

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ:
ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ
ШКОЛЬНИКОВ**

**Как развить у детей умения
ненасильственного общения**

В статье, опубликованной в прошлом выпуске журнала, авторы раскрыли понятие ненасильственного общения подростков, охарактеризовали его признаки, а также характеристики другого вида общения — насильственного. Продолжаем тему.

*М. Углицкая,
заведующая
кафедрой
педагогике
Вологодского
государственного
педагогического
университета,
кандидат
педагогических
наук, доцент,
И. Карпова,
А. Ягнёнова,
классные
воспитатели
гимназии №2*

Групповые занятия с детьми проводятся в группах по 8–12 человек и строятся на следующих принципах:

- добровольность участия детей в занятиях;
- безусловное позитивное эмпатическое принятие руководителем группы каждого ребёнка;
- опора на опыт детей;
- организация обратной связи;
- использование коммуникативных игр;
- развитие коммуникативных умений я-сообщения и эмпатического принятия с помощью методики формирования поведенческих умений;

• выявление потребности детей в индивидуальных консультациях и их проведение.

Раскроем суть, способы и условия реализации перечисленных принципов. Перед началом занятий классный воспитатель сообщает детям о том, что все желающие приглашаются на «Час общения», где можно будет обсудить конфликтные ситуации в общении с друзьями, родителями, учителями, научиться решать некоторые трудные задачи общения, поиграть в игры, которые помогут лучше понять себя и другого человека.

Конечно, желательное условие — систематическое посещение занятий. В случае пропуска участником одного занятия очередное начинается с предложения поработать для него и рассказать, что делали, чему научились, с какими чувствами и мыслями ушли с занятия. Это помогает подростку, пропустившему занятие, адаптироваться и идти дальше вместе с группой в освоении умений. В силу того, что развитию каждого из умений посвящалось несколько часовых или полуторачасовых занятий, можно было в определённой степени «наверстать пропущенное». Как показал опыт, ребята пропускали занятия крайне редко, только в силу объективных обстоятельств.

Первый принцип находит также способы реализации в правилах работы в группе, которые предлагались и принимались на первом занятии.

Правила общения в группе:

1. Добровольность участия «вслух».

Можно участвовать «присутствием», решать проблемы в уме, во внутреннем плане, высказываться только тогда, когда хочется.

2. «Вето», или запрет.

Можно в любой момент, когда находишься в центре внимания группы, когда проигрываешь или анализируешь свою ситуацию, прекратить свою работу, не объясняя причин. Руководитель группы также имеет право применить это правило к любому из участников, но обещает делать это в самых крайних случаях.

3. Конфиденциальность.

Запрещается обсуждать за пределами работы группы её участников и их проблемы. Не сплетничать!

4. Где больше двух — там говорят вслух!

Во время работы в группе ничего не говорить на ухо соседу, чтобы беречь чувства других и дарить мысли всей группе.

5. Открытость и искренность.

Стремиться к открытости, чтобы опыт каждого члена группы принадлежал всем. Можно только просить и предлагать. Нельзя требовать и упрекать другого в неискренности.

Как показал опыт, эти правила с удовольствием принимаются участниками группы. Достаточно редки случаи, когда классный воспитатель привлекал внимание к тому, что правил стоит придерживаться.

Второй принцип групповых занятий — безусловное позитивное эмпатическое принятие руководителем группы каждого ребёнка — прежде всего условие для классного воспитателя, без которого он не имеет права начать такого рода работу с детьми. Ответственность за его выполнение педагог берёт на себя. Необходимо анализировать свои взаимодействия с каждым ребёнком на каждом занятии, чтобы двигаться по пути принятия. Поведение ведущего занятия — образец для участников.

М. Углицкая, И. Карпова, А. Ягнёнова

Как развить у детей умения
ненавязчивого общения

Принцип опоры на опыт детей реализуется в ходе отбора содержания занятия с учётом эмоционального состояния, запросов и предложений, уровня коммуникативных умений детей. Как правило, воспитатель подбирает ситуации и коммуникативные задачи для очередного занятия, исходя из анализа своих наблюдений, результатов диагностики, индивидуальных бесед с детьми, в отдельных случаях спрашивая у ребёнка разрешения рассмотреть его или похожую на его ситуацию.

