

Большунова Наталья Яковлевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nat_bolshunova@mail.ru, ORCID 0000-0001-8826-1499, Новосибирск

Устинова Ольга Анатольевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, ustinova_oly@mail.ru, Новокузнецк

ОСОБЕННОСТИ МЕДИАТИВНОГО ДИАЛОГА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Проблема и задачи исследования. В статье формулируется проблема специфики медиативного диалога детей дошкольного и младшего школьного возраста как средства предупреждения и разрешения детских конфликтов в условиях их нарастания и обострения в современной школе, рассмотрены социальные и социокультурные причины детской конфликтности. Представлено состояние исследований по проблеме детского диалога и возможностей его актуализации у детей. Показана необходимость применения в современной социокультурной ситуации новых подходов при профилактике и разрешении детских конфликтов; обосновано, что одним из наиболее эффективных средств работы с детскими конфликтами является духовно-нравственный диалог, применяемый в его возрастной специфике. Рассмотрены основные требования к диалогу в контексте специфики детской субкультуры дошкольников и младших школьников. Показано, что важнейшим условием развития духовно-нравственного диалога и его эффективного использования в медиации является создание благоприятной социально-психологической и социокультурной ситуации, основанной на организации образования в формах детской субкультуры.

В эмпирической части описаны проекты и программы развития детского диалога в контексте социокультурного развития дошкольников и младших школьников, дан анализ результатов развивающего эксперимента в детском саду и в начальной школе.

В заключении показана необходимость в современных социокультурных условиях специальной работы по развитию медиативного духовно-нравственного диалога, основанного на учете специфики детской субкультуры, как средства предупреждения и разрешения детских конфликтов у дошкольников и младших школьников.

Ключевые слова: детский конфликт, детская субкультура, медиация, медиативный диалог, социокультурное развитие, прощение, ценности, дошкольники, младшие школьники.

Проблема и задачи исследования. События последних лет свидетельствуют о нарастании конфликтных взаимоотношений не только между государствами, этносами, социальными группами, но и в межличностном взаимодействии. Причем конфликты «спускаются» по возрастной лестнице, и их «разрешение» все чаще начинает отличать высокий уровень враждебности и агрессивности. Жестокие драки и избиения в школах, расправы над

обидчиками, явления самоповреждения, суицида требуют особого внимания психологов и педагогов к процессам, происходящим в детских сообществах.

В школах организуются особые службы примирения (медиации), призванные предупреждать и разрешать школьные конфликты. Однако работа этих служб может быть успешной лишь при условии понимания изменений, происходящих в детском сообществе, и применении способов

и приемов работы с детьми и с детскими конфликтами, соответствующими их содержанию и возрастной специфике детской субкультуры.

Существующие исследования по конфликтологии [1] в большей мере касаются производственных конфликтов или конфликтов между взрослыми людьми (супружеские, семейные и пр.). В то время как школьные межличностные конфликты (между сверстниками, родителями, школьниками и учителями, родителями и педагогами) отличаются от производственных тем, что в их основе лежит не столько конфликт интересов, связанных с деловым престижем, успехом или неуспехом в деле, в карьере и прочем, сколько конфликт смысловой и ценностный, обусловленный недостаточным развитием коммуникативной рефлексии и не пониманием как самого себя, так и другого, своих взаимоотношений с миром и с самим собой.

В школьном (детском) конфликте «пруганными» представляются ребенку базовые для растущего человека ценности: человеческого достоинства, дружбы, доверия, близости, справедливости, любви. Такой конфликт в условиях возрастной неустойчивости мировоззрения актуализирует целую палитру негативных чувств и эмоций (страха, обиды, ненависти, гнева, зависти, ущемленного самолюбия, одиночества, жажды мести и пр.), которые могут при выраженном переживании несправедливости разряжаться крайними проявлениями и обуславливать отвержение всего того, что ранее казалось ценным. Можно думать, что участвовавшие как в школе, так и семье случаи крайне выраженного насилия в отношении других и самого себя (буллинг, моббинг, суициды, деструктивные акты и пр.) могут трактоваться как ре-сентиментное поведение, которое трудно поддается изменению и коррекции.

Возрастание количества и напряженности детских конфликтов наблюдается уже в детском саду и начальной школе, что,

по-видимому, обусловлено в современной социокультурной ситуации нарушением того характера взаимоотношений ребенка с миром, который необходим для нормального развития детей этого возраста. В ряде исследований обсуждается проблема «исчезновения детства» и трансформации процесса взросления [10; 14; 21; 24–26], что связано с отмиранием известных способов посредничества взрослыми процессов социализации детей и введения их в культуру. Так, Н. Постман считает, что утрата взрослыми авторитета (в сфере знаний, нравственных норм, социального поведения и пр.) связана с равной доступностью упрощенной информации, что, в том числе, приводит к утрате такой важной характеристики детства, как любопытство, а также приводит к повышению роли общения со сверстниками в ущерб роли семьи и школы [26]. Д. Элкиндр отмечает изменение позиции взрослых в отношении детства («нападение» на детство), свидетельствующее о непонимании его миссии: попытки интенсификации, ускорения детского развития, что приводит к размыванию границ детства и имитации взрослости [25]. Б. Д. Эльконин полагает, что происходит утрата идеального образа взрослости как ориентира процесса взросления [24]. Д. И. Фельдштейн сообщает данные, свидетельствующие о ретардации детского развития в отношении ряда показателей: игровой деятельности у дошкольников, саморегуляции, эмоциональной и аксиологической сфер у детей разных периодов развития и т. д. [21].

