда ей деваться, она же будет так и оставаться. Она все будет подниматься, подниматься. У – Да, вот если бы тазик был поуже, наверное, уровень воды был бы повыше. Да? Тык ты говоришь, Саша? М5 – Да. М1 – Перелить из чайника в какую-нибудь баночку большую и потом налить в другую же баночку много воды, и потом мы выльем столько же. У – Миша, непонятно, что ты предлагаешь. Зачем нам наливать, переливать что-то? М1 – Надо из чайника вылить в баночку и еще во вторую баночку надо тоже воды много и вот… если вот…меньше… вот будет показывать насколько больше воды чем должно быть в чайнике, мы это опять выльем в чайник, получится два равных. У – Т.е. ты нам предлагаешь снова решать эту задачку. Ты не согласен со Знайкиной подсказкой? М1

– Я не согласен М5 – Я согласен.

Интерпретация.

28. М5 интерпретирует задачу по другому: сохраняется ли количество при изменении формы? Он «нашел» эту задачу в ситуации и решил. Здесь же М1 пытается решить по своему понятое задание У, привлекая новое средство – одну мерку -, и один раз эталон. И У в этом фрагменте строит такое понимание, которое встречается с решением М5. М5 принят и понят, а М1 не понят. Он предлагает решение чисто практическое: налить из чайника в банку всю воду, затем взять такую же банку и налить в нее столько же воды по уровню. У этот ответ квалифицирует как идущий в разрез с решаемой задачей.

Анализ диспозиций.

28. Возникшее у М5 решение грозит сорвать ход выполнения задания и дети могут переключиться на другое. У апеллирует к исходному заданию. Однако способ работы здесь иной: новый способ организации предложенного материала не отвергается сразу, сначала У демонстрирует М5, что он понят в своей попытке, но лишь затем показывает, что выполняет он НЕ ТО ЗАДАНИЕ. С М1 другой способ работы – его способ организации отодвигается.

III н Текст.

29. У – Ну как же быть? Стае считает, что он в прошлый раз правильно наливал Миша, вообще, новое решение предлагает, а вы согласны с подсказкой Знайкиной. Как же быть?

М1 – Давайте все посмотрим решение У – На прошлом уроке вы делали так:

посмотрите на глазок и говорите. Сейчас вот Илья налил, вы посмотрели на глазок и говорите, что неправильно. М5 – Я согласен с Ильёй У – Ну так докажите, что у Ильи правильно было сделано М1 – А вот здесь можно так сделать? У – Хочешь новое решение? А как же быть с тем решением, которое Илья сделал? М1 – Нет, у Ильи неправильно, потому что вдруг Знайка… М – Знайка сам не знает, что делает МЗ – Знает он все М1 – По-моему нужно вот это решение, потому что тут Незнайке никакие кубики, ничего не нужно. Нужны только баночки с водой М4 – А почему именно твое решение? У – Действительно, а почему именно твое решение? МЗ – А почему именно Ильи?

30. У – А Илья просто догадался и, вообще, мы разбираем Знайкино решение МЗ – Ну и Миша просто догадался. Какая разница? У – А мы Знайкино решение сейчас обсуждаем М1 – А у Знайки значит неправильно, он мог ошибиться М5 – Если у него неправильное, значит у тебя правильное? А откуда ты знаешь, что у тебя не неправильное? М1 – А откуда тогда вы знаете, что у Ильи правильное получилось? М4 – А если и у меня не правильное, тогда предъявляй претензии Знайке и это не мое дело У – Но ведь ты говоришь, Илья, что ты понял как Знайка подсказал, и поэтому делал так как надо М5 – А вдруг у него Знайка думал, что ну… Незнайка вот не умел, Илья, писать, и вдруг… Вдруг ты не так сделал, по другому нужно. Тут неправильно, а ты сделал.

Интерпретация.

29. Поскольку материал, который дают дети многообразен, а У необходимо с ним работать, У упорядочивает дискуссию в виде вопроса: «Как же быть?» Дальше место предоставляется всем вариантам решений. И затем, требование доказательности ответа рождает спор о правильности решения.

30. Интересный момент по поводу критериев определения правильности решений. «Откуда вы знаете?» «Но ведь ты говоришь, Илья, что ты понял как…»

Анализ диспозиций.