Второй и третий принципы занятий обеспечивали гибкость плана занятия. Очень часто прямо перед занятием или во время него приходилось изменять заранее намеченный план по следующим причинам:

- большое желание детей рассказать о наблевшем; порой проблем было столько, что приходилось только слушать детей в течение всего занятия;
- предложение одного или нескольких участников группы поработать с ситуацией, актуальной на данный момент (например, воспитатель планировала заниматься обучением умению отказывать, но ребята предложили обсудить ситуацию, закончившуюся ссорой между ними после КВН);
- усталость детей, определённое настроение, состояние (когда они приходили очень уставшими после уроков или слишком возбуждёнными, приходилось использовать упражнения на снятие напряжения, игры, способствующие улучшению состояния детей, на это затрачивалось времени больше, чем предполагалось).

Реализуя принцип организации обратной связи, воспитатель стремится к тому, чтобы каждый

ребёнок выразил свои мысли и чувства, своё отношение к обсуждаемым проблемам. Это имеет диагностическое значение: педагог знает, как идёт процесс принятия и осознания ценностей, развития умений. Кроме того, этот принцип направлен на развитие у детей рефлексии — способности осознавать основание своих действий. Приём «проговаривания» своих чувств детьми после проигрывания ситуаций, в которых демонстрируются старые и новые способы поведения, имеет обучающую роль: почувствовав улучшение своего состояния, участники убеждаются в значимости новых умений.

В групповых занятиях широко использовались коммуникативные игры, способствующие эмоциональной настройке, снятию напряжения и усталости («Снежный ком», «Ассоциации», «Подарю тебе...», «Комплимент» и др.). Эти игры также решали задачу улучшения понимания себя и партнёра по общению. Однако особое значение в этом плане имели известные игры «Волшебный стул», «Комиссионный магазин», «Слепец и поводырь».

Подростки, особенно младшие, с удовольствием включались в эти игры. Старшие подростки в гораздо большей степени, чем пятиклассники, осознавали важность анализа игры, анализа своего состояния, были внимательны к рассказам друг друга о своих переживаниях, показали значимость мнения о них других людей и эмоциональную зависимость от этого мнения.

В основной части занятия коммуникативная игра выступает в виде упражнений на проигрывание типичных ситуаций, в которых участники испытывают ка-

кие-либо трудности. Упражнения способствуют формированию я-сообщения, эмпатического ответа и переключения образа действия; имеют определённую структуру, опирающуюся на учёт механизмов формирования поведения; построены на основе методики репетиции поведения. Систему таких упражнений мы назвали методикой формирования поведенческих коммуникативных умений. Она состоит из следующих этапов и процедур:

- актуализация опыта ребёнка: выявление трудностей в общении, описание переживаний, связанных с этими трудностями, описание конкретной ситуации или моделирование типичных реакций партнёров по общению; возможно проигрывание в парах ситуации «как было» или «как обычно бывает»;
- психологический анализ чувств, состояний, потребностей, желаемых действий партнёров по общению в конкретной ситуации; желательны рефлексия детьми своего состояния в ходе проигрывания ситуации, предположения о чувствах и потребностях партнёра;
- определение поведения, которое нуждается в изменении, в процессе обсуждения ситуации в группе;
- совместный поиск образцов поведения или инструктаж и показ руководителем этого образца, построенного на основе модели ненасильственного общения, то есть теоретическое моделирование желаемого поведения;
- опытное моделирование желаемого поведения, то есть собственно репетиция нового поведения детьми: проигрывание совершенно новой или изменённой ситуации со старым сюжетом;
- рефлексия состояния участников, проигрывавших ситуации;

размышления и собственные чувства наблюдавших за сценой способствуют самоподкреплению и подкреплению в ходе приобретения новых умений;

- формирование нового поведения в течение всего занятия;
- получение обратной связи о поведении участника в реальных условиях жизни.

Как показал наш опыт, в повседневном общении педагога с детьми и в процессе занятий выявляются потребности детей в индивидуальных консультациях, поэтому мы сформулировали этот вывод в виде принципа проведения групповых занятий.

На основе перечисленных принципов строилась методика каждого занятия и системы занятий в целом.

Приведём примерную программу групповых занятий «Час общения», отражающую содержание групповой работы по освоению модели ненасильственного общения. Темам даны условные названия, выражающие основную идею темы.

Тема 1. «Волки и Жирафы» (2–3 ч)

Определение целей групповой работы. Правила работы в группе. Анализ трудностей общения участников группы. Описание признаков и способов общения, приносящего неприятные переживания. Описание признаков и способов желаемого, приятного общения.

Введение понятий и образов насильственного — язык Волка (язык силы, давления, власти) и ненасильственного общения — язык Жирафа (язык открытого и искреннего общения и ясного действия).