Состояние исследований по проблеме.

Изменения современного детства требуют новых способов и форм взаимодействия ребенка и взрослого с целью его подлинной социализации и введения в культуру с учетом исторических изменений детства. Особенно это касается наиболее болезненной проблемы, о которой уже сказано выше, детской агрессивности и конфликтности.

Ребенок в отношениях с миром находится в ситуации неопределенности (он пока не понимает многих явлений, его удивляют природные процессы, люди, предметы и их функции, ему сложно предвидеть, как могут развернуться те или иные события¹, и пр.). Мир во всех его проявлениях наполнен для него тайной, что побуждает ребенка вступать с ним в особые отношения – «отношения общения» [6, с. 25]. Причем эти отношения должны быть наполнены близостью², любовью и доверием. Только в интимных отношениях с миром³, в диалоге с ним неопределенность переживается ребенком не как угроза, а как то, что актуализирует любопытство, потребность понять. Особенно значима здесь позиция взрослого, который является для ребенка посредником в его взаимоотношениях с миром [23; 24]. Известно, что уже только присутствие в незнакомой ситуации близкого взрослого актуализирует познавательную и исследовательскую активность ребенка раннего и дошкольного возраста [15]. Однако зачастую взрослые – педагоги и родители – не понимают и не принимают возрастные особенности детей, тем самым усугубляя и усиливая проявления тревоги. Картинка из жизни: ребенок приостановился перед турникетом. Ему страшно? Любопытно? Молодая женщина (мать?) силой проталкивает ребенка через турникет – ребенок проваливается в истерику!

Рассматривая специфику конфликтов у детей, важно учитывать и то обстоятель-

ство, что недостаточно развиты в этом возрасте собственно процессы саморегуляции, становление которых, вследствие незрелости, возрастной неуравновешенности процессов торможения и возбуждения, продолжается и за пределами младшего школьного возраста. Особенно это касается детей, имеющих темпераменты, относящиеся к группе риска.

Одной из существенных причин детских конфликтов является также ценностная неопределенность, свойственная современной социокультурной ситуации, дети вслед за взрослыми не различают, что хорошо и что плохо, и это обуславливает неумение общаться со сверстниками. В детскую субкультуру посредством интернета, СМИ, модных игрушек насаждаются ценности взрослого мира. Например, исследование ценностей детей младшего школьного возраста (модифицированная методика «Робинзон» В. В. Абраменковой, 50 респондентов) обнаружило, что для детей 9–10 лет весьма значимы такие ценности, как «сила», «деньги», «секс!».

Таким образом, проблема предупреждения и конструктивного разрешения детских конфликтов предполагает, прежде всего, помощь детям в выстраивании конструктивных отношений с предметным миром и другими людьми, освоение ценностной картины мира, основанное на диалоге.

Современные дети нередко чувствуют себя отделенными от мира взрослых, одинокими, непонятыми. Уход в виртуальный мир, виртуальное общение – один из способов преодоления такого отчуждения у подростков. Дошкольников и младших школьников переживание изоляции пока еще может побуждать к поиску взаимодействия с миром предметным, социальным, социокультурным.

Ребенок от рождения находится в диалоговых отношениях с миром, поскольку именно через них он открывает себя, обнаруживает свое «Я». И в то же время, «Другой» открывается ребенку через при-

¹ Неопределенность, непредсказуемость будущего сопряжена с высоким уровнем тревоги и у взрослых людей [11].

² Эриком Берном «близость» понимается как «спонтанное, свободное от игр чистосердечное поведение человека, осознающего окружающее, освобождено, эйдетически воспринимающего мир глазами неспорченного ребенка, который со всей искренностью живет в настоящем» [5, с. 155].

³ По П. Слотердайку, подлинный и целостный человек пребывает в сфере (пространстве) «разделенной интимности» [18, с. 554].

частность (любовь, близость, доверие) этому «Другому». В этих отношениях рождается вопросчивость⁴ и ответственность⁵ друг другу, себе, миру, что и является основанием диалога: «Кто Я?», «Почему Я – это Я?», «Слышат ли меня, понимают ли меня другие?» и т. д. Вопросы, «которые задают дети, чрезвычайно разнообразны и охватывают все области знаний о мире, природе, обществе, человеке» [23, с. 135]. А. И. Сорокиной в диссертационном исследовании 1945 г. выделено три группы мотивов, лежащих в основе детских вопросов, одним из наиболее значимых является стремление приобщить взрослого к соучастию в своей деятельности [17]. Выделены также такие мотивы «“детской вопросительности”», как стремление к эмоциональному переживанию и стремление к познанию окружающего мира». Такого рода вопросы к себе и к миру замечательно представлены в диалогах Алисы – героини книги Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране чудес», а также в сказках Д. Родари.

