



Детская драка: современный взгляд

Л.Н. КИРИШИНА,

доцент кафедры психологии и специального образования, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики

Н.Г. КАЗАРИНА,

педагог-психолог, гимназия № 83, г. Ижевск

Школьная жизнь учеников насыщена межличностными конфликтами. В качестве средства разрешения конфликтной ситуации, выражения своих претензий и недовольства они часто используют физическую и вербальную агрессию.

Феномен драки заслуживает внимания и изучения со стороны педагогов, которые, естественно, ее не любят. Драка не вписывается в правила школьной жизни, потому что они созданы взрослыми в расчете на учеников, готовых безусловно следовать им. Обратимся к едва ли не лучшим «учебникам» детской психологии XIX и XX вв. — книгам М. Твена «Приключения Тома Сойера» и «Приключения Гекльберри Финна». Помните, как рассуждает Гек, сбежав от вдовы Дуглас, которая заботилась о его благополучии? Он пришел к выводу, что жить по звонку (вдова вставала, ложилась спать и ела по звонку) не может ни один нормальный человек. Так вот, драка на перемене, по нашему мнению, свидетельствует о том, что дети живы и нормальны в том смысле, что снимают напряжение, накопившееся за время урока, способны следовать сначала стихийно возникающим, а затем творчески корректируемым нормам самоорганизующейся

детской группы. Драка для такой группы — нормальный способ выяснения отношений: «...школьные товарищи — лучшие воспитатели, чем родители, ибо они безжалостны», — писал А. Моруа [5, 159]¹.

Еще полвека назад для большинства детей возможность стихийного, естественно-го постижения мира и взаимовоспитания была само собой разумеющейся, что гарантировалось наличием значительной территории свободы. Большая часть жизни ребенка проходила либо без вмешательства взрослых, либо под присмотром взрослого, который не вмешивался в организацию игры. Взаимодействие людей в городах и селах было устроено так, что ребенка лет с пяти можно было спокойно отправить гулять одного. Кто-то из взрослых или детей постарше при необходимости мог помочь ему, потому что были сильны социальные связи. Обычно дети, живущие по соседству, хорошо знали друг друга. Они находили и обустроивали место для игр, устанавливали правила, спорили и время от времени дрались. Тот, кто сообщал о драке родителям, считался ябедой.

Сегодня ситуация для большинства детей изменилась на противоположную:

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



«Площадка для игр оказывается неподходящим местом для начала процесса освоения мира уже в силу своей обустроенности руками взрослых», — пишет исследователь агрессивности, известный швейцарский психолог Алан Гугенбюль [2, 37]. Заорганизованность взрослыми детской жизни (по объективным причинам и из благих побуждений), смещение центра жизнедеятельности ученика из улицы в школу и другие воспитательные учреждения приводит, по мнению исследователя, в частности, к тому, что агрессия ищет своего прибежища в школе, «...которая по сравнению с окружающим ее миром представляет больше возможностей для ее выражения» [2, 38].

Итак, драка — феномен неоднозначный. Еще недавно она была явлением естественным не только для детей, но и для взрослых. Сейчас бо́льшая часть общества считает драку неприемлемым проявлением поведения, хотя телевизионные передачи изобилуют драками. Следовательно, другая часть общества считает ее явлением не только нормальным, но и заслуживающим внимания широкой аудитории.

Цель нашей статьи — привлечь к детской драке внимание взрослых, в первую очередь педагогов и психологов. Ведь в ней ярко проявляются индивидуальные особенности ребенка, его коммуникативные и регулятивные умения, стратегии поведения, интересы.

Как чаще всего реагируют взрослые на драчунов? Учитель может пытаться восстановить справедливость, узнав, кто виноват, кто первым начал. Эта задача неразрешима, так как у каждой стороны конфликта свое видение происходящего, драки происходят не по правилам, а их участники не признают вины. Свидетели драк не в состоянии помочь в поиске справедливости, ведь каждый из них болеет за кого-то из участников. Учитель может дать совет участникам драки: успокойтесь, не обращайтесь на задиру, тогда тот отстанет. Совет разумный, но не работающий: чтобы не обращать внимания, нужен определенный уровень дефицитной в этом возрасте волевой саморегуляции. Учитель может наказать, но это, как правило, только усугубляет состояние конфликтующих. Мы предлагаем реагиро-

вать иначе: рассматривать драку как возможность развития для драчунов и тех, кто за драками наблюдает, учить детей справляться с напряжением, успокаиваться, договариваться и «драться» по правилам, например, в спортивном зале. Анализируя драку, поведение детей до драки и после, можно увидеть, какие универсальные учебные действия (УУД) являются зоной ближайшего развития учащихся. Если говорить языком стандарта, то соответствующие требования к метапредметным результатам (личностным, познавательным и регулятивным УУД) освоения программы начальной школы включают: готовность 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; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

Какие регулятивные УУД обеспечивают ученику такие возможности? Регулятивные действия выпускника начальной школы включают в себя целеполагание, планирование, прогнозирование, оценку, контроль и самоконтроль, саморегуляцию [3]. Это то, что, по мнению авторов стандарта, необходимо развивать у младших школьников. Не стоит себя обнадеживать тем, что к моменту перехода в среднюю школу эти действия обретут заверченный вид.