М. Углицкая, И. Карпова, А. Ягнёнкова

Как развить у детей умения ненасильственного общения

Тема 2. «На каком языке говорю я?» (1–2 ч)

Распознавание признаков насилия и ненасилия в общении. Ценности Жирафа и Волка. Умения Жирафа и повадки Волка.

Анализ конфликтных ситуаций: что делают, что чувствуют, что хотят партнёры по общению.

Тема 3. «Хочу, чтоб меня поняли» (1–2 ч)

Разговор с Волком, который хочет понять чувства и потребности своего партнёра по общению.

Построение ориентировочной основы коммуникативного умения я-сообщения (ясное выражение себя).

Как достойно защитить своё достоинство.

Тема 4. «Мы все нуждаемся в понимании: я и мой партнёр по общению» (1–2 ч)

Надень чужие туфли. Представь себя на месте другого. Что такое «эмпатия»?

Построение ориентировочной основы эмпатического ответа.

Способы выражения эмпатии.

Тема 5. «Все Волки — это Жирафы с языковыми проблемами» (4–6 ч)

Развитие умений ясного выражения себя и эмпатического ответа. Как выразить своё отношение без «ярлыков» и обвинений.

Тема 6. «Эмпатия Волку» (2–4 ч)

Что чувствует и что хочет Волк. Как выразить понимание Волку. Жирафий танец. Диалоги с Волком.

Тема 7. «Просить или требовать?» (2–4 ч)

Чем отличаются друг от друга просьба и требование. Когда просит Жираф. Просьба как подарок.

Тема 8. «Благодарность от всего сердца» (1–2 ч)

Как благодарить и отвечать на благодарность.

Тема 9. «Почему важно уметь отказывать» (2–4 ч)

Почему отказывать трудно. Как отказать, не обижая. Отказ как подарок. Когда особенно важно уметь отказывать.

Тема 10. «Как давать и принимать советы» (2–4 ч)

Советы и готовые решения: за и против. Прошенные и непрошенные советы. Тебе советуют — как поступить. Что значит взять ответственность на себя.

Тема 11. «Внимание: конфликт!» (2–6 ч)

Столкнулись интересы: как быть? Как помочь себе и другому. Как предупреждать и разрешать конфликты. Что такое компромисс.

Тема 12. «Откровенный разговор с самим собою» (1–2 ч)

Как быть собственным психотерапевтом. Эмпатия себе.

Заметим, что порядок обсуждения работы над темами 1–4 определён. Элементы содержания всех остальных тем (5–12) могут включаться в первые занятия при условии актуализации у детей то-

го или иного опыта, при формулировке того или иного запроса. В определении темы последующих занятий следует исходить из интересов и потребностей участников группы, событий в жизни ребёнка и класса в целом. Количество времени, необходимое на проработку той или иной проблемы, также определяется педагогом на основе анализа конкретной ситуации, сложившейся в группе. Мы указали примерное количество академических часов, которое затрачивается на освоение темы в разных группах.

Обычно руководитель группы, опираясь на данные диагностики, готовит банк ситуаций, с помощью которых дети могут расширить свой репертуар поведения. При определённом уровне подготовки педагог может работать с ситуациями, которые спонтанно предлагают дети непосредственно на занятии.

Приведём для примера ситуации, которые предложили сами подростки. Часто для ситуаций использовались условные названия, чтобы затем опираться на проработанную с ними работу, не пересказывая каждый раз полностью.

Ситуация «День рождения»

У мамы сегодня день рождения. Оля поздравила утром маму просто словами. Вечером к маме в гости пришла подруга тётя Марина. Когда гостя раздевалась, Оля подошла к маме и подарила шоколадку. Мама сказала: «Оля, как тебе не стыдно. Тётя Марина подарила тебе шоколадку, а ты её мне даришь». Оля: «Мама, да это я тебе купила». Мама: «Неправда, если бы ты купила, то подарила бы раньше».

В результате упражнения «Разговор с Волком» было построено следующее я-сообщение:

1, 2-й шаг. Что я сделала такого, отчего твоя жизнь стала менее счастливой? Что ты чувствуешь?

Когда я услышала, что шоколадку, которую я тебе подарила, мне дала тётя Марина, мне стало обидно и больно.

3-й шаг. Почему ты так чувствуешь?

Мне очень хотелось в твой день рождения сделать приятное, подарить то, что я смогла купить.