Таким образом, отношения диалога

⁴ Под *вопросчивостью* мы понимаем состояние, в котором явлено такое отношение к ситуации, к миру, к другому человеку, в котором представлено что-либо неясное, требующее ответа или решения, могущее быть выражено вербально либо посредством интонации, взгляда, позы, движения и пр. Причем, в психологическом контексте вопросчивость рассматривается нами как социокультурное отношение, как обращенность именно к социокультурному пространству своей жизни, как интенция к социокультурному самоопределению, поскольку выявить свою человеческую единичность можно лишь через явленность в себе и других духовного начала как исключительной отличительной особенности человека [8].

⁵ Под *ответственностью* мы понимаем активное, самоценное, самостоятельное, избирательное действие человека (ребенка, если иметь в виду онтогенез) как ответ, отклик на обращение, на зов, призыв к социокультурному самоопределению и развитию. Это *выбор* ребенка, но выбор из того содержания, которое представлено в его социокультурной ситуации [8].

являются естественным и необходимым состоянием детей в их отношениях с миром. Однако отношения диалога могут быть актуализированы только в условиях любви, доверия, близости, принятия каждого. Услышанность порождает отклик на «зов», «призыв» к социокультурному развитию, обуславливает открытие другого (сверстника, взрослого) как «Другого», имеющего право быть другим. Обнаруживая в таком общении себя, свою индивидуальность и неповторимость, ребенок открывает индивидуальность и в другом. «Ответчивость» другому и миру выражается в актуализации переживания «своего» внутреннего мира и «Другого». Иначе говоря, подлинный диалог открывает возможность сохранения границ «Я», границ личности «Другого», инициирует интерес к миру (предметному, социальному, социокультурному), обозначает ребенку его индивидуальность и индивидуальность «Другого». Доминанта на «Другом», безусловно, должна вести к снижению остроты детских конфликтов, актуализировать способность договариваться, прощать, понимать и сочувствовать.

Диалог, вслед за Т. А. Флоренской [22], мы понимаем как модус постоянной актуализации в себе и собеседнике духовного «Я», осмысления себя и мира в соизмерении с совестью. Подлинный диалог (диалог *согласия* в терминологии М. М. Бахтина) разворачивается не только между собеседниками, но и в человеке: между его наличным и духовным «Я» (в том числе между реальным, идеальным и зеркальным «Я» в его наличном «Я»). Для того, чтобы понять и себя, и «Другого», отношения «Я» и «Другого», необходимо встать в отношение к самому себе, увидеть себя глазами другого человека и совести, т. е. встать в отношение «внеаходимости», по М. М. Бахтину [3]. А. А. Ухтомский называл такое отношение в диалоге доминантой на «Другом», на лицо «Другого» [20].

Очевидно, что организация такого диа-

лога с детьми возможна при определенных условиях. Во-первых, взрослый (педагог, воспитатель, родитель) сам должен быть готов к духовно-нравственному диалогу и способен его осуществлять, переживая свое дело как причастность, рассматривая ребенка и его благополучное развитие как особую, значимую для него ценность, что предполагает специально организованное обучение и воспитание педагогов. Во-вторых, подлинный диалог может осуществляться в контексте содержания и ценностей детской субкультуры, что открывает возможность неотчужденного и заинтересованного включения в него ребенка.

Детская субкультура включает в себя характеристики ведущей деятельности; особенности общения, свойственные возрасту (при доминировании тех форм, в которых реализуются отношения близости); систему ценностей, которая, отражая специфику детского миропонимания, образует тем не менее аксиологическое единство детского и взрослого сообщества; детскую картину мира и специфику ее средств [6; 7].

Для дошкольника, как показывает многолетнее исследование, организация образования и воспитания в формах игры средствами сказки (в формах детской субкультуры) является весьма эффективной [6; 7; 18]. При такой организации образования занятия и другие события в жизни ребенка осуществляются как игра-драматизация, разворачивающаяся по сказочному сюжету. Предметное содержание, которое необходимо освоить ребенку, вписано в контекст сказочного сюжета. По ходу игры дети должны (для того, чтобы игра состоялась) не только решать задачи, связанные с освоением предметного мира, но и постоянно вступать во взаимодействие как друг с другом, так и с героями сказки: обсуждать, как лучше решить ту или иную проблему, советоваться друг с другом, помогать героям сказки, делать выбор, совершать поступки, соизмеряя их с теми

ценностями, которые всегда имплицитно присутствуют в сказке, причем представлены в ней в форме образов, доступных ребенку (Марья-краса как образ добра, Кощей Бессмертный – воплощение зла, отношение Иванушки к братьям как образ прощения и т. д.).

Таким образом, организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки предполагает актуализацию социокультурно ориентированного диалога. В диалоге, осуществляемом в процессе игры на основе сказки как особом социокультурном тексте, разворачивается взаимодействие «вопросчивости» и «ответчивости» содержанию сказки, поступкам героев, сверстников; ребенок в игре слышит и чувствует «Другого».

Взрослый, являясь в игре организатором и участником детской деятельности, актуализатором диалогов ребенка, выступает как посредник между детской и взрослой субкультурами. На этой основе у дошкольника появляются осознаваемая и неосознаваемая рефлексия социокультурных образцов, представленных образами сказки как особого социокультурного текста, потребность к выбору и поступку, соизмеряемых с социокультурными образцами в ситуации игровой деятельности и общения в формах близости.