29,30. Задан диапазон попыток решений через их инвентаризацию. Дальше дело упирается в выбор критериев правильности решения: не показать как правильно, а доказать почему правильно. Здесь У пытается преодолеть рассогласование цели и условий. В тексте У есть даже противоречиво построенная фраза – «А Илья просто догадался, и вообще, мы разбираем Знайкино решение».

1к.

Текст.

31. У – Мне кажется, что мы тут не очень красиво спорим. Помните, в начале учебного года мы как договаривались. Когда у нас спор возникает, мы что делаем, Рома? М8 – Мы доказываем У – Конечно, мы доказываем друг другу МЗ – Ладно, Илья, я с тобой согласен. Дальше что? У – А зачем ты согласен-то? МЗ – Теперь тебя защищать, да? М1 – От кого защищать? ШУМ У – Какое, Стае, у тебя решение? МЗ – Не скажу. М1 – У Стаса все время… Он скажет решение, а по нему все сделают, а он говорит, что неправильно. У – Вот еще и у Коли решение появилось. Коля, становись в очередь. Миша первый на очереди. М4 – Я первый. У – А, ты первый? М2 – Нет, я первый. М5 – Он – первый, он – второй, он – третий. М1 – У меня еще решение появилось. У – Ты будешь третий. У кого еще есть решение? Д2 – У меня еще.

32. У – Четвертая будешь. Будете друг другу показывать решения и все не соглашаться М4 – Надо показать, чтобы… МЗ – Правда, Миша, почему только твое решение? М4 – Можно всех МЗ – Ну да, всегда только твое У – Давайте с помощью рисунков выясним что здесь происходит. Саша, иди нарисуй свой рисунок

Пк, Шн.

Текст.

33. М2 – Я решил М9 – Я пятый МЗ – Я шестой М2 – Саша, а зачем ты эти палочки нарисовал? М5 – Вместо кубиков М2 – А там получится три кубика М5 – Почему три кубика?

Палочки это и есть кубики У – Так, Саша нарисовал уже. Вопросы к нему есть? Саша, что это у тебя за палочки там? М5 – Это вместо кубиков. У – Как это палочки вместо кубиков? М5 – Хотите, могу кубики нарисовать У – Нет, зачем рисовать, ты уже нарисовал, скажи зачем. МЗ

– Какая разница, палочки заместо кубиков. То же самое. Или кубики заместо палочек. У – А что это у тебя за стрелочка? МЗ – Из баночки перелили в тазик, непонятно разве? М5 – Вот это вот семь равных, т. к. семь равных перелили в таз У – А где у нас там на столе семь было? М4 – Он имеет ввиду, что семь кубиков МЗ – Он ведь не будет… рисовать М1 – Мне кажется, Саша, что ли у тебя рисунок какой-то пустой У – Миша, почему пустой? М1 – Потому что тут это все понятно, а вот тут маленько… МЗ – Ага, опять претензии: «здесь все понятно, а здесь непонятно» М1 – Ну вот тут все непонятно на самом деле МЗ – Я говорю, опять претензии М5

– Тут хотя бы один какой-нибудь вопрос… У – Саша, а зачем ты рисуешь палочки, если у тебя «7» написано? М5 – Я могу их и стереть. У меня вместто кубиков палочки. Семь кубиков означают, что семь баночек переливают. У – Ну хорошо, семь раз переливают, а у тебя одна стрелочка показана М4 – А что, все стрелочки надо что ли?

34. У – Ну не знаю. Я же смотрю на рисунок, и слушаю что он говорит М4 – Аня, а почему у тебя отливают и одновременно наливают? МЗ – О, стрелочки! М4 – Она решила все стрелочками зарисовать ШУМ У – Аня, почему ты не показала что было и что стало? ДЗ – Потому что сказали показать что было. М – Когда был таз пустой, ты не показала. МЗ – Все говорят «Таз, таз»

Интерпретация.

31. Новая попытка У организовать дискуссию по вариантам решений и доказательств правильности. Здесь появляется очередь.