4-й шаг. Что я могу сделать для тебя, чтобы твоя жизнь стала счастливой? Мне бы очень хотелось, чтобы ты мне поверила сейчас.

Ситуация «Три друга»

Коля и Серёжа пошли на дискотеку. По пути встретили Лёшу. Лёша позвал Серёжу: «Иди сюда, я тебе что-то скажу». Серёжа и Лёша о чём-то пошептались и ушли. А Коля остался...

Результат упражнения «Я-сообщение».

На следующий день в школе Коля — Серёже и Лёше: «Ребята, мне хочется, чтоб вы меня выслушали. Вчера, когда я остался один, я был ошарашен. Я подумал, что вы шептались про меня. Я планировал идти с вами на дискотеку. Мне бы хотелось услышать от вас: что я сделал такого, из-за чего я остался один? Мне очень важно это узнать».

Достаточно сложными являются вводные занятия. Приведём описание хода одного из таких занятий в группе детей 12–13 лет и некоторые рекомендации по его проведению.

М. Углицкая, И. Карпова, А. Ягнёнкова

Как развить у детей умения
ненасильственного общения

«У всех есть чувства»

Ход занятия.

Упражнение 1. Детям задаётся вопрос: «Вспомните самое приятное событие в вашей жизни. Что вы чувствовали, когда оно происходило?»

Дети, называя события, обязательно описывают чувство.

Выписки из протокола занятия.

Лиза: «Одним из последних радостных событий был мой день рождения. Сбылась моя самая заветная мечта: мне подарили собаку. Я была рада, счастлива, громко смеялась и пела».

Саша: «Моя мама тяжело болела и попала в больницу, а недавно её выписали. Я был очень рад и счастлив и ещё раз понял, как я люблю маму, как с ней хорошо!»

Катя: «У меня окотилась кошка. Котята очень маленькие, через несколько дней они открыли глазки. Когда я их увидела, то испытывала нежность, доброту, ласку. Такие они хорошенькие!»

Воспитатель: «Все чувства, которые вы назвали, приятные. Когда мы их испытываем, нам хорошо самим, и окружающим нас людям тоже хорошо».

Вопрос детям: «А теперь вспомните ситуации, когда вам было плохо, какие чувства вы испытывали?»

Люда: «Я получила «2». Мне было плохо, обидно, горько».

Оля: «Я делала уроки, а младшая сестра мешала мне. Я разозлилась, запсиховала. Она меня часто раздражает».

Ваня: «Мама меня заругала несправедливо. Мне стало очень плохо и обидно».

Воспитатель: «Конечно, все чувства, которые вы назвали, — неприятные. Когда мы их испытываем, нам плохо, но и окружающим

тоже тяжело общаться с нами, когда мы в таком состоянии».

Упражнение 2. Детям предлагается подумать над вопросом: по каким внешним проявлениям мы можем определить, какие чувства (приятные или неприятные) испытывает человек?

Маша: «Если человек испытывает приятные чувства, вот я, например, прыгаю от радости, кричу «ура!», громко смеюсь (это когда мне компьютер подарили)».

Саша: «Когда мне плохо, я плачу, ухожу».

Юля: «А ещё, если человеку плохо, он опускает голову, как-то сутулится, закрывает лицо руками».

Аня: «И по глазам можно увидеть, что испытывает человек, радостные они у него или грустные».

Упражнение 3. Детям предлагается поработать в тройках. Один загадывает чувство, называет его другому. Тот должен изобразить это чувство при помощи мимики и жестов. А третий должен попытаться понять, какое чувство загадано.

После упражнений обсуждаются вопросы, для чего важно научиться хорошо понимать других людей и самого себя, для чего надо уметь называть свои чувства и понимать, что испытывает другой человек, почему это нелегко делать и как этому научиться?

Можно дать следующее задание на дом:

- Сделайте карточки, на которых будет изображено какое-либо чувство. Используйте цветные карандаши, фломастеры, краски.
- Приведите примеры проявления людьми чувств. Можно использовать примеры из художественной литературы.

Цель домашнего задания — способствовать развитию умения называть чувство, узнавать его по

внешним проявлениям, описывать ситуации, в которых человек испытывает то или иное чувство.