Детская субкультура, характерная для младшего школьного возраста, постепенно формируется в процессе освоения деятельности учения. Она характеризуется появлением творческой продуктивной деятельности, направленностью на получение некоторого результата (научиться писать, решить задачу, сделать поделку, сформулировать ответ на вопрос и пр.) в соответствии с некоторыми критериями, появляется ответственность нормативному социокультурному образцу, отображенному в художественных текстах, поступках взрослых, школьных требованиях; появляется осознанная социокультурная рефлексия поступков в соответствии с социаль-

ными нормами и правилами в контексте общения в форме отношений сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Диалог здесь становится событием, в котором рождается не только знание, но понимание, социокультурные и когнитивные смыслы знакомого. Задача взрослого здесь состоит в том, чтобы в процессе диалога актуализировать потребность в освоении смыслов («вопросчивость» и «ответчивость» смыслам). «Другость» «Другого» здесь открывается в вариативности смыслов, обнаруживаемых в общении по поводу освоения предметного и социокультурного содержания деятельности.

Медиативный (посреднический) диалог, выступающий как средство конструктивного разрешения детских конфликтов в дошкольном и младшем школьном возрасте, должен актуализировать «вопросчивость» и «ответчивость» в формах, соответствующих специфике детской субкультуры. Он может быть более или менее успешен в зависимости от того, насколько в детском сообществе (в группе детского сада, в классе, в семье, в системе образования, в обществе в целом) присутствуют соответствующие формы общения, обеспечивающие доминирование отношений близости, доверительности, интимности¹. Поэтому работа с детскими конфликтами должна носить, прежде всего, превентивный характер, включающий развитие у детей способности к диалогу, прощению, умение слушать и слышать другого, понимать и сопереживать.

Организация исследования. С целью развития способности к диалогу и проше-

нию нами разработаны и реализованы ряд программ и проектов. Проект «Путь к согласию: человек и конфликт» реализован в детских садах и школах г. Новокузнецка. Его цель состоит в создании условий для развития у детей способности к диалогу и прощению в ситуации конфликта в контексте их социокультурного «взросления».

Проект состоит из нескольких программ: «Я и Другой», «Диалоги о Главном», «Прощение – путь к согласию: человек и конфликт». Каждая программа включает материалы (обсуждения, упражнения, игры и пр.), рассчитанные на разные периоды детства. Так, в программе «Я и Другой» представлено содержание работы с детьми в периоды детских кризисов: дошкольно-школьного, подросткового, юношеского; программа предполагает 50 занятий для каждого периода детства. В ситуации кризиса, неустойчивости личностных структур и внутренней противоречивости ребенок особенно остро нуждается в помощи и поддержке, с одной стороны, и особенно чувствителен к отношениям, с другой. Ребенок становится более внимательным к себе и другому, начинает активно осуществлять поиск себя и своего места в трансформирующейся системе отношений.

Программа «Я и Другой» предполагает интеграцию и содействие здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющие взаимодействовать, слушать и слышать «особенных» детей, вступать с ними в отношения диалога. Программа реализуется на интегрированной детской площадке «Корабль детства», приспособленной для игр и здоровых, и особенных детей, где они имеют возможность вместе играть и общаться. Такого рода детская площадка начала работать также на территории православного храма «Святая Троица».

Целью программы «Диалоги о Главном» является развитие у детей аксиологической ответственности, инициируемой в процессе духовно-ориентированного ди-

¹ Перечислим позиции некоторых философов, педагогов, психологов, подчеркивающих значение такого общения в развитии подлинно человеческого в человеке: идеи глубинного общения Г. С. Батищева [2], доминанты на «Другом» А. А. Ухтомского [20], духовного диалога Т. А. Флоренской [22], диалога согласия М. М. Бахтина [3], коммунарного общения Н. А. Бердяева [4], «пузыря» интимности П. Слотердайка [18] и др.

алога. Содержание диалогов, осуществляемых в соответствии с возрастными особенностями детей, направлено на обсуждение того, что является подлинно ценным для человека, каковы смыслы поступков, что является для человека главным. В частности, использовалась сказка Л. Андреева «Цветок на земле». У детей с учетом возраста актуализировалась «ответчивость» и «вопросчивость» проблемам добра и зла, прощения и благодарности, совести, человечности, а также саморегуляции, гнева и пр.

Отслеживание результатов реализации программ осуществлялось с помощью комплекса методик Н. И. Непомнящей [12], направленных на выявление типа отношений, свойственных ребенку, и уровня развития ценностей. Осуществлялся также анализ изменения содержания диалогов по мере реализации программ [19].

В проекте применялись психологические технологии, обращенные к индивидуальным ресурсам ребенка, актуализирующие умение справляться с коммуникативными трудностями. При использовании тех или иных техник диалога учитываются культуральные и региональные, половозрастные особенности, ценностные ориентации, что инициирует самостоятельность детей в процессе решения коммуникативных задач.

Важно, что реализация проекта осуществляется во взаимодействии с родителями, которые становятся активными участниками обсуждений и акций. Например, совместно с родителями были проведены такие занятия, как: «Мы друзья», «Прощение, как нравственное действие человека» и т. д. Во время открытия «Мастерской волшебства» (для детей начальной школы), родители выполняли роли волшебника, снежной королевы, фокусника и т. д.

