

Ресурсы для развития конфликтной компетентности подростков или Куда впадает умение учиться?

Конфликтная компетентность как способность удерживать противоречие в его разрешении понимается как интегральное личностное новообразование. Масса разноплановых способностей, навыков, знаний, установок делают человека эффективным при разрешении конкретного конфликта. Но как только мы ставим вопрос о генезисе этой компетентности, мы сталкиваемся с необходимостью определить, ограничить ее структуру и содержание.

Один из вариантов был предложен нами и доказал свою практическую применимость на изучении конфликтной компетентности младших школьников.

Согласно модели, конфликтная компетентность с необходимостью предполагает наличие трех элементов структуры. В-первых, должна быть сформирована готовность преодолевать затруднение в деятельности. Во-вторых, способность обнаруживать предмет и материал конфликта. И, в-третьих, должны быть освоены способы преобразования соответствующего типа материала.

Способность к различению типов материала и выделению предмета конфликта является предельно значимой для эффективного разрешения любого конфликта. Младший же школьный возраст по своей институциональной организации требует оперирования с разрывным материалом (решение учебных задач). И сформированная способность обнаруживать предмет и оформлять задачу есть, по-видимому, ключевой вклад младшего школьного возраста в становление конфликтной компетентности. Это становится особенно важным в свете того, что верное обнаружение противоречия «сквозь» действительность конфликта является наиболее решающим фактором в работе конфликта, и в этом совпадают точки зрения всех исследователей.

В начальной школе сфера актуальных конфликтов расширяется от конфликтов внутрисемейных и ролевых (характерных для дошкольного возраста) до конфликтов предметно-содержательных и конфликтов соответствия статусным требованиям. Центральным же, исходя из социальной ситуации

развития становится конфликт между «Я-знающий» - «Я-незнающий», «Я-могущий» и «Я-немогущий», оформляемый каждый раз в учебной задаче. Осваиваемая учебная деятельность и есть, по сути, деятельность изменения с «Я-немогущего» на «могущего». Учащимся необходимо научиться обнаруживать дефицит своих ресурсов для решения задачи и освоить способы восполнения этого дефицита. Это и составляет содержание умения учиться как новообразования возраста. В качестве способности, позволяющей определять тип конфликта и необходимый для разрешения ресурс, выступает определенный уровень развития рефлексии. Освоенные способы работы с предметом и способы организации учебного взаимодействия – ресурсы для разрешения конфликтов.

Ситуация, в которой разворачивается ведущая деятельность младшего школьного возраста, есть учебный конфликт, разрешаемый во взаимодействии. Продуктом разрешения этого конфликта являются новые способы преобразования предметного материала. Освоение же учащимися самой формы взаимодействия и деятельности решения учебных задач (разрешения конфликтов) ведет к формированию индивидуальных навыков разрешения конфликта.

Мы обнаруживаем эти способности на финише начальной школы. Если ключевое новообразование – умение учиться – сформировано, то ученик способен оформить разрыв в материале и организовать взаимодействие, адекватное задачам предметного преобразования. При этом два слоя – предметный и организационный им осознаются как различные. (см. [2])

И теперь перед исследователями встает вопрос - что происходит с этими способностями на следующем возрастном этапе?

Согласно культурно-исторической концепции, новообразование определенного возраста не просто переносится в следующий возрастной этап, а переходит туда в снятом виде. И этот переход (также специально выстроенный) имеет специальное место в возрастном развитии и протекает как кризис. К.Н. Поливанова обнаруживает, что в кризисе происходит открытие новой идеальной формы, отказ от прежней и проба новообразования предыдущего периода в

новом пространстве [1]. В критическом периоде новые умения или новые отношения становятся явлены самому ребенку, и он пробует использовать их уже специально в другой деятельности, другой ситуации.

Чего мы, исследователи генезиса конфликтной компетентности, вправе ожидать подросткового возраста с этой точки зрения?

Теоретически на переходе в подростковую ступень должен состояться отрыв новообразований от учебной задачи. И они должны работать как средство, то есть специально, осознанно применяться для решения иных задач. Что это за задачи? В соответствии с представлениями о подростковом возрасте – это задачи построения отношений с другими и поиск своего места в социальных системах.

Нас интересовал вопрос – обнаруживаются ли те новообразования, которые обеспечивают возрастную адекватную конфликтную компетентность у младших школьников, при переходе в другой возраст и при решении других задач.

На протяжении нескольких лет мы проводили эксперименты для ответа на этот вопрос. Постараемся обобщить здесь их результаты. Сразу оговорим, что все испытуемые учились в начальной школе по программе Эльконина-Давыдова и экспертные оценки подтверждают качественную реализацию программы в этих классах.

