

Рисунок как средство дополнительной ориентировки подростка в конфликтной ситуации

Постановка проблемы. Повышенная конфликтность становится нормой в подростковом возрасте, и это означает, что подросток достаточно часто сталкивается с необходимостью определяться и действовать в конфликте. Однако возможности становления конфликтной компетентности подростка, на наш взгляд, не исчерпываются стихийно проживаемой практикой разрешения конфликтов. Новые, продуктивные способы анализа и разрешения конфликта приобретают на этом возрастном этапе принципиальную возможность стать осознанными и освоенными на основе новых рефлексивных возможностей подростков. И это задаёт необходимость «искусственной» линии развития конфликтной компетентности – целенаправленного обучения и воспитания.

В своём исследовании мы опирались на представление о составляющих конфликтной компетентности, выработанное на основе анализа работ Б.И.Хасана [11] и Л.А. Петровской [8], и представление, сложившееся в отечественной психологии, об ориентировочной и исполнительной частях действия. Найти значение и смысл ситуации, смысл поведения её участников – задачи ориентировочной части действия. Для решения «задач на смысл» преимущественное значение имеют символические средства, представленные языками искусств [5].

Мы предприняли попытку использования символического языка изобразительной деятельности как средства художественного моделирования социально-психологических ситуаций, актуальных для подростков, и поиска их смысла. Мы преследовали *цель* изучить возможности улучшения качества ориентировки подростков в конфликте при помощи работы с рисунком как символической моделью ситуации. Мы опирались на наиболее общие определения понятий *модели* и *символы*: «модель - аналог познаваемого

объекта, заменяющий его в процессе познания» [7]; «символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости» [1]. Нами предпринята эмпирическая проверка следующей *гипотезы*: создание и обсуждение рисунка сложной конфликтной ситуации, представленной в видеосюжете, позволяет подросткам достичь большей определенности в существенных признаках ситуации, во внутренних основаниях действий героев сюжета, в способах разрешения конфликта.

Обоснование гипотезы. Выдвинутое предположение опиралось на представления о следующих особенностях символа и действий с ним:

1. Одной из традиционно отмечаемых функций символа является *репрезентативная функция*, на которую указывают многие исследователи этой формы отражения реальности (такие как: Ф.В.И. Шеллинг, Г.В.Ф.Гегель, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман и др.). Она состоит в том, что с помощью символа человек представляет другой объект или реальность. При этом символическая репрезентация отличается от знаковой тем, что символ не столько указывает на реальность, сколько заменяет ее собой.

2. Символ оказывается как бы центром всех смыслов, откуда может происходить их постепенное разворачивание. Эта особенность символа позволила С.С. Аверинцеву рассматривать его структуру как многослойную, *рассчитанную на активную внутреннюю работу воспринимающего*. «Смысл символа нельзя дешифровать простым усилием рассудка, в него надо «вжиться»» [1].

3. Одним из условий перехода к использованию символических средств является наличие эмоционального напряжения [3], что является одной из характеристик конфликтной ситуации.

4. Главной особенностью символического опосредствования является передача смыслового отношения субъекта к окружающей его действительности, где *ориентировка в субъективном (эмоциональном) плане заменяется ориентировкой в наглядном (объективном) плане* [5]. Это помогает создать безопасную обстановку, где подросток может обсуждать

свои чувства, сложные эмоции, относящиеся к ситуации, не напрямую, а через рисунок – модель. Кроме того, П.Я. Гальперин отмечал, что созревая и оформившись, чувства становятся могучим средством переориентировки в ситуации и, собственно, эта сторона чувств и составляет их психологический аспект.

5. Важной особенностью художественных моделей является их следующее отличие от научных: «ученый создает модель на основании гипотезы, художник — гипотезу на основании модели. Он моделирует непонятный (или не до конца понятный) объект» [7], что позволяет использовать моделирование художественными средствами в условиях ситуаций с высокой степенью неопределенности.

6. Специфика ориентировки на основе символа также, по мнению многих ученых, заключается в том, что *вместо действия в реальности субъект ищет способы действия в теле символа*. Важно подчеркнуть, что движение в оболочке символа может дать результат, соотносимый с реальностью [2]. Вместо действия в реальности ребенок ищет способы действия в теле символа (в рисунке), т.е. символ выступает в роли пространства, позволяющего моделировать такие структурные отношения, применение которых на практике может оказаться успешным [4].

