

Диагностика конфликтов детей младшего школьного возраста

Согласно концепции развивающего обучения (Давыдов В.В., 1983), развитие учебной деятельности в младшем школьном возрасте происходит через решение учащимися таких задач, которые имеют ненатуральные (теоретические) средства решения. Передача таких средств и их развитие является основной целью учителя. Уровень сформированности учебных действий является мерой эффективности работы учителя. Действия учителя, ведущие к указанной цели, являются организационно-деятельностным основанием и контекстом развития способности к теоретическому мышлению.

В контексте такого понимания обучения можно дискутировать лишь преимущество форм и способов обобщений, одновременно с организационно-деятельностным аспектом работы учителя существенной частью его эффективности является умение создавать психотехнические условия озадачивания. От этого зависит организация истинных учебных встреч ребенка и взрослого, т.е. таких встреч, в которых предмет их совместности являются пробы организации ребенком учебного материала [1,с.42].

На старте школьного обучения учитель сталкивается с такой возрастной ситуацией, в которой интегрированы достижения предыдущих возрастных периодов. Ребенок, пришедший в школу, имеет опыт общения и опыт обучения, толерантный или сопротивляющийся школьным формам обучения.

Вопросом настоящего исследования является разработка компактного метода диагностики содержания и форм толерантности и сопротивления школьному обучению. Как ребенок воспринимает учебные "интервенции" учителя? Каково содержание и смысл этих сопротивлений?

В построении озадачивания необходимо учитывать ситуативно и возрастно детерминированную психотехническую ситуацию. Типовыми психотехническими задачами учителя являются: 1) инициирование детского интереса к предлагаемому

учебному материалу и способам его организации; 2) формирование мотивации достижения результата в рамках предложенного задания.

Эти психотехнические задачи не осознаются учителем до тех пор, пока он не встречает личностного сопротивления решению со стороны ребенка, до тех пор, пока не обнаруживается, что ребенок не решает то задание, которое предложил учитель.

По данным исследований (Хасан Б.И., 1996г.), в ситуациях учения — обучения между взрослым и ребенком возникает многообразие материала взаимодействий.* При этом, способ обнаружения материала участниками и наблюдателем представляет собой такой тип взаимодействия, который феноменально проявляется как столкновение с рассогласованием в материале какого-либо типа. При действующей установке участников на достижение результата центральным предметом их усилий становится восстановление целостности и непрерывности материала.

Анализ детских дискуссий по видеоматериалам уроков ярко показывает логику взаимодействия на уроке [3]. Огрубляя, ее можно выразить так: от инициирования согласований — к их устранению — к новым рассогласованиям. Дискуссия представляется при таком понимании как одновременное движение участников в разном материале, каждый из которых имеет свою собственную морфологию и, следовательно, логику освоения. Эти логики освоения явились основанием валидации данных методики неоконченных предложений.

Задача исследования.

В предыдущих исследованиях был разработан метод обнаружения конфликтных факторов путем наблюдения и экспертного оценивания [4]. Его недостатком является громоздкость в употреблении и большие временные ресурсы на обработку данных.

Таким образом, задачей настоящего исследования явилась разработка компактного метода диагностики пяти конфликтных факторов. Необходимо было получить компактную личностную методику, с одной стороны, и ограничить диагностический материал урочными ситуациями с тем, чтобы

* Обнаружено пять типов материала [8; 61-63]

интерпретировать данные в соответствии с базовой моделью, — с другой.

Выбор метода.

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

Обоснование выбора.

"... 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..." [1;8]. Это справедливо и для теста неоконченных предложений. Он относится к группе аддитивных проективных методик [2;107], т.е. испытуемому предлагается в качестве начала предложения малоструктурированный стимул, "...сформулированный таким образом, чтобы стимулировать испытуемого на ответы, относящиеся к изучаемым свойствам личности" [2;51]. "... При встрече с малоструктурированным полем личность проецирует, организует его в соответствии со своими стремлениями, комплексами, чувствами и конфликтами" [там же]. "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" [1; 65].

Сама интерпретация относится к искусству и зависит от теоретических взглядов интерпретатора. В интерпретации мы придерживались пятифакторной модели.

Цель создания методики.

В соответствии с гипотезой о поликонфликтности учебно — предметного взаимодействия (Б.И.Хасан), мы вправе ожидать, что урочный опыт ребенка также может выявить поликонфликтность в проекции. Необходимо было получить

компактную проективную личностную методику, с одной стороны, и с другой — ограничить диагностический материал урочными ситуациями, — с тем, чтобы интерпретировать их в соответствии с пятифакторной моделью.

Задачи на создание методики. 1) Поиск тем (в классическом варианте — отношений), "собирающих" ситуацию урока.

Экспертами в определении тем выступили 12 психологов со специализацией "психолог образования". (Экспертам предлагался вопрос: совокупностью каких тем задается описание урока?) Выделились четыре статистически наиболее значимые (из 40 предложенных) темы: учитель, одноклассники, задача, урок. 2) Конструирование стимулов.

Для составления мы воспользовались аналогами ([Бехт], [Лидерс], [Лубовский]), предназначенными для других целей.

Количество предложений должно быть небольшим, чтобы избежать эффекта утомления и потери интереса ребенка. Темы, отраженные в предложениях, должны чередоваться, — с тем, 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 методом анализа ответов испытуемых (исключены предложения, вызывающие стереотипные ответы и шоковые реакции) было отобрано 24 предложения. 3) Отбор стимулов, обладающих дифференцирующей силой (не вызывающих стереотипию): чем менее стереотипен ответ, тем большей проективной силой обладает стимул, согласно гипотезе Роршаха и Бома [Белый].

Из 42 предложений — 24. Было протестировано 90 учеников в середине учебного года (30 — 1 кл., 30 — 2 кл., 30 — 3 кл.). Вопросы, вызывающие шоковые реакции или стереотипные ответы, были отвергнуты. Тестирование проводилось групповым способом. При достаточно высокой скорости заполнения, что соответствует требованиям инструкции.

Валидизация.

Для валидации методики был применен метод экспертных оценок. Экспертами выступали: 1) учителя, обучающие детей, 2) психологи, знакомые с разработкой и оценившие по видеозаписям уроков конфликты, разрешаемые детьми. *

Для областей поведения, детерминированных определенным содержанием конфликта и характером его протекания, мы можем предсказать соответствующую поведенческую симптоматику. Так, например, для генерализующихся конфликтов 3 фактора характерны: 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 (взрослый, сверстник). На этой симптоматике было сконструировано интервью с учителями.

Статистический анализ шкал экспертных оценок впереди, мы проводили лишь подробное интервью по отдельным детям 1, 2, 3 кл. Результаты оценок совпадают по 30 детям, в 4 случаях описание типовой поведенческой симптоматики ребенка и оценка по наблюдению совпали слабо. При валидации путем экспертных оценок психологов из 8 наблюдавшихся детей совпали оценки по 6 детям, не совпали по одному ребенку и по одному ребенку частично не совпали. Одна оценка не совпала вообще.

Замечания.

Оценка 3 фактора по МНП оказалась невозможной. Мы могли оценить только его "преддверие", 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.

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 похожую на картину предметной задачи ситуацию. Поэтому мы не имеем в диагностической ситуации ни объективирующих процедур, ни процедур, требующих выбора предложенных способов.

Отнесение к 3 фактору строилось по признаку фиксации учебно-рабочих установок и состояний, т.е. таких элементов опыта, которые ассоциируются с пробами организации учебно-предметного материала.

Выводы.

1. Тест НП в предлагаемом варианте диагностирует индивидуальные установки и индивидуальный опыт конфликтования младшего школьника и чувствителен к различению конфликтных факторов, т.е. валиден по отношению к пятифакторной модели.

2. Результаты диагностики по НП могут служить гипотезами о состоянии конфликтного аспекта урочного опыта ребенка.

3. Диагностические гипотезы могут являться основанием принятий педагогических решений.

Литература

1. Белый Б.И. Тест Роршаха: практика и теория. — С-Пб.: "Дорваль", 1992.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психологической диагностике. — Киев: "Наукова думка", 1989.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М., "Педагогика", 1972.
4. Лубовский В.В. Проективное диагностическое интервью в работе школьного психолога. — М., 1992.
5. Основы возрастно-психологического консультирования /под ред. А.Г. Лидерса. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991.
6. Сергоманов П.А. Анализ моментов конгруэнтности-инконгруэнтности в процессах озадачивания /Бюллетень клуба конфликтологов. — Красноярск: Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1994. Вып. 3, ч. Л.
7. Сергоманов П. А. Пятифакторная модель конфликта в анализе учебнопредметного взаимодействия младших школьников на уроках

развивающего обучения /Педагогика развития и перемены в российском образовании. Материалы второй научно-практической конференции. — Красноярск, 1995.

8. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность /Библ. психологии и психотерапии под ред. В.В.Макарова, Б.И.Хасана. — Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996.

9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. — Томск: "Пеленг", 1993.