Результаты современных психологических и нейропсихологических исследований свидетельствуют об огромном значении сформированности регуляторной сферы для развития ученика и его успешного обучения в школе. Анализ результатов обследования учащихся I, IV и V классов показал достаточно низкий уровень регуляции собственной деятельности и, наоборот, высокую импульсивность как противоположность целеполаганию, планированию, прогнозированию и контролю. Многие учащиеся не умеют планировать и контролировать свои действия, не удерживают инструкцию и программу. Возможности волевой саморегуляции у первоклассников (и более старших школьников) еще недостаточны, чтобы социально одоб-



ряемыми способами справляться с теми сильными чувствами, которые возникают в конфликте (злость, ярость, обида и т.д.). Очевидно, что эти сильные чувства нарушают у ученика возможности прогнозирования, планирования, оценки ситуации. Эмоции, возникающие в процессе потасовки, так сильны, что, даже если участников, в основном мальчиков, разняли, они еще долго не могут успокоиться, приступить к учебной деятельности сразу, как только прозвенел звонок на урок. Взъерошенные, красные, со слезами на глазах, шумно дыша, они отвлекают внимание всего класса от запланированных на уроке действий. Первое, что необходимо сделать, когда дети дерутся, — надо остановить драку и помочь им успокоиться. Важно, чтобы эта помощь была развивающей, т.е. не загоняла проблему вглубь, а помогала школьнику овладеть теми способами коммуникации, саморегуляции, которые помогут ему справляться с подобными трудными ситуациями общения уже без физического насилия и взрослого.

Если придерживаться предлагаемой нами методики, то это займет не так много времени и впоследствии окупится развитием коммуникативных и регулятивных УУД. Постепенно ученики научатся мириться и успокаиваться после потасовки без помощи взрослых.

Л.С. Выготский сформулировал педагогический принцип, согласно которому то, что сегодня ребенок делает в сотрудничестве со взрослым, завтра он сможет делать самостоятельно: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [1, 145].

В рамках этой статьи мы не претендуем на охват всех направлений работы с конфликтами, рассмотрение их причин и способов конструктивного разрешения. Мы не предлагаем развернутой программы развития УУД, необходимых учащимся младших классов для эффективного, с точки зрения взрослых, поведения в конфликте, представляем алгоритм конструктивного обуча-

ющего взаимодействия (совместной работы над проблемой без назидания и морализаторства) психолога с драчунами непосредственно после остановки драки. Мы считаем этот алгоритм вариантом экстренной медиативной помощи, т.е. способом примирения участников драки с помощью третьей стороны (медиатора). С помощью медиатора учащиеся справляются со своими чувствами и получают опыт переговоров в конфликте.

Этап I. Создание деловой, доброжелательной атмосферы взаимодействия (5 мин).

1. Познакомьтесь с драчунами. Если вы знакомы, то назовите имена учеников и напомним свое.

2. Предложите учащимся взять стулья и сесть друг против друга.

3. Расположитесь на стуле на расстоянии вытянутой руки от каждого драчуна. Возьмите песочные часы.

4. Сообщите школьникам, что у них возник конфликт и сейчас вы можете им успокоиться, договориться.

5. Сообщите правила, которые им необходимо соблюдать во время беседы.

В ходе такой работы на этом этапе у учеников появляется чувство безопасности (так как они понимают, что их не собираются ругать и наказывать), интерес и готовность к беседе, конфликтному взаимодействию по правилам с помощью посредника. Также школьники узнают о конструктивном способе решения конфликта.

Этап II. Примирительная беседа (15 мин).

1. Спросите учеников, почему вы расставили стулья именно так.

2. Дополните их ответ. Скажите, что им пока трудно говорить друг с другом спокойно и вы обеспечиваете безопасность и помогаете им разговаривать, а не драться.

3. Попросите драчунов по очереди рассказать, что произошло. Внимательно выслушайте каждого и обратите их внимание на сходство и различия в описании конфликтной ситуации. Скажите, что все люди что-то видят одинаково, а что-то по-разному.

4. Назовите чувства, которые ученики могли испытывать во время драки (злость, агрессия и др.). Спросите, так ли это. Предложите им назвать чувства, испытанные во время драки, показать, где они «живут в те-



ле». Сделайте свое участие очевидным для детей.

5. Спросите, осталось ли у учащихся еще хоть немного злости, агрессии и подобных чувств. Если да, то предложите им выразить эти чувства в виде образа и символически уложить его в хранилище с замком (можно сделать соответствующий рисунок, разорвать его и выбросить).

