

Государственный университет имени „А. Руссо, Бэлць
Факультет педагогики, психологии и социальной работы
Кафедра Педагогики, начального обучения и дошкольного воспитания

«ПЕДАГОГИКА -2»

КУРС ЛЕКЦИЙ

Автор: Земцова Т., конференциар

Обсуждена и утверждена на заседании кафедры педагогики,
начального обучения
и дошкольного воспитания

Протокол № 7 от 21.12 2011

Бэлць 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Тема № 1. Феноменологические основы воспитания младших школьников....3	
1. Значение младшего школьного возраста: объективный и субъективный аспекты	
2. Задачи воспитания ребенка младшего школьного возраста	
3. Педагогическое сознание: недостаточность традиционных представлений о младшем школьнике	
4. Характеристика Куррикулума по воспитанию младших школьников в Республике Молдова	
Тема № 2. Психолого-педагогические особенности младшего школьника....30	
1. Сочетание типичных и особенных характеристик младшего школьника	
2. Гендерные особенности младших школьников	
3. Основные особенности организма	
4. Состояние психических процессов	
5. Социально-психологические особенности и поведение	
Тема № 3. Организация воспитания младших школьников.....61	
1. Овладение воспитателем антропологическим подходом	
2. Дидактогения – следствие педагогических ошибок педагогов и родителей	
3. Поддержка благоприятного психологического климата в классе	
4. Учет особенностей взаимодействия младшего школьника с пространством и временем	
Тема № 4. Проблемы «воспитательных» занятий с младшими школьниками.....98	
1. Особенности «воспитательных» занятий	
2. Особенности педагогической технологии организации воспитательных занятий	
3. Развитие у младших школьников умения жить с другими людьми	
Тема № 5. Преодоление педагогических стереотипов как фактор ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми.....281	
1. Общая характеристика педагогических стереотипов	
2. Анализ исследований, рассматривающих проблему педагогических стереотипов	
3. Признаки педагогических стереотипов	
4. Проблема классификации педагогических стереотипов	
5. Механизмы возникновения и функционирования стереотипов	
6. Функции педагогических стереотипов	

Тема № 6. Свободное время младшего школьника.....	325
1. Определение понятия «Свободное время школьника»	
2. Проблемные стороны свободного времени школьника	
3. Приобщение детей к правильному проведению свободного времени	
4. Научные исследования «Свободного времени школьника»	
5. Телевидение и дети	
Тема № 7. Воспитание основ патриотизма у младших школьников.....	382
1. Понятие патриотизма: его сущность, структура	
2. Психолого-педагогические особенности воспитания основ патриотизма младших школьников	
3. Педагогический потенциал народной игры как средство воспитания основ патриотизма	
Тема 8. Подготовка детей к школе в детском саду.....	423
1. Общая характеристика развития детей старшего дошкольного возраста	
2. «Кризис-7»	
3. Физиологическая готовность детей к обучению в школе	
4. Социальная (личностная) готовность детей к обучению в школе	
5. Психологическая готовность детей к обучению в школе	
Тема 9. Преемственность детского сада и школы.....	491
1. Актуальность проблемы преемственности детского сада и школы на современном этапе	
2. Ключевые линии реализации основных направлений преемственности	
3. Традиционная и инновационная модель преемственности дошкольного и начального образования	
4. Формы и методы преемственности детского сада и школы	
Тема 10. Адаптационный период в школе.....	510
1. Современные проблемы адаптации детей к школе	
2. Особенности адаптации детей к школе	
3. Виды адаптации и ее продолжительность	
Тема 11. Самовоспитание младших школьников.....	543
1. Значение самовоспитания младшего школьника на современном этапе	
2. Историография проблемы самовоспитания в философской и психолого-педагогической литературе	
3. Характеристика самовоспитания как психолого-педагогической проблемы	
4. Методы работы по самовоспитанию младших школьников	

Тема № 1. ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1. Значение младшего школьного возраста: объективный и субъективный аспекты
2. Задачи воспитания ребенка младшего школьного возраста
3. Педагогическое сознание: недостаточность традиционных представлений о младшем школьнике
4. Характеристика Куррикулума по воспитанию младших школьников в Республике Молдова

1.1. Значение младшего школьного возраста: объективный и субъективный аспекты

Младший школьный возраст – один из этапов развития человека, один из периодов детства, само название которого говорит о том, что он связан с обучением в начальной школе. В зарубежных исследованиях его называют по-разному: «раннее школьное детство» (Д. Бромлей), «второй период детства» (Г. Гримм), «препубертатный возраст» (Э. Эриксон) и т. д. В нашей стране название возраста «младший школьный» воспринимается как единственно возможное для детей, которые по современным российским законам могут и должны включаться в процесс систематического образования, т. е. стать учениками начальной школы. В то же время при попытке определить, какие именно годы жизни должны называться «младшим школьным возрастом», обнаруживаются разночтения.

Действительно, по поводу конкретных хронологических рамок данного возраста в научной литературе встречаются разные мнения: за рубежом к младшему школьному возрасту относят детей от 5-8 до 11-13 лет; в отечественных источниках младшими школьниками называют детей от 6,5 до 11 лет. Анализ показывает: разночтения в вопросе о том, с какого и по какой возраст («паспортный» – метрический) следует относить ребенка к младшему

школьному возрасту, объясняются, прежде всего, тем, что время начала обязательного образования и окончания ребенком начальной школы по-разному регламентируют представители педагогической науки. Так, Л.С. Выготский относил к младшему школьному возрасту детей от 6-7 до 11 лет; А. А. Люблинская – от 7 до 12 лет; Л.И. Божович — от 7-8 до 10-11 лет, а Д.Б. Эльконин и А.Л. Венгер «сдвинули» границы этого возраста к 6-9 годам. В современных официальных документах (а вслед за ними и в психолого-педагогической литературе) младшим школьным возрастом считается период жизни ребенка от 6,5 до 10 лет.

Однако и здесь не удалось избежать противоречий. С одной стороны, общепризнано, что количество прожитых лет («паспортный» возраст) оказывает влияние на все уровни жизнедеятельности человека, начиная с молекулярного (Б.Г. Ананьев) и во многом определяет типичные личностные проявления, состояние организма и психики. А с другой, исследователи, родители и педагоги-практики нередко сталкиваются с ситуацией, когда ребенок (или определенная группа детей), проживший одинаковое со сверстниками количество лет, может опережать или отставать от одноклассников в своем интеллектуальном, эмоциональном, волевом развитии. Такой ребенок (или несколько детей) оказывается фактически (по поведению, потребностям, способностям, сензитивности, системе отношений к окружающему миру, к себе и т. д.) старше или моложе своих «паспортных» ровесников. Более того, С.М. Трапезников обнаружил такой интересный факт. Десятилетние школьники, обучающиеся в четвертом классе (начальное звено), и дети того же «паспортного» возраста, но учащиеся пятого класса (основная школа) совершенно по-разному проявляют себя «выпускники» начальной школы – как типичные младшие школьники, а учащиеся основной школы – во многом как типичные подростки. Следовательно, возрастные изменения – процесс не только объективный, но и субъективный,

В связи с этим исследователи признают:

- определенную условность любой возрастной периодизации;

- наличие тендерных (между мальчиками и девочками) различий VI индивидуальных колебаний хронологических границ младшего школьного (как и любого другого) возраста;
- факт влияния (например, способа организации обучения и т. д.) на время актуализации проявлений, типичных для детей того или иного возраста;
- некорректность отнесения конкретного ребенка к младшему школьному (как и любому другому) возрасту только по одному признаку: формально-хронологическому, биопсихическому, операциональному (состоянию умения читать, писать, считать);
- значимость комплексного обследования ребенка, социальной ситуации его развития, получения целостного представления о нем;
- важность постоянного обновления научно-педагогических представлений о типичных возрастных особенностях.

Анализ особенностей развития ребенка в младшем школьном возрасте показывает высокую значимость отрезка человеческой жизни между 6 и 10 годами. Значимость этого возраста для самого ребенка, для окружающих его людей, для общества, наконец, определяется главным образом тем, что ребенок впервые занимает позицию школьника, рядоположенную позиции взрослого. Впервые стремление быть взрослым удовлетворяется «по-настоящему» – в серьезной, всеми уважаемой деятельности, а именно – в учении в школе, в жизнь ребенка входит учитель. Именно учебная деятельность в школе делает ребенка носителем новой социальной роли – ученика, и овладение ею становится сутью его новой жизни, что в свою очередь становится предметом острого интереса всех окружающих. Изначально ребенок ориентирован (как правило, положительно) на внешнюю, формальную, сторону школьной жизни (ранец, школьные принадлежности и т. д.) и лишь много позже и не без труда овладевает ее внутренней сутью. Это особенно наглядно проявляется в отношении начинающего ученика к школьной отметке: в первые недели важно ее наличие, а затем постепенно осмысливается ее оценочный смысл, дифференцируется ее внутреннее значение.

Начало систематического образования – весьма трудный, стрессогенный для ребенка момент, поскольку новая социальная ситуация развития требует иных психологических установок, иного способа существования. Его жизнь коренным образом меняется. С одной стороны, она ужесточается, а с другой — расширяется и обогащается. Действительно, ребенок, приступивший к учебе, начинает жить по более строгому режиму, вынужден ежедневно заниматься интенсивной и экстенсивной умственной деятельностью, проводить за письменным столом около четырех часов в школе и до полутора часов дома. В этих условиях его двигательная активность ограничивается, а статические нагрузки увеличиваются. Вместе с тем у ребенка, переставшего быть дошкольником, малышом, появляются новые, серьезные и зачастую нелегкие, обязанности в семье. Такой необязательной деятельности, как игра, доставляющая только удовольствие, становится все меньше. Во всех сферах его жизни к нему предъявляются более высокие требования.

Таким образом, жизнь ребенка явно ужесточается. В то же время ребенок, став школьником, как правило, получает большие возможности для контактов с незнакомыми детьми и взрослыми, включается в дополнительное образование (начинает заниматься в музыкальной школе, посещать спортивные секции и различные кружки). В результате пространство его жизни расширяется и обогащается. Младший школьник ощущает и ужесточение, и обогащение своей жизни, и это дает ему основание осознавать свой новый возраст как ценный.

Ребенок, начавший ходить в школу, принципиально отличается от детей другого возраста и, что важно, как правило, осознает это. От тех, кто младше его, он отличается тем, что учится в школе и «объединен» со взрослым обществом: ведь все люди старшего возраста или тоже учатся, или когда-то учились в школе. От более старших детей его отличает то, что он пока еще находится в самом начале школьного пути и потому испытывает особенные трудности: не умеет или плохо читает и т. д. Ему приходится отказываться от некоторых «детских» удовольствий (прежде всего, от игры и развлечений). Он

вынужден быть более самостоятельным, ответственным, управлять собой, принуждать себя к преодолению усталости, скуки и т. д. Поскольку учебная деятельность начинает заполнять все основное время, преобладать среди занятий ребенка, вступать в сложные взаимоотношения с уже освоенными им ранее видами деятельности (игрой, общением и др.), поскольку она все больше начинает ощущаться им не только как необходимая, но и как трудная, осложняющая его жизнь и вместе с тем, как принято говорить у взрослых, социально значимая обязанность. Все это является предметом тревоги и гордости младшего школьника и обуславливает его уважение к себе.

Взрослые тоже признают важность этого периода жизни. Они уверены (и постоянно внушают это ребенку), что вся его дальнейшая жизнь зависит от того, как он овладеет учебной деятельностью, насколько быстро будет читать, правильно решать задачи, красиво писать. Отчасти это, действительно, так и есть. Недостаточная сформированность учебных навыков, пробелы в знаниях, образовавшиеся в начальной школе, как правило, создают серьезные проблемы на последующих этапах обучения. Это общеизвестно. Более того, специальные исследования, проведенные среди взрослых людей, убеждают в следующем. Все, что происходит в этот период с ребенком в школе, на уроке, в общении с учителем, авторитет которого для младших школьников чрезвычайно высок, отражается на всей жизни ребенка, приобретает для него важный психологический смысл, глубоко проникает в его подсознание и сказывается на дальнейшем личностном развитии, т. е. во многом определяет и самооценку, и выбор профессии, и эмоциональную окрашенность восприятия мира подростка и юноши, а иногда и взрослого человека.

Из всего вышесказанного следует вывод: тот отрезок жизни, который принято называть младшим школьным возрастом, имеет чрезвычайно высокую объективную и субъективную значимость. Будучи начальным, этот возраст вместе с тем, возможно, самый главный период в школьной жизни человека. Объективная и субъективная значимость младшего школьного возраста обуславливает высокую ответственность находящихся рядом с млад-

шим школьником взрослых. В этот период взрослые вместе с ребенком могут помочь ему продуктивно использовать потенциал развития, накопленный им в дошкольные годы, заложить фундамент отношения ребенка к себе как к творческой личности, сформировать реальные основы для его дальнейшего физического, психологического и духовного совершенствования. Однако неумелые воспитатели могут и блокировать индивидуальные возможности ребенка, затормозить его интеллектуальное, нравственное, социальное и даже физическое развитие; могут способствовать формированию множества комплексов, которые *долгие* годы будут осложнять жизнь человека. Вот почему классному руководителю, учителю начальных классов, любому воспитателю младших школьников, родителям важно не только осознавать свою ответственность, но и знать особенности, в том числе и специфику задач данного возраста.

Понятие «задачи возраста» ввел в педагогику А.В. Мудрик. Нот что он имел в виду. На каждом этапе жизни перед человеком встает целый ряд особых проблем, решение которых объективно необходимо для его дальнейшего развития. Эти проблемы могут восприниматься ребенком как образ идеального сверстника, а для взрослого — это набор требований, которым должны соответствовать физический и нравственный облик, социальное поведение, знания, достижения, положение в обществе человека определенного возраста.

Принципиально важным является следующее: задачи своего возраста может решить только сам ребенок! Конечно, дети овладевают задачами своего возраста с помощью взрослых, которые (не всегда осознанно и внятно) предъявляют те или иные требования и образцы, актуализируют определенные тенденции, поддерживают определенные процессы развития ребенка. Однако ни снижение уровня требований (задержка на задачах предшествовавшего возраста), ни предъявление требований, опережающих возраст, ни игнорирование актуальных возрастных задач не продуктивно. В первом случае происходит, как говорят психологи, «застревание» развития; во втором и третьем случаях — детство проживается неполноценно, многие задачи разви-

тия остаются нерешенными. Между тем факты свидетельствуют, что нерешенная возрастная задача не исчезает. Она сначала консервируется, а затем актуализируется в другом возрастном периоде, и состояние, поведение, потребности, интересы человека становятся нетипичными, не адекватными его положению в обществе, его социальной роли, возрасту. Рано или поздно и в совершенно неподходящий момент нерешенные задачи вдруг встают перед человеком, требуют своего решения и осложняют жизнь и ему, и окружающим, снижают продуктивность его деятельности. Примером могут служить люди, которые, будучи уже взрослыми, неожиданно начинают вести себя как трудные подростки. Почти всегда оказывается, что в свое время эти люди не переживали типичных подростковых трудностей, не автономизировались от взрослых, не идентифицировались со своим полом, не осознали своей личностной индивидуальности и т. д., т. е. не решили задач подросткового возраста.

1.2. Задачи воспитания ребенка младшего школьного возраста

Внимательный анализ показывает, что задачи возраста — это сложная структура, которая имеет два аспекта — формальный и содержательный. С формальной точки зрения, среди задач возраста есть такие, которые встают перед всеми сверстниками, перед определенными группами одноклассников и только перед отдельными детьми.

Первый класс задач — это общие задачи.

Они определяются типичными для людей того или иного возраста анатомо-физиологическими особенностями организма, психологическими новообразованиями, традиционным изменением социального статуса, образа жизни, связей с социальной и природной средой, преобладающими методами образования и т. д. С точки зрения содержания, структура общих задач возраста может быть представлена как система естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических задач. Специальные исследования, проводившиеся в различных школах на протяжении 15

лет, показывают, что в младшем школьном возрасте эта система выглядит следующим образом.

Естественно-культурные задачи младшего школьного возраста предполагают:

- завершение созревания мозга (лобных долей и т. д.), нервной и других систем организма;
- децентрацию психики (ощущение синкретичной связи с миром должно смениться представлением о выделенности ребенка из мира: формула «Я=мир» должна вытесниться формулой «Я и мир», где «и» — соединительный, а не противительный союз);
- реализацию таких психологических новообразований, как произвольность психических процессов, привычка к более длительным физическим и психическим усилиям, к занятию неинтересным делом; способность понимать цель своей деятельности, поведения, отношений; умение действовать «во внутреннем плане» (т. е. выполнять задания «в уме», без реального манипулирования предметами, без письменной фиксации) и т. д.

Социально-культурные задачи младшего школьного возраста предполагают:

- психологическую адаптацию к школе;
- овладение навыками самоорганизации, саморегуляции поведения и рационального взаимодействия со временем;
- усвоение различных способов интеллектуальной деятельности (например, умение запоминать по смыслу, по аналогии, по порядку и т. д.);
- освоение пространства школы;
- овладение процессом учения как актуальной сферой самореализации;
- первоначальную систематизацию и объективацию знаний, полученных до школы, в школе и вне нее.

Социально-психологические задачи младшего школьного возраста предполагают:

- формирование умения не только осознавать свои интеллектуальные процессы, учебные действия, затруднения, ошибки, достижения, но и адекватно оценивать результаты своих усилий и деятельности других;
- углубление уважительного отношения к учителю как носителю знаний;
- совершенствование способности к деловому, функциональному общению со взрослыми;
- преодоление возрастного эгоцентризма;
- развитие противоречий возраста, главное из которых — противоречие между позицией «ребенка» и позицией «ученика».

Второй класс задач — это особенные задачи.

Они встают лишь перед определенными группами одноклассников, например, только перед девочками или только перед мальчиками, только перед городскими или только перед сельскими учениками, только перед детьми, живущими в интернате, только перед единственными в семье детьми и т. д. Так, для каждого первоклассника актуальна задача — научиться слушать и слышать учителя, даже когда он к нему персонально не обращается, или — приучить себя выполнять не только легкие задания. Девочки-первоклассницы хотят хорошо выглядеть в глазах взрослых и утвердиться в качестве любимицы учительницы, а мальчики-первоклассники стремятся преодолеть свою импульсивность, утвердиться в собственных глазах. Городской первоклассник решает задачу, как научиться распределять время и силы между учением и другими занятиями (спортом, музыкой, техническим творчеством и т. п.), а сельский — как распределять время и силы между школой и необходимым домашним трудом (уход за животными, доставка воды и т. п.). Для ребенка, имеющего братьев и сестер, важной задачей становится либо подкрепление/разрушение «имиджа старшего брата», учившегося или продолжающего учиться в той же школе, либо «прокладывание дороги» для своих младших родственников. Для первоклассника — единственного в семье ребенка актуальны следующие задачи: научиться общаться со сверстниками; привыкнуть к тому, что значимый взрослый общается с ним как с одним из многих детей, а

не как с особенной личностью, что его права и желания идентичны правам и желаниям других детей.

Учащийся второго класса стремится занять свое собственное, вполне определенное место в системе отношений класса. В третьем классе актуализируется задача освоения и утверждения в коллективе тех социальных ролей, которые наиболее адекватны полу ребенка. Младший школьник, если он оказался новичком, должен добиться признания в новой среде, ассимилироваться в ней.

Третий класс задач — это задачи, встающие только перед отдельными детьми и обусловленные их сугубо индивидуальными особенностями.

Это единичные задачи. Они всегда уникальны и требуют от воспитателя не только владения алгоритмами, осознанными педагогическими технологиями, но и импровизации, интуиции, такта.

Естественно, между перечисленными классами задач нет жестких границ, их деление в определенной мере условно. И все же их вычленение и осознание позволяют по-иному взглянуть на развитие ребенка, на его роль в этом процессе, на предназначение и возможности воспитания.

Решение объективно существующих (общих, особенных и единичных) возрастных задач становится возможным, если взрослые сами действуют в соответствии с задачами возраста и помогают ребенку принять эти задачи и овладеть эффективными способами самовоспитания. Успешно решить задачи возраста ребенок сможет при следующих условиях:

- если требования и образцы, предъявляемые ребенку взрослыми, лично-стно значимы для него;
- если трудности, преодолеваемые ребенком, посильны и соответствуют его индивидуальным особенностям;
- если его деятельность разнообразна, эмоционально и интеллектуально насыщена;
- если окружающие демонстрируют уважение к ребенку как к ученику;

- если школьная отметка не становится для него и окружающих оценкой его личности;
- если собственное пространство жизни ребенка расширяется;
- если сохраняется здоровье его нервной системы и организма в целом.

Итак, ценность младшего школьного возраста потенциально обусловлена новой социальной ситуацией, поскольку ребенок включается в систематический образовательный процесс. Ценность этого возраста отражают и возрастные задачи, от успешности решения которых зависит и положение ребенка среди сверстников, и отношение к нему взрослых, и его собственная самооценка.

Для реализации потенциала младшего школьного возраста в процессе воспитания современных детей, для эффективной помощи им в решении задач возраста чрезвычайно важно осмыслить и преодолеть целый ряд распространенных, но фактически неправильных стереотипов общественного и педагогического сознания.

1.3. Педагогическое сознание: недостаточность традиционных представлений о младшем школьнике

Один из наиболее устойчивых стереотипов педагогического, да и общественного сознания — это представление о ребенке как о недоросле, т. е. ребенок — это еще не совсем человек, и тем более не личность, а лишь существо, которому еще предстоит стать человеком, личностью. В силу этого взрослый ощущает себя во всем выше, лучше ребенка. Взрослый часто кажется себе не просто человеком, обладающим большим жизненным опытом и большими по сравнению с ребенком знаниями, но и носителем абсолютного и окончательного знания, образцом для ребенка. Вот почему взрослый думает, что он всегда прав (а ребенок чаще всего виноват). Вот почему взрослый уверен, что он всегда заслуживает уважения. Вот почему взрослый возлагает на себя единоличную ответственность за судьбу ребенка, становится гиперактивным и гиперответственным. В силу этого стереотипа дети восприни-

маются исключительно как объекты воздействия со стороны взрослых. Желания детей расцениваются как капризы. Компромиссы с детьми, тем более уступки им, не допускаются. Индивидуальные и половозрастные потребности детей игнорируются. Внутренние психологические проблемы детей либо просто не признаются как существующие, либо рассматриваются как несерьезные, не заслуживающие внимания. На уроке, внеклассных занятиях, в летнем лагере и дома детей ставят преимущественно в пассивную позицию — позицию зрителей, слушателей, ведомых, безропотных исполнителей, а не «героев», «созидателей», лидеров.

Этот стереотип непродуктивен, в частности он мешает создавать благоприятные условия для развития рефлексии и эмпатии у взрослых и детей, создает психологические барьеры между разными поколениями в обществе. К тому же этот стереотип не соответствует действительности: нельзя не заметить, что дети сегодня во многом (например, в овладении компьютером, иностранными языками, своим телом) превосходят некоторых взрослых, оказываются более приспособленными к изменяющимся социальным условиям жизни и т. д.

Однако наряду с этим бытует и другое, противоположное, мнение: взрослые, мол, заведомо хуже детей, так как они потеряли детскую невинность и чистоту, не способны быть искренними, их воображение не так богато и т. д. Но, во-первых, и воображение, и творческие способности, и нравственные устои многих взрослых заслуживают уважения. А во-вторых, только став взрослым (в частности, потеряв наивность и невинность), человек может обеспечить необходимые условия для содержательной жизни детей. И наконец, провозглашая свое несовершенство, некоторые взрослые уходят от ответственности за детей и их воспитание.

Не менее распространен и такой стереотип, когда детство рассматривается лишь как подготовительный этап к взрослой жизни. Все, что происходит с ребенком здесь и сейчас, имеет смысл и значение настолько, насколько оно определяет его завтрашний день, взрослое существование. Ради

будущего ребенка, как и взрослый человек, должен страдать, жертвовать собой, ограничивать и совершенствовать себя и т. д. Абсолютизация педагогическим сознанием значимости будущего не только неизбежно приводит к недооценке самоценности детства, любого его периода, но и не дает возможности ребенку насладиться каждым мгновением своего бытия, быть самим собой. Между тем современные исследователи (И.В. Грузина, А.В. Мудрик, В.С. Мухина и др.) выявили новую тенденцию: для современных детей детство гораздо более актуально и дорого, они более активно и полноценно живут настоящим, чем их сверстники в прошлом.

Пренебрежительное отношение к детству объясняется, в частности, укоренившимся представлением о том, что развитие ребенка — это исключительно прогрессивный процесс. Принято считать, что в ходе этого процесса накапливаются количественные и качественные изменения, помогающие освободиться от слабостей предыдущего возраста и перейти на новый уровень, который считается, безусловно, более высоким, поскольку приближает ребенка к идеалу — к взрослости. Исследования, осуществленные в разных науках, свидетельствуют: развитие ребенка происходит в диалектическом единстве прогрессивных и регрессивных преобразований; ребенок в процессе своего индивидуального развития не только приобретает, но и теряет. Дело в том, что все процессы, сопровождающие развитие ребенка, характеризуются противоречивыми тенденциями: исчезновение—восстановление, дифференциация—интеграция, хаос—гармония, потери—приобретения, спады—подъемы. Установлены, например, периоды резких спадов (8-9 лет) и подъемов (9-10 лет) креативности у российских младших школьников (И.В. Диренштейн, А.Я. Ной, В.М. Лобас). Известно, что возникновение новых свойств и возможностей, совершенствование имевшихся ранее функций, переход способностей и умений в новое качество, изменение антропометрических показателей, упорядочение органических процессов, т. е. любая «новизна», как правило, сопровождается более или менее наглядным «свертыванием», превращением в рудимент, уходом в «буфер» некоторых прежних

возможностей, функций, умений и прочих особенностей, ставших в новом периоде жизни уже неактуальными. И не все потери, как и не все приобретения, однозначно позитивны и конструктивны. Всякий человек в процессе своего развития становится не хуже (слабее), не лучше (совершеннее), а становится принципиально другим. Ни один период в жизни человека нельзя считать абсолютно оптимальным (в том числе и детство), и вместе с тем каждый период в жизни человека важен, необходим и ценен.

Еще один стереотип связан с тем, что воспитание понимают как процесс достаточно сложный, но однонаправленный (от старших к младшим), в ходе которого старшие (субъекты воспитания) передают, а младшие (объекты воспитания) впитывают, усваивают, интериоризируют накопленные человечеством опыт, ценности, нормы жизни и деятельности. В качестве цели воспитания в этом случае выступает «формирование» личности ребенка, его оформление как человека и гражданина в соответствии с теми «опоками», которые создает и сохраняет взрослое общество. Результаты воспитания воспринимаются как целиком обусловленные средой, обществом, специальными действиями взрослых, которые определяют цель, образ жизни, формы деятельности ребенка, поскольку всякий ребенок — якобы «чистая доска», «пустой сосуд». Отсюда естественным образом следует преобладание авторитарности и таких методов образования, как работа по образцу, упражнения на воспроизведение и запоминание, требование и наказание, повторение и репетиция, фронтальная работа и монолог. При этом часто игнорируются такие методы, как похвала, психолого-педагогическая поддержка, импровизация, вариативные задания, игра, групповая работа, индивидуальная беседа, диалог и т. д.

Между тем становится очевидным, что воспитание — это диалогический процесс, в котором ребенок такая же активная сторона, как и взрослый, т. е. дети ощутимо влияют на жизнь окружающих. Вспомним В.А. Сухомлинского, который утверждал, что ребенок оказывается воспитан только в той мере, в какой хочет быть воспитанным. Окружающая ребенка жизнь, взрослые

люди, методы воспитания предоставляют ему лишь потенциальные возможности для развития. Реализуются же эти возможности в той мере, в какой сам ребенок воспринимает предъявленные ценности, нормы, мотивы, образ жизни в качестве субъективно-значимых, в качестве цели, ради которой он живет.

Еще один стереотип можно сформулировать так: «Чем хуже ребенку (*сейчас, сегодня, в детстве*), тем лучше для него (*завтра, в будущем, во взрослой жизни*)». С этим убеждением связано многое:

- стремление воспитателей к предельному материальному и духовному аскетизму совместного с детьми бытия;
- сосредоточенность на проблеме требований (их жесткость, определенность и т. д.);
- отрицание значимости неформального личностного общения с детьми (проблема «ложного авторитета», «панибратства» и т. д.);
- излишняя рациональность атмосферы в воспитательном пространстве (ни юмора, ни игры, ни импровизации);
- оправдание неизбежности, необходимости и продуктивности насилия в воспитательном процессе.

Однако давно известно: материально и духовно бедное детство, лишённое игры и эмоциональной близости с авторитетным взрослым, прошедшее под страхом наказания, разрушает физическое и психологическое здоровье, обуславливает многочисленные комплексы взрослого человека. Человек с «трудным детством», как правило, трудно живет и дальше. Исключением являются лишь те дети, которым повезло: несмотря на все обстоятельства, делавшие их детство трудным, был в их жизни любящий, понимающий взрослый, который и компенсировал ребенку то, чего не давали остальные взрослые. Любовь этого человека, его уроки жизни могут стать твердой нравственной опорой во всей дальнейшей жизни ребенка. (Вспомним хотя бы бабушку Алеша Пешкова!)

Помимо стереотипов общего характера, существуют стереотипы, связанные с представлением педагогов и других взрослых именно о младших

школьниках. Так, широко распространены категорические утверждения, взаимоисключающие друг друга: «Младшие школьники — совершенно не такие, как раньше» и «Младшие школьники — такие же, какими были их родители и учителя в том же возрасте». Ни одно из этих утверждений не является истиной. Конечно, базовые особенности, обусловленные прежде всего особенностями физиологического развития, а также поступлением в школу, изменились мало. Однако современные младшие школьники зачастую так информированы в области современной техники, экономики, эстрады и кино, так владеют компьютером, так требовательны к играм и игрушкам, к уровню жизни, как не могло быть раньше. В то же время они аполитичны, космополитичны, чего нельзя было себе представить двадцать лет назад. К сожалению, среди современных детей все больше насчитывается хронически больных, невротиков, сирот и беспризорных.

Бытует и такой стереотип: младший школьник — существо безмятежное, бесконфликтное, в этом возрасте, мол, нет противоречий. В действительности же и конфликты, и противоречия существуют. Иногда они скрыты от глаз окружающих, но достаточно часто открыто демонстрируются младшими школьниками, осложняя их жизнь и воспитание. Именно поэтому разрешение противоречий — одна из глобальных задач данного возраста.

И все же, несмотря на это, до сих пор традиционно считается, что работать с младшими школьниками, воспитывать их — легко, ибо они, с одной стороны, якобы не критичны по отношению к взрослому, а с другой — еще слабо ориентированы на внешкольное общение, на сверстников. Это безусловное заблуждение. Оно объясняется в первую очередь тем, что младшие школьники априори искренне признают высокий авторитет учителя и для большинства из них характерна установка на послушание и беспрекословное выполнение требований взрослого.

Однако современные младшие школьники гораздо критичнее и внутренне более независимы, чем кажутся. Это объясняется тем, что они, как правило, уже имеют длительный опыт общения со многими взрослыми, и не

только с родственниками, например с воспитателями детского сада. По своему жизненному опыту они уже знают, что взрослые не всегда бывают правы. Многим детям пришлось пережить развод родителей, и теперь им постоянно приходится выбирать между мамой (и ее родственниками) и папой (и его родственниками), давать им оценки (хотя бы для себя) и т. д. Всё это стимулирует, с одной стороны, более независимое, чем это было раньше, восприятие мира и более самостоятельное поведение младших школьников, а с другой — повышает ориентацию на не традиционные для данного возраста авторитеты — одноклассников, друзей по двору и т. д.

Самоуважение современных детей к учителю базируется на иных основаниях, чем прежде. Действительно, учитель сейчас все реже выполняет для них роль единственного и потому бесспорного источника знаний. Учителю приходится теперь конкурировать с телевидением, книгами энциклопедического характера, туристическими компаниями и т. д. Таким образом, учитель для современного младшего школьника — не единственный, не «самый главный», а лишь один из авторитетных и уважаемых взрослых. Информацию, которую младшие школьники получают на уроках, они далеко не всегда воспринимают как истину в последней инстанции. Многие из них (особенно мальчики) готовы ее дополнить, уточнить, поделиться собственными наблюдениями и впечатлениями, а иногда и аргументированно возразить не только однокласснику, но даже учителю.

Жизненный опыт позволяет современному младшему школьнику иметь собственные представления о «добре и зле», о путях разрешения конфликтов со сверстниками, поэтому при решении спорных вопросов, не связанных с деятельностью на уроке (межличностные отношения, утверждение нравственных ориентиров, поведение на улице и т. д.), младшие школьники не так часто, как раньше, прибегают к авторитету учителя, ориентируясь на его мнение. И все же в большинстве случаев дети приходят в школу с установкой на уважительное отношение к учителю, на подчинение ему, готовы любить своего первого педагога. Такая исходная установка сначала оправдывает в

глазах детей любое поведение учителя, они готовы принять авторитарность и признательны за строгость. Однако постепенно у многих детей формируется более критичное и дифференцированное отношение к учителю.

Выявлена следующая закономерность. Изображая демократического педагога, дети тщательно прорисовывают все детали его лица, а изображая авторитарного педагога, дети, как правило, изображают не его лицо, а часто вместо самого педагога рисуют школьную доску, учительский стол, пустой класс и т. д. Вряд ли можно ожидать от детей искренней привязанности к грубому, резкому, несправедливому учителю. Мягкого, импульсивного педагога, но не мастера своего дела дети обычно любят, но уважают недостаточно, проявляя снисходительность. Больше всего младшие школьники привязаны и уважают того учителя, который доброжелателен к ним, верит в них, апеллирует к их сознанию и чувствам, открыт для общения, редко пользуется окриками и наказаниями. Такого учителя дети положительно воспринимают и как профессионала, и как человека. Он для них — воплощение всего самого лучшего в школе! При этом девочки проявляют свою любовь и привязанность к учительнице открыто, иногда даже излишне бурно, с энтузиазмом выполняют любую ее просьбу и т. д. Мальчики же и относятся к учительнице, и ведут себя с ней (особенно при свидетелях) гораздо более сдержанно, независимо. Перечисленные особенности современных детей убеждают, что процесс воспитания и обучения младших школьников — очень нелегкое дело.

Также устарело мнение, что младший школьник не способен к групповой деятельности, индифферентен к коллективу. Современные младшие школьники самостоятельно организуют достаточно сложную игровую деятельность в группе, могут успешно провести такие групповые акции, как поздравить с днем рождения или наказать одноклассника, и т. д. Опыт работы учителей нашей республики убедительно свидетельствует, что при определенных условиях младшие школьники быстро овладевают технологией групповой (творческой и познавательной) деятельности и достигают в ней серьезных успехов. Наши многолетние исследования показывают, что по мере

адаптации к школе ребенку становится все более важно, дружный ли его класс, интересна ли в нем жизнь, как относятся лично к нему одноклассники. Так, например, если в начале обучения в школе младшие школьники на замечания учителя, сделанные перед всем классом или наедине, реагируют одинаково, то уже к девятилетнему возрасту замечания, сделанные в присутствии одноклассников, задевают сильнее и вызывают более бурную реакцию, чем высказанные без свидетелей.

Еще один стереотип: младшие школьники не способны к самоанализу и самовоспитанию. Конечно, по глубине рефлексии и адекватности самоанализа младшие школьники проигрывают старшим, однако наблюдения и специальные исследования убеждают, что младшие школьники постоянно оценивают и других, и себя, они способны понять свои слабости, умеют сравнивать себя в настоящем с собой в прошлом и делать при этом практически адекватные выводы. Все это позволяет младшему школьнику (при грамотной поддержке со стороны взрослых) сформулировать задачу самовоспитания и продуктивно решать ее.

Подробного рассмотрения заслуживает еще один стереотип. Считается, что в младшем школьном возрасте различия между мальчиками и девочками проявляются чисто внешне, не носят принципиального характера и не воспринимаются самими детьми как значимые. Между тем внимательное наблюдение показывает, что и этот стереотип ошибочен. Во-первых, отличия девочек и мальчиков друг от друга в этом возрасте достаточно значительные и проявляются буквально с первых же дней пребывания детей в школе, хотя многое в жизненной ситуации девочек и мальчиков пока одинаково и определяет одинаковые процессы. Во-вторых, сами дети в этот период уже не только знают о своей принадлежности к тому или иному полу, но, как указывает В.С. Мухина, хорошо осознают, что «это необратимо», и, более того, противопоставляют свой пол другому, стремясь утвердить себя в качестве представителя именно своего пола. Девочки стараются соответствовать женскому типу поведения, а мальчики — мужскому, хотя, конечно, встречаются и

мальчики, похожие на девочек, и девочки, которые ведут себя по-мальчишески.

Таким образом, половые различия между мальчиками и девочками в младшем школьном возрасте не просто проявляются, но имеют для детей этого возраста принципиальное значение. Следовательно, вопросы их половой дифференциации должны быть в поле зрения педагога при организации образования и воспитания современных младших школьников.

Итак, ранее распространенные клише, относящиеся к младшему школьному возрасту и воспитанию детей в этот период, в современных условиях оказываются ошибочными. В то же время само наличие стереотипов естественно и неизбежно.

Более того, определенные стереотипы сознания создают устойчивый фундамент педагогической деятельности. Они, как выработанные привычки, во многом облегчают ее, помогают педагогам не тратить силы на обоснование своих действий. Однако, как нельзя жить только по привычке, так нельзя и осуществлять педагогическую деятельность, ориентируясь только на устоявшиеся клише. Особенно справедливо это утверждение в сегодняшнем, быстро меняющемся, динамичном мире. Анализ педагогической практики показывает, что переосмысление устаревших педагогических стереотипов, выработка новых установок — важнейшее условие эффективности педагогической деятельности. Без такого переосмысления очень трудно осуществлять образовательный процесс как воспитательный.

1.4. Характеристика Куррикулума по воспитанию младших школьников в Республике Молдова

Куррикулум классного руководства для 1-4 классов отвечает требованиям основных задач системы образования Республики Молдова о гармоничном развитии индивида и формировании свободной, творческой личности ребенка, способной к оптимальной адаптации к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности человека.

Куррикулум, будучи разработанным на основе *Концепции развития системы образования Республики Молдова, Закона об образовании, Национальной программы развития образования Республики Молдова, концепций учебных дисциплин*, является главным инструментом учителей начальной школы при планировании и эффективной реализации классных часов и разворачивающегося в ходе их проведения процесса воспитания учащихся.

Воспитательная цель проведения классных часов заключается в формировании и развитии у учащихся характеристик целостной современной личности, отраженной в контексте личностной проблематики, в индивидуальных смыслах - ценностях на уровне национального и мирового сообщества. В процессе воспитательной деятельности должны быть соблюдены следующие принципы:

- Воспитание должно помочь учащемуся принять социальные требования и нормы, выраженные в согласованности действий воспитательных институтов семьи, школы, церкви, внешкольных учреждений;
- Соответствие требований интеллектуальной и эмоциональной культуры различным типам темперамента и психической структуры личности ребенка;
- Работа на классных часах должна соответствовать политике воспитательной междисциплинарности с учетом взаимодействия всех компонентов воспитания.

Куррикулы всех учебных дисциплин одной из основных задач рассматривают развитие учащегося в личном, социальном и профессиональном аспектах. В рамках классных часов руководителями классов воспитательное воздействие должно направляться на осознание связи между: *знать; знать, как сделать; знать, как быть* – с целью повышения учебной мотивации и интереса к учебным дисциплинам у учащихся, использования ими усвоенных в реальной жизни знаний и умений. В рамках классных часов акцент будет ставиться на воспитание личности ребенка в плане аффективной, мотивационной, поведенческой, социальной сфер личности.

Продвижение на практике ценностей, указанных выше будет способствовать:

- а. повышению учебной мотивации и интереса учащихся к процессу обучения;
- б. использованию умений, навыков, соответствующих возрасту, акцентируя связь аффективно - поведенческой и когнитивной сфер личности;
- в. росту личных достижений, отражающих качество жизни;
- г. принятию учащимися роли активного и ответственного гражданина государства.

Куррикулум включает в себя основные и тематические цели, а также структуру ориентирующих ключевые цели и виды воспитательной деятельности по уровням образования начальной школы; методические рекомендации и предложения по оцениванию, рекомендованное содержание и список литературы.

Рекомендованное содержание является гибким, может быть адаптировано к потребностям учащихся, учебного заведения, сообщества или общества в целом.

Рекомендованное содержание позволяет классным руководителям включаться в работу воспитательных проектов: школьных и внешкольных; краевого, районного и национального уровней. Воспитательная деятельность на классных часах может быть дополнена воспитательной деятельностью, проводимой в рамках школы, внешкольными мероприятиями, встречами с родителями учащихся, с коллективом преподавателей конкретного класса.

ОБЩИЕ ЦЕЛИ

Знание:

- знание сути фундаментальных и национальных ценностей, а также важности их изучения для практической деятельности;
- знание и принятие персональных и социальных смыслов коллективного сосуществования;

- знания о различных профессиях и учебных заведениях.

Применение:

- развитие способности социального взаимодействия, развитие самостоятельности и ответственности;
- принятие роли и ответственности; формирование навыков принятия решений;
- принятие качественного образа жизни.

Интегрирование:

- предупреждение негативного отношения к себе и жизни;
- признание ценности межличностных отношений; адаптация и предрасположенность к новым типам обучения;
- восприимчивость к эмоциям других;
- практика здорового образа жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ ЦЕЛИ

1. Формирование самосознания и стремления к личностному росту.
2. Понимание и уважительное отношение к фундаментальным и национальным ценностям, а также нормам поведения в обществе.
3. Формирование навыков использования знаний в повседневной жизни.
4. Формирование поисковых (исследовательских) умений и навыков, необходимых в профессиональной сфере.
5. Формирование ответственного отношения к жизни и практик здорового образа жизни.

Для учащихся 1-4 классов сформулированы ключевые цели и соответственно им воспитательные воздействия (игры, беседы, проигрывание ситуаций, упражнения и т.д.)

Каждой ключевой цели рекомендуется примерное содержание разнообразных видов деятельности (познавательной, трудовой, эстетической, экологической и т.д.)

В Куррикулуме разработаны методологические рекомендации для педагогов.

Эффективность проведения классных часов зависит от соблюдения ряда принципов:

- обеспечение равенства шансов учащихся при затрагивании ими различных социально-динамических аспектов, поощрение сотрудничества между одноклассниками;
- принятие разнообразия характеров и независимости мышления учащихся;
- проведение на практике междисциплинарных морально-нравственных принципов;
- соотношение действий воспитательных институтов: семья, школа, церковь, внешкольные учреждения.

На классных часах могут быть использованы следующие воспитательные технологии:

воспитательные игры: ассоциации идей и суждений, музыкальные, прикладные игры, представления, творческие игры, игры-фантазии, устные игры, игры-загадки и т.д.

коммуникативные методы:

- устные описательные: повествование, описание, объяснение;
- интерактивные: беседа, коллективная дискуссия, постановка проблемы, взрыв идей;
- письменные: чтение;
- устные визуальные: обучение на основе просмотра фильмов;
- методики видеопросмотров;

поисковые методы (методы исследования):

- анализ ситуаций;
- представления образов; методы активного действия;
- упражнения;

- проигрывание ситуаций;
- одобрение - неодобрение;
- экскурсии и походы;
- техники критического мышления.

Выбор методов обусловлен целями урока, темой, содержанием, а также особенностями и типом мотивации учащихся, побуждениями и творческими способностями учителя. Обдуманное сочетание методов, действий и форм процесса преподавания – обучения является необходимым условием осуществления предложенных целей.

Организационные формы деятельности учащихся вырабатывают у них стремление к направленному поиску информации, способствуют посещению кружков, спортивных секций, экологических мероприятий, спектаклей, выставок, экскурсий, а также просмотру кассет, организации празднований дней рождения одноклассников и других мероприятий, формируют привычку постоянно следить за своим здоровьем. В ходе работы с родителями применяются следующие формы организации: лекции, консультации, совместные работы, посещения друг друга.

Работа с преподавателями класса предполагает следующие формы методической деятельности: взаимное посещение уроков друг друга, дебаты, беседы, дискуссии, индивидуальное информирование. Данные методологические рекомендации следует оценить положительно. В целом содержание воспитательной деятельности, представленное в Куррикулуме, помогает педагогу, с одной стороны, организовать педагогический процесс, а с другой – активно внедрять современные воспитательные технологии.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

- Что такое содержание воспитательного процесса?
- Перечислите основные компоненты содержания воспитания
- Охарактеризуйте содержание воспитания в трех взаимосвязанных подсистемах.

- Дайте оценку традиционным программам воспитания.
- Проанализируйте общие и ключевые цели воспитания младших школьников, выделенные в «Куррикулуме по классному руководству».
- Рассмотрите рекомендуемое содержание воспитания учащихся в I-IV классов с точки зрения современной картины воспитательного процесса.
- Оцените предлагаемые воспитательные действия, отраженные в Куррикулуме.

Задания

1. Исходя из вашего жизненного опыта, заполните следующую таблицу

Характеристика младшего школьника

Кто он?	Каков он?	Что он делает?

2. Подумайте, нет ли в ваших представлениях о младшем школьнике устаревших клише, и продолжите предложение: «Мои педагогические стереотипы...»
3. Вспомните, пожалуйста, свое детство и объясните, какое значение имел для вашей жизни период, называемый «младшим школьным возрастом».
4. Изучите представления знакомых вам педагогов, других взрослых, ваших сверстников о младшем школьнике и обобщите их.
5. Напишите небольшое эссе по одной из нижеследующих тем:
 - 1) Радости и горести современного младшего школьника.
 - 2) Отличия образа жизни современного младшего школьника от образа жизни детей 10, 20, 30 лет назад.
 - 3) Динамика образа младшего школьника в художественных произведениях Л. Кассиля, Н. Носова, В. Драгунского, К. Булычева, Ю. Коваля и др.
 - 4) Малыш и Пеппи Длинныйчулок — младшие школьники.

- 5) Младший школьник в классической русской литературе (Н.Г. Гарин-Михайловский, Л.Н. Толстой, А.Н. Толстой и др.).
- 6) Образ младшего школьника в кино в конце XX—XXI вв.
- 7) Младший школьник в изобразительном искусстве.
- 8) Моя первая учительница.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Коротов В.М.* Введение в общую теорию развития личности. - М.: Просвещение, 1991. - 145 с.
2. Куррикулум по классному руководству: 1-4 классов. - Кишинэу, 1997. -35 с.
3. *Подласый И.П.* Педагогика. - М. ВЛАДОС, Ч. III. Тема 1. Сущность и содержание процесса воспитания, с. 441-452.

Тема № 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1. Сочетание типичных и особенных характеристик младшего школьника
2. Гендерные особенности младших школьников
3. Основные особенности организма
4. Состояние психических процессов
5. Социально-психологические особенности и поведение

2.1. Сочетание типичных и особенных характеристик младшего школьника

Прежде чем рассматривать психолого-педагогические особенности младшего школьника как объект и субъект воспитания, следует оговориться: обобщенная типичная характеристика любого возраста преломляется в конкретных проявлениях каждого человека. Это происходит, прежде всего потому, что все дети — разные. Каждый ребенок обладает индивидуальными особенностями, и они столь многообразны, что даже их простой перечень — нереальная задача. Возможно, правы те, кто считает, что рассказывать об индивидуальных особенностях — дело художественной литературы, а не науки, однако педагог должен учитывать факт существования индивидуальных особенностей, быть в постоянной готовности к импровизации и проявлять высокий профессионализм в этом отношении.

Помимо индивидуальных особенностей для каждого человека характерны некоторые не типичные для его сверстников проявления. Это так называемые особенные характеристики возраста. Например, единственный в семье ребенок сильно отличается от тех, кто живет с братьями и сестрами, или те, кто ходил в детский сад, отличаются от тех, кто воспитывался дома. На основе особенных отличий дети зачастую объединяются в некие реальные группы. Учитывая эти особенности, педагог может и сам объединить таких детей (в своем сознании или в процессе организации совместной жизнедеятельности) для дифференциации своих усилий.

Раскроем некоторые особенные характеристики младшего школьного возраста. Единственные в семье и не посещавшие детский сад дети (особенно первоклассники) по уровню общего развития, как правило, либо значительно превосходят, либо отстают от сверстников. Такие дети или в силу своей болезненности, или вследствие ограниченности круга общения, или в результате каких-то негативных переживаний в дошкольный период чаще всего уступают многим первоклассникам в готовности к школьному общению. Некоторые из них излишне самоуверенны, другие же совсем не уверены в себе. Для них вообще характерен больший инфантилизм, чем для остальных детей. В связи с этим им труднее адаптироваться к новой жизненной ситуации. В начале обучения они больше других детей настороженно относятся к представителям противоположного пола, иногда вообще избегают общения с одноклассниками, не играют с ними. В то же время они тянутся к общению с учителем, претендуя разговаривать с ним более содержательно или даже панибратски по сравнению с другими учениками. Понятно, что всё это педагог не может не учитывать в своем взаимодействии с классом.

Своими особенностями отличаются и дети, схожие по типу нервной деятельности. Так, гиперактивные, чрезмерно возбудимые дети с трудом переносят напряжение, быстро теряют работоспособность. Они не в состоянии организовать свою деятельность, не способны долго фиксировать свое внимание на учебном задании, предпочитают делать только то, что дается легко и доставляет удовольствие. Им трудно красиво и аккуратно писать. Они плохо осваивают навыки чтения и счета. Их тетради неряшливы. Такие младшие школьники испытывают трудности и при взаимодействии с одноклассниками. Они часто раздражительны и даже агрессивны, бурно реагируют на отказ в чем-либо и не умеют владеть собой. В то же время дети с более уравновешенной психикой испытывают гораздо меньше трудностей при организации своего рабочего места, учебного труда. Они более аккуратны, покладисты, исполнительны и дружелюбны, способны на более длительные усилия, даже

если выполняемое задание им не очень нравится и их школьная зрелость невысока.

2.2. Гендерные особенности младших школьников

Очевидны и тендерные особенности младших школьников. Действительно, девочки и мальчики ведут себя в школе с самых первых дней по-разному. Мальчики, маскируя свои страхи и неуверенность, стараются вести себя более активно и настойчиво, шумно и несдержанно и почти никогда не плачут при сверстниках. Девочки в первые дни робки и сдержанны, ведут себя тихо, приветливо. В отличие от мальчиков, они, как правило, не бывают непричесанными, их одежда чаще всего оказывается в порядке, шнурки на обуви завязаны, у них чистые руки и лицо и т. д. Тетради, учебники и другие школьные принадлежности девочек гоже выглядят более аккуратно. Это объясняется и тем, что у девочек более совершенна тонкая моторика, и тем, что они более склонны соответствовать ожиданиям взрослых, добиваться их расположения. Они послушнее, организованнее, трудолюбивее и ответственнее мальчиков, успешнее овладевают учебными навыками, стараясь приблизиться к условному образу «хорошего ученика».

Учебные успехи мальчиков в целом ниже. Они (особенно на первом году обучения) испытывают затруднения в речи, в координации движений, в исполнении деятельности, требующей произвольных усилий воли, быстрее утомляются. Согласно данным И.А. Шашковой, к концу учебного года утомляемость мальчиков все больше проявляется как расторможенность, непоседливость, отвлекаемость, а период восстановления работоспособности становится у них все более длительным. Замечено, что в первые годы учебы у мальчиков наблюдается более высокий уровень невротизма: психологически они менее выносливы, чем девочки. И если на этом фоне педагог-женщина будет чаще всего непроизвольно подчеркивать разницу между мальчиками и девочками как между плохими и хорошими учениками, это поставит мальчиков перед выбором быть «настоящим мальчиком» или «хорошим учени-

ком». Возможно, именно поэтому плохие отметки зачастую мальчики воспринимают менее драматично, чем девочки, а их самооценка чаще всего завышена и не коррелирует с успеваемостью.

Девочки, как правило, доводят начатое дело (свое или коллективное) до конца, даже если оно их не очень привлекает. А вот мальчики, горячо откликаясь на понравившееся им предложение, легко загораясь различными идеями, активно и творчески включаясь в совместную деятельность, практически не могут самостоятельно, без внешней поддержки, довести начатое до конца. При этом, если задание, которое выполняют мальчики, воспринимается ими как «мужское» дело, они справляются с ним более успешно, чем в случае, если дело — «женское». В ряде исследований показано, что мальчики лучше выполняют задания в одиночку, а девочки — в смешанной по полу группе.

Вне урока дети чаще всего образуют гомогенные (однородные по полу) группы, которые противостоят друг другу, имеют свои собственные правила и ритуалы поведения. При этом возможны сближения отдельных девочек и мальчиков: либо это искренняя дружба, либо своеобразное, внешне агрессивное «ухаживание» мальчика и ответное «оборонительное» поведение девочки. И все же у мальчиков преобладают подчеркнуто маскулинные игры и занятия — война, спорт, приключения и т. д. Они начинают употреблять бранные слова, делают первые попытки курить. Девочкам же больше нравится обсуждать поведение окружающих людей и героев телефильмов, первые влюбленности. Их больше интересует внешний вид (свой и других людей), им нравится примерять взрослую одежду, они учатся пользоваться косметикой и т. д.

Настроение ученицы начальной школы, как правило, не подвержено резким перепадам и зависит прежде всего от того, установился ли у нее контакт с учительницей. В то же время уже в первом классе девочки проявляют относительно высокую требовательность к себе, склонность к более скромной, чем мальчики, оценке своих учебных успехов, поведения, личностных качеств. Настроение мальчиков-младших школьников зависит от конкретной ситуации и, как правило, неустойчиво: оно может в течение короткого вре-

мени резко измениться, колеблясь от уныния, раздражения, обиды до эйфории и обратно. Мальчики легко расстраиваются при неудачах, но быстро забывают о своих обидах, особенно если увлечены игрой.

Наиболее развитые девочки чуть ли не с первых дней школьной жизни различают понятия «хороший человек» и «хороший ученик». Мальчикам такая дифференциация дается с большим трудом и обнаруживается, как правило, лишь в младшем подростковом возрасте (10-11 лет).

Младшие школьники обоего пола с первых же дней пребывания в новом для них коллективе довольно легко вступают в контакт с одноклассниками, включаются в совместную жизнь. При этом девочки чаще всего образуют небольшие (два-три человека) довольно стабильные группы, куда входят только ученицы своего класса. Мальчики не столь требовательны к постоянству состава группы. Они охотно включают в свои объединения сверстников из других классов, их группы более многочисленны. Контакты между разнополюми группами затруднены. Девочки, хотя и интересуются мальчиками, их занятиями и готовы играть с ними вместе, но все-таки постоянно осторожничают в ожидании от мальчиков проявлений агрессивности и невоспитанности. К концу первого полугодия девочки уже знают не только фамилии, но и имена всех одноклассников, в том числе мальчиков. Мальчики же избегают девочек, стараются их не замечать, как правило, не принимают их в свои игры или ведут себя, как с однополыми товарищами: пытаются бороться, мериться силой и т. д. К середине учебного года мальчики знают (преимущественно по фамилии) лишь небольшое число одноклассниц.

Девочки быстрее привыкают к изменившимся условиям жизни, легче адаптируются к школьному режиму и правилам и начинают активно утверждать и поддерживать их, бескомпромиссно требуя их выполнения от окружающих детей, в том числе от мальчиков, чье поведение часто вызывает искреннее возмущение у «слабой половины» класса. Этим, видимо, объясняется склонность девочек жаловаться на сверстников — не только на мальчиков, но и друг на друга.

Школа занимает значительное место в жизни девочки: она готова любому рассказывать о школьных событиях и проблемах; в ее играх преобладают школьные сюжеты, атрибуты, лексика. Внешне кажется, что школьная жизнь воздействует на девочек более сильно, чем на мальчиков, нивелируя их поведение, нравственные установки, образ мыслей. Однако есть основания полагать, что это впечатление обманчиво, а нивелирование поверхностно. В психике девочек изменчивость причудливо сочетается с консервативностью. Успешно приспособиваясь к новым условиям, внешне изменяясь, девочка таким образом защищает свой внутренний мир, как правило, богатый, сложный, индивидуальный, эмоционально насыщенный и противоречивый от глубокого вторжения внешних сил и сохраняет его почти неизменным. Некоторые девочки, ощущая в новой ситуации опасность для своего внутреннего мира, замыкаются, становятся излишне тревожными и конфликтными, резко меняют свои привычки, а иногда даже заболевают.

Мальчики не переживают таких глубоких внутренних проблем: они менее способны к сопереживанию и более самодостаточны и автономны. С одной стороны, они не отличаются педантизмом в исполнении правил школьной жизни, меньше стараются стать похожими на других, нарушают дисциплину и т. д., а с другой — охотнее и содержательнее высказывают на уроках собственное мнение, настойчивее ставят вопросы, активнее импровизируют, сообщают дополнительные сведения и т. д.

Основное занятие детей вне школы — игра. Девочки предпочитают ролевые игры, а мальчики — спортивные или военные. Как правило, за стенами школы мальчик как бы забывает о ней: школа не проникает в его игры; он не любит о ней рассказывать, даже если учится хорошо. Его поведение вне школы и в школе, требования к окружающим, отношения с ними относительно независимы от мнения одноклассников и даже учителя и чаще всего обусловлены собственным жизненным опытом. Однако и мальчикам необходимо приспособиться к новой жизни.

Для адаптации мальчиков к школе неоценимое значение имеют перемены, которые помогают детям преодолевать едва ли не самую большую для них трудность — ограничение двигательной активности. На переменах мальчики утоляют двигательный голод и притязания на лидерство в общении (в основном с представителями своего пола — одноклассниками и учениками из соседних классов) и чувствуют себя гораздо более уверенно и комфортно, чем на уроках.

При всем многообразии индивидуальных и особенных проявлений многие характеристики младшего школьного возраста являются типичными. К таким типичным возрастным характеристикам относятся основные анатомо-физиологические особенности организма, состояние высших психических функций, состояние социально-психологических отношений, взаимодействие с пространством и временем своей жизни и т. д. Типичные, особенные и индивидуальные возрастные характеристики «накладываются», взаимно коррелируют друг друга и целостно проявляются личностью. Поскольку типичные возрастные особенности присущи всем детям, независимо от происхождения, пола, национальности, уровня общего развития и т. д., постольку в научной литературе и педагогическом сознании им уделяется особое внимание.

2. 3. Основные особенности организма

Анатомо-физиологические особенности организма младшего школьника во многом являются базовыми для рассматриваемого периода жизни ребенка, имеют чрезвычайно большое значение в процессе воспитания младшего школьника, но, к сожалению, практически не осознаются, ни педагогами, ни родителями.

Развитие организма ребенка в младшем школьном возрасте идет достаточно интенсивно. Правда, с анатомо-физиологической точки зрения этот процесс протекает относительно спокойно и гармонично.

В младшем школьном возрасте дети продолжают расти, при этом меняются не только длина и масса, но и пропорции тела ребенка. В частности, происходит дальнейшее замедление роста размеров головы: с $1/6$ длины тела в 6 лет до $1/7$ в 12 лет. (Напомним, что у взрослого человека высота головы по норме составляет $1/8$ длины тела.) Если рост головы в рассматриваемый период жизни ребенка замедляется, то его конечности растут быстрее других частей тела. Так, с 6 до 10 лет общий рост ребенка увеличивается главным образом за счет роста ног. Размеры тела мальчиков и девочек в этот возрастной период различаются пока не очень сильно. Различия обнаружатся позднее — в период полового созревания. Примерно с 10 лет 4 месяцев девочки начинают обгонять мальчиков, которые вступают в пубертатную фазу ускорения роста, как правило, с 13 лет 10 месяцев.

В младшем школьном возрасте (к 10 годам) *заканчивается формирование механизмов иммунитета*, отчего дети в этот период обычно болеют меньше, чем дошкольники.

Продолжает формироваться *скелет* ребенка. Значительная прослойка хрящевой ткани обуславливает большую гибкость костей, особенно позвоночника. Мускулатура относительно слаба (в частности, мышцы спины и брюшного пресса). Прочность опорного аппарата также еще невелика. Дети владеют всеми видами естественных движений, проявляют большую двигательную активность, но довольно быстро устают, особенно при выполнении однообразных действий. Это связано и с несовершенством нервных механизмов регуляции движений, из-за чего движения младших школьников недостаточно легки, неэкономны и сопровождаются повышенным расходом энергии. Вот почему физическую нагрузку младших школьников необходимо строго регулировать и ограничивать. Быстрая утомляемость, низкая работоспособность детей младшего школьного возраста объясняются и другими особенностями их организма.

Сердечно-сосудистая система ребенка 6-10 лет отличается большой жизнеспособностью: сосуды достаточно широкие, а стенки сосудов эла-

стичные, что создает благоприятные условия для работы сердечной мышцы. Однако ритм сердечной деятельности еще нестабилен. Улучшение снабжения мышц и других органов и тканей кислородом и питательными веществами по-прежнему достигается за счет повышения частоты сердцебиений, а не за счет прироста объема крови, выбрасываемой сердцем во время сокращения. Этот объем у детей 6-8 лет примерно в два раза меньше, чем у подростков.

Органы дыхания детей младшего школьного возраста отличаются от органов дыхания взрослых. Воздухоносные пути у детей более узкие, выстилаящая их слизистая нежна и легкоранима. Общее количество альвеол легких почти равно количеству альвеол взрослого (около 300 млн), но их общая поверхность у детей примерно в два раза меньше (40 кв. м при норме для мужчины 80 кв. м). Дыхание менее глубокое, но более частое; скорость потребления кислорода всем организмом значительная. В связи с этим дети младшего школьного возраста менее всего приспособлены к работе в условиях, когда организму недостает кислорода. Уменьшение количества эритроцитов или содержания гемоглобина в крови (их норма у младших школьников близка к норме взрослых), которое вызывается недостатком свежего воздуха, движений, неправильным питанием и нездоровым образом жизни, происходит у ребенка легче, чем у взрослого.

Важно, что «в это время ребенок начинает ощущать свое тело как целостную, но многосоставную динамическую систему, которая движется в трехмерном пространстве».

Интуитивно исследуя свое тело, младший школьник ставит перед собой трудные «моторные» задачи: пройти по качающимся мосткам, залезть на высоту, висеть вниз головой, скатиться с крутой горки, проехать на велосипеде, не управляя им руками, просидеть долгое время под водой и т. д. Все это требует слаженной работы скелета, вестибулярного аппарата, зрения, дыхания, мышц, сердца и т. д. Эти и другие физические испытания своего организма, тела чаще всего происходят втайне от родных и знакомых взрослых. Взрослым, как правило, сообщаются удачные результаты подобных экспе-

риментов, а о поражениях, которые иногда, вполне естественно, терпит ребенок в этих ситуациях, он предпочитает умалчивать.

Наиболее существенным физиологическим процессом, происходящим в рассматриваемый период жизни ребенка, является завершение созревания коры больших полушарий мозга. Как правило, к моменту начала обучения в школе мозг ребенка становится в основном функционально и структурно зрелым, что обеспечивает включение высших нервных центров для приема и переработки увеличившейся количественно и изменившейся качественно информации. Однако некоторые элементы мозга и особенно связи между ними продолжают еще формироваться в течение нескольких лет. Так, у шестилетнего ребенка не только подкорковые структуры, но и кора больших полушарий мозга уже в значительной мере являются зрелыми. Действительно, размеры поверхности большинства корковых зон (за исключением лобных долей) в этом возрасте составляют около 80% их размеров у взрослого человека. К семилетнему же возрасту не только внешнее строение, но и клеточная организация большинства областей головного мозга достигают уровня развития мозга взрослого.

Электроэнцефалограмма мозга ребенка фиксирует в это время устойчивое преобладание таких ритмов активности нервных клеток коры больших полушарий, которые свойственны взрослым. В то же время отмечаются колебания и низкая частота основного ритма деятельности нервных клеток мозга, что свидетельствует о более высоком, чем у взрослых, возбуждающем влиянии подкорковых структур на кору.

На протяжении младшего школьного возраста созревание коры продолжается. Особенно интенсивно развивается не достигшая взрослого состояния лобная часть коры головного мозга — ее извилины и борозды (их развитие заканчивается к 12-15 годам), а также нервные элементы, которые связывают эту область с другими участками мозга. Значимым является и существенное увеличение объема и длины основных проводящих (по ним идет информация о зрительных и звуковых сигналах), а также встречных (по ним

мозг передает свои команды к двигательной системе) путей. Интенсивно развиваются и волокна, которые связывают участки мозга правого и левого полушарий, и ассоциативные волокна, пролегающие между пунктами одного и того же полушария. Все это в конечном итоге обуславливает целостную деятельность мозга и главенствующую роль коры головного мозга в организации всей нервной деятельности ребенка. Отношения между корой и подкоркой головного мозга, характерные для взрослых людей, окончательно устанавливаются в возрасте 10-12 лет.

Зрелость различных структур головного мозга и сформированность связей между ними позволяют ребенку начать систематическое обучение в школе, позволяют овладевать не только школьными знаниями, но и выработать позицию школьника. Созревание коры, ее доминирование в деятельности мозга обеспечивает совершенствование всех психических процессов.

2. 4. Состояние психических процессов

Возрастание тормозящего влияния коры на подкорку — очень важный фактор в развитии ребенка, в том числе в развитии его способности к произвольности, к управлению своими эмоциями, к пониманию того, какое значение будет иметь для него то или иное действие и т. д. В связи с этим *память* младшего школьника становится все более произвольной, но и непроизвольная память функционирует гораздо продуктивнее, чем в предыдущие годы. Объем памяти увеличивается колоссально, но запоминаемый материал воспроизводится гораздо точнее не сразу, а через некоторое время. Все еще преобладает механическое запоминание, но проявляется и становится все более устойчивой тенденция к осмысленному запоминанию. Для этого ребенок прибегает к ассоциациям, индивидуальным техникам (рисунок, чертеж, движение и т. д.). Помощь взрослых при этом может состоять в том, чтобы научить ребенка различным способам запоминания, создать опоры для его памяти, научить пользоваться определенными ассоциациями и т. д. Необхо-

димом помнить, что нерациональные способы запоминания ведут к излишней, неоправданной эксплуатации детской памяти, а это тормозит ее развитие.

Зрелость структур мозга, отвечающих за различение звуков и их высоты, оттенков цвета и других особенностей окружающих предметов и явлений, обуславливает особенности *восприятия* младшего школьника. Он, как правило, способен вести наблюдение за тем, что ему интересно, т. е. быть наблюдательным. Недифференцированное, вначале поверхностное, любопытство ребенка переходит в более направленную и осмысленную любознательность школьника.

Внимание ребенка в течение младшего школьного возраста становится все более организованным, диапазон его расширяется, развиваются навыки и умение переключать и распределять внимание, отбирать наиболее существенные сигналы, значения, свойства изучаемых объектов и окружающего мира. В возрасте 9-10 лет дети, как правило, умеют быть внимательными и выполнять заданную или собственную программу действий в соответствии с намерениями и задачами. И все же ребенку этого возраста еще трудно быть сосредоточенным в течение длительного времени. К тому же в основном внимание младшего школьника направлено на других, к себе он все еще не внимателен.

Воображение ребенка младшего школьного возраста К.Д. Ушинский сравнивал с бабочкой на ветру, поскольку, по его мнению, душа (сознание, воля, самосознание) еще слаба, а жизненный опыт мал. Младший школьник еще сохраняет способность верить воображаемому и жить в нем, как в реальности. Вместе с тем он начинает уже использовать свое воображение для компенсации дискомфорта реального бытия, для сохранения внутренней гармонии.

Мышление младшего школьника интенсивно развивается от практически-деятельностного к предметно-образному, а затем к абстрактному, понятийному. В начале обучения младшие школьники ярче воспринимают и лучше усваивают все то, что видят, слышат, наблюдают. Однако с возрастом они

начинают чаще размышлять не только над фактами, но и над идеями. Возникает децентрация мышления: предметом рассуждений ребенка становится мысль другого человека, а затем и своя собственная. Дети демонстрируют все большую осознанность мыслительных действий, у них развивается логический анализ, «разумно-рефлексирующее теоретическое сознание» (В.В. Давыдов). У них появляется умение делиться впечатлениями, сопоставлять и сравнивать наблюдаемое, более критично относиться к поступкам и действиям товарищей. Все это позволяет младшим школьникам успешно усваивать не только все больший объем информации, но и усложняющиеся способы учебной деятельности. Некоторые дети (особенно девочки) обнаруживают социальную направленность своей мыслительной деятельности: пытаются понять изучаемый материал, чтобы объяснить его другим людям.

Особо следует отметить оформление такого качества психики, как ценностность, т. е. осознанность личностной значимости мира, окружающих, своей деятельности и т. д. (Н.И. Непомнящая). Немаловажно также появление хотя и простых, но уже обобщенных, достаточно устойчивых и специфических для данного человека психологических механизмов, которые обеспечат его успешность не только в данный период, но и в дальнейшем.

Для успешной учебной деятельности, для овладения новой социальной ситуацией своего развития ребенку нужна незаурядная *воля*. Она проявляется в более или менее успешных попытках быть собранным, сдержанным, дисциплинированным. Ребенок ориентируется не только на требования взрослых, но и на собственные замыслы и представления о цели деятельности (В.В. Давыдов). Укрепление воли делает поведение ребенка более направленным и продуктивным. И все же воля пока что неустойчива, так как преобладают мотивы и ситуативные эмоции. В этом отношении девочки опережают мальчиков: им помогает сильная ориентированность на взрослых. Развитию воли мальчиков мешает избыток физической энергии. В то время как девочки не могут терпеть физическую боль, мальчики по-мужски терпят ее.

Бурные эмоции, недостаточно управляемые, а иногда и управляющие всем поведением ребенка в детстве, постепенно в младшем школьном возрасте становятся более разумными и подчиненными воле и сознанию. Содержание эмоционального мира младшего школьника многообразно и противоречиво. Для него характерны и удивление перед разными проявлениями жизни, и страх перед определенными жизненными ситуациями, и доверие к человечеству, и мгновенно возникающая ненависть к конкретным людям, и искренняя доброта, и неосознанная жестокость, и оптимизм, довольство собой, и неуверенность, неловкость за себя, и многие-многие другие разнообразные, хотя и довольно поверхностные чувства. Как правило, переживания младших школьников больше связаны с вымышленными обстоятельствами и литературными героями, чем обусловлены реальными проблемами близких людей. Они легко заражаются переживаниями героев фильмов, сказок, рассказов и т. д. Младшие школьники не только страдают, сочувствуют, радуются вместе с другими — реальными и вымышленными — персонажами, но и стремятся действовать, исходя из этих чувств. Доверчивость, вера в истинность всего того, чему их учат, — замечательные особенности младших школьников!

Дальнейшему развитию психики в младшем школьном возрасте способствует регулярный образовательный процесс. В то же время само обучение в школе во многом оказывается возможным и успешным именно потому, что в процессе онтогенеза у младшего школьника формируются высшие психические функции и появляются новые психические возможности.

2.5. Социально-психологические особенности и поведение

Для младшего школьника характерны и определенные социально-психологические особенности. Так, ему свойственна особая система отношений к миру (картина мира) и с миром (чем мир является для человека), к себе (образ «Я») и с собой (чем человек является для себя) (А.В. Мудрик). Картина мира (отношение к нему) у большинства младших школьников — это

яркая картина реального и воображаемого бытия, насыщенная радужными красками и радостными эмоциями, но упрощенная, плоская, необъемная. Младший школьник в начале данного периода своего развития не воспринимает мир отдельно от себя: он слит с семьей, страной, народом, природой. К концу рассматриваемого возраста такая синкретичность (нерасчлененность) и врожденный оптимизм изживаются.

Мир предстает перед младшим школьником как бесконечное, многогранное пространство для игры и дружбы, познания и взаимодействия с природой. И это пространство защищено многочисленными взрослыми, поэтому отношения младшего школьника с миром можно условно назвать *комфортным*. Со временем эти отношения становятся более *сложными* по своему характеру. Так, отношения со сверстниками в младшем школьном возрасте — это уже не чисто дружеские и не игровые отношения, какими они были до школы. Они возникают чаще всего в процессе учебной деятельности или по ее поводу, т. е. приобретают характер деловых отношений. Они опосредуются школьной отметкой и учителем. Младший школьник уже избирательно относится к товарищам и предпочитает дежурить, играть на перемене, выполнять задание учителя, сидеть рядом, гулять и общаться в группе продленного дня с теми одноклассниками, которые ему наиболее симпатичны, почти полностью игнорируя остальных.

В отношениях младшего школьника со сверстниками наблюдается определенная динамика. Если в начале обучения в первом классе симпатии объединяют детей, знакомых до школы (живущих рядом, росших в одной группе детского сада и т. п.), то уже к середине первого года обучения дружеские предпочтения одноклассников в значительной степени определяются отношением учителя к тому или иному ученику как к более или менее успешному. Как правило, все одноклассники мечтают дружить с тем, кто получает четверки и пятерки, а потому постоянно поощряется учителем. И почти никто не хочет дружить с неуспевающими учениками. К окончанию начальной школы картина меняется: влияние учителя и школьной отметки заметно

ослабевает. Теперь основанием для принятия и приязни становятся (как в любом школьном возрасте) самые разные факторы — внешняя привлекательность, обладание интересными игрушками или компьютером, совместные занятия вне школы, пребывание в одном лагере летом, признание другими детьми, успешность в школьных (необязательно учебных) делах и т. д.

Образ «Я» (отношение к себе) младшего школьника гармоничен, но при этом односторонен. Гармоничное отношение к себе проявляется в том, что в младшем школьном возрасте совпадают наличное, желаемое и представляемое другим «Я». Объективным основанием для этого служит непротиворечивое состояние организма ребенка в данный период, а субъективным — его представление о себе как ученике. Поскольку учение — это ядро, основной смысл жизни ребенка в данный период, поскольку его представления о себе зависят от качества этого ядра, т. е. от того, насколько успешным учеником он себя считает. В результате гармоничность образа «Я» не всегда свидетельствует о позитивном отношении конкретного ребенка к себе. Тот младший школьник, кто считает себя хорошим учеником, искренне считает себя вообще достойным человеком — хорошим другом, сыном (дочерью), привлекательным сверстником и т. д. Тот же, кто недоволен своими учебными успехами, негативно оценивает все стороны своей личности. Практика показывает, что недовольны своим учебным трудом бывают, как правило, хорошие ученики, а слабоуспевающие часто неадекватно высоко оценивают свои успехи. К сожалению, поскольку образ «Я» младшего школьника сводится только к характеристике учебных успехов и поведения в школе, постольку за пределами этого образа остаются многие реальные достоинства и недостатки, возможности и интересы конкретного ребенка. Это обедняет образ «Я» и делает его односторонним. Таким образом, своеобразная гармоничность образа «Я» младшего школьника парадоксальна и не может не вызывать тревоги у взрослых.

Отношения младшего школьника с собой можно назвать уважительными. Самоуважение определяется, прежде всего, тем, что именно в данный

период жизни ребенка его как бы «принимают» в мир взрослых. Он занимается трудным и вызывающим у всех уважение делом — учебой, соблюдает школьную дисциплину, а все это — нелегко! Кроме того, поскольку он — школьник, то, по его мнению, ему «по определению» свойственны высокие нравственные качества (честность, доброта, щедрость и т. д.). Он искренне воспринимает себя верным другом не только всех людей, но и животных, природы в целом, надежным и старательным помощником взрослых и т. д. Понятно, что мы имеем дело с идеализацией своего образа школьником, с завышенной самооценкой ребенка, но понятно и другое: завышенная самооценка — хорошая база для полноценного существования младшего школьника (как бы он «ни дотягивал» до идеала) и необходимое условие для его полноценного развития.

Система отношений младшего школьника к миру и с миром, к себе и с собой сказывается и на отношении его к взрослым людям, что заслуживает специального разговора. Младший школьник имеет дело со многими взрослыми. Они обслуживают его, обеспечивают условия для удовлетворения его витальных потребностей (в еде, чистоте, движении, общении и т. д.), зарабатывают деньги, организуют быт. Они знакомят его с миром, лечат, учат самому необходимому, ходят с ним в театр и читают книги, играют и разговаривают, мастерят и путешествуют и т. д. Взрослые определяют режим и содержание жизни ребенка, круг знакомств и авторитетов. Они предупреждают об опасности, защищают ребенка от неприятностей, насилия и несправедливости. Взрослые могут все: помочь в трудной ситуации, исполнить заветное желание ребенка, починить сломанный велосипед, кататься на лыжах и плавать, решать задачи и быстро читать, разжигать костер и т. д. Живут взрослые, по мнению детей, интересно, но трудно: они все время в хлопотах и заботах, часто бывают усталыми и невеселыми.

Адекватно оценивая значимость взрослых в своей жизни и почти полную зависимость от них, младший школьник в то же время осознает и свое значение в жизни взрослых. Он хорошо понимает, что жизнь, здоровье, бла-

гополучие ребенка, по крайней мере, для самых близких, — ни с чем не сравнимые ценности. И это часто провоцирует младшего школьника на манипулирование чувствами родителей, других родственников, иногда даже учителей с целью привлечь к себе их внимание. Одним из самых сильных реальных средств для этого является мнимая болезнь, а из воображаемых средств — смерть. (Фантазии на тему «Вот умру — будете обо мне плакать» достаточно типичны в младшем школьном возрасте.)

Одних взрослых дети встречают лишь изредка, с другими видятся периодически, а с третьими имеют дело ежедневно. Однако со всеми взрослыми младший школьник готов вступить в активное взаимодействие, в разговор, услышать что-то новое. Он знает, что среди взрослых встречаются злые, опасные, дурные люди, что взрослые могут не только проконтролировать, но и наказать. И все же у младшего школьника преобладает оптимистическая установка на совершенство взрослого человека. Дети уважают взрослых, готовы прислушиваться к их мнению, доверяют и сочувствуют им. Ребенок младшего школьного возраста склонен идеализировать не только кого-то абстрактного «положительного», но даже хорошо знакомого и небезупречного взрослого. Идеализация определяет и минимальные требования к взрослому, готовность прощать любые его промахи, недостатки, проступки.

Такое отношение к взрослым можно считать слабостью, проявлением возрастной незрелости, а можно рассматривать как богатый потенциал для развития и воспитания ребенка. Действительно, идеализация взрослого, доверие, априорная расположенность к нему — важнейшие условия для полноценного развития ребенка в рассматриваемый период и прочный фундамент для его дальнейшей жизни. Благодаря такому отношению к взрослым ребенок ощущает эмоциональный комфорт даже в неблагоприятных обстоятельствах: он уверен в себе и мире. Такое отношение делает взрослого объектом для подражания, а значит, стимулирует процессы социализации младшего школьника, интериоризации базовой культуры общества.

Самыми близкими и потому самыми идеализируемыми людьми для младшего школьника являются мама, папа, бабушка, дедушка, старшие брат или сестра. Разрушить доверие и доброжелательность к ним чрезвычайно трудно. Ребенок, вопреки очевидным фактам, отстаивает свое представление о родных как о самых замечательных людях, что называется, «до последнего». А если это все же случается, то ребенок стремительно «мудреет». Но исчерпав иллюзии своего возраста, не реализовав его специфические возможности, младший школьник оказывается в мире, лишенном сказки и незыблемых авторитетов. Его внутренний мир обедняется, теряет свои разнообразные ароматы и яркие краски. Утрачиваются оптимизм, ощущение безграничных возможностей и радужных перспектив. Одновременно усиливается чувство одиночества и беспомощности. Для такого ребенка становятся характерными замкнутость, агрессивность и другие непродуктивные формы поведения.

В то же время младший школьный возраст — это период, когда ребенок совершает принципиально важный шаг — участвует в процессе выделения себя из мира близких взрослых. Это обусловлено тем, что в жизни ребенка появляется новый влиятельный взрослый — учитель, который выступает носителем той социальной роли, с которой ребенок до школы не сталкивался: учитель — транслятор общечеловеческих знаний, представитель государства и общества. Отношения с учителем в первую очередь определяют эмоциональные благополучие или неблагополучие младшего школьника. Это становится наиболее очевидным в случае конфликта, напряженных отношений между ребенком и учителем. Зачастую при этом у школьника тормозятся все психические процессы, прежде всего — развитие интеллекта. Ребенок начинает производить впечатление умственно отсталого, имеющего задержки и психическом развитии. В то же время дружелюбие, поддержка учителя придают силы и стимулируют развитие даже не очень готового к школе ребенка. Одобряемое или не одобряемое учителем поведение, плохие или хорошие отметки, выставленные им, начинают определять отношение ребенка не

только со сверстниками, но и с большинством взрослых (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина).

Унификация жизни ребенка в школе и дома, определенная дистанция между учителем и учеником на уроке, некоторая напряженность, ослабление эмоциональной и усиление «деловой» стороны отношений с самыми близкими людьми, постоянное оценивание взрослыми результатов труда ребенка (не совпадающее, особенно поначалу, с его собственным представлением об этом) — все это и многое другое приводит к напряжению отношений между взрослыми и младшими школьниками.

Младший школьный возраст отличается и своеобразной системой потребностей, которая содержит не только потребности, присущие всем людям (витальные, духовные, коммуникативные и т. д.), не только потребности, свойственные детству (быть защищенным, успешным, получать разнообразные впечатления, играть и др.), но и собственно возрастные потребности.

Одна из генеральных потребностей детства — стать взрослым — у младшего школьника трансформируется в стремление быть хорошим учеником, получать признание окружающих именно в этом качестве. Возникновение такой потребности по времени совпадает с созреванием тех структур мозга, тех органических процессов, тех психологических новообразований, которые объективно являются основанием для начала регулярного образования.

Удовлетворить потребность быть хорошим учеником ребенок может только в учебной деятельности, которая требует от ребенка новых достижений в развитии речи, психики, личности. Осваивая учебную деятельность, ребенок вступает в деловые, ролевые, функциональные отношения не только с учителем, но и с родителями, и со взрослыми вообще. Ребенок становится интересен взрослому миру в первую очередь (а иногда исключительно только поэтому) как носитель новой для себя социальной роли — ученика. А это, как отмечает Л.Ф. Обухова, поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, понимания того, «чем я был и чем стал». Вот почему учебная дея-

тельность становится в этот период жизни ведущей. К сожалению, она не всегда «ведет» ребенка к совершенствованию. Общеизвестно: в процессе освоения учебной деятельности неизбежно происходит стандартизация условий жизни ребенка, нивелирование его познавательных интересов. Учебная деятельность к тому же зачастую сводится лишь к рутинному овладению школьными знаниями, умениями и навыками, что не всегда соответствует реальным индивидуальным особенностям и потенциальным творческим возможностям младшего школьника. Еще чаще младший школьник не чувствует себя хорошим учеником, т. е. не удовлетворяет свою генеральную потребность. Эта ситуация в любом случае негативно отражается на процессе развития ребенка в целом: и тогда, когда низкая самооценка младшим школьником своих учебных успехов адекватна, и тогда, когда она неадекватна. (Например, ребенок в основном справляется с учебной деятельностью, но иногда допускает ошибки и промахи: ведь он только начал ею овладевать! Однако притязания и ожидания его родителей чрезвычайно высоки, и потому школьные успехи их ребенка кажутся им недостаточными. Вслед за родителями и сам ребенок начинает оценивать себя как недостаточно успешного ученика.) В таких ситуациях возможны различные отклонения от нормального пути развития ребенка. Как правило, младший школьник начинает вытеснять учебную деятельность на периферию своей жизни, отчуждается от всех требований, которые предъявляются к школьнику, перестает претендовать на статус взрослого человека, теряет свойственные возрасту оптимизм и доверие к учителю и родителям. В результате преобладающими в развитии ребенка могут оказаться потери, а не обретения.

В структуре деятельности младшего школьника важное место продолжает занимать игра, потребность в которой все еще велика. Однако она теперь тоже подчиняется учебной деятельности: на игру отводится все меньше времени; содержание игр, самостоятельно организованных младшими школьниками, начинает отражать не только семейную, профессиональную, но и школьную жизнь; партнерами по игре становятся одноклассники, и все чаще

игра ведется не столько «легально», в реальности, сколько «тайно» — в воображении, во внутреннем плане.

С потребностями тесно взаимосвязаны мотивы и интересы младшего школьника. Мотивационная сфера младшего школьника достаточно сложна. Ведущее положение в ней начинают занимать мотивы, связанные с учебной деятельностью, которые тоже неоднородны. Мотивы учебной деятельности — это синтез как минимум социального (восприятие ее как общественно значимой), игрового (восприятие ее как новой игры) и собственно учебного (интерес к самому процессу овладения новыми знаниями и умениями) мотивов и стремления получать высокие отметки и т. д. В течение младшего школьного возраста эти мотивы претерпевают определенные изменения, вступают в различные сочетания друг с другом.

Социальные мотивы учебной деятельности, согласно исследованиям Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и др., в начале обучения преобладают у многих младших школьников. Эти мотивы настолько значимы для ребенка, что могут обеспечить его положительное отношение к обучению — деятельности, с которой он еще мало знаком и непосредственный интерес к которой у него отсутствует. Наиболее ценным, безусловно, является собственно учебный мотив, который быстрее всего начинает доминировать у стабильно успешных младших школьников. Дети, которые как в течение первого, так и второго года обучения интересуются учебной деятельностью лишь как игрой, успевают плохо. Дети, у которых до школы был сильно развит лишь социальный мотив, часто теряют интерес к учебе уже к концу первого класса, если к этому времени не развивается собственно учебный мотив. Теряют интерес к школьному обучению (но не к познанию) и те дети, чья учебная мотивация не удовлетворяется в классе, чье интеллектуальное развитие намного опережает сверстников.

Интересы младшего школьника, по мнению многих ученых, в целом неустойчивы (А.А. Люблинская), недолговечны (С.Л. Рубинштейн), ситуативны (Н.Г. Морозова), поверхностны (В.В. Давыдов). В то же время иссле-

дования М.В. Осориной свидетельствуют, что дети после семи лет в большинстве своем начинают увлекаться коллекционированием. Они не просто собирают (как это было в шесть лет), но систематизируют свои «сокровища». Причем предметом коллекционирования становится, прежде всего то, что с одной стороны, «модно» среди сверстников, а с другой — то, что можно добыть без денег (оригинальные камни, ракушки и др.), ибо обладание такими предметами «демонстрирует» определенные качества их владельца. Младшие школьники в отличие от старших дошкольников не только не скрывают своих «сокровищ», но гордятся своими коллекциями, показывают их другим детям, хвастаются ими.

Младшему школьнику по-прежнему интересны рисование и конструирование. Он любит петь, танцевать, мастерить, у него ярко выражен познавательный интерес, основанный на интуитивном принятии ценности знания (В.В. Давыдов). Высокая эмоциональность, недостаточная способность к длительным волевым усилиям обуславливают преобладание интереса к небольшим, близким, конкретным по результату делам, которые дети хорошо себе представляют от замысла до завершения.

О динамике интересов ребенка на протяжении младшего школьного возраста дает представление частное исследование, проведенное студенткой факультета педагогики и психологии МПГУ А. Воробьевой в одной из московских школ. Она спрашивала у детей разного возраста, что бы они купили, если бы все могли. У первоклассников преобладали сладости и прочие нехитрые удовольствия, у второклассников — книги; дети старшего возраста хотели бы путешествовать по историческим местам.

Специальное изучение, осуществленное в ряде школ Москвы, установило: диапазон познавательных интересов современного московского младшего школьника достаточно широк. Его интересуют вопросы мироздания и космических полетов, появление Бога и жизни на Земле, способы приготовления уроков и секреты кулинарии, свое настоящее и будущее, мировые события и природные явления, зарплата родителей и чистота в городе и т. д. Его

интересует не только объективно существующий мир во всех проявлениях, но и возможность изменить его к лучшему. Развивающиеся познавательные интересы делают младшего школьника способным не только отмечать тот или иной факт, но и проникать в сущность некоторых явлений, вскрывать их причины. Любознательность удовлетворяется главным образом с помощью книг, журналов и телепередач. Младший школьник готов смотреть все телепередачи подряд — научные и документальные фильмы, новости, сериалы, игры и т. д. Он с интересом рассматривает яркие детские журналы и энциклопедии, заглядывает в словари и медицинские издания, читает сказки. Одни только школьные занятия не могут удовлетворить разнообразные познавательные интересы младших школьников. В результате познавательные и учебные интересы часто существуют параллельно друг с другом, а иногда довольно далеко расходятся. Нередки случаи, когда ребенок, не имеющий позитивного отношения к учебной деятельности, достаточно активно познает мир вне нее. И наоборот, старательный и поэтому вполне успешный ученик вне школы не любопытен и не пытлив.

Сами учебные интересы в младшем школьном возрасте достаточно динамичны. В первом классе ребенка интересуют сам процесс учебы, одобрение взрослыми его учебной деятельности, школьная отметка; во втором — содержание и результат учебной деятельности; в третьем-четвертом — возможность проявить самостоятельность и творчество в ходе учебы. Школа, к сожалению, недооценивает эти особенности ребенка при организации образовательного процесса.

Исследователи со времен Ж. Пиаже отмечают такую интересную социально-психологическую особенность младшего школьного возраста, как динамичность нравственных представлений. Эти представления на данном отрезке жизни меняются от нравственного реализма (когда ребенок излишне категоричен в своих суждениях о добре, зле, справедливости и т. д. и твердо убежден в их незыблемости и неизменности) к нравственному релятивизму (когда ребенок начинает понимать относительность своих нравственных

представлений и признавать право каждого на свою точку зрения). Отметим, что симпатии младшего школьника редко принадлежат герою-разрушителю, реальному или вымышленному. Гораздо чаще он симпатизирует тому, кто обижен, кто спасает других, попадает в трудные ситуации, переживает опасные приключения, кто «на лицо — ужасные, добрые — внутри» и т. д. Причем, чем старше ребенок, тем меньше его нравственные представления зависят только от поведения и внушения взрослых. Мощное влияние на нравственные представления младшего школьника оказывают телевидение, кинофильмы. Сверстники тоже активно помогают друг другу в толковании и оценке нравственных правил и ценностей, утверждаемых взрослыми.

Любой возраст (в том числе младший школьный) имеет свою специфическую чувствительность, отзывчивость, особую направленность активности, т. е. сензитивность. Возрастная сензитивность обусловлена сплетением органического и социального рядов в целостном психологическом развитии ребенка, т. е. сплетением процессов созревания с культурными накоплениями ребенка, с педагогическим мастерством воспитателей (Б.Г. Ананьев). Важно, что обостренная отзывчивость, чувствительность ребенка, особая направленность его активности в свою очередь обуславливает меру готовности к преобразованиям в ходе воспитания. Младший школьник чрезвычайно сензитивен к искусству, природе, к отношению взрослых, что является своеобразной детской одаренностью (Н.С. Лейтес). Воспитание, опирающееся на эту особенность младшего школьника, дает чрезвычайно эффективные результаты, и ее игнорирование или излишняя эксплуатация взрослыми пагубно сказываются на развитии детей.

Младший школьный возраст, как и любой другой, характеризуется рядом противоречий. Многие противоречия возникают сразу же при поступлении ребенка в школу, поскольку изменяются внешние условия его жизни. И главное противоречие состоит в том, что первоклассник одновременно тяготеет к двум противоположным позициям — «ребенка» и «взрослого». С одной стороны, он все еще стремится оставаться ребенком, т. е. человеком, который

не имеет обременительных обязанностей и живет в свое удовольствие («гедонист»); человеком, опекаемым, «ведомым», эмоционально и материально зависимым от взрослых и не несущим серьезной ответственности за свои действия, и т. д. С другой, ему крайне важно приблизиться к взрослости — стать школьником, т. е. стать ответственным, самостоятельным, трудолюбивым человеком, обязанным выполнять свой долг перед взрослыми и собственным будущим и умеющим подавлять сиюминутные желания.

Это основное противоречие определяет и многие другие. Назовем наиболее типичные из них. Потребность растущего организма в интенсивной двигательной активности вступает в противоречие с необходимостью вести малоподвижный образ жизни (на уроке, при выполнении домашних заданий и даже на перемене); тяга к игре — с необходимостью отказываться от нее в пользу учебной деятельности. «Всеядность» интересов мешает концентрации внимания на усвоении школьной программы, а общительность — дисциплинированному поведению на уроке, где нельзя разговаривать и следует работать в одиночку, «самостоятельно». Монотонность школьной жизни, недостаточность ярких, красочных событий в ней, чрезмерный акцент на умственном развитии вступают в конфликт со способностью ребенка бурно переживать происходящее, эмоционально реагировать на все события. Серьезным является и противоречие между потребностью младшего школьника в личном, неформальном общении со взрослыми и преобладанием делового, функционального, общения с одним из самых значимых взрослых — с учителем. Стремлению хорошо учиться мешает потребность быть свободным и т. д.

Наиболее сложным для разрешения и наиболее опасным для ребенка младшего школьного возраста является противоречие между стремлением первоклассника соответствовать образу успешного ученика и реальными трудностями школьного образа жизни. Детей, которым эти трудности представляются непреодолимыми, принято называть трудными школьниками или слабыми учениками. Они обычно плохо работают на уроке, ленятся дома, часто болеют. В школе они плохо управляемы: либо гиперактивны и недис-

циплинированны, либо, напротив, вялы и безынициативны. Их оценки по большинству предметов — «слабые троечки». Некоторые из этих детей кажутся взрослым интеллектуально неразвитыми, несамостоятельными, другие — избалованными, упрямыми, своевольными, невоспитанными.

Налицо следующий парадокс. С одной стороны, именно на трудных, слабых учеников направлены основные усилия учителя, отчего иногда страдают остальные учащиеся, а с другой, зачастую именно у этих школьников названное выше противоречие настолько обостряется, что у них возникает *дидактогения*, т. е. стойкое эмоциональное неприятие школы, устойчивый страх перед учителем, утрата интереса к учебной деятельности.

Самостоятельно справиться с дидактогией младший школьник не в состоянии, но и предупредить дидактогению, и помочь ребенку ее преодолеть, возможно. При этом ведущую роль объективно играет школьный учитель, который воплощает всё, что стоит за словом «школа», и в руках которого мощнейший инструмент воздействия на каждого школьника — отметка. Силами только семьи невозможно помочь ребенку в этом процессе, хотя и без поддержки семьи, действуя вопреки ей, учитель не может добиться многого.

Существуют и внутренние противоречия, не связанные напрямую с изменением образа жизни ребенка. Например, дети в этом возрасте демонстрируют высокую креативность в игре, познании, художественной деятельности, и в то же время они доверчивы, привержены к стереотипным формам организации жизнедеятельности, ждут от взрослых того стиля, тех форм поведения, к которым привыкли раньше. Младший школьник — чрезвычайно активное существо, что проявляется и в неумемной любознательности, и в готовности вступить в контакт с любым человеком, и даже в ябедничестве. При этом он не тяготится быть механическим исполнителем чьих-то, не всегда ему понятных, замыслов. Многие из них обладают относительно высоким уровнем общего развития, хотя школьная «зрелость», готовность к школе могут быть недостаточными. Словарный запас современного младшего школьника довольно богат, но его произношение часто бывает нечетким и неправильным,

отчего он, как правило, не готов к овладению письмом. Игровая деятельность, по-прежнему привлекательная, приучила детей к относительно демократичным взаимоотношениям с партнерами, но они принимают и даже поддерживают авторитарный стиль взрослого. Младшие школьники высоко ценят людей, уважающих других, способных поделиться чем-то, помочь, поддержать в трудную минуту, но быть такими же им самим пока трудно. Младшие школьники в жизни — чаще всего неосознанные эгоисты: у них недостаточно развито чувство ответственности и долга перед товарищами и родителями.

Столкновение названных противоречий создает определенное, иногда достаточно сильное, напряжение и может, как провоцировать конфликтное поведение младшего школьника, так и стимулировать развитие его психики.

Наличие описанных в данном разделе социально-психологических возрастных особенностей не следует считать слабостью, тем более недостатком, младшего школьника. В них заложен потенциал для всестороннего развития ребенка, активной и продуктивной реализации себя как объекта и субъекта воспитания. В процессе естественного проявления и «изживания» возрастных особенностей создается прочный фундамент для дальнейшей жизни, для успешной социализации и раскрытия индивидуального богатства человека. Насильственное «взросление», игнорирование взрослыми специфических задач и потребностей любого, в том числе и младшего школьного, возраста ни к чему хорошему не приводит, так как «замораживает» определенные возможности возраста. В результате внутренний мир младшего школьника обедняется, теряет свои краски и аромат, утрачивается неадекватный реальности, но совершенно необходимый для внутренней гармонии ребенка оптимизм, исчезает ощущение безграничных возможностей и радужных перспектив. За это ребенок тяжело «расплачивается»: он испытывает нетипичные для младшего школьного возраста чувства одиночества и беспомощности, уходит в себя, проявляет немотивированную агрессивность и другие негативные, «подростковые», формы поведения. Однако и задержи-

ваться в младшем школьном возрасте не имеет смысла, поскольку это способствовало бы инфантилизации ребенка. К счастью, это и невозможно, по крайней мере, в широком масштабе. Анализ возрастных особенностей младшего школьника показывает, насколько актуален вопрос о значимости воспитания в образовательном процессе.

Вопросы

1. Какие особенности организма младшего школьника являются уникальными и системообразующими?
2. Как в процессе развития организма младшего школьника проявляется его целостность?
3. Почему регулярное обучение детей в школе можно начинать в возрасте около семи лет?
4. Как следует регулировать физическую нагрузку младшего школьника? Почему?
5. Как сказывается состояние мозга младшего школьника на его высших психических функциях?
6. Как проявляются в поведении младшего школьника основные особенности его отношения к миру и с миром, к себе и с собой?

Задания

1. Понаблюдайте за одним-двумя младшими школьниками и охарактеризуйте их индивидуальные особенности.
2. Вспомните, какие особенные характеристики младшего школьного возраста были в свое время присущи вам лично?
3. Продолжите предложение: «Организм ребенка нуждается...»
4. Охарактеризуйте развитие организма младшего школьника с помощью трех определений.
5. Побеседуйте с несколькими младшими школьниками об их интересах, жизненных предпочтениях и любимых занятиях. Спросите об этом же

взрослых, знающих этих детей. Систематизируйте полученную информацию и соотнесите ее с материалом данной главы.

6. Предложите младшим школьникам задать любые вопросы вымышленному персонажу (Почемучке, Знатоку, Знайке, Алисе и т. п.). Проанализируйте их и охарактеризуйте особенности интеллектуальной и эмоциональной сфер этих детей.
7. Побеседуйте с несколькими младшими школьниками на тему «Кто твой лучший друг?» и сформулируйте, кого и по каким критериям выбирают себе в друзья младшие школьники.
8. Напишите небольшое эссе на одну из следующих тем:
 1. Сила и слабость младшего школьника как участника образовательного процесса.
 2. Проявления тендерных отличий в младшем школьном возрасте.
 3. Особенности отношений современного младшего школьника со взрослыми.
 4. Значение игры в жизни современного младшего школьника.
 5. Противоречивая сущность младшего школьника.
 6. Система потребностей современного младшего школьника.
 7. Проблемы школьной «зрелости».
 8. Профилактика и преодоление дидактогении у младших школьников.
 9. Как помочь младшему школьнику хорошо учиться?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аникеева Н.П.* «Воспитание игрой»: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1987. 144 с.
2. *Волков Б.С.* «Психология младшего школьника: практикум». 6-ое изд., испр. и доп.-М.: Эксмо, 2010.- 272 с.
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Методические рекомендации / Под редакцией Е.Н. Степанова. -М.: Сфера, 2001. -128 с.
4. *Венецкая А.Б.* «Формирование культуры общения младших школьников (на материале курса «Этическая грамматика» или весёлый этикет)»//Начальная школа.-2009.-№2.-с.29-32.
5. *Гаврилычева Г.Ф.* «Вначале было детство: Диагностика изучения личности младшего школьника» // Начальная школа. -1994. -№ 1. - с. 21-28.
6. *Жабицкая Л.Г.* «Психодиагностика для учителя»: Пособие для учителя. - Кишинёв: Лумина, 1990. -с. 128.
7. Изучение личности школьника и коллектива класса: Рекомендации учителю по самообразованию / Под ред. П.Н. Панько. - Кишинёв: Лумина, 1987. с. 92

Тема № 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1. Овладение воспитателем антропологическим подходом
2. Дидактогения – следствие педагогических ошибок педагогов и родителей
3. Поддержка благоприятного психологического климата в классе
4. Учет особенностей взаимодействия младшего школьника с пространством и временем

3.1. Овладение воспитателем антропологическим подходом

Воспитание младших школьников осуществляют разные взрослые, и главные среди них — родители и учитель. Важнейшая задача родителей — оказать психологическую поддержку ребенку в его новой позиции, на новом этапе его жизни. Важнейшая задача учителя начальной школы — превратить образовательный процесс в воспитательный. Если школа не только дает знания, но и воспитывает, то, как показывает практика, отношения младшего школьника с учителем становятся более содержательными и продуктивными. При этом усиливается личностно-значимый, творческий аспект и учебной деятельности, и внеучебных занятий младших школьников (И.В. Грузина). А это в свою очередь обеспечивает условия, при которых у ребенка складываются собственные, но вполне приемлемые для взрослых, представления о достойном образе жизни и ценностях, о системе отношений между людьми, об ответственности каждого перед самим собой и окружающими. В данном случае школа действительно учит детей взаимодействию с другими людьми, обеспечивает их целостное развитие, т. е. создает прочный фундамент для их будущей жизни.

Организация воспитания младших школьников — процесс непростой. Он требует от воспитателя (родителя, педагога) овладения антропологическим подходом, умения создавать и поддерживать в детской среде комфортный психологический климат, помогать детям овладевать пространством и

временем своей жизни, умения проводить специальные «воспитательные» занятия.

«Антропологический подход» — термин, чрезвычайно популярный в современной педагогике. Редкая публикация, редкое сообщение на конференциях и семинарах обходятся без упоминания о нем, но зачастую это упоминание носит чисто конъюнктурный характер и является всего лишь красивым, модным, но малосодержательным термином. Возникает тревожное ощущение: использование термина «антропологический подход» — это знак освоенности современного научного языка, а всегда ли это достоверно свидетельствует о подлинной приобщенности к современным научным позициям?

В настоящее время в научно-педагогическом словаре присутствуют два близких по смыслу термина — «антропологический подход» и «гуманистический подход». В переводе на русский язык корни латинского и греческого слов «гуманистический» и «антропологический» обозначают одно и то же — «человек». В связи с этим и названные подходы должны быть чуть ли не синонимами. Действительно, основные позиции этих подходов (высшая ценность педагогики — это ребенок, человек и главная цель педагогической деятельности — это развитие его индивидуальности — индивидуальной и творческой) совпадают. Однако практика употребления и бытования терминов «антропологический подход» и «гуманистический подход» свидетельствует о некотором их смысловом различии. В связи с этим интересно проанализировать как различия этих терминов, так и их связь между собой.

Нам представляется, что можно согласиться с теми, кто считает гуманистический подход системой этических взглядов на человека как на социальное существо, как на члена общества. Эта система дает педагогу следующие установки:

1. все люди равны в своих основных правах;
2. всякий человек заслуживает любви;

3. особенно необходима любовь ребенку как существу слабому, нуждающемуся в понимании, защите, поддержке и т. п.

Антропологический же подход — это система научных взглядов, рассматривающая человека как особый феномен. Этот подход реализует антропологический принцип познания, сформулированный еще Л. Фейербахом, и позволяет анализировать все педагогические процессы, соотносить конкретные профессиональные действия с теоретическим знанием о природе человека, ребенка. Очевидно, что антропологический подход гуманистичен по своей сути. Таким образом, гуманистический подход — скорее принцип, а антропологический — научное обоснование определенной системы педагогических действий, которая эффективно способствует развитию и самоопределению ребенка как целостного человека.

Антропологический подход опирается на определенную аксиоматику (незыблемые представления), аксеологию (систему ценностей) и педагогическую технологию. Рассмотрим каждый из названных аспектов антропологического подхода: аксеологический, аксиоматический, технологический.

Назовем основные ценности, которые реализует антропологический подход:

1. жизнь и здоровье ребенка;
2. полноценность проживания детства;
3. свобода и ответственность как право и обязанность каждого участника образовательного процесса;
4. сотрудничество как главный принцип совместной жизни людей друг с другом.

Эта аксеология обусловлена аксиоматикой антропологического подхода. Основные аксиоматические положения антропологического подхода сложились на протяжении XIX-XX вв. Начало этому процессу положил К.Д. Ушинский, который в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» интегрировал философию И. Канта, антропологию Ч. Дарвина, исследования европейских психологов и педагогов, идеи демо-

кратического переустройства общества и всеобщего равенства, достижения российской дидактики. В современной педагогике сторонниками антропологического подхода являются такие исследователи, как А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, В.В. Бочарова, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, А.И. Мещеряков, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др. Аксиоматика современного антропологического подхода — результат интеграции и концепции К.Д. Ушинского, и новейших педагогических и психологических теорий, и современного естественно-научного знания, и культурологической информации, и философской антропологии.

Основные аксиоматические положения антропологического подхода — это представления о человеке, ребенке, онтогенезе, воспитании. Раскроем систему представлений о ребенке и через них другие положения, составляющие теоретическое содержание антропологического подхода.

Современное антропологическое знание позволяет утверждать: каждый ребенок — это не «будущий», а вполне «настоящий» человек, т. е. представитель вида, личность и индивидуальность, имеющая определенные права и обязанности перед собой и другими, активно включающаяся в социальные процессы в качестве их субъекта, а не только объекта заботы взрослых. Более того, каждый ребенок — чрезвычайно значимый член общества. Дело в том, что дети выполняют в жизни человечества особую функцию: они делают взрослых более гуманными, заботливыми, нежными, обеспечивают человечеству реальное, а родителям — идеальное бессмертие. Дети психологически поддерживают взрослых (внушают им оптимизм, самоуважение, ответственность и т. д.), стимулируют их креативность и разностороннее развитие.

Антропологический подход базируется на убеждении, что любой период онтогенеза объективно и субъективно значим в жизни ребенка, но детство в большинстве случаев имеет определяющее, фундаментальное значение для его будущего. Вместе с тем нельзя забывать, что для самого ребенка детство — чрезвычайно актуальная реальность.

Еще одно аксиоматическое положение антропологического подхода состоит в следующем. Природа ребенка, по сути совпадает с природой взрослого, а по форме проявления зависит от генеральных особенностей конкретного возраста. С древнейших времен известно, что природе человека свойственны целостность, сверхсложность и неисчерпаемость. Современная наука характеризует природу человека еще и как во многом загадочную, до конца не познанную и принципиально полностью не познаваемую, синергетическую. Особенности природы человека обусловлены тем, что любой представитель человеческого роста еще до своего рождения органически связан с Космосом, с земной природой, с культурой того или иного народа. Он рождается одновременно и актуальным, и потенциальным существом. Как реальное существо, всякий человек (и ребенок) — биологический организм и член определенного социума; потенциально же он — продолжатель человеческого рода и его социокультурного развития. Все это обуславливает противоречивость