Такое занятие — одно из вводных. Как показали наблюдения за детьми в ходе этого занятия и анкета «Назови чувство», эмоциональный мир детей разнообразный и интересный, но им трудно вербально выразить свои чувства. Детям необходимо знать слова, обозначающие различные чувства и состояния, научиться узнавать по определённым признакам, какие чувства испытывает человек, осознавать динамику эмоциональных состояний. Первое и последующие занятия направлены на решение этих задач. При этом нам кажется более целесообразным применять такие понятия, как приятные и неприятные, а не положительные и отрицательные чувства. На наш взгляд, это будет способствовать тому, чтобы у детей не сложилось впечатление, что отрицательные чувства испытывать нельзя, «некрасиво».

Когда речь зайдёт о неприятных чувствах, которые испытывали дети, необходимо быть очень внимательным, так как могут возникнуть ситуации, которые необходимо будет проанализировать, посочувствовать ребёнку, поддержать его. В дальнейшем во время индивидуальных консультаций можно продолжить работу над подобными ситуациями. Когда дети говорят о приятных чувствах, необходимо обратить внимание на то, что, когда они возникают, от этого становится хорошо не только самому себе, но и, как правило, окружающим.

Анализ трудностей общения участников занятий показал, что одна из проблем, которая беспоко-

ит подростков, — общение с младшими братьями и сёстрами. Вот пример работы с конкретной ситуацией.

Приведём описание хода одного занятия по теме «Эмпатический ответ» с фрагментами протокола и некоторыми рекомендациями.

Воспитатель: «Ребята, предложите ситуацию, с которой вы хотели бы сегодня поработать».

Здесь необходимо выдержать паузу, чтобы дети подумали, решились предложить ситуацию для работы. Не торопиться предлагать свою. Ситуацию предложила Маша Н.

Ситуация

Саша сидит в своей комнате и делает уроки. Младший брат Витя бегает и мешает: за волосы дёргает, тетрадь хватает. Это продолжалось некоторое время, а Саша всё молчала. Потом не выдержала и закричала: «Уйди отсюда, а то тебе попадёт». Брат в ответ тоже закричал.

Воспитатель предлагает обсудить и проиграть эту ситуацию в парах.

После работы в парах важно найти ненасильственное решение этой задачи всей группой. Желающие предлагают свой выход из ситуации.

Фрагменты протокола занятия.

Света и Таня. Света была в роли сестры, а Таня играла роль брата.

Сестра: «Витя, когда мне мешают делать уроки, я очень нервничаю. Я очень злюсь, мне хочется кричать на тебя».

Брат: «А мне что делать?»

Сестра: «Занимайся своим делом».

Воспитатель про себя отмечает, что в этом варианте девочка

М. Углицкая, И. Карпова, А. Ягнёнова

Как развить у детей умения ненасильственного общения

сделала я-сообщение (материал предыдущего занятия), но эмпатия, понимание брату не прозвучало. Однако пока его комментарии отсутствуют. Ребятам, проигравшим ситуацию, предлагается назвать свои чувства.

Катя и Серёжа. Катя была в роли сестры, а Серёжа — в роли брата.

Катя: «Ты видишь, я делаю уроки. Пожалуйста, отойди и не мешай».

Серёжа: «Ну и сиди со своими уроками».

Воспитатель про себя фиксирует, что Катя пыталась сделать я-сообщение, но получилось ты-сообщение. Выразила свою просьбу, но эмпатия также не прозвучала.

Миша и Вова. Миша — в роли сестры, а Вова — в роли брата.

Миша: «Я делаю уроки, мне сейчас не до тебя. Вот сделаю, тогда поиграем».

Вова: «Ну ладно. Я подожду».

Воспитатель отмечает, что в этом варианте имело место я-сообщение и элемент эмпатического понимания. Миша не выразил словами понимание брату, но сам догадался, что хочет брат, и так сказал об этом: «Вот сделаю уроки и поиграем».

Далее предлагается всем членам группы высказаться о том, какое из предложенных решений им представляется наиболее удачным с точки зрения ненасильственного общения. Ребята, обсуждая увиденное, приходят к выводу, что это — решение задачи Миши и Вовы. Следует проанализировать и другие варианты и отметить, что именно у этих ребят была сделана попытка выразить эмпатию брату. Но необходимо дополнить их решение и предложить создать вариант разрешения конфликта на языке Жирафа. Здесь необходимо

акцентировать внимание на том, что Жираф уважает чувства других, но при этом ценит и уважает свои чувства.

Приведём еще один фрагмент протокола этого занятия, в котором отражены результаты работы всей группы над заданием. Если бы ребята не смогли найти подобное решение, то его предложил бы воспитатель.

Фрагмент протокола.

