

*Ривина Ирина Владимировна,  
ведущий научный сотрудник;*

*Улановская Ирина Михайловна,  
ведущий научный сотрудник,  
Психологический институт РАО, Москва*

## КОЛЛЕКТИВНОЕ РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ КОГНИТИВНОГО КОНФЛИКТА

**Аннотация.** В статье рассматриваются социальные метапредметные компетенции, выделенные в новом Стандарте НОО. Описаны разработанные в психологии подходы к изучению конфликта. Представлена оригинальная авторская методика оценки сформированности умения действовать в ситуации когнитивного конфликта. Приведены результаты оценки умения конструктивно разрешать конфликты в школах с разными образовательными средами.

**Ключевые слова:** социальные метапредметные компетенции, конфликт, выпускники начальной школы, диагностика, образовательная среда

Одной из центральных проблем реализации Нового Образовательного стандарта начального общего образования (НОО) является появление в нем требований, связанных с развитием различных социальных компетенций детей. Причем, эти компетенции сформулированы в Стандарте весьма конкретно и предметно, описывают весьма разнообразные аспекты социального поведения, совместной деятельности, решения групповых задач. Так, предполагается, что выпускник начальной школы должен:

- быть готов конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;

- быть готов слушать собеседника и вести диалог; признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

- уметь договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих [11, с.7].

Очевидно, что для реализации этих требований в учебном процессе необходимо их наполнить некоторым конкретным психологическим содержанием. Так, существует большой пласт социально-психологических работ по интрагрупповому взаимодействию, иллюстрирующих его эффективность в процессе решения задач [4]. Усилия исследователей, работающих в рамках конфликтологии, направлены на специальное создание трудностей, проблемных ситуаций для различных контингентов испытуемых с целями диагностики их «помехоустойчивости» в процессе групповой работы, а также обучения разрешать разного рода конфликты [1,8]. В рамках исследования конфликта как дезорганизующего и деструктивного фактора изучаются стратегии совладания с конфликтными ситуациями. Широко известна методика К. Томаса, предназначенная для этих целей [5]. Выделяются пять основных стратегий преодоления конфликтов в совместной деятельности: избегание - реакция на конфликт,

выражающаяся в игнорировании или фактическом отрицании конфликта; соперничество – стремление к доминированию; приспособление - уступки противоположной стороне в достижении ее интересов; сотрудничество - стремление к интегрированию интересов всех участников конфликта; компромисс - взаимные уступки; согласие на частичное удовлетворение собственных интересов. Показаны преимущества различных стратегий поведения в зависимости от условий взаимодействия, возраста участников, специфики решаемых задач [3]. При этом в целом показана конструктивная роль конфликта в процессе решения задач.

Существенным подспорьем в деле разработки ключевых коммуникативных компетенций учащихся являются также практико-ориентированные исследования, в частности, психолого-педагогические наблюдения школьных психологов, методистов и учителей, внедрение в школьную практику опыта педагогической работы по групповому обучению школьников. В этих работах показаны преимущества и польза групповой работы на уроках как для детей с низкими учебными способностями, так и для сильных учащихся; приводятся также соображения учителей по поводу конкретного включения в структуру урока взаимодействия сверстников и функций педагога в данном процессе.

Другой значимый контекст – изучение коммуникативных компетенций в теоретико-методологическом ключе. В традиции культурно-исторического подхода особо организованная групповая учебная деятельность рассматривается в механизм когнитивного развития ребенка, с одной стороны, и его социализации – с другой [6, 9, 10, 13].

Особую значимость понятие социо-когнитивный конфликт приобретает в рамках теории развивающего обучения, когда намеренно организованная конфликтная учебная ситуация вынуждает детей рефлексивно взглянуть на свои действия и действия других членов группы. С точки зрения ряда авторов, придерживающихся учебно-деятельностной парадигмы, технологии развивающего обучения серьезно ориентированы на формирование конфликтной компетентности учащихся не только в контексте их умения преодолевать групповые разногласия, но и как способности ребенка увидеть задачу, объект с разных точек зрения и, как следствие, преодолеть свою эгоцентрическую позицию [12].