Организация и результаты эксперимента. Исследование проводилось с 17 февраля по 7 марта 2012 года на базе Гимназии №2 г.Красноярска. В первом этапе участвовали 70 младших подростков 11-13 лет учащихся 6-х классов. Из них для дальнейшего исследования было отобрано 30 человек, составивших экспериментальную выборку - 16 девочек и 14 мальчиков.

Процедура исследования. На *первом этапе* оценивалось качество ориентировки подростка в конфликте по разработанной нами методике анализа конкретных конфликтных ситуаций [10]. Подросткам были показаны заранее апробированные и оцененные как сложные конфликтные ситуации, представленные в отрывках из фильмов. Для девочек - фрагмент «Новенькая»

из к/ф «Чучело», в котором героиня, Лена Бессольцева, в первый раз входит в новый класс, и для мальчиков – сюжет «В кафе» из к/ф «Возвращение», в котором конфликт разворачивается между внезапно вернувшимся после нескольких лет отсутствия отцом и одним из сыновей, подростком. После просмотра каждый подросток письменно ответил на вопросы:

1. Что происходило в сюжете?
2. Как ты думаешь, в чем причина сложившейся ситуации?
3. Какие внутренние причины (цели, намерения, чувства, ценности) стоят за действием участников ситуации?
4. Отобрази эту ситуацию схематично, чтобы было понятно ее содержание.
5. Какие известные способы разрешения в данной ситуации использовали участники?
6. Что бы ты делал (а) на месте кого-либо из участников?

Мы исходили из того, что при анализе конфликтной ситуации подростки репрезентируют свою субъективную картину ситуации, представление об участниках ситуации, внутренних основаниях их действий – тем самым мы получаем информацию о качестве ориентировочной основы коммуникативного действия [6].

Полученные ответы оценивались по следующим *параметрам*:

1. Идентификация ситуации как конфликтной.
2. Выделение предмета (причины) конфликта.
3. Удержание процессуальности конфликтной ситуации.
4. Обобщенность описания (выделение существенных связей).
5. Описание мыслей (мотивов, интересов и т.п.) других участников.
6. Описание эмоциональных состояний, переживаний других участников.
7. Описаний позиций других в данной ситуации.
8. Занятие собственной позиции в конфликте.

Для количественного оценивания ответов по каждому параметру служили разработанные нами и согласованные с экспертами четырёх балльные порядковые шкалы, где 0 баллов соответствует отсутствию. Таким образом, суммарный балл подростка по всем параметрам отражал качество его ориентировки в представленном конфликте. Поскольку нашей целью являлась проверка способа улучшения ориентировки, из 70 респондентов были отобраны те 30, чей суммарный балл оказался ниже среднего по группе (отдельно для мальчиков и девочек). Из них методом попарного отбора по результатам анализа видеосюжета были скомплектованы эквивалентные экспериментальная (15 чел.) и контрольная (15 чел.) группы.

Экспериментальная группа была разбита на подгруппы по общим «пробелам» в ориентировке с целью исключить взаимное влияние на следующем этапе. Подгруппу №1 составили 4 девочки с низкими баллами по параметрам 5, 6, 7, 8, не описавшие, или неправильно описавшие мысли, чувства, позиции других участников и свою позицию. Подгруппу №2 составили 4 девочки с низкими баллами по параметрам 1, 2, 3, 4, 5, 6, «не увидевшие» как признаки конфликтности ситуации, так и не распознавшие мысли и чувства других. Подгруппы №3 и №4 составили соответственно 3 и 4 мальчика с низкими баллами по всем параметрам.

На *втором этапе* исследования, проводившемся через четыре дня после первого, в экспериментальных группах был применён метод моделирования ситуации художественными средствами и проведена работа с моделью посредством её обсуждения. В контрольных группах было организовано обсуждение ситуации без использования символических средств и каких-либо специальных приёмов.