Сестра — брату: «Витя, тебе скучно. Ты не знаешь, чем заняться (интонация очень спокойная, без тени упрёка). Ты, наверно, хочешь со мной поиграть? Послушай меня! Я сейчас делаю уроки, и мне трудно сосредоточиться, я боюсь допустить ошибку. Мы поиграем с тобой, когда я сделаю уроки, через полчаса. Может быть, ты пока займешься конструктором?»

Далее дети снова работают в парах, самостоятельно проигрывают вариант решения ситуации на языке ненасилия. Затем описывают чувства, которые они испытали уже в такой ситуации. Правда, как правило, ребята скорее оценивают найденное решение, выражают своё мнение о нём, чем говорят о своих чувствах. Ведущему следует побуждать их делать именно последнее.

Катя: «Мне показалось, что язык Жирафа помог очень красиво решить проблему».

Серёжа: «Я тоже так думаю, потому что брат не обидится на сестру, а поймёт её».

Миша: «Я согласен с мнением товарищей, но мне очень трудно так говорить».

В заключительной части занятия стоит ещё раз кратко повторить все варианты решения этой ситуации и подчеркнуть, что они

могут быть разными, показать ряд от насилия до ненасиления. Такая работа способствует тому, что подростки придут к выводу: общаться эффективно — значит уметь выбирать из двух, трёх и т.д. возможных решений самое ненасильственное.

Для примера мы приводим также фрагмент протокола ещё одного занятия «Эмпатия Волку» и выносим его в приложение.

Характеризуя методику работы по развитию ненасильственного общения, следует отметить некоторые особенности, выявленные при проведении занятий с подростками 11–12 лет и 13–15 лет.

Для детей 11–12 лет занятия строятся в основном на основе игры. Ребята с большим желанием, чем старшие подростки, включаются в игру, с интересом проигрывают различные ситуации. Для детей младшего подросткового возраста характерно и то, что, обсуждая ситуации, они склонны анализировать и оценивать не свои поступки, а поступки товарища, сверстника. Участники «младших» групп всегда были готовы играть, действовать, но их сложнее побудить к анализу своих чувств и чувств партнёра по общению. И наоборот, подростков 13–15 лет было сложнее настроить на собственно репетицию поведения. Они предпочитали обсуждать ситуации, анализировать психологическое состояние людей, рассуждать о проблемах общения вообще. Часть детей было сложно включить в разговор, в дискуссию. Одни из них были склонны к работе во внутреннем плане, другие стеснялись высказывать свои мысли и чувства. Однако ни те, ни другие занятия не оставляли. Со временем эти ребята стали вести себя в группе более открыто. Участие «присут-

ствием» также было продуктивным для них.

Работа по развитию у учащихся умений ненасильственного общения по описанной методике дала определённые результаты.

Проанализируем результаты таких занятий.

Занятия проводились с шестью группами учащихся по 8–12 человек. Занимались постоянно в течение двух лет 24 учащихся 7–8-х классов (проведено около 30 занятий, примерно 40 часов), 12 учащихся 5–6-х классов (проведено 24 занятия, 30 часов).

Первые занятия по ненасильственному общению дали возможность понять, что проблем, конфликтных ситуаций (скрытых) у детей очень много. Мы поняли, что у них есть потребность в таких занятиях, им необходимо выговориться. Именно поэтому на первых занятиях все хотели рассказать о своих проблемах, и приходилось всё занятие слушать. Из бесед с детьми удалось выявить тот круг проблем, которые наиболее актуальны. Среди них большое место занимали проблемы общения с родителями, младшими братьями и сёстрами: «Мне очень трудно общаться с моими родителями, когда они говорят, что я хуже всех детей», «Мне становится плохо, когда учитель кричит на меня», «А мне всё труднее общаться с другом, который считает себя всегда и во всём правым», «Не знаю, как ответить, когда мне не нравится, как со мной поступают, так как боюсь обидеть», «Хочу, чтоб со мной по-доброму, но сам не всегда могу быть таким по отношению к другим».

При проигрывании и анализе «трудных» ситуаций на первых занятиях большинство подростков

М. Углицкая, И. Карпова, А. Ягнёнкова

Как развить у детей умения ненасильственного общения

демонстрировали способы насильственного общения. При обсуждении вопроса воспитателя: «Как бы вы хотели, чтобы с вами общались окружающие?», участники группы легко строили модель желаемого взаимодействия: понимание, справедливость, искренность, ясность, отсутствие требований, угроз и обвинений, сравнений с другими, поддержка в трудную минуту и т.д. Однако сами испытывали затруднения при поиске способов нового поведения, других слов и выражений в конкретной конфликтной ситуации.