32. Интересно задан принцип организации обсуждения: «Будете друг другу показывать решения и все не соглашаться». Принцип задан, а логика его разворачивания и критерии проведения дискуссии – нет, видимо поэтому дальше возникает конкуренция и связанные с ней обиды.

33. Очередь установлена, но одновременно с этим доска, как пространство оформления позволяет сразу многим изобразить решение. У здесь имеет и использует возможность понять и соотнести между собой сразу несколько вариантов решений, следовательно, соотносит разные попытки организации материала детьми во внешнем артикулированном плане. Появляется план соотнесения. У явно ориентирована теперь на внутренние диспозиции детей, она теперь пытается понять что нарисовано и какое отношение это имеет к задаче. Вопро У инициирован быстрым операциональным продвижением детей, она не успела за ним.

34. Для МЗ запись действия уже свернулась до «7» и одной стрелочки, он оперирует уже этим и искренне не понимает зачем рисовать все стрелочки. У предлагает ему ход на переоформление и, как мне кажется делает это психотехнически очень точно: апеллирует к соответствию записи и проделанных операций – «Я же смотрю и слушаю что твой рисунок говорит», т.е. точно требует оформления действий как отчужденных.

Анализ диспозиций.

31–34. Здесь рассогласование состоит в том, что, дети с одной стороны готовы доказывать правильность, но с другой, у них нет для этого ресурса. У это замечает, но пока не может передать ресурс. Дальше этот ресурс передается и возникает за счет инвентаризации решений через изображения и одновременно за счет техники работы. Ресурс начинает работать, но сам по себе остается неявленным.

Текст.

35. У – Может быть у Ани не было такого задания? Аня, какое задание ты выполняла? М4 – А почему ты к Саше таких претензий не предъявляешь? Он тоже не показал что было и что стало. У – Да, давайте у них спросим на какой вопрос они отвечали. Саша. К вам вопрос, Аня и Саша. Если они не смогут этого сделать. Вы можете ответить на этот вопрос? М1 – Я могу.

Интерпретация.

35. Точная попытка обращения к внутреннему рассогласованию ребенка, к вопросу, на который пытается ответить Аня.

Анализ диспозиций.

35. Аня еще не предоставила материал для понимания, но со стороны У есть готовность к понимающей работе. Это ход на понимание субъективной интерпретации задания У. Но он, к сожалению, прервался.

Текст.

36. М1 – А что это у тебя за крестик, подкова и сердечко? М4 – Это пики, червы и трефы У – Саша, прекрати сейчас же! Наверно мы тебя посадим на свое место, да? МЗ – А почему его? У – Что, Саша, ты тут хотел показать? М5 – Я хотел тут показать как… что это как бы и не рисунок, это информация как надо сделать. У – Это у тебя даже и не рисунок, да? М5 – Вот это информация. Вот эти вот полосочки, вот это информация МЗ – Сильно длинное решение. У – А я разве просила нарисовать вас информацию, такой был вопрос? М5 – Нет, тут не только информация, тут и рисунок сразу. У – А стрелочки это тоже информация? М5 – Нет, ну вот тут я могу стереть. У – Знайка передал, что у него был тазик, баночка. А стрелочку передал? М5 – А стрелочку-то зачем? Стрелка показывает что мы перелили. Я же не буду вот так вот семь раз рисовать. У – Ты же говоришь, информацию передали? Саша, ты же говоришь, что ты нарисовал информацию, которую передал Знайка. Так? М5 – Ну я вот эту информацию стер, если она вам так мешает. У – А информация была только кубики? М5 – Да У – Кубики ты стер? М5 – Да У – Так значит он ничего не передал? М5 – Передавал он. У – Он разве передавал как ты вот тут стрелочки нарисовал? М5 – Ну вот тогда я могу вот так нарисовать эти кубики или полосочки, а вот это стереть. И тогда что получится? Что информацию он не передавал? Так как, мне все стереть и оставить только информацию? У – Саша, ну я не знаю, ты же рисовал информацию. Я тебя и спрашиваю. М5 – Ну я теперь ее и стер. У – Так выходит он ничего не передавал? МЗ – Саша, тут у тебя баночка стоит или чайник? М5 – Вот это таз, а это банка.

Интерпретация.