Участникам экспериментальной группы была дана следующая инструкция: «Предлагаю вам вспомнить просмотренный сюжет, что там происходило, чувства, эмоции, который он у вас вызвал и отразить на рисунке то, что происходило в сюжете, эмоции героев, их отношения друг к другу». Подросток создавал рисунок ситуации цветными мелками на листе

формата А4. Затем каждый представил свою работу, остальным детям предлагалось спрашивать, что обозначают в рисунке те или иные детали, цвета, расположение и размер фигур, высказывать свое впечатление от рисунка, делиться эмоциями, которые он вызывает. Для организации обсуждения экспериментатор использовал следующие базовые вопросы:

- Расскажи о своем рисунке. Что ты нарисовал?
- Как ты изобразил (а) эмоции, чувства героев?
- Как выражены в рисунке отношения героев?
- Что нового ты понял об этой ситуации после того, как нарисовал её?
- Был ли какой-то вопрос, на который ты не мог (ла) ответить, а теперь можешь?

Обоснование способа работы с рисунком. Обсуждение рисунка, рассказ по картинке важны потому, что когда ребенок рассказывает о рисунке, то он не просто проговаривает свое натуральное восприятие, представляя его результат посредством несовершенной речи. На определенном этапе речь сама организует восприятие, выделяя в целостном комплексе отдельные опорные пункты, вносит, таким образом, анализ в восприятие и заменяет натуральную структуру восприятия сложной и опосредствованной структурой [12]. Таким образом, анализ ситуации заменяется анализом её символической модели, выполненной средствами рисования, обсуждение организует необходимую внутреннюю работу автора рисунка. Обсуждение снималось на камеру, чтобы потом проанализировать, насколько совпадают ответы детей устно и письменно. Поскольку значимых расхождений не было зафиксировано, при подсчете результатов итог производился по письменным ответам детей.

Приведем фрагмент обсуждения рисунка Вероники:

Экспериментатор. Расскажи о своем рисунке. Что ты нарисовала?

Вероника. Здесь нарисовано, как над девочкой все издеваются. Она ведет себя так потому, что ничего не понимает.

Экспериментатор. А что это за фигура мужчины в углу рисунка?

Вероника. Это её дедушка. Девочка говорила про то, что они с дедушкой два сапога пара, с ними соглашалась, смеялась, не понимала, что про неё не совсем хорошо говорят. Не могла ничего ответить, защитить себя.

Валя. Если бы она понимала ситуацию, она бы как-то попыталась защитить себя и дедушку. Не поддакивала детям.

Лера. Да. А они вели себя так, потому что она новенькая, чужая. У них уже есть коллектив. Они не хотели её пускать в него.

Лера. Я хотела спросить, почему у тебя вопросыки нарисованы?

Вероника. У девочки - вопросыки, так как она не понимала, что происходит. У детей - смайлики, им было весело. Они хотели поиздеваться, посмеяться над девочкой. Она этого не понимала, не замечала, думала, что они говорят о хорошем, с ними улыбалась.

Экспериментатор. Что нового ты поняла про ситуацию или прояснила для себя после нашей работы?

Вероника. Я первый раз, когда отвечала, не могла понять, почему девочка смеется. То ли она обиделась, но не показывает этого, то ли нет. А теперь поняла, что она не понимает, что происходит, что класс издевается над ней.

На *третьем этапе* и в экспериментальных, и в контрольных группах детям предлагалось еще раз ответить на вопросы методики, чтобы зафиксировать предполагаемое изменение их понимания ситуации.

Результаты исследования. Сравнение результатов письменных ответов на вопросы методики до и после второго этапа, экспериментальных и контрольных групп показало:

1. В экспериментальной группе из 15 человек качество ориентировки в конфликте повысилось у 11-и человек (73,3%), результат остался прежним у 2 человек (13,3%), ухудшилось у 2-х человек (13,4%).

2. В контрольной группе из 15 человек качество ориентировки в конфликте повысилось у 4-х человек (26,7%), не изменилось у 9 человек (60%), ухудшилось у 2-х человек (13,3%).

3. Доля подростков, улучшивших свой результат на 2 балла и более, в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

Различия между группами и качественно, и количественно по определяемым признакам значимы по критерию Фишера при $p < 0,01$.

Наибольшее количество детей из экспериментальной группы улучшили свои результаты по параметрам №2 «Выделение предмета (причины) конфликта» и №6 «Описание эмоциональных состояний, переживаний других участников». По этим же двум параметрам обнаружена самая большая разница по результатам «приращения» качества ориентировки между экспериментальной и контрольной группами: в экспериментальной группе из 15 человек улучшили свой результат 11 (73,3%), в контрольной – 1 человек (6,6 %).