Когда воспитатель ввёл два понятия «насильственное и ненасильственное общение» и образы «волчьего» и «жирафьего» языков и показал возможные образцы поведения в конкретных ситуациях, большинство детей выразили удивление и опасение, что в жизни так не говорят, что их с таким языком не поймут взрослые, засмеют товарищи: «Очень стыдно так говорить. Что другие подумают?», «Это такое личное. Я не могу так говорить при всех, можно беседовать только с вами».

Дальнейшее обучение распознаванию насилия и ненасилия в общении привело поначалу к обострению переживаний детей. Некоторые ребята стали понимать, что многие люди общаются с ними на языке Волка. Причём легко диагностируя «волчьи повадки» у других (учителей, родителей, товарищей) и обвиняя их в этом, не замечали признаков насилия в своём общении. К классному воспитателю подростки стали чаще обращаться с жалобами на то, что «учитель общается насильственно». С этими детьми проводились индивидуальные консультации, воспитатель помогал им анализи-

ровать чувства партнёров по общению, помогал им понять причины конфликтов.

Иногда дети признавали, что сами вели себя «по-волчьи» и провоцировали конфликт.

Несмотря на опасения, что «этот язык не поймут окружающие», ребята с большим желанием учились ясному выражению себя. Легко описывали свои чувства, своё состояние, но с большим трудом объясняли причины чувств, большинство в своих негативных переживаниях обвиняли другого.

В целом же через три-четыре занятия у половины учащихся наблюдалось успешное овладение умением я-сообщения. Гораздо сложнее и противоречивее шёл процесс формирования умения эмпатического ответа, особенно трудно было его применение в конфликтных ситуациях. Несмотря на это, с каждым занятием повышалась открытость подростков, степень их участия в обсуждении, проигрывании ситуаций, моделировании нового поведения. Однако перенос коммуникативных умений из условий группы в повседневное общение сопровождался большими трудностями, связанными в основном с тем, что подростки очень импульсивны, и с тем, что они боятся реакции партнёров по общению (сверстников, родителей, учителей) на их новое поведение: «Обо мне подумают: странный или чужак, если я скажу это, а не стукну в ответ», «Здесь я могу так говорить, а дома, думаю, что заплачу, как обычно» и т. п.

В то же время мы имеем достаточно много примеров активных проб нового поведения детей в повседневной жизни. Приведём фрагмент протокола одного из занятий с шестиклассниками, на котором они

рассказывают о том, как расширился их репертуар поведения после занятия «Эмпатия Волку».

Воспитатель: «Ребята, кто из вас пробовал разговаривать на языке Жирафа в жизни?»

Настя: «Однажды ко мне пришёл друг, и я, просидев с ним, забыла прибраться, вымыть посуду. Когда пришла мама с работы и увидела, что ничего не сделано, она начала на меня кричать. А я вместо того, чтобы грубить ей, как обычно, сказала: «Мамочка, ты, наверно, устала, отдохни, а я сейчас все сделаю». Мама удивилась и сказала: «Ну, ладно, сделаем попозже вместе».

Саша: «Я тоже не вымыла посуду, мама пришла и заругалась. Я ей сказала: «Мама, я тебя понимаю, ты, наверно, устала, посмотри телевизор, а я всё сделаю». Реакция мамы: большие глаза, удивлённые».

Маша: «Я не пробовала, но могу предположить, что если бы я заговорила на языке Жирафа, то мама сказала бы: «Дочка говорит что-то сверхъестественное».

Девятиклассники также демонстрировали умения я-сообщения, эмпатического ответа, переключения образа действия в повседневном общении. Приведём три соответствующих примера, зафиксированные в результате включённого наблюдения.

1. Я-сообщение. Предлагаются билеты в театр, сообщается, что желательно пойти всем, чтобы затем обсудить спектакль. Ира отказывается, при этом говорит: «И.В., я очень люблю театр и хотела бы сходить, но не могу. У меня зачёт в музыкальной школе, но при первой возможности я обязательно схожу. Следующий спектакль, кажется, через три дня».

2. Эмпатическое понимание. На вечере Рома не принимает участия в играх, танцах. Сидит в стороне. Аня подходит к нему: «Рома, ты сидишь в стороне, что-то случилось? Ты чем-то расстроен? Может, пойдём потанцуем вместе с нами?»