Первый небольшой эксперимент проводился А.Н.Батиной с учащимися 5х классов, в два этапа. На первом подросткам предлагалось решить в паре математическую задачу олимпиадного типа, на втором, в той же паре – сыграть в игру «Рожицы». Суть игры в преодолении ситуации, требующей сотрудничества, но при этом построенной как конкурентная¹. Эта игровая процедура требует

¹ На столе перед испытуемыми лежат полоски с элементами «рожиц» - глаза, нос и рот. Рожицы собираются путем передвижения полосок. По середине полоски перегорожены ширмой, оставляя равное количество деталей на поле каждого игрока. Ширма исключает возможность видеть поле второго игрока. Собрать равное количество рожиц технически невозможно. Инструкция испытуемым: «Перед вами – настольная игра, в которой ваша задача – собрать максимальное количество рожиц на своей стороне. Сейчас они рассогласованы, сложены неровно. Ваш напарник будет заниматься тем же на своей половине поля, вы можете договариваться с ним, договариваться о совместных действиях. Игра продолжается примерно 10-15 минут, но вы можете закончить игру раньше, если это согласны сделать оба участника».

организации взаимодействия, не ассоциируясь при этом с каким-либо учебно-предметным материалом.

Предметом нашего изучения стали различия в деятельности по решению этих двух задач. Критерии наблюдения и результаты на каждом этапе представлены в таблице 1.

Решение первой задачи показывает для нас сформированность новообразований младшего школьного возраста и в число испытуемых, чья работа интерпретировалась, вошли только те (1) чьи умения подтвердились экспериментально, и (2) кто действительно был включен в разрешение конфликта, мотивирован на решение обеих задач. Всего из выборки таких испытуемых было 14.

Таблица 1. Результаты критериально-ориентированного наблюдения при решении задач разного типа.

Критерий	Наблюдается при решении математической задачи, количество испытуемых	Наблюдается в игровой процедуре, количество испытуемых
Включенность	14	14
Адекватное выделение предмета преобразования	11	4
Организация соответствующего задаче взаимодействия	12	4
Ориентация на совместное решение	13	14
Удержание конфликта в разрешении	6	1

Таким образом, практически все подростки демонстрируют различие двух планов работы с математической задачей и способность эффективно строить взаимодействие для ее решения, но только небольшое количество учащихся (28% от выборки) способны сделать то же на ином материале, хотя они ориентированы на совместное решение и стремятся разрешить конфликт. В результате этой работы стало очевидно, что сам по себе перенос навыков из учебной во внеучебную ситуацию не происходит. А.Н.Батина продолжила (и не безуспешно) свою работу в направлении поиска тех педагогических условий, которые способствуют переносу. Однако, это не предмет нашего обсуждения

здесь (см.[3]). Мы должны сосредоточиться на обнаружении «следов» младшешкольного вклада в конфликтную компетентность.

Следующая экспериментальная ситуация должна была в самой себе содержать задачу удержания двух планов – предмета деятельности и взаимодействия по его поводу. Этим требованиям соответствует другая классическая процедура для изучения конфликтов – «Экстериоризация внутреннего конфликта». Эксперимент проводился Т.В. Маменко на материале «Кораблекрушения»².

Предполагая, что некоторые способности могут не обнаруживаться, так как находятся в зоне ближайшего, а не актуального развития, мы модифицировали методику, включив в некоторые группы взрослого как возможного помощника в организации взаимодействия.

Эксперимент оказался очень информативным для изучения групповой работы и мышления подростков, для данной же работы ключевыми вопросами к анализу являлись: разделяют ли младшие подростки план решения задачи и план организации своей деятельности, в том числе, в совместной деятельности со сверстниками? Какие именно компоненты теоретического мышления переносятся на материал организации своей деятельности? В чем это проявляется?

Всего в эксперименте принял участие 51 подросток. Из них 18 – учащиеся 5х классов и 33 – 7х классов. В наблюдении мы различали два плана: 1. работа с содержанием – выбор предметов, обоснование выбора и разрешение

² Испытуемые делятся на команды по 3 человека. После описания мнимой ситуации кораблекрушения дается инструкция:

«Ваша задача определить степень важности вещей из предложенного списка в сложившейся ситуации. Самому важному в этой ситуации присваивается номер 1, наименее важному номер 10. Все предметы должны получить порядковые номера от 1 до 10. Учтите, что ни один предмет не может остаться не пронумерованным, и два разных предмета не могут иметь один и тот же номер. Выигрывает та команда, чей список будет наименее отличаться от списка с правильным ответом».