Вместе с тем, при всем многообразии исследований групповой деятельности, остаются недостаточно изученными следующие моменты:

- организация взаимодействия и стратегии группового решения задач малыми группами детей в начальной школе;
- возрастная специфика и динамика освоения группового взаимодействия при решении задач младшими школьниками;
- отсутствие конкретных диагностических методик, позволяющих определить способность к эффективному взаимодействию учащихся начальной школы в процессе решения учебных задач.

В рамках решения этой последней задачи были обоснованы принципы оценки коммуникативных способностей младших школьников и предложена новая методика [9], нацеленная на выявление успешности групповой работы

детей и их способности конструктивно преодолевать разногласия при решении наглядно-логической задачи (авторы методики «Конфликт» Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская).

Создавая методику, мы руководствовались следующими принципами:

- Диагностическая процедура должна моделировать ситуацию социокогнитивного конфликта. Для создания конфликтной ситуации нами использовался методический прием, характерный для позиционного типа построения совместной деятельности, а именно: сначала у детей в индивидуальной работе вырабатывается собственная точка зрения по отношению к решению задачи, а затем, на втором этапе, при совместном решении той же задачи провоцируется столкновение выработанных индивидуальных позиций участников группы. При такой организации совместной деятельности возникает содержательный конфликт, порождающий анализ и сопоставление отдельных точек зрения, их обоснованное размежевание или согласование, возможную выработку новой единой групповой позиции [7].

- Задача, предъявляемая для индивидуального и группового решения, должна стимулировать познавательную мотивацию, то есть вызывать интерес у участников взаимодействия, подталкивающий к обсуждению различных позиций.

- Материал задачи и процедура ее проведения должны допускать возможность фронтальной диагностики групп учащихся (например, класса).

При выполнении методики группа из четырех школьников, решая наглядно-логическую задачу, должна найти подходящие четыре картинки для незавершенной системы из девяти картинок (рисунков рожиц), выстроенных по определенной закономерности (с чередованием ряда признаков). Чтобы правильно заполнить картинками пустые клетки необходимо, во-первых, выделить и соотнести существенные признаки рисунков, и, во-вторых, проследить и спрогнозировать изменение этих признаков по горизонтали и вертикали. Задача считается полностью решенной, если правильно заполнены все четыре пустые клетки.

На первом этапе каждый участник решает задачу самостоятельно. Он ищет закономерность, выбирает подходящие рожицы из своего набора картинок-образцов и записывает их номера в пустые клетки на своем индивидуальном бланке. На втором этапе, сразу после индивидуальных решений детей объединяют в группы. От них требуется решить ту же задачу совместно, заполнив пустые клетки теперь на групповом бланке. В том случае, если все участники группы согласны, какая рожица должна располагаться в конкретной клетке, они ее рисуют. Если до единого группового ответа не удастся договориться, то участники вписывают в пустые клетки свои фамилии и номера выбранных рожиц из их индивидуальных наборов. Конфликтность ситуации обеспечивается тем, что на индивидуальном этапе работы дети получают разные наборы картинок-образцов. Поэтому, даже если все они индивидуально правильно решают задачу, в их индивидуальных бланках в пустые клетки будут вписаны разные номера. Начиная работать вместе, дети сталкиваются с путаницей номеров и картинок, что вызывает неизбежное столкновение их позиций по

поводу выбора единственной правильной картинки. Следовательно, группе необходимо зафиксировать это противоречие, согласовать позиции и договориться, что именно они поместят в каждую пустую клетку совместно.

Методика «Конфликт» использовалась в составе пакета для диагностики сформированности метапредметных компетенций учащихся – выпускников начальных классов московских школ (более 2000 детей из 43 школ). Средний балл индивидуальных решений по ней составил 1,19. Это значит, что из четырех пустых клеток матрицы в среднем ребенок смог правильно заполнить чуть более одной клетки. В группе этот показатель возрос до 1,7. Т.е. групповая работа оказалась в 1,43 раза более эффективной. Но в абсолютных значениях результативность групповой работы также невысока – менее двух правильно заполненных клеток матрицы из четырех.