36. Здесь У явно рассержена. Помимо того, что М5 не может развернуть всю запись как изоморфную, он использует в изображении табуированную тему и встречается с сопротивлением со стороны У. Весь этот фрагмент посвящен тому, что У пытается полностью элиминировать тему игральных карт. Хотя М5 этого сопротивления не замечает и использует значки игральных карт в строго операционально задачном смысле. У переходит на собственное рассогласование.

Анализ диспозиций.

36. Игральные карты – табуированная тема. У поддерживает это табу, но не напрямую, а через учебный материал. В данном случае по-видимому информативно не то ЧТО У сказала, а то, КАК она это ЧТО сказала. У М5 здесь нет пока еще субъективного запрета. Значки мастей игральных карт выступают лишь как возможный вариант в репертуаре операциональных изображений. Текст.

37. У – Так, хорошо, Саша попытался объяснить, что он нарисовал. Давайте теперь Аню спросим. Аня, что ты рисовала? ДЗ – Я хотела показать, что вот этой баночкой налили в таз. У – Миша, что Аня нарисовала? М1 – Она показала, что из крана наливают в баночку семь раз, и из баночки семь раз переливают в таз. М5 – Из тазика что-ли семь раз в баночку переливают? М1 – Нет, я имею ввиду, что из крана в баночку перелили семь раз и из баночки перелили семь раз. МЗ – Аня, почему у тебя нарисовано там не семь раз, а наверное сто? М4 – Посчитал бы сначала. МЗ – Вот смотри тут 7, тут 7, тут 7. М4 – Знайка передал Незнайке информацию кубики, а не стрелочки. У – Кубики? М4 – И он, посмотрев на кубики, сначала сюда наливал, потом выливал в таз.

Интерпретация.

37. Спор о форме записи, здесь дети начали работать автономно за счет появления ресурса – критерия доказательности. Этот ресурс стал им доступен благодаря фр. 33,34.

Анализ диспозиций.

37. Рассогласование, помеченное в метакомментарии к фр. 31 регулируется «автоматически», без помощи У. Текст.

38. МЗ – В унитаз может быть? У – Так, хорошо… МЗ – Почему ты по сто раз семь нарисовала? У – Кто Стасу может ответить на его вопрос, кроме Ани? Кто-нибудь еще может? ДЗ – Я могу. У – Попробуй, Аня. ДЗ – Ну вот. Стае, видишь, эта банка и одна вот стрелочка… ШУМ МЗ – Он послал нам кубики и больше ничего. М1 – Нет, Стасик, он нам еще банку послал МЗ – Он нам ведь стрелочки не посылал. ШУМ У – Ну что, так и не решили знайкину задачу? М1 – Я разгадал. М – Я разгадал М – Я разгадал У – Попытайся сам объяснить, Стасик, как ты понял знайкину задачу. МЗ – У Незнайки есть этот тазик, а Знайка нам послал… А Почему Знайка? У – Что, непонятен вопрос. Стае? Еще раз спроси. МЗ – Вот этот тазик ведь незнайкин? У – Да, незнайкин. МЗ – Знайка послал банку и кубики, а почему она еще стрелочки нарисовала? Что, он посылал стрелочки еще? У – А что эти стрелочки показывают? М4 – Как-то нужно же показать, что он переливал воду. У – Это Аня показала, что Илья переливал воду. МЗ – Но посылал-то без стрелочек М4 – Как без стрелочек обойтись, скажи пожалуйста? Просто стоит таз и баночка и семь кубиков. И все что ли? Стрелочки это значки заместо переливаний! Это мы их нарисовали, а не Знайка. МЗ – А, так бы и сказали.

Интерпретация.

38. Снова табуированная тема, но на этот раз У быстро справляется с этим за счет игнорирования темы и одновременного втягивания МЗ в содержательное обсуждение. Интересно отметить, что у МЗ только здесь возникает вопрос-к-себе в связи с учебным материалом: «Что изобразить: информацию-подсказку, которую дал Знайка или действия переливания?» Вновь появляется конкуренция в первенстве на ответ, но она на этот раз отодвигается за счет работы с МЗ.

Анализ диспозиции.