Согласно сценарию одного из занятий, детям нужно было найти книгу «Добрых дел», которая оказалась в православном храме Георгия Победоносца. Священник

объяснил, что такая книга есть у каждого человека, он пишет ее сам своими делами, и самое главное, что и какие добрые дела сможет сделать человек. Оказалось, что настоящий волшебник – это тот, кто делает добрые дела.

В настоящее время в классе находится книга «Добрых дел», в которую ребята записывают свои добрые дела. Например, среди добрых дел появились и такие: «Научились прощать и просить прощения», «Помог Маше решить задачу», «Поддержал Влада, он был сегодня грустным, его родители стали жить раздельно», «Помогла Никите, он грустил, не успевал выучить стихотворение» и т. д. На этом этапе «Книга добрых дел» помогает ребенку осуществлять рефлекссию и саморегуляцию своих отношений с другими людьми, осуществлять самоопределение в отношении того, что хорошо и что плохо.

Все дети выступали перед родителями с концертом «Диалоги о Главном»: пели песни и читали стихи о милосердии, терпении, дружбе, сочувствии, рассказывали о своих добрых делах и т. д. В классе с помощью родителей сделан уголок примирения: родители сшили для уголка особые перчатки, на которых написаны «мирилки». С помощью таких особых «мирильных» перчаток дети стали мириться и учиться договариваться.

Два раза в неделю волонтеры – студенты психологи – играют с детьми на большой перемене в игры, способствующие сближению и пониманию друг друга.

Уже среди младших школьников появляются дети, проявившие желание рассказать школьникам из других классов о важности мира друг с другом, умении договариваться, о воспитании в себе миролюбивых качеств характера. Школьники старших классов становятся сотрудниками службы примирения и прощения, выступают по радио лицея, с концертами, акциями, ведут активную работу в своих классах по примирению.

Совместно с администрацией, родителями и детьми (младшими школьниками, подростками, студентами факультета психологии, волонтерами) на базе МБ НОУ «Лицей № 111» г. Новокузнецка открыт «Центр социокультурного и духовно-нравственного развития человека – МИР». Одним из направлений работы центра является кураторство школьной службы примирения, а также создание «Службы прощения и примирения». В центр обращаются не только школьники лицея, но их родители, сотрудники лицея, их дети, родители из других образовательных организаций.

Проведенное нами диагностическое обследование показало, что у детей (3 класс, 28 человек) статистически значимо улучшились такие коммуникативные умения (методика Г. А. Цукерман), как продуктивность совместной деятельности, умение договариваться, эмоционально-положительное отношение к совместной деятельности. В этом классе 62 % школьников характеризуются высоким уровнем развития коммуникативных умений.

Диагностика по методике Н. И. Непомнящей показала, что после проведения развивающего эксперимента у значительной части детей младшего школьного возраста преобладает восьмой (высший) тип отношений с другими, сформированы универсальные ценности (62,9 %). У этих детей представлены три типа ценностей: продуктивной деятельности, личностных отношений и деятельности, в высокой степени выражена способность «быть собой» и «быть другим». Например, они так определяют доброго человека: «Добрый человек – это тот, кто желает добра себе и другим. Делает для других добро и сам поступает по-доброму. Добрый человек должен быть внутри себя полностью добрым».

Для 11,1 % детей этого класса характерен седьмой тип отношений «Я – другой». При этом типе отношений сочетаются два

типа ценностей (отношения и деятельности): «У нас самый хороший Серёжа, он всем помогает выполнять задание. После этого детей никто не ругает. Учительница всем ставит пятёрки и четвёрки».

У детей представлены также шестой (7,4 %), пятый (3,7), четвертый (3,7), третий (3,7), второй (3,7) и первый (5,5) типы отношений «Я – другой».

Произошли статистически значимые изменения в развитии «социального Я» (методика Н. И. Непомнящей «Я – другой»). К высокому уровню развития «социального Я»¹ относится 88,8 % детей. Эти дети способны выделять множество характеристик «социального Я» (умный, хороший, трудолюбивый, отличник и т. д.), а также подробно раскрывать содержание всех объяснений: «Я успешный, учусь на 4 и 5. У меня много хороших друзей. Я люблю участвовать в разных конкурсах». Средний уровень развития «социального Я» мы наблюдаем у 9,2 % детей. У детей сформированы представления о своем «социальном Я», но они пока не могут дать развернутых объяснений. Низкий уровень развития «социального Я» наблюдается у 1,8 % школьников.

Обработка данных по ϕ^* -критерию Фишера показала, что по всем указанным показателям произошли значимые изменения ($P \leq 0,05$) (табл. 1). Анализ детских диалогов показал, что изменился и ход, и содержание диалога. В своих высказываниях дети стали обращать внимание на «внутреннее Я» человека, на такие нравствен-

¹ Мы выделяем следующую структуру «Я»: «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я». Под «социокультурным Я» мы имеем в виду отношение к социокультурным образцам, с которыми человек себя соизмеряет; «социальное Я» включает в себя отношение к совокупности норм и требований со стороны общества; «внутреннее Я» – это переживание себя как существующего в этом мире и отличного от других, которое по мере развития наполняется социокультурными смыслами [19, с.40].