Результаты, полученные по методике «Конфликт», позволили на фоне средних показателей выявить школы, более и менее эффективные в формировании у учащихся социальных компетенций.

Рассмотрим результаты выпускников начальных классов трех московских школ с разными образовательными средами. Школа 1 производит специальный отбор учащихся в основную школу по когнитивным способностям. Поэтому в ней в диагностике (она проводилась в сентябре в 5-х классах) участвовали дети, пришедшие из разных московских школ по результатам серьезного отбора. Эти учащиеся характеризуются высоким уровнем развития логических операций и полным отсутствием опыта совместной работы. Они практически пока что не знакомы между собой (выборка 1: 79 человек, 20 групп). В школе 2 отбора не производилось. Однако, дети, принявшие участие в диагностике, в течение 4-х лет учились по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, что предполагает регулярное использованием в образовательном процессе различных форм групповой работы (выборка 2: 78 человек, 20 групп). В школе 3 также специальный набор в 1 класс не производился, а образовательный процесс строился по программе «Школа 21 век», не предполагающей особого внимания к групповым формам организации учебной деятельности (выборка 3: 80 человек, 20 групп). Всего в исследовании приняли участие 237 учащихся, составивших 60 групп. Мы сопоставили индивидуальные и групповые решения в указанных трех школах. Эффективность групповых решений оценивалась по трем показателям: правильность решения (результативность); согласованность действий и стратегии преодоления групповых разногласий.

Оценка правильности (результативности) индивидуального и группового решения осуществлялась в баллах. За правильное заполнение одной клетки присваивался 1 балл. Таким образом, минимальное количество баллов при заполнении 4 клеток равно 0, а максимальное – 4. Выборки сравнивались по средним значениям, стандартным отклонениям и проценту от максимального балла. Основным показателем умения преодолеть конфликт в нашей работе являлось возрастание правильности групповых решений по сравнению с индивидуальными. Степень согласованности группового решения определялась по характеру заполнения пустых клеток: единым рисунком ответа группы или

разрозненными цифровыми ответами отдельных участников на бланке групповой работы. Стратегия преодоления групповых разногласий определялась по социальным параметрам взаимодействия, выявленным нами в процессе наблюдения за работой групп.

Показатели правильности индивидуальных и групповых решений:

Выборка 1 (школа, отбирающая детей по способностям):

средний балл индивидуального правильного решения 2,09 (процент от максимально возможного балла – 53%),

средний балл группового правильного решения 3,3 (процент от максимально возможного балла – 83%).

Выборка 2 (школа развивающего обучения):

средний балл индивидуального правильного решения 1,31 (процент от максимально возможного балла – 34%),

средний балл группового правильного решения 3 (процент от максимально возможного балла – 75%).

Выборка 3 (школа с традиционной программой обучения):

средний балл индивидуального правильного решения 0,71 (процент от максимально возможного балла – 17,81%),

средний балл группового правильного решения 0,45 (процент от максимально возможного балла – 11,25%).

Как видно из приведенных данных, результаты учащихся различных школ существенно отличаются как по индивидуальным, так и по групповым решениям. Различается также и динамика изменения результативности при переходе от индивидуальной к групповой форме работы учащихся.

Так, в школе с «отобранными» детьми индивидуальные показатели решения самые высокие. А прирост результата при переходе от индивидуальной к групповой форме решения составил 1,58. Т.е. в среднем группа справляется с задачей в полтора раза лучше, чем каждый ее участник по отдельности. В школе развивающего обучения индивидуально дети решают задачу в 1,6 раза хуже, чем в школе 1. Однако при переходе от индивидуальной к групповой форме работы эффективность возрастает в 2,3 раза и почти достигает эффективности решения в школе с «отобранными» детьми. В школе с традиционной программой обучения очень низкие показатели индивидуальной работы (менее одного правильного решения из четырех возможных). Однако поражает тот факт, что объединение в группу не только не повышает эффективность решения задачи, но, наоборот, приводит к еще более низким результатам. Таким образом, оказывается, что эти учащиеся не умеют конструктивно взаимодействовать, а конфликт из содержательного переводят в межличностный план. Это не позволяет им найти верное решение.