38. Здесь МЗ организует учебный материал в виде вопроса. При этом он действительно обнаружил разрывность в требованиях к рисунку с т.зр. отображения в нем только «предметов», принесенных У. «Стрелочки-то здесь при чем?» Одновременно с этим он переживает снижение самоценности и стремиться в центр дискуссии. У дальше точно «сработала» в смысле озадачивания: позволила оформить вопрос-к-себе, попросту задав его МЗ.

Шк.

*Обобщенный результат анализа.*

Если теперь попробовать суммировать и обобщить рассогласования, возникающие по ходу урока, то будет видно, что они распадаются на 5 групп.

1. Рассогласования в отношениях по вертикали учитель-ученик. Сюда отнесены те фрагменты урока, в которых материал задачи используется как средство подчеркивания собственного положения в отношениях с учителем.

2. Рассогласования в отношениях по горизонтали ученик-ученик. В эту группу попали те фрагменты, в которых дети как правило, конкурировали между собой, подчеркивая свои достоинства.

3. Рассогласования между способами организации материала задачи. Здесь те фрагменты урока, в которых дети работали с материалом задачи.

4. Рассогласования между способами организации дискуссии. В эту группу попали те фрагменты, где дети спорят о порядке выступления, форме выступления, способах организации сообщений, т.е. относительно положения в системе отношений, опосредованных учебно-предметным материалом.

5. Переживание непринятия и низкой оценки статуса со стороны учителя и учеников с одновременно высоким значением положительной оценки и принятия.

Здесь же описаны диспозиции учителя, которые разбились на три группы.

1. Рассогласование между представлением о логике разворачивания материала и его композицией. В эту группу вошли те диспозиции взаимодействия, в которых учитель поворачивал ход урока в соответствии с собственным представлением о логике его разворачивания в случае, если ход событий противоречил этому представлению.

2. Рассогласования между способами организации дискуссии. Сюда попали те фрагменты урока, в которых учитель имел ситуации конкурирующих способов организации взаимодействия на учебном материале.

3. Ситуации предпочтения-отвержения. Рассогласование состоит в противоречивости критерия выбора «кандидата-на-единственное-место». И здесь не только в смысле одного человека, но и в смысле «круга – закружья».

Эти три группы рассогласований учителя являлись центром регулирования диспозиции первых пяти групп. Это легко показать, если принять во внимание следующее.

Моменты конгруэнтности-инконгруэнтности учительских действий в отношении первых пяти групп диспозиций детей, т.е. в отношении регулирования ситуаций урока.

Моменты конгруэнтности-инконгруэнтности учительских действий относительно замысла урока.

Необходимо отметить, что моменты, отличающиеся *ориентацией учителя на содержание внутренних и внешних детских конфликтов* в их регулировании, характеризуются вниманием со стороны учителя к феноменам непонимания детьми материала изучения, феноменам неконгруэнтности в общении. Учитель в таких случаях стремился оформить непонимание и наладить общение с ребенком.

Моменты, отличающиеся устойчивой *ориентацией на реализацию исходного замысла урока* в регулировании детских конфликтов характеризуются нечувствительностью учителя к феноменам непонимания и неконгруэнтности в общении. Учитель предлагал детям свою интерпретацию материала без обсуждения и интеграции детской интерпретации в дискуссии.

Если по ходу урока встречались моменты явного несоответствия детских действий общему движению, они регулировались учителем как правило не по типу Б, а через демонстрацию игнорирующе-отстраняющего отношения со стороны учителя. Моменты типа А и моменты типа Б реализуются как принимающий-поддерживающий тип отношения.

1. Имеется три плана

рассогласований: внутренний ребенка, внутренний взрослого, межличностный. В каждом из них можно выделить группы рассогласований.

2. Отношения первых двух конституируют третий. От того, как разрешаются рассогласования учителя, зависит разрешение рассогласований ученика, и наоборот.

3. Учитель в разрешении собственных рассогласований может быть ориентирован как на «чистый замысел», так и на содержание внешних и внутренних детских конфликтов, а также может игнорировать их.

4. Наиболее эффективен учитель там, где он ориентирован и на рассогласование ученика, и на замысел урока одновременно.

Помимо качественной оценки соответствия конфликтной формы урегулирования и детских конфликтов можно произвести количественную оценку и выявить их статистически значимые связи. В Таблице 10 представлены коэффициенты корреляции Пирсона между конфликтными формами и факторами конфликта.