ные инстанции, как «совесть», «доброта» и т. д. В диалогах младших школьников «внутреннее Я» наделяется воображением, умом и другими качествами. Диалоги наполнились социокультурными смыслами, что позволяет классифицировать многие из них как социокультурные¹ по уровню развития. Дети научились обнаруживать противоречия в своих и чужих высказываниях, формулировать различные варианты (версии) понимания ситуации или задачи, внимательно слушать и понимать друг друга. В высказываниях детей появилась направленность на «Другого». Диалог приобрел более активный характер: появилось большое количество вопросов, а также потребность найти на них ответы. Можно думать, что в диалоге появились отношения «вопросчивости» и «ответчивости».

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что открытие и осознание своего внутреннего мира, появление внутреннего диалога и диалога с миром способствуют развитию рефлексии (осознание себя), принятию ценности своего внутреннего мира и другого; благоприятным отношениям со сверстниками, снижению конфликтности.

В ряде детских садов (Новосибирск, Новокузнецк) реализуется разработанная нами программа развития способности к прощению. Она является частью программы социокультурного развития дошкольников и осуществляется в контек-

сте концепции организации образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Содержательно программа включает в себя чтение, обсуждение, драматизацию сказок, в которых актуализированы ценности прощения. Духовно-нравственный диалог выступает в качестве средства освоения детьми смыслов сказок. Он представлен в обсуждении содержания сказок, актуализируется в процессе игры-драматизации между сверстниками и героями сказочных сюжетов. Медиативный диалог используется также в ситуации детских конфликтов.

Программа предусматривает оснащение детей особыми средствами, которые помогают дошкольникам реализовать установки на прощение: фольклорные мирилки, «прощальные» предметы (мягкие, привлекательные муфточки, рукавички, мешочки и прочее, благодаря которым мирящиеся дети могут прикоснуться друг к другу, эмоционально пережить момент прощения на телесном уровне), «прощальное» место (специально обозначенное место, где осуществляется ритуал прощения).

К реализации программы обязательно привлекаются родители как активные ее участники. Включенность родителей в осуществление программы позволяет создать психологически благоприятную атмосферу для диалога не только сверстников и героев сказок, но также детей и родителей, родителей и педагогов. Атмосфера ценности прощения постепенно становится значимой не только в группе детского сада, но и в семье. Вовлечение родителей осуществляется через организацию совместной с детьми деятельности: поиск интересных фольклорных мирилок, изготовление «прощальных» предметов, сочинение сказок и историй о прощении, иллюстрация сказок и историй и т. д.

Разработана методика диагностики способности к прощению у дошкольников. Она включает девять коротких историй (общие и специально ориентированные

¹Мы выделяем три уровня развития диалога: *психологический*, который характеризуется развитием коммуникативных навыков, возможностью выделения «своего» внутреннего мира; *социальный* – развитием эффективной системы коммуникации с целью достижения успеха «ради себя»; *социокультурный* – представленностью ценности «своего» внутреннего мира и «другого», социокультурных ценностей; наличие индивидуальных точек зрения, направленности их на «Другого» и рефлексивности; наличие высказываний, обнаруживающих противоречия в диалоге [19, с. 183].

на мальчиков и девочек), в которых ребенку нужно принять решение, можно ли обиженному простить обидчика. Причем истории содержат ситуации, когда обида была нанесена нечаянно; специально, но

обидчик попросил прощение; специально и обидчик не считает себя виновным. Ответы детей могут оцениваться в баллах, может также осуществляться содержательный анализ ее результатов.

Таблица 1

Сравнительные данные развития диалога в экспериментальной и контрольной группах у детей девяти лет по ϕ^* -критерию Фишера

| | Уровни развития диалога | | |
|---|-------------------------|------------|-----------------|
| | Психологический | Социальный | Социокультурный |
| 1 группа Экспериментальная Начало (60 человек) | 0 | 25% | 0 |
| 1 группа Экспериментальная Окончание (54 человека) | 27,7% | 31,4% | 40,7% |
| Значение коэффициента ϕ^* -критерия Фишера | 5,9 | 0,7 | 7,4 |
| Уровень значимости по ϕ^* -критерию Фишера | $P \leq 0,05$ | | $P \leq 0,05$ |
| 2 группа контрольная Начало (57 человек) | 0 | 24,5% | 0 |
| 2 группа. Контрольная Окончание (53 человека) | 0 | 26,4% | 0 |
| Значение коэффициента | | 0,9 | |
| Значение коэффициента | 5,7 | 0,57 | 7,1 |
| Уровень значимости (критерий ϕ Фишера) | $P \leq 0,05$ | | $P \leq 0,05$ |

Несмотря на то, что программа начала апробироваться относительно недавно, уже можно говорить о ее позитивном результате. У детей действительно формируется готовность к прощению. Они с удовольствием используют для примирения «прощальные» предметы и фольклорные «мирилки», «ритуальные» «прощальные» места. Обсуждая истории о прощении, дети все чаще делают выбор в пользу прощения, особенно, если обида нанесена случайно. Старшие дошкольники способны обосновать свой выбор: «Нужно прощать, а то все будут драться», «Прощаю, потому что он нечаянно сделал».