6. Скажите ученикам, что такие переживания бывают у всех ссорящихся людей. В следующий раз, вместо того чтобы ссориться, надо успокоиться. Для этого надо осознать и назвать свои чувства и поговорить, а если будет трудно договориться, то надо обратиться за помощью.

7. Спросите у школьников, смогут ли они теперь делать что-то вместе (сидеть за одной партой, играть, гулять и т.п.).

На II этапе за счет проговаривания учениками и эмпатического, принимающего выслушивания их взрослым происходит осознание школьниками происшедшего, легализация и принятие негативных чувств. Символическое действие помогает пережить негативные чувства, способствует умиротворению и доброжелательности.

Школьники потренировали коммуникативные навыки выслушивания, вербализации чувств и их выражения с помощью образа. Они узнали, что в конфликтных ситуациях все люди переживают неприятные чувства, что происходящее можно увидеть и описать по-разному, также можно обратиться за помощью.

Этап III. Завершение беседы (5 мин).

1. Отодвиньте свой стул, предоставляя учащимся возможность общаться без посредника.

2. Поблагодарите школьников. Скажите, что они были искренними, рассказали о своих переживаниях, перестали злиться и обижаться и теперь могут вместе отправиться в класс, а во время перемены поиграть.

3. Попрощайтесь.

Педагогический смысл III этапа заключается в том, что школьники получили опыт восстановления контакта в конфликтной ситуации, но сам конфликт остается неразрешенным. Взрослый может предложить ученикам прийти после уро-

ков и договориться по поводу предмета конфликта.

После проведения соответствующей работы медиатор проводит учеников в класс и передает (с извинениями за опоздание) учителю. После уроков ему стоит побеседовать с учителем, научить его этой методике и помочь составить программу занятий, направленных на развитие актуальных коммуникативных и регулятивных УУД.

Было бы полезно пересмотреть вместе с учениками (а возможно, и вместе с родителями) школьные правила, провести настоящие переговоры — важнейший способ конструктивного взаимодействия в ситуации столкновения противоречивых мнений, точек зрения. В ходе их проведения у школьников есть возможность научиться излагать позицию, слушать другого, совместно анализировать варианты решения (коммуникативные, регулятивные и личностные УУД). Это и есть реализация деятельностного подхода в обучении с его ценностью реального позитивного опыта.

Желательно предусмотреть для учеников разные возможности снятия напряжения, накопленного на уроке, организовать участие в драках по правилам в рамках официальных спортивных соревнований.

Не каждый взрослый, не только интуитивно, но и лично готов быть миротворцем. Взрослым-миротворцам необходимо обладать эмпатией, принятием, доброжелательной, демократичной позицией по отношению к участникам драки, владеть навыками эмпатического слушания, вербализации чувств, ведения медиативной беседы, знаниями о конфликтах и о психологических особенностях учеников, т.е. обладать тем, что называется конфликтологической компетентностью. Как отмечает Н.И. Леонов, конфликтологическая компетентность руководителя — многокомпонентное образование, способствующее конструктивному разрешению конфликтов между сотрудниками [4]. В нашем случае конфликтологическая компетентность психолога или педагога заключается в том, что он способствует разрешению конфликтов между учениками. Ее необходимо специально развивать как профессионально значимую.



Младшие школьники в этой ситуации получают не только психологическую помощь, но и возможность приобрести конфликтную компетентность — способность эффективно разрешать конфликт, взаимодействовать с оппонентом по-партнерски. На это нацеливает нас и новый стандарт. Конфликтная компетентность, в отличие от конфликтологической, может рассматриваться как результат жизненного опыта разрешения конфликтов, т.е. деятельностного подхода, если использовать лексику нового Федерального государственного образовательного стандарта.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 3. М., 1983.
2. *Гугенбюль А.* Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб., 2000.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.
4. *Леонов Н.И.* Психология конфликтного поведения: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Ярославль, 2002.
5. *Моруа А.* Из писем к незнакомке // Иностранная литература. 1974. № 1.

Процесс познания у младших школьников

История вопроса

Е.В. МАЯКОВА,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории стратегии формирования читательской грамотности и языковой интеграции, Институт системных проектов, Московский городской педагогический университет

Вопросы развития познавательной деятельности младших школьников относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Реализация принципа активности в обучении имеет большое значение, так как обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся [3, 18]¹.

В процессе обучения и воспитания к концу дошкольного возраста формируется познавательная деятельность — единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных пред-

метно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.). В процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учению [4, 25].

Исследованием познавательной деятельности занимались Т.И. Зубкова, В.С. Ильин, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др. По определению Г.И. Щукиной, познавательная деятельность — это «ценное личностное образование, выражающее отношение человека к деятельности» [8, 17], а Т.И. Шамова понимает под ней деятельное состояние, которое проявляется в отношении ребенка к предмету и процессу этой деятельности [7, 36].

Процесс познания у младших школьников не всегда целенаправлен. В основном он неустойчив, эпизодичен. Поэтому необходимо развивать познавательный интерес,

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*