После того, как группы выработали список, им предлагалась следующая инструкция:

«Теперь, когда вы выработали свое решение, необходимо организовать экспертный совет, который должен выработать ключевое решение данной задачи. Это решение и будет являться правильным ответом, правильным списком. Именно с этим списком будут сравниваться списки групп и определится победитель. Напоминаю, побеждает та команда, чей список будет наименее отличаться от ключевого. Для работы в совете нужен один представитель от каждой команды». Инструкция представителям групп: «Вы – эксперты. Каждый эксперт должен будет подписать общее решение, которое без его подписи считается недействительным».

противоречий, связанных с разрывностью, сопротивлением материала; 2. Организация деятельности - постановка цели, планирование действий по ее достижению, контроль исполнения и результата, организация работы в группе.

Анализировались качественные показатели – наличие\отсутствие тех или иных действий в работе групп и количественные показатели – число высказываний по предмету наблюдения. Результаты анализа:

Качественных различий в поведении 5 классников и 7 классников при разрешении игрового конфликта не обнаружено. Поэтому далее приводятся данные по всем испытуемым.

1. На задачном материале проявляются такие новообразования, как рефлексия, анализ, планирование. Подростки аргументировали выбор предметов, интересовались основаниями выбора предметов другим (как на этапе работы группы, так и на этапе работы капитанов) – **36% от всех высказываний**.

2. Такие способы, как выбор и обсуждение тактики своих действий, ориентация и опора на выбранное при дальнейшей работе, уточнение мнения других по поводу выдвинутого предложения, проявлялись как эпизодические в репликах отдельных детей – **3% высказываний**. Но как способ работы групп не обнаруживаются, подсказками взрослого относительно этих способов действия учащиеся также не пользуются. Следовательно, эти способы действия, характерные для конфликтно компетентного поведения, не субъективированы.

3. Такой способ действия, как выделение действий другого и оценка их как влияющих на ситуацию выигрыш/ проигрыш не проявляется – **1 высказывание**, не воспринятое группой.

4. Проявлением рефлексии на материале организации своей деятельности явились высказывания отдельных детей по поводу того, что будет являться правильным ответом, почему выбран тот или иной капитан, фиксация, что другой пытается сделать более выгодный для своей команды список – **менее 2% высказываний**. Выделение капитанами своей задачи, как задачи «отстоять свой список». Но как способ работы групп эти компоненты обнаружены не были.

Было замечено, что капитаны на этапе работы экспертного совета не рассматривали свои команды как ресурс в переговорах, команды также не рассматривали возможности своего участия на этапе составления общего списка.

5. Наблюдалась организация проверки списка у одной из команд и составление общего списка на этапе работы капитанов у двух команд только после подсказки взрослого. В зоне ближайшего развития также обнаружены такие способы действия, как учет оснований действий другого человека, организация проверки своей деятельности, организация работы в группе с помощью средств внешней организации (общий список, схема, план).

Таким образом, мы можем сделать вывод, план организации своей работы и взаимодействия в группе не обнаруживается подростками как предмет преобразования. Способности, проявляющиеся в работе с содержанием не «включаются» при организации взаимодействия. Если же взрослый предъявляет этот план деятельности, показывает его как самостоятельную задачу – то подростки способны осуществлять рефлексивные действия по эффективной организации взаимодействия в соответствии с решаемой задачей.

Наши ожидания относительно динамики способностей на протяжении возраста не подтвердились. Выходит, по крайней мере, на этой выборке испытуемых, что способности, сформированные в начальной школе, не развиваются в следующей ступени, а хранятся как готовый инструментарий и актуализируются только в контексте, который опознается как адекватный этому набору умений – а именно, как учебная задача. Для нас это означает, что различие двух планов действия не становится автоматически «своим» умением, а способность организовать взаимодействие, адекватное задаче не выходит за пределы учебной ситуации.

Таким образом, умение учиться, обеспечивая на финише начальной школы определенный уровень конфликтной компетентности, не «впадает» само по себе в сферу разрешения конфликтов нового типа, а обеспечивает только учебную деятельность подростков. Подростковый возраст, безусловно, делает свой вклад в становление компетентности, но чтобы столь ценный «багаж» был востребован

и стал ресурсом для развития новых способностей, требуется отдельная педагогическая работа по переносу. Суть этой работы, на наш взгляд, - предъявление сферы взаимодействия и коммуникации как самостоятельного предмета деятельности, значимого и востребованного в более широком, актуальном для подростков контексте.

Список литературы

1. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М., 2000. – 184с.
2. Привалихина Т.И., Хасан Б.И. Становление конфликтной компетентности и успехи в предметном обучении. //Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003.
3. Фролова Н.А. Опосредование перехода младших школьников в образовательное пространство основной школы. // Вестник Красноярского государственного университета. – 2006. - № 11.