Интересно, что в случаях детских конфликтов, успокаивающим и примиряющим фактором может становиться ссылка вос-

питателя на сказку, ее героев, напоминание о «мирилке» или «прощальном» предмете. Это означает, что диалог с героями сказки и ее смыслами является «длящимся», т. е. ребенок в конфликтной ситуации продолжает его, соизмеряя свои действия с образами и смыслами сказки, осуществляя рефлексию своего поведения.

Важно отметить, что выявлены гендерные различия в отношении детей к прощению. Девочки значительно чаще в целом проявляют готовность к прощению, чем мальчики.

Заключение. Таким образом, проведенное нами исследование показало, что организация медиативного социокультурного (духовно-нравственного) диалога с детьми дошкольного и младшего школь-

ного возраста в формах детской субкультуры создает условия для его развития; такой диалог начинает применяться детьми для регуляции отношений со сверстниками и урегулирования конфликтов, он становится также эффективным средством примирения при использовании его взрослыми.

Основными условиями развития медиативного диалога являются:

- создание в группе, в классе социально-психологической атмосферы доверия, близости;

- вовлеченность во взаимодействие по поводу развития диалога и реализации социокультурных программ родителей и дру-

гих близких взрослых;

- организация социокультурного (аксиологического) пространства деятельности детей;

- организация взаимодействия детей друг с другом с опорой на специфику детской субкультуры.

Медиативная функция детского духовно-нравственного диалога обусловлена тем, что он способствует развитию представлений о себе и другом, в нем актуализируется доминанта на «Другом», развивается рефлексия и «ответчивость» таким ценностям, как доброта, милосердие, благодарность, сочувствие, прощение и т. д.

Библиографический список

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2015. – 528 с.

2. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 95–129.

3. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров, С. С. Аверинцев. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

4. Бердяев Н. А. Творчество и объективация. – Минск: Экономпресс, 2000. – 304 с.

5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.

6. Большунова Н. Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. – 372 с.

7. Большунова Н. Я., Инчина М. В. Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 232 с.

8. Большунова Н. Я., Устинова О. А. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конфе-

ренции (Москва, 15 ноября 2016). Альманах Научного архива Психологического института. Вып. 8. / сост., науч. ред., ответственные выпуска О. Е. Серова, Е. П. Гусева. – М.; СПб.: Нестор-История, 2016. – 541 с.

9. Большунова Н. Я., Устинова О. А. Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 115–124.

10. Венгер А. Л. Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3–12.

11. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 61. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.10.2018).

12. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 192 с.

13. Печин Ю. В. Прощение как терапия культурной травмы // Сибирский педагогический журнал. – 2014(а). – № 1. – С. 171–174.

14. Поливанова К. Н. Взросление сегодня: социальные изменения современного детства [Электронный ресурс]. – URL: http://sch2083.mskobr.ru/files/social_nye_izmeneniya_sovremennogo_detstva.pdf (дата обращения:

04.10. 2018).

15. *Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю.* Примерная парциальная образовательная Программа для детей раннего возраста (1–3 года) «Первые шаги» [Электронный ресурс]. – М., 2014. – URL: www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Pervye-shagi.pdf (дата обращения: 04.10. 2018).

16. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

17. *Сорокина А. И.* Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1945. – 130 с.

18. *Слотердайт П.* Сферы. Микросферология. – Т. I Пузыри. – СПб.: Наука, 2005. – 654 с.

19. *Устинова О. А.* «Образ – я» и его развитие средствами диалога: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 456 с.

20. *Ухтомский А. А.* Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.

21. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С. 3–12.

22. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: наука о душе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

23. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. – М.; Воронеж: Институт практической психологии: МОДЭК, 1995. – 416 с.

24. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 7–13.

25. *Elkind D.* Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. – Hachette UK, 2009. – 288 p.

26. *Postman N.* The Disappearance of Childhood. – N.Y.: Vintage Books, 1994. – 178 p.

Поступила в редакцию 15.10.2018

Bolshunova Natalia Yakovlevna

Dr. Sci. (Psycholog.), Prof. of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nat_bolshunova@mail.ru, ORCID 0000-0001-8826-1499, Novosibirsk

Ustinova Olga Anatolyevna

Cand. Sci. (Psycholog), Assoc. Prof. of the Department of Psychology and General Pedagogics, Novokuznetsk Institute (branch) Kemerovo State University, ustinova_oly@mail.ru, Novokuznetsk

THE CHARACTERISTICS MEDIATION DIALOGUE WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The problem and research objectives. In article is formulated the problem of the characteristics mediation dialogue for preschool and primary school age as a means of preventing and resolving children's conflicts in terms of their rise and exacerbation of the modern school, examined social and sociocultural causes of childhood conflicts Presented the state of research on child dialogue and its mainstreaming in children. Shows the need to apply in modern socio-cultural situation of new approaches for the prevention and resolving children's conflicts; It is proved, that one of the most effective ways to work with children's conflict is the spiritual-moral dialogue, applied in its age specifics. The basic requirements for a dialogue in the context of the specificity of children's subculture of preschool and primary school age. It is shown that an essential condition for the development of spiritual and moral dialogue and its effective use in mediation is creating a favourable socio-psychological and socio-cultural situation based on the Organization of education in forms children's subculture.