3. Переключение образа действия (переход от эмпатии к я-сообщению). Миша — дежурный в классе. Ушёл из школы и не вымыл кабинет. На следующий день воспитатель ему говорит: «Миша, кабинет вчера остался неприбранным». Миша: «Вам это неприятно. Вы расстроились. Мне тоже неудобно, но я просто забыл. Я приберу сегодня».

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствует о повышении уровня развития коммуникативных умений подростков в целом. Если в начале эксперимента дети только интуитивно чувствовали, что существует иной способ выхода из конфликта, чем ссора, обида и т. д., то в период опроса 40% сказали, что попытаются выйти из сложной ситуации с позиций ненасильственного общения. Изучение уровня коммуникативных умений учащихся с помощью опросной методики «Что ответить?» показало различие между экспериментальной и контрольной группами (экспериментальная группа 7-а класса состояла из 13 человек: 10 девочек и 3 мальчика, контрольная группа — из 8-а класса: 10 девочек и 3 мальчика).

Первыми вопросами анкеты выявлялось умение выражать межличностные чувства и эмпатический ответ в общении с младшими детьми (братьями и сёстрами). Выбрали ответы на языке ненасилия: экспериментальная группа —

46%, контрольная группа — 8%; в общении со сверстниками: соответственно 77% и 38%. Причём если дети контрольной группы никак не объясняют свой выбор, то дети из экспериментальной группы показали и умение, и стремление разрешить проблемы с учётом интересов обеих сторон, с выражением понимания партнёру по общению.

Второе задание анкеты показало, что 69% детей из экспериментальной группы умеют не только понимать состояние партнёра, но и предложить варианты решения этой проблемы, в то время как в контрольной группе это показали 38%. То есть большее число учащихся экспериментальной группы склонны понимать себя и партнёра, сочувствовать ему.

Заметим, что учащиеся с высокой обучаемостью на занятиях демонстрировали успешное усвоение нового языка общения, без труда решали коммуникативные задачи, если было время на обдумывание: у учащихся зафиксировано повышение уровня коммуникативных умений в условиях общения в группе. Однако перенос умений в повседневное общение из лабораторных условий был достаточно проблематичным. Даже при принятии ценностей ненасилия, усвоении ориентировочной основы соответствующих действий импульсивность, устойчивые стереотипы общения затрудняют реализацию подростками умений ненасильственного общения в повседневной жизни. В связи с этим только у 60% учащихся отмечается явная положительная динамика в развитии коммуникативных умений.

Об эффективности работы по предложенной методике, о значении занятий для своего личност-

ного роста говорят сами ученики (9-й класс):

Рома: «Теперь я знаю ещё несколько способов решения конфликтов. Я думаю, что они мне облегчат жизнь».

Витя: «Я думаю, что язык Жирафа применим в жизни».

Маша: «Я уже применяю этот язык в конкретных жизненных ситуациях».

Вика: «Раньше я не очень-то доверяла этому языку. Но чем дальше идут занятия, тем больше я убеждаюсь, что это прекрасный способ общения. Проигрывая ситуации, я испытала это на себе».

Катя: «А я стала сильнее уважать чувства других людей. Я знаю, как поддержать их в трудную минуту».

Оля: «Так легче общаться с людьми, это помогает самому себе и окружающим людям».

Современная практическая педагогика, опирающаяся на принципы гуманизма, личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию детей, нуждается в технологиях, реализующих эти принципы. Такие технологии должны помочь педагогу, желающему измениться, перейти от авторитарных к демократическим способам взаимодействия с воспитанниками. Кроме того, эти технологии должны создать условия, в которых у ребёнка также появится желание измениться, вырасти духовно, нравственно.

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что методика занятий по развитию у учащихся умений ненасильственного общения создаёт такие условия и для педагога, и для ребёнка. В статье мы не ставили задачи представить подробный анализ «самоизменений», личностного

роста педагогов, участвовавших в исследовании, но считаем необходимым это отметить. Исследование помогло и детям, и классным воспитателям осмыслить главные ценности общения, проанализировать свои трудности и их причины, расширить свой репертуар поведения, стать более уверенным в себе, научиться лучше понимать себя и других людей, а главное — выражать это понимание.

Разработанные нами на основе модели ненасильственного общения диагностические и формирующие методики могут быть внедрены в практику работы с подростками классных воспитателей, социальных педагогов, школьных психологов при условии специальной подготовки их в качестве ведущих групповых занятий.

г. Вологда

М. Углицкая, И. Карпова, А. Ягнёнова

Как развить у детей умения
ненасильственного общения