Теперь понятно, что учитель отвечает на учебный вопрос ученика в том случае, если он ориентирован в регулировании диспозиций ученика и на этот конфликт и на собственный замысел одновременно. В этом месте происходит «встреча» учителя со своим замыслом и ученика со своим вопросом.

Данный тип анализа также был свернут до оценки наблюдателя во время обсуждений материала на уроке. У наблюдателя находился специальный бланк наблюдений, в котором он фиксировал по выделенным признакам принадлежность высказывания к тому или иному типу регулирования диспозиций взаимодействия. В случае множественной оценки высказывания балл делился пропорционально между типами регулирования, затем баллы суммировались и сводились в общую процентную таблицу. Таким образом были получены следующие результаты, отраженные в таблице. В ней же отражены коэффициенты значимости различий Фишера для оценки значимости различий по профилям между 1 и 2, 2 и 3, 3 и 4 классами.

Из приведенной таблицы видно, что динамика детских конфликтов, разделенная на два периода и переход между ними совпадает с динамикой конфликтных форм. Значимо различаются распределения показателей по трем типам форм. Это означает, что учитель тоже переживает своеобразный «кризис» как смену опор самочувствия в ситуации взаимодействия на уроке. От первого ко второму классу незначительно изменяется ориентация учителя на конфликт наиболее значимые различия приходятся на период между вторым и третьим классом. Ориентация на замысел снижается вместе с ориентацией на конфликт, при этом существенно возрастает игнорирование детских высказываний. Можно видеть, что игнорирование на протяжении всего возрастного периода возрастает с одновременным падением ориентации на замысел. Ориентация на конфликты существенно изменяется только в начале первого класса.

Таблица 9. Процентная динамика конфликтных форм и различия профилей конфликтных форм

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Способы регулирования Время | Игнорирующий-отстраняющий | Принимающий-поддерживающий |
|  |  | конфликт | Замысел |
| 1 класс | нач | 30 | 60 | 10 |
|  | сер | 31 | 58 | 11 |
|  | кон | 25 | 63 | 12 |
| Значимость различ. по крит. Фишера 1 – 2 класс 0.777 |
| 2 класс | нач | 25 | 66 | 10 |
|  | сер | 21 | 59 | 20 |
|  | кон | 21 | 49 | 30 |
| Значимость различ. по крит. Фишера 2–3 класс 0.161 |
| 3 класс | нач | 23 | 51 | 26 |
|  | сер | 25 | 45 | 30 |
|  | кон | 20 | 48 | 32 |
| Значимость различ. по Крит. Фишера 3–4 класс 0.561 |
| 4 класс | нач | 22 | 46 | 32 |
|  | сер | 23 | 47 | 30 |
|  | кон | 29 | 29 | 42 |

Из таблицы 10, представленной ниже можно судить о связи конфликтных факторов со способами их регулирования. Отрицательно связаны конфликты второго и четвертого факторов с ориентацией учителя на замысел, т.е. принадлежность и самоценность не являются значимыми для образования детей реалиями учителя, напротив, они считаются помехой учению и не рассматриваются как образовательный продукт.

Таблица 10. Коэффициенты корреляции Пирсона между конфликтной формой и оценкам по факторам

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | I | II | III | IV | V |
| Фактор | фактор | фактор | фактор | Фактор | фактор |
| Форма |  |  |  |  |  |
| Конфли | 0.719 | -0.386 | 0.304 | -0.572 | -0.567 |
| кт |  |  |  |  |  |
| Замысе | 0.022 | -0.786 | 0.769 | -0.747 | -0.188 |
| л |  |  |  |  |  |
| Игнори | -0.333 | 0.794 | -0.741 | 0.844 | 0.395 |
| рование |  |  |  |  |  |

Значимыми по Таблице 10 для учителя являются конфликты учебно-предметного содержания, однако можно говорить о непонимании детских конфликтов, детерминированных учебно-предметным содержанием. Эти факты легко объяснимы из существующей рабочей ситуации учителя: предметом контроля его эффективности является учебно-предметная динамика. На уроке, видимо это и должно происходить, однако необходимо отметить, что конфликты, как правило, требуют разрешения здесь-и-теперь, ресурс удержания конфликта только-только начинает складываться в этом возрасте. О самооценке, как правило, учитель беспокоится в случаях явно сложившегося личностного и учебного неблагополучия ребенка. Наиболее чувствителен учитель к конфликтам на материале вертикальных отношений, возникающих у детей.