In the empirical part describes projects and programmes for the development of children's dialogue in the context of the socio-cultural development of preschool and primary school age the

analysis of the results of developmental experiment in kindergarten and in elementary school, the use of dialogue to update and develop the capacity for forgiveness and reconciliation.

In the conclusion of shows need for modern socio-cultural conditions of special work on development signed mediation of spiritual and moral dialogue, based on the specificity of children's subculture, as a means of preventing and resolving children's conflict in preschool and elementary school students.

Keywords: children's conflict, children's subculture, mediation, mediativnyj dialogue, socio-cultural development, forgiveness, values, preschoolers, primary school age.

References

1. Ancupov, A. Y., Shipilov, A. I., 2015. Conflictology. Training manual for students. St. Petersburg: Piter Publ., 528 p. (In Russ.)
2. Batishchev, G. S., 1995. Submerged culture of communication. *Voprosy filosofii*, 3, pp. 95–129. (In Russ.)
3. Bocharov, S. G., Averintsev, S. S., 1979. Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Iskusstvo Publ., 423 p. (In Russ.)
4. Berdyaev, N. A., 2000. Creativity and objectification. Minsk: Medisont Publ., 304 p. (In Russ.)
5. Bern, E., 1988. Games people play. The Psychology of human relationships. People who play games. Psychology GIA human destiny. Moscow: Progress Publ., 400 p. (In Russ.)
6. Bolshunova, N. Ya., 2000. Education preschoolers in the forms of games means tales: training manual for students. Novosibirsk: Novosibirsk state pedagogical university Publ., 372 p. (In Russ.)
7. Bolshunova, N. Ya., Inchina, M. V., 2013. Development of individuality and subjectivity in the forms of children's subculture: the manual. Novosibirsk: Novosibirsk state pedagogical university Publ., 232 p. (In Russ.)
8. Bolshunova, N. Ya., Ustinova, O. A., 2016. "Voproschivost" and "otvetchivost" as an inside job development I. Chelpanovskie image reading 2016: Dialogue of scientific schools Psychological Institute: L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov: collection of scientific materials All-Russian scientific-practical Conference (Moscow, November 15, 2016). Almanac of the scientific archive of the psychological Institute. Issue 8. Moscow; St. Petersburg: Nestor-history, 541 p. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Bolshunova, N. Ya., Ustinova, O. A., 2017. Kids conflict: causes, consequences and possible solutions in the context of children's subculture. *Siberian pedagogical magazine*, 6, pp. 115–124. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Wenger, A. L., 2008. Child in society: the historical crisis of childhood. *Psychology*, 4, pp. 3–12. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Leontiev, D. A., 2018. Call uncertainty as the central problem of Psychology Personality. *Psychological studies*, Vol. 11, No. 61. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 04.10.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Nepomnyashchaya, N. I., 2001. Psychodiagnosics of personality: theory and practice: learning to benefit top Stud. learning facility. Moscow: VLADOS Publ., 192 p. (In Russ.)
13. Pechin, Y. V., 2014 (a). Forgiveness as therapy cultural trauma. *Siberian pedagogical magazine*, 1, pp. 171–174. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Polivanova, K. N. Maturing today: social changes of modern childhood. Available at: http://sch2083.mskobr.ru/files/social_nye_izmeneniya_sovremennogo_detstva.pdf (accessed: 04.10.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Smirnova, E. O., Galiguzova, L. N., Meshcheryakova, S. Y., 2014. The estimated collective educational program for young children (1–3 years) "first steps". Moscow. Available at: www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Pervye-shagi.pdf (accessed: 04.10.2018). (In Russ.)
16. Rubinstein, S. L., 1973. General Psychology Problems. Moscow: Pedagogy Publ., 424 p. (In Russ.)
17. Sorokina, A. I., 1945. Motives issues child of preschool age: dis. ph.d. in pedagogical sciences. Leningrad, 130 p. (In Russ.)
18. Sloterdijk, P., 2005. Sphere. *Mikrosferologija*, Vol. I Bubbles. St. Petersburg: Nauka

Publ., 654 p. (In Russ.)

19. Ustinova, O. A., 2012. "Image-I" and its development means dialogue: dis. ph.d. Psychology sciences. Moscow, 456 p. (In Russ.)

20. Ukhtomsky, A. A., 2002. Domination. St. Petersburg: Piter Publ., 448 p. (In Russ.)

21. Feldstein, D. I., 2011. Profound changes of modern childhood and due to their actualization of psycho-pedagogical problems of educational development. Bulletin of applied psychology education, 4, pp. 3–12. (In Russ., abstract in Eng.)

22. Florenskaya, T. A., 2001. Dialogue in practical psychology: the science of the soul. Moscow: VLADOS Publ., 208 p. (In Russ.)

23. Jelkonin, D. B., 1995. Mental development in children ages: selected psychological works. Moscow; Voronezh: Institute of applied psychology Publ.: MODJEK Publ., 416 p. (In Russ.)

24. Jelkonin, B. D., 1992. Crisis of childhood and the founding of design forms of child development. Questions psychology, 3, pp. 7–13. (In Russ.)

25. Elkind, D., 2009. Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Hachette UK, 288 p. (In Eng.)

26. Postman, N., 1994. The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books Publ., 178 p. (In Eng.)

Submitted 15.10.2018