Вместе с тем, позитивный настрой на работу оказался довольно высоким во всех обследованных выборках. Мы получили высокие показатели согласованных действий учащихся (89%, 91% и 60% в выборках 1, 2 и 3). Эти данные свидетельствуют о том, что готовность детей к совместной работе является хотя и необходимым, но далеко не достаточным условием высокой ее эффектив-

ности, подразумевающей, прежде всего, сформированность соответствующих коммуникативных компетенций или учебных действий.

В целом можно констатировать, что сознательное использование школой групповых форм в учебной работе существенно повышает эффективность совместного решения задач. Подавляющее большинство групп учащихся школы с развивающей технологией обучения использовали стратегию сотрудничества. Все участники этих групп активно и инициативно взаимодействовали при решении задачи, предлагая свои версии решения. Эти данные согласуются с имеющимися представлениями о том, что в младших классах, обучающихся по программам Д.Б. Эльконина и В.В.Давыдова, достаточно часто обнаруживаются попытки удержания рассогласования (конфликта) в сложном процессе поиска решения, а не стремление во что бы то ни стало утвердить свое решение.

В школе с традиционной технологией обучения обнаружены значимо более низкие показатели сформированности коммуникативных универсальных учебных действий по сравнению с результатами учащихся школы с развивающей технологией обучения ( $p < 0,005$ ). Исследование образовательной среды школы с традиционной системой обучения в ходе наблюдения в четвертых классах показало, что учителя в целом не нацелены на ведение групповой работы и создание дискуссионной атмосферы на уроках и во внеурочное время, хотя и декларируют их полезность и актуальность в своих программных документах. Организация учебной работы на уроках в школе с традиционной программой обучения имеет форму стихийного взаимодействия и не создает условий для полноценного формирования коммуникативных учебных действий.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Анцупов, А.Я. *Конфликтология: монография* / А.Я. Анцупов, А.И.Шипилов. – М.: Юнити, 2000.
2. Божович, Е.Д. *Вероятностный характер связи между внутри- и межличностной конфликтностью подростков* /Е.Д. Божович // *Психологическая наука и образование*. – 2007. – № 2.
3. Денисенкова, Н.С. *Взаимосвязь стратегии поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса дошкольника в группе сверстников [Электронный ресурс]* / Н.С. Денисенкова, В.В. Выроцкова // *Психологическая наука и образование*. – 2014. – Т.6. – № 4.
4. Кричевский, Р.Л. *Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов*. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
5. Крюкова, Т.Л. *Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы*. – Кострома: Авантитул, 2007.
6. Обухова, Л.Ф. *Социо-когнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка [Электронный ресурс]* / Л.Ф. Обухова // *Психологическая наука и образование*. psyedu.ru. – 2010. – №5.
7. Перре-Клермон, А.Н. *Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей /ред. и предисловие В.В.Рубцова/*: монография // А.Н. Перре-Клермон. – М.: Педагогика, 1991.
8. Поддьяков, А.Н. *Конфликтология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей для других субъектов* / А.Н. Поддьяков // *Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования*. 2012. - № 10.

Международный Форум педагогов-инноваторов  
«Современные технологии обучения и воспитания в образовательном процессе»

9. Поливанова, Н.И. Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социо-когнитивного конфликта [Электронный ресурс] / Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская // Психологическая наука и образование. – 2013. - №4.
10. Рубцов, В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст /В.В. Рубцов // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 1.
11. Федеральный Государственный образовательный стандарт НОО (в ред.приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 №1241 от 22.09.2011) // [Электронный ресурс] / Режим доступа: [минобрнауки.рф/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](http://минобрнауки.рф/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf)
12. Хасан, Б.И. Разрешение конфликтов и ведение переговоров: учебное пособие / Б.И.Хасан, П.А.Сергоманов. Красноярск – М., 2001.
13. Цукерман, Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. докт. дисс. – М.: ПИ РАО, 1992.