

ПРЕОДОЛЕВАЕМ ТРУДНОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СОВМЕСТНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ И ПСИХОЛОГА

Какой должна быть совместная работа учителя и педагога-психолога при психолого-педагогическом сопровождении учащихся начальных классов? Как правило, она ограничивается тем, что они обсуждают психическое и личностное развитие ребёнка по итогам психологической диагностики или в учебно-воспитательном процессе. Педагог-психолог предоставляет информацию учителю, а учитель в свою очередь использует её в работе с ребёнком. Если педагог-психолог видит, что необходима коррекционно-развивающая работа с ребёнком, он просит учителя дать информацию о нём. Педагог-психолог и учитель как бы меняются местами. В разных ситуациях каждый из них является либо источником, либо потребителем информации о ребёнке. И достаточно редко они сотрудничают при организации психолого-педагогических мероприятий.



Светлана Спиридонова, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук

Из своего опыта работы психологом-консультантом в школе № 19 и педагогом-психологом в лицее № 6 г. Волгограда я знаю, что возможностей полноценного сотрудничества учителей и школьных психологов в учебно-воспитательном процессе не так много. С учителями начальных классов для проведения мероприятий, имеющих одновременно воспитательный и коррекционно-развивающий эффект, мы выбрали особую форму классных часов во 2–3-х классах.

Главным стало формирование интереса к себе, своему внутреннему миру — это основа представления ребёнка о себе. Какие задачи мы ставим? Прежде всего пробудить интерес детей к себе, к своему внутреннему миру и своему будущему, развивать интерес и стремление к процессу самопознания; помочь учащимся находить, выделять в самом себе качества и особенности личности, которые обеспечивают эффективную жизнедеятельность, дальнейшее развитие и реализацию жизненных целей; формировать способность видеть перспективу своего жизненного пути и собственного развития; развивать умение рассуждать о различных сторонах своей жизнедеятельности, качествах и особенностях собственной личности.

Занятия проходили в четыре этапа.

I этап: «Развитие интереса к самопознанию» (3 занятия)

Знания о себе ребёнок может получать, общаясь со взрослым. Как и в учебной деятельности, где учитель помогает ученикам осознать свою активность в овладении знаниями и способами решения задач, в самопознании взрослый (педагог или психолог) помогает детям разобраться в особенностях своей личности, адекватно отнестись к ним и освоить способы самоорганизации и саморегуляции.

Мы решили использовать фронтальные формы работы по развитию у младших школьников интереса к самопознанию. Работа со всем классом позволяет детям, стремящимся приобретать новые знания об особенностях своего поведения, характера,



организовать этот процесс с помощью взрослого. Даже те ученики, которые не очень заинтересованы в самопознании, могут постоянно наблюдать за ходом занятий, включаться в работу, когда готовы. Это позволяет им хотя бы осознать возможность и реальность самопознания, что также развивает стремление к нему.

Кроме фронтальных, мы использовали и индивидуальные формы работы. Ребята приобретают интерес к самоанализу, осознают и фиксируют новые знания о себе, изменения во внутреннем мире, продвижение и успешность в самопознании.

Из фронтальных методов применялись мини-лекция с элементами драматизации и беседа. Индивидуально дети выполняли письменные работы: заполняли различные бланки, писали небольшие книжки о себе и своей жизни.

Мини-лекция позволяла расширить знания детей о путях и способах самосовершенствования, накопленных человечеством, пробудить интерес к опыту самопознания и самосовершенствования известных людей. Поэтому этот метод применялся нами на первом этапе эксперимента.

Мини-лекция «запускала» у детей механизм познания себя через познание другого. Этим «другим» были выдающиеся люди, оставившие заметный след в истории человечества и имеющие все основные черты самоактуализирующейся и самосовершенствующейся личности. Познание различных черт и особенностей характера человека, которые помогают развиваться, жить и достигать успехов в деятельности, а также обеспечивают полноценное взаимодействие с окружающими людьми, на примере жизненного пути выдающихся людей, как отмечал А. Маслоу, «может помочь нам понять наши ошибки и недостатки и верно определить направленность нашего развития».

Первое, второе и третье занятия были посвящены великому русскому учёному М.В. Ломоносову, гениальному немецкому композитору со сложной судьбой В.-А. Моцарту и интереснейшему учёному-антропологу Н.Н. Миклухо-Маклаю.

Тексты мини-лекций отражали не только биографические данные, но и личностные особенности выбранных нами выдающихся людей, достигших в своей жизни вершин самосовершенствования. Особо ценна информация о внутренних переживаниях, борьбе мотивов, принятии тех или иных решений в ситуации выбора, которую мы взяли из фрагментов писем, дневниковых и мемуарных записей. Чтобы включить детей в контекст занятия и привлечь их внимание, мы использовали приём сообщения от первого лица с характерной для персонажа атрибутикой. В роли героев наших занятий выступали ассистенты ведущего либо сами дети. Такие элементы драматизации давали возможность принять и эмоционально откликнуться на переживания героев в сложных жизненных ситуациях и осознать необходимость волевой активности, чтобы принять решения и сделать тот или иной выбор.

Драматизация чередовалась с изложением ведущего — это были наиболее динамичные и экспрессивные участки текста мини-лекций. Например, «М.В. Ломоносов» говорил: «Мне пришлось серьёзно подумать и решить для себя самое главное. Что же делать? Стать, как все вокруг, крестьянином, моряком или купцом? Но больше всего меня интересовала наука. В мире оставалось так много неизвестного, и это манило меня».

На занятии о Миклухо-Маклае в роли героя смогли побывать сами дети. В наиболее острые моменты излагаемых событий им предлагалось вместо Миклухо-Маклая принять решение: что делать, как поступить? Например, рассказывается о встрече учёного с туземцами: «На четвёртый день пребывания на острове Маклай решил пройти в глубь леса и по незнакомой тропинке вышел к деревне папуасов. Он пошёл один, не взяв с собой оружия. Увидев незнакомого и странного человека, папуасы пришли в ужасное волнение, затопали ногами и закричали. Над головой Миклухо-Маклая полетели стрелы». Прервав изложение, ведущий обращался к детям: «Ребята, как бы вы поступили в этой ситуации и на месте Миклухо-Маклая?» Побуждая учащихся высказываться от первого лица, мы обращали внимание на разнообразие возможных выходов из сложившейся ситуации, на важность ответственного и обоснованного принятия решения. После того как дети высказались, ведущий продолжал рассказ о действительных событиях. Таким образом, можно было сравнить принятое героем решение и его поведение со своими. «Учёный старался сохранить невозмутимое, безразличное выражение лица и не показать, что боится. Он знал, что на какой бы ступени развития не находились люди, они никогда не нападут на безоружного и притом одинокого чужеземца. Он понимал, что самое лучшее в этой ситуации — дать людям успокоиться, показать, что доверяет им и ничуть не боится».



Поэтому Миклухо-Маклай, недолго думая, высмотрел место в тени и с удовольствием растянулся на мягкой траве. Если уж суждено быть убитым, то ведь всё равно, будет это стоя, сидя или лёжа. И он в самом деле заснул. А когда проснулся и открыл глаза, увидел, что туземцы сидят вокруг него и разговаривают вполголоса, чтобы не разбудить гостя».

Мини-лекция успешно решала задачи мотивационного этапа в сочетании с методом беседы. Вопросы беседы, сопровождающие мини-лекцию, побуждали детей выделять у героев те качества личности, которые помогали им прожить интересную и плодотворную жизнь, преодолевать трудности, принимать решения и делать правильный выбор. Одновременно учащиеся могли соотнести эти особенности с проявлением подобных качеств у себя в различных жизненных ситуациях. Вот пример вопросов беседы из занятия о М.В. Ломоносове:

- Всегда ли легко в жизни было М.В. Ломоносову? Какие трудности ему встречались? Как он преодолевал трудности?

- Приходилось ли кому-нибудь из нас в жизни встречаться с трудностями? Что это были за трудности? А было так, когда удавалось справляться с ними самостоятельно?

- Приходилось ли Ломоносову когда-нибудь делать выбор? Между чем приходилось выбирать Ломоносову? Трудно ли ему было?

- Что помогало Ломоносову сделать правильный выбор?

- Давайте подумаем: а нам приходилось когда-нибудь в жизни делать выбор?

Сочетание методов мини-лекции и беседы, а также использование приёма изложения содержания от первого лица создавали на занятиях атмосферу познавательной активности, доверия и открытости. Это было важно, так как дети имели редкую возможность говорить, рассуждать о себе, своей жизни, своих особенностях. Для третьеклассников это оказалось чрезвычайно трудным делом.

Во время беседы после мини-лекции дети пытались выяснить для себя, какие качества помогали этим великим людям прожить такую интересную жизнь, справиться с многочисленными трудностями, реализовать свой талант, воплотить в жизнь свои мечты. У каждого ребёнка имелся портрет человека, о котором шла речь на занятии. Дети записывали на его обратной стороне те особенности и качества, которые, по их мнению, лучше всего характеризовали наших героев. Кто-то из ребят подмечал только способности («умный», «талантливый», «учёный», «полный идей»). Но многие дети называли волевые качества («трудолюбивый», «самостоятельный», «упорный», «настойчивый» и т.д.).

Уже на втором занятии во время беседы о Моцарте некоторые дети заметили, что многие особенности поведения и характера композитора такие же, как и у учёного Ломоносова. На третьем занятии ребята уже легко называли и подтверждали сведениями, полученными во время мини-лекции о Миклухо-Маклае, те качества, которые они уже выделяли у Ломоносова и Моцарта.

Постепенно беседа переводилась с анализа личностных особенностей героев на самих детей. Учитель предлагал им вспомнить, были ли в их жизни случаи, когда им приходилось вести себя так же, как Ломоносов, Моцарт, Миклухо-Маклай, проявлять похожие качества. На специальных карточках учащиеся могли записать вспомнившиеся случаи из своей жизни, когда они попадали в такие же ситуации, поступали так же и проявляли такие же качества, что и М.В. Ломоносов, В.-А. Моцарт и Н.Н. Миклухо-Маклай, когда им приходилось самостоятельно справляться с трудностями, делать выбор, проявлять независимость и настойчивость. Это давало возможность ученикам сравнить себя с ними, выделить в себе похожие качества, ощутить себя похожими на этих людей, испытать положительные эмоции по поводу собственных успехов на пути саморазвития.

Этот первый опыт соотнесения, сравнения своих особенностей с особенностями выдающихся личностей, выделения в своей жизни ситуаций, поведенческих актов и осознание их связи с этими качествами для большинства детей оказался успешным. В бланках отражены довольно разнообразные ситуации и связанное с этим проявление качеств: «летом на реке я не падала духом», «училась кататься на велосипеде и была настойчивой, очень настойчивой», «терпеливо ждал парохода», «делаю браслет из бисера и добилась своей цели», «мы спорили с ребятами, и я не сдавался», «когда дома решал трудную задачу, был, как Ломоносов» и т.п.

Для нас было важно помочь детям осознать свою похожесть на героев наших занятий. В дальнейшем это должно было пробудить желание узнавать себя как изначально интересных людей, которые в своей пусть ещё не очень долгой жизни успели проявить качества, свойственные всем интересным и выдающимся личностям.



Содержание мини-лекций освещало весь путь развития личности выбранных нами знаменитых людей от рождения до последних дней. Поэтому, сравнивая себя с этими людьми, дети могли осознать возможность собственного успешного и плодотворного развития в перспективе.

II этап: «Овладение приёмами самопознания» (2 занятия)

На этом этапе предстояло помочь детям овладеть некоторыми приёмами самопознания. Мы понимали, что начинать организацию самопознания нужно с наиболее доступного ребятам содержания. В процессе развития младшие школьники начинают осознавать себя субъектами учебно-познавательной деятельности. Они могут уже как-то планировать свою мыслительную деятельность, выбирать способы решения задач, контролировать их поэтапное выполнение и оценивать успешность своей учёбы. Дети знают (это подтвердили и наши исследования), что успехи в учёбе зависят от них самих, для этого нужно быть «внимательными», «наблюдательными», «сообразительными», «иметь хорошую память». Эти характеристики, взятые из детских работ, отражают знания учащихся о наличии у себя тех или иных особенностей познавательных процессов: внимания, памяти, восприятия, мышления. Как и у большинства людей, у участников нашего эксперимента эти знания не имели специального характера и понимались лишь на житейском уровне.

Мы разработали несколько занятий с детьми: они могли познакомиться с особенностями проявления своих познавательных процессов и некоторыми приёмами управления ими. На этом этапе эксперимента были использованы методы беседы и индивидуальной работы с бланками методик изучения особенностей познавательных процессов.

Вопросы беседы были составлены так, чтобы помочь учащимся осознать свой прошлый опыт самоорганизации и попытаться проанализировать и спрогнозировать его. Содержание бесед соответствовало темам занятий, но, получая познавательную информацию (о психических и волевых процессах, особенностях поведенческих проявлений людей и т.п.), дети учились анализировать свои особенности и возможности в произвольной регуляции своих действий и поступков. Во время бесед мы обсуждали с детьми такие вопросы:

- Какие способы обычно используем мы, чтобы легче и лучше запомнить правило, стихотворение, текст по природоведению или чтению?
- Что можно сделать, чтобы быстрее и лучше выполнить домашнее задание? Как это сделать? Что для этого нужно?
- Как помочь себе сделать работу интереснее?
- Приходится ли нам иногда себя уговаривать, убеждать и даже заставлять сделать какое-нибудь дело?

Беседы помогали учащимся понять на основе собственного опыта, как можно использовать и развивать свои качества и расширять свои возможности. Всё это дети фиксировали в бланках, что вносило во фронтальную форму индивидуальный аспект. Школьники могли выразить своё мнение, отразить процесс самоанализа действий, особенностей, отношения к действительности и к самому себе, свои мысли, чувства и желания. Работа с бланками имела как мотивационный, так и развивающий характер. Мы использовали бланки экспериментальных методик для знакомства детей с приёмами развития познавательных и волевых процессов.

Первое занятие было посвящено процессам восприятия и памяти. В беседе с детьми мы пытались определить значение этих процессов в жизни каждого человека. Ребята приводили свои примеры: для чего им нужна память, где пригодилась наблюдательность, как лучше запомнить стихотворение, какие приёмы использует каждый, чтобы быстрее и прочнее запомнить правило. Учащиеся вспоминали, как обычно на уроках рассматривали иллюстрацию, по которой затем нужно было писать сочинение, или как разбирали текст для изложения. В итоге ребята самостоятельно подошли к выводу о том, что познавательными процессами нужно уметь пользоваться, ими можно управлять и при желании тренировать.

Во второй части занятия ребята работали с двумя экспериментальными методиками: «Пиктограмма» и «Восприятие картины с последующим воспроизведением». С одной стороны, эти диагностические методики помогли выяснить детям особенности своей памяти и наблюдательности, с другой — являясь интересными и занимательными, они были восприняты учащимися как игровые упражнения для развития этих познавательных процессов.

На следующем занятии некоторые учащиеся рассказывали о том, как



«проверяли» и «играли» в них со своими сёстрами, братьями, соседями и друзьями. Это позволило подвести третьеклассников к разговору о том, что для успешного запоминания или внимательного наблюдения необходимо ещё и проявление таких волевых качеств, как терпение, сдержанность, настойчивость и т.п. Дети пытались выяснить с помощью экспериментатора, что такое воля, как проявление воли влияет на поступки человека, как умение владеть собой помогает преодолеть трудности.

Во время беседы на втором занятии вместе с ребятами был составлен и записан на доске целый список волевых качеств. Ученикам предложили вспомнить, приходилось ли им в жизни проявлять какие-то из этих качеств, а также припомнить ситуации, когда не хватало, например, терпения или настойчивости.

Возникал вопрос: а можно ли тренировать волю, развивать волевые качества, как это делать? В качестве развивающей на этом занятии использовали методику «Декодирование текста».

Для детей это задание показалось очень увлекательным. Для того чтобы упражнение было не просто занимательным, но и развивающим, в конце занятия провели короткую беседу о том, что увлечённость, заинтересованность в результате работы помогают выполнять её быстро и легко. Таким образом, у ребят сложилось определённое мнение: чтобы легче было справиться с трудным заданием, работой, нужно придумать, как сделать её интереснее. Это важный момент для осознания детьми того, что организация волевого действия предполагает поиск и использование дополнительных мотивов деятельности, усиление её мотивации.

На занятии мы предложили три варианта зашифрованных текстов, чтобы избежать «взаимопомощи» при работе с ними. После занятия большинство учащихся попросили разрешение взять домой нерасшифрованные тексты. В течение двух недель ребята возвращали пол-

ностью декодированные тексты. Но наиболее ценным результатом этого занятия мы считаем инициативу некоторых учеников, которые составили и принесли экспериментатору собственные зашифрованные тексты со своими прилагаемыми ключами. Стихотворение, закодированное одной из девочек, содержало 507 знаков.

III этап: «Видение себя в перспективе» (2 занятия)

На этом этапе мы также использовали две формы работы: фронтальную (беседа) и индивидуальную («Карты самопознания»).

На первом занятии учащиеся смогли ещё раз посмотреть, что они писали о себе, о своём поведении в тех или иных ситуациях, о том, какие качества они проявляли в них, чем они были похожи на героев прошлых занятий. Затем детям предложили подумать о том, чем ещё каждый из них хотел бы походить на этих людей, какие поступки хотел бы совершить в жизни, какие качества проявить. То есть разговор заходил о том, какими дети хотели бы стать в будущем (близком или далёком).

Для этого мы использовали «Карты самопознания», специально разработанные для развития и стабилизации у детей стремления к самопознанию. Основа работы с «Картами» — метод самоописания.

В «Карте самопознания» зафиксирована нынешняя социальная роль детей: ученик, ученица. Ниже каждый мог записать свои особенности и качества, присущие ему сейчас. Это было своего рода самописание, но не в свободной форме, которая применялась во время диагностического эксперимента. Как и в сочинениях «Что я знаю о себе?», дети использовали иногда описание своих умений, материальных атрибутов, увлечений и каких-либо деятельностей. Но тем не менее значительно увеличился объём качественных характеристик.

В правой части бланка — свободная строка для определения самими детьми их социального статуса в будущем так, как они его представляют. Учащимся предлагалось представить себя через какое-то время и записать в этой строке, кем они, по их мнению, будут тогда.

Все ученики представили себя в роли обладателя желаемой профессии. Некоторые даже назвали несколько профессий. Например, одновременно «Я детектив, композитор, певца, полицейский, путешественница». После этого дети пробовали назвать и записать те качества и особенности, которые, по их мнению, имел бы каждый из них как обладатель этой профессии: «Какой я военный моряк?», «Какой я олимпийский чемпион?», «Какая я учительница?» и т.д. Чаще всего качества, названные в левой части бланка, повторялись в правой и добавлялось ещё несколько желаемых свойств личности. Иногда обе части были одинаковы по содержанию. Некоторые



ученики, назвав как присущие себе нынешнему характеристики типа «некрасивый», «невысокий», в правой части писали «красивый», «высокий», указывая тем самым на желание измениться. Но ни у одного ребёнка характеристик себя в будущем по количеству не было меньше, чем в графе «Я — ученик (ученица)». Поэтому логично было предложить детям написать в строках, расположенных между этими графами, что они хотели бы, могли бы, делают или будут делать для того, чтобы в будущем остаться таким же интересным и разносторонним человеком и даже стать ещё лучше.

Анализ этих записей показал, что ученики называют как средства сохранения образа Я и самосовершенствования примерно те же пути и способы, что и для реализации собственных мотивов, выявленные в ходе диагностического эксперимента. Это старание и приложение дополнительных усилий, добросовестное и прилежное учение, дополнительные занятия и самообразование, тренировки и занятия в кружках, ожидание и послушание.

Однако появились в работах учащихся такие высказывания, которые нельзя отнести к выделенным группам: «добиваться того, что я хочу», «много усердствовать», «не должен сдаваться в учёбе», «стараться быть целеустремлённым», «буду бороться» и т.п. Это говорит о более высоком уровне активности, чем действия социального индивида по совершенствованию своей деятельности и поведения. Такие высказывания отражают личностный уровень самосознания учащихся.

Эта работа предполагала развитие у детей дифференцированности самовосприятия качеств личности в связи с осознанием самоопределения в настоящем и будущем. Кроме того, в середине «Карты» дети могли написать, что они делают, хотели бы делать, что, по их мнению, нужно бы сделать для того, чтобы из «меня-ученика» с какими-то особенностями получился «я — кем я стану» с желаемыми качествами.

Разрабатывая «Карту самопознания», мы учли необходимость стимулировать учащихся к критическому осознанию своих особенностей. «Карта самопознания» была разделена на две части. Слева детям предлагалось описать те свои особенности, которые, по их мнению, помогают им жить, учиться, общаться с товарищами и взрослыми. А справа записать то, что осложняет их жизнедеятельность. Как мы и предполагали, работа с правой частью «Карты» оказалась для третьеклассников трудной. Но ни один ученик не отказался от неё. Анализ записей показал, что учащиеся могут отражать свои слабые стороны. Им мешают «усталость», «медленность», «зло», «привычки», «я слишком добрая», «часто болею», «волнение», «лень», «настырность», «невнимательность» и др.

Когда дети справились с этим заданием, им предложили представить себя через три года. В беседе учащиеся обрисовали ту атмосферу, которая будет окружать их, уже семиклассников, как они изменятся. Во время беседы звучало: «Мы уже будем

взрослыми», «Мы будем подростками», «Мы будем понимать больше» и т.п.

После беседы учащиеся пытались описать свои сильные и слабые стороны так, как они представляют себя через три года. Эта задача для детей оказалась сложнее. Если левую часть «Карты» многие всё-таки заполнили, то правая у некоторых осталась пустой. Чаще всего третьеклассники называли внешние трудности: «будет много уроков, я не буду успевать» или повторяли те же качества, что и в правой части графы «Я — сейчас».

На следующем этапе этой работы надо было побудить учеников представить себя через 10 лет и аналогично предыдущим описаниям назвать те свои качества, которые будут помогать или мешать им в жизни. Третьеклассникам это далось ещё труднее. Даже свои сильные стороны в будущем дети чаще всего затруднялись назвать. В «Картах» появились записи: «то же, что и в п. 1» и «не знаю», а также описание не качеств, а воображаемых будущих событий и самоопределения: «буду учиться в институте», «выйду замуж» и т.п. Часть детей повторили перечень качеств из графы «Я — через 3 года».

При выполнении последнего задания у третьеклассников даже снизился интерес к работе. Поэтому основной акцент в конце занятия мы делали не на индивидуальной работе с «Картами самопознания», а на общей беседе, давая возможность ребятам пофантазировать о том, какими они представляют себя в будущем, как они изменятся, что можно уже сейчас для этого делать. Это также имело развивающий эффект.

Важным результатом этого этапа стало то, что первый опыт разговора с детьми о их будущем, перспективе их дальнейшего развития и соотнесения со знаниями о жизненном пути и чертах выдающихся исторических личностей активизировал у учащихся интерес к себе, своему внутреннему миру, стремление узнать о различных сторонах своей личности.



IV этап: «РАЗВИТИЕ САМОАНАЛИЗА КАК ПРЕДПОСЫЛКИ САМОВОСПИТАНИЯ» (3 занятия)

В процессе первых трёх этапов мы старались подвести учащихся к тому, что их воля, особенности и качества личности не существуют просто сами по себе.

Они необходимы тогда, когда требуется решение каких-то задач, принятие каких-либо решений, совершение тех или иных поступков. А такие ситуации встречаются в жизни каждого человека часто, иногда и несколько раз в день. Эти занятия позволили третьеклассникам приобрести опыт в выделении у себя качеств и особенностей. На четвёртом этапе надо было помочь детям устанавливать связи между этими особенностями и осуществляемой ими деятельностью и поведением.

На первом занятии мы вернулись к содержанию предыдущих этапов. Дети вспоминали, как сравнивали себя с Ломоносовым, Моцартом, Миклухо-Маклаем и были похожими на них в тех или иных жизненных ситуациях, где и когда им приходилось применять те свойства памяти и своей воли, о которых они узнали на наших занятиях.

Детям предложили подумать, когда ещё случались в их жизни подобные ситуации, как они вели себя в том или ином случае. В «Карте самопознания» было описано пять типичных для школьников ситуаций: они должны были завершить эти ситуации, написав, как бы они повели себя в них. Содержание этих типичных для детей случаев мы подбирали из рассказов-коллизий, используемых для исследования волевого и нравственного поведения учащихся. Это давало возможность осознания самостоятельного выбора, принятия решения, совершения того или иного поступка. Последние фразы: «я задумался», «я сказал себе», «я почувствовал», «я придумал» — побуждали детей к осознанию альтернативных возможностей поведения и своих переживаний по этому поводу.

В конце занятия бланки «Мой день» были собраны и подшиты в книгу «Наш день». Оставшееся время ребята использовали для того, чтобы на подготовленных заранее листах нарисовать иллюстрации для оформления этой книги. Мы старались ориентировать учащихся на то, чтобы рисунки отражали содержание тех ситуаций, которые были ими недавно описаны и где проявилось их стремление поступать тем или иным образом.

Оформленные книги ребята могли полистать и познакомиться с тем, какие возможности выбора и принятия собственных решений увидели в предложенных ситуациях их одноклассники.

Работа на этом занятии позволила стимулировать у детей процесс самоанализа поведения, помогла осознать им свой опыт саморегуляции и ведения внутреннего диалога в ситуации выбора.

На следующем занятии мы попытались побудить учащихся к самостоятельному регулярному самоанализу поведения и деятельности. Для этого обратились к прошлым занятиям, проведённым в рамках первого этапа, где происходило увлекательное знакомство с жизнью замечательных людей: М.В. Ломоносова, В.-А. Моцарта, Н.Н. Миклухо-Маклая. В начале эксперимента мы обсуждали с детьми, почему про некоторых людей пишут книги, какие это люди, думали, про кого, будь каждый из нас писателем, он сочинил бы книгу. В обоих классах нашлись ребята, ответившие, что написали бы про себя.

И вот теперь всем ученикам представилась возможность написать книгу про себя из серии «Жизнь замечательных детей». Беседуя на занятии, мы обсуждали вопросы: что можно написать про себя в книге, что было бы интересно другим прочитать обо мне. Мы подводили детей к тому, что чаще всего товарищи видят и знают, что ты делал и как себя вёл. А вот о том, что происходит внутри каждого человека, узнать можно только из откровенного разговора либо из вот такой книжечки, если этот человек написал её сам. К каждой книжечке прилагалась памятка о том, что может быть описано в книге:

- мои успехи и достижения;
- как я работал над собой;
- о чём я думал;
- какие решения я принимал;
- мои чувства и переживания;
- как я был самостоятельным;
- как мне приходилось делать трудный выбор.

Чтобы содержание памятки не казалось слишком трудным, перечисленные пункты чередовались с такими:

- что со мной происходило в школе;
- что интересного было на прогулке;
- как я проводил время дома;
- как я общался с друзьями;
- как я выполнял домашнее задание.



В заготовленной книжечке помимо титульного листа было семь страниц. Третьеклассникам предлагалось взять книжечки домой и каждый день в течение недели писать по несколько фраз о том, о чём мы договорились на занятии.

Предполагалось, что для учащихся это задание окажется сложным. Особенности волевой сферы не дают младшим школьникам выполнять необязательные задания, связанные с дальней перспективой их контроля. Поэтому задание, направленное на систематический самоанализ поведения, должно было вызвать у учащихся серьёзные затруднения. И действительно, только треть (17 из 49) детей принесли заполненные книжечки, причём лишь 11 из них были дописаны до конца. Часть ребят вернули книжечки пустыми, ограничившись оформлением титульного листа и признавшись, что так и не придумали, что написать. Были и такие дети, которые не вернули книжки, от занятия к занятию «забывая» их принести.

Но очевидно, что эта форма самопознания (прототип ведения дневниковых записей) была принята участниками эксперимента, так как на заключительном занятии эксперимента среди тем для занятий, интересующих ребят, была названа такая: «Сделать книги «Моё рождение».

На следующем занятии мы работали над пробуждением у детей стремления прогнозировать и планировать изменения, происходящие с ними в сфере самопознания. Предложили учащимся разработанную нами карту «Что хотел и что сбылось?». С ней ученики работали два раза: на этом занятии и через неделю.

В беседе мы пытались выяснить, что помешало некоторым детям написать до конца книжку о себе. Среди причин, названных ребятами, были такие: «не хватало времени», «забыл», «не случилось ничего интересного», «очень уставала по вечерам и не было сил писать» и т.п. Но постепенно дети подошли к тому, что главной причиной явилось отсутствие привычки обдумывать произошедшее с тобой за день.

Вместе с детьми мы постарались решить вопрос о том, каким образом можно облегчить обдумывание произошедшего с тобой. Детям предложили попробовать запланировать то, что потом можно будет о себе написать. В левой части «Карты самопознания» ребята отвечали на три вопроса:

- 1) Что нового я хотел бы узнать?
- 2) Что нового я хотел бы узнать о себе?
- 3) Где бы я мог и хотел проявить свою самостоятельность?

Эти вопросы охватывали сферы познания, самопознания и саморегуляции. Отвечая на них, дети выявляли свои потребности в этих сферах и могли разграничить объекты познания: окружающий мир и я.

Наиболее интересным нам показалось прогнозирование в сфере самопознания. Хотя в инструкции к работе с бланком и прозвучало, что на следующей неделе нужно будет описать, что из «запланированного» удалось и сбылось, в основном учащиеся планировали узнать о мире и о себе либо обобщённо, либо в более далёком будущем.

Ответы на вопрос «Что нового я хотел бы узнать о себе?» поддавались анализу по тем же категориям, что и самоописания учащихся. Некоторые хотели бы узнать о перспективе жизненного пути и собственного развития: «узнать о своём будущем», «как я буду жить дальше», «какой я буду на следующей неделе», другие — о своём будущем самоопределении и достижении успехов: «кем я буду?», «выйду ли я в мастера спорта?». Но были и такие, которые хотели бы узнать о своих особенностях, качествах, свойствах личности: «хороший я или плохой, добрый или злой, красивый или нет, умный или глупый, самостоятельный или нет, храбрый или трус», «какого я характера», «могу ли я дружить по-настоящему», «какой я человек: эгоист или трудолюбив, у меня хорошая сила воли или нет», «когда я перестану нервничать» и т.п. Многие дети отражали сферу



учёбы: «какую оценку я получу по полугодовой контрольной», «когда я вытяну математику и русский на пять», «узнать про свои успехи в учёбе» и т.п. Были и такие ответы: «ничего не хочу», «всё узнать», а также «я уже всё о себе знаю».

Очевидно, что такие «прогнозы» и «планы» чаще всего не могли быть реализованы через неделю. Поэтому на следующем занятии многие ребята писали в правой части бланка: «ничего из этого не узнал», «пока ничего не узнал», «узнала об этом, правда, немного». Относительно учёбы: «узнал, что написал контрольную на 4», «узнала, что у меня в четверти», «что я хорошо учусь на 4 и 5». А мальчик, планировавший узнать, какой он человек, через неделю написал: «К сожалению, мне не у кого это спросить».

На итоговом занятии — общей беседе — участники эксперимента могли высказать свои впечатления о прошедших занятиях, свои мысли и чувства по поводу наиболее запомнившихся бесед или заданий, предложить темы для возможных будущих встреч, рассказать о том, что на занятиях понравилось, а что нет, что узнали нового и что хотели бы узнать.

Это обсуждение отразило общее положительное отношение детей к проведённым занятиям. Особенно понравились всем ребятам занятия первого этапа. Они с удовольствием вспоминали о Ломоносове, Моцарте и Миклухо-Маклае. Многие отметили, что хотели бы стать такими же интересными людьми, что на занятиях они узнали много о себе. Звучали высказывания: «я стала о себе задумываться», «я узнал о своей воле», «я смог написать о себе книжку» и т.п. Среди возможных тем для будущих встреч ребята называли, как правило, темы познавательного характера. Например, «узнать о других композиторах (поэтах, писателях, учёных и т.д.)», «изучать космос (морских животных, какие-нибудь тайны и т.д.)». Но несколько ребят сформулировали и такие заявки: «Сделать книги «Моё рождение»», «Что у меня будет в будущем», «Уметь сдерживать себя».

Такая обратная связь показала, что выбранные методы и логика построения формирующего эксперимента позволяли эффективно развивать самопознание с опорой на познавательный интерес, свойственный учащимся начальной школы. **НО**



В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

Как утверждается достоинство наших школьников

Андрей Прусак, старший научный сотрудник НИИ школьных технологий

Утверждение достоинства личности играет всё возрастающую роль в мировом общественном сознании, но в российском социуме ему не уделяется должного внимания. Структура достоинства личности может быть представлена как единство её собственного (личного и человеческого) и корпоративного (группового и гражданского) достоинства. Приоритетной сферой в формировании достоинства людей является семья, но педагогическая компетентность родителей оценивается как недопустимо низкая. Может ли школа помочь разрешить данную проблему? В СССР, в педагогике, ориентировались на усреднённого правопослушного учащегося. В период перестройки, в качестве рецепта счастья, советскими учителями репрезентировалось корпоративное достоинство. Они реализовывали манипулятивный, технократический, авторитарный подход к школьникам, формировали конформистов. Сегодня учащиеся в основном вырабатывают навыки, но отстранены от полезного труда (их личное достоинство гипертрофировано, а утверждение человеческого и корпоративного достоинства в целом не происходит). Необходимо коренное реформирование системы образования и изменение воззрений на цели и задачи воспитания.