Таким образом, из анализа данных можно сделать 4 основных вывода:

1. Младший школьный возраст по критерию смены материала разрешаемых конфликтов разделяется на два периода – уместный конфликтным формам и условиям урока и неуместный.

2. Период между вторым и третьим классом по этому же критерию является «кризисным» как для ребенка, так и для учителя – в это период происходит смена опор самочувствия.

3. Конфликты принадлежности и самоценности не являются значимыми в работе учителя образовательными реалиями.

4. Несмотря на важность разрешения конфликтов учебно-предметного содержания, учитель все же как правило, использует конфликтную форму, положенную в замысле и не управляет конфликтами третьего фактора, т.е. он нуждается в повышении собственной конфликтной компетентности.

**Заключение**

В заключении необходимо еще раз отметить, что образовательные результаты в данном исследовании рассматриваются не только как традиционно контролируемые знания, умения и навыки или новообразования возраста, становящиеся в учебной деятельности, но гораздо шире – и как способы устанавливания отношений в новой. Исследование не может претендовать на полноту выводов относительно возраста, поскольку анализ конфликтного взаимодействия в учебных ситуациях велся с априорным предположением о том, что все процессы, детерминированные конфликтами пяти факторов являются ставшими и их протекание контролируется участниками.

Разрешения конфликтов разных факторов, как показал качественный анализ взаимодействий непросто сопряжены друг с другом. Здесь появляются взаимопереходы и при определенных условиях один конфликт замещает другой или поглощается им.

Однако, в любом случае, управление образовательным процессом должно быть построено с опорой на решенный вопрос о его нормальной «клинике» ситуаций учения-обучения с максимальным учетом их возможного содержания.

Из проведенного исследования можно заключить, что младший школьный возраст, литический по своему основному характеру, в условия школы разбивается на два основных периода. Первый период характеризуется взаимопониманием участников и адекватен тем представлениям о ситуации учения-обучения, которые реализует учитель. Второй период характеризуется накоплением неуместных детских конфликтов и, следовательно, участники вынуждены проблематизировать свои представления об обустройстве места. Учебные ситуации оказываются враждебны по отношению к возрастающей потребности принадлежности и представляют собой непродуктивную форму для разрешения таких конфликтов.

Необходимо также заметить, что идея клиники образовательных процессов не может быть полностью реализована относительно учебных ситуаций и условий школы с одной стороны, и методами наблюдения и проекции, с другой. Необходимо системное и систематическое представление образовательной динамики, а также выделение механизмов получения образования в качестве ядерной проблемы.

1. Эффективная организация процесса учения-обучения предполагает координацию двух типов содержания: учебно-предметного и содержания отношений.

2. В ситуациях учения-обучения возможна реализация трех типов ориентации учителя по отношению к детским конфликтам: конгруэнтная содержанию детских конфликтов, конгруэнтная замыслу урока и игнорирующая детские конфликты.

3. Спонтанная конфликтная компетентность, формирующаяся у детей на уроке в младшем школьном возрасте имеет следующую динамику: от становления определенности в отношениях с учителем, через становление учебно-предметной компетентности, к разрешению конфликтов принадлежности и самоценности.

4. С точки зрения соответствия конфликтных форм урока содержанию детских конфликтов младший школьный возраст разделяется на два периода – соответствующий конфликтным формам, целям и условиям урока и несоответствующий конфликтным формам, целям и условиям урока. Конфликты принадлежности и самоценности во второй период в ситуации урока необходимо-неизбежно присутствуют и требуют своего разрешения.

5. Период между вторым и третьим классом по этому же критерию является «кризисным» как для ребенка, так и для учителя – в этот период происходит смена опор самочувствия.

6. Конфликты принадлежности и самоценности не являются значимыми в условиях современной образовательной практики учителя реалиями ребенка. Для разрешения таких конфликтов эксплуатируется учебная ситуация как сложившаяся, но видимо, неадекватная форма.

7. Несмотря на важность и специальную направленность учителя на разрешение конфликтов учебно-предметного содержания, он все же, как правило, использует конфликтную форму, положенную в замысле, не перестраивает ее с учетом детских вопросов и не регулирует конфликты третьего фактора. Следовательно, для достижения желаемых образовательных эффектов необходимо повышение конфликтной компетентности учителя.

**Литература**

1. Алексеев Н.Г. Применение психологических моделей мышления в изучении творчества шахматистов // Исследование проблем психологии творчества. – М, 1983.

2. Белый Б.И. Тест Роршаха: практика и теория. – СПб.:Дорваль, 1992.

3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб.: Лениздат, 1991.

4. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! – Новосибирск: Наука, 1989.

5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – Киев: Наукова думка, 1989.

6. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991.

7. Василюк Ф.Е. Психологический анализ преодоления критических ситуаций: Автореф. дис. канд. психол. наук М.: Изд-во МГУ, 1981.

8. Венгер А.Л. Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. – Томск: Пеленг, 1993.

9. Выготский Л.С. Игра и психическое развитие дошкольника // Вопр. Психологии. -1964. – №3.

10. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3.

11. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4.

12. Выготский Л.С. Легкое дыхание // Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.

13. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. – В 4 т. – М.: Искусство, 1968.

14. Гринсон Р. Техника и практика психоанализа. – Воронеж: НПО Модэк, 1994.

15. Гришина Н.В. Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Ленинград, 1978.

16. Гришина Н.В. Давайте договоримся. Практическое пособие для тех, кому приходится разрешать конфликты. – С-Пб: Сова, 1993.

17. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.

18. Давыдов В.В. Психическое развитие и воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981.

19. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. Психологии/ – 1992. – №3–4.

20. Детский сад в Японии. – М.: Прогресс, 1978.

21. Дмитриев А., Кудрявцев В., Кудрявцев С. Введение в общую теорию конфликтов. – М., 1993

22. Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, вып. №6.

23. Ершов А.А. Социально-психологические аспекты конфликтов // Социальная психология и социальное планирование. – Л., 1973.

24. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М. Российское педагогическое агентство, 1995.

25. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986. – Т 1.

26. Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой // Всесоюзный гуманитарный фонд им. А.С. Пушкина. ТПО «Ахилл» М., 1991.

27. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. – М.: АО Аспект пресс, 1994.

28. Клейн М. Развитие одного ребенка. // Психологическая и психоаналитическая библиотека / Под ред. И.Д. Ермакова. – М., 1923.

29. Корнелиус X., Фейр Ш. Знакомство с понятием конфликт // Хрестоматия по социальной психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.

30. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения: Сб. науч. статей МОПИ им. Крупской. – М., 1986.

31. Конфликт в конструктивной психологии: Тезисы докладов и сообщений на XI научно-практической конференции по конструктивной психологии. – Красноярск, 1990.

32. Конфликты: сущность и преодоление: Методические рекомендации в помощь студентам пединститутов, университетов, учителям. – М., 1990.

33. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. – Красноярск: Изд-воКГУ, 1994.

34. Латьшов В.В. Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон // Иностранная психология. РАН ИП Т.1, М2, 1993.

35. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. – М.: Сов. радио, 1974.

36. Лубовский Д.В. Применение диагностического комплекса проективного интервью в работе детского психолога-практика. – М., 1992.

37. Мерлин В.С. Психологические конфликты/ Приложение к книге «Очерки интегрального исследования индивидуальности». – М.: Педагогика», 1986.

38. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. – М., 1910.

39. Основные положения программы «Развитие»/ Под ред. Дьяченко О.М., Варенцова Н.С. – М.: Просвещение, 1994.

40. Основы возрастно-психологического консультирования / Под ред. А.Г. Лидерса. – I М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991.

41. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991.

42. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1977.

43. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1964.

44. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994.

45. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов развития // Вопросы психологии. – 1994. – №1.

46. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. – М.: Педагогика, 1986.

47. Рыбакова М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991.

48. Рыбакова М.М. Особенности педагогических конфликтов. / Хрестоматия по социальной психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.

49. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. – М., 1996.