Анализ прогресса каждого отдельного ребенка показал, что у мальчиков улучшение результатов произошло по большему количеству вопросов: 5–7, тогда как у девочек - по 2-4.

Качественный анализ ответов после прорисовывания ситуации по параметрам показал, что подростки стали лучше разбираться в ситуации, понимать её причины, цели, переживания участников. Примеры ответов на вопрос № 2 представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Примеры ответов подростков экспериментальной группы на вопрос № 2

«Как ты думаешь, в чем причина сложившейся ситуации?»

до и после создания и обсуждения рисунка

Респон- дент	Ответ до создания и обсуждения рисунка и его оценка в баллах	Ответ создания и обсуждения рисунка и его оценка в баллах	Суммарн ый балл
Лера	Девочка незнакомая, на неё все наезжают (1 б.)	Пришла новенькая девочка, у неё есть дедушка, из-за которого её недолюбливают. В том, что она зажата, не понимающая ничего, что с ней происходит, поэтому над ней все издеваются (3 б.)	До - 13 б. После - 15 б.
Вероника	Все издевались над её дедушкой, а она этого не замечала (2 б.)	Причина в дедушке, отношении класса к нему. Также девочка была новенькая. В её	До – 14 б После – 15 б

		поведении, зажатости, раболепии (3 б.)	
Мхитар	Отец хотел, чтобы сыновья его любили и поели (1 б.)	Причина в чувствах к отцу и сыну, в непонимании. Ненависть к отцу (2 б.)	До - 8 б. После - 10 б.
Дима	Потому что Ваня не хотел кушать (1 б.)	Сын хочет доказать отцу, что он взрослый (3 б.)	До - 4 б. После – 11 б.

Полученные данные свидетельствует о том, что понимание причин конфликта становится более точным и многоплановым, как у девочек, так и у мальчиков. Изменения особенно ярко представлены у мальчиков: при первом ответе на вопросы многие из них не могли назвать ни одного варианта причины происходящего, путали следствие и причину. После работы с рисунком, обсуждения, они начинали выделять хотя бы одну причину или начинали думать в нужном направлении.

Итак, анализ данных показал, что участники экспериментальной группы, которые создавали рисунки ситуации и обсуждали их в группе, значительно повысили качество ориентировки в конфликте по сравнению с первоначальным. В отличие от этого участники контрольной группы, где происходило только обсуждение ситуации в группе, не показали значимых изменений. Это позволяет считать подтверждённой гипотезу о том, что с помощью символического опосредствования ориентировки подростков в конфликтных ситуациях при помощи создания рисунка можно достичь большей определенности в существенных признаках ситуации, во внутренних основаниях действий героев сюжета, в способах разрешения конфликта. Результаты, полученные в ходе данного исследования, дают основание проводить дальнейшие разработки в направлении целенаправленного использования символических средств в процессе формирования конфликтной компетентности подростков.

Литература

1. Аверинцев С.С. Символ // София-Логос. Словарь. 2-е, испр. изд. Киев: Дух і Літера, 2001. С. 155-161.
2. Веракса А.Н. Особенности символического опосредствования младших школьников // Психологическая наука и образование. 2008. № 1.
3. Веракса А.Н. Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 14-23.
4. Веракса А.Н. Символическое и знаковое опосредствование в познавательной деятельности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 4. С. 124–13.
5. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14-26.
6. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990.
7. Лотман Ю.М. Тезисы к проблеме «Искусство в ряду моделирующих систем» // Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. С. 274–293.
8. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник МГУ. Серия: Психология. 1997. № 4. С. 41-45.
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: учеб. СПб., 2001. 220 с.
10. Скутина Т.В. Метод анализа конкретных ситуаций в развитии и диагностике конфликтной компетентности подростков // Современная дидактика и качество образования: обеспечение индивидуального прогресса в обучении: материалы IV Всеросс. науч.-методич. конф., Красноярск, ККИПК и ППРО, 2012. С. 321–334.
11. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996. 157 с.

12. Хозиев В.Б. Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции // Культурно – историческая психология. 2005. №1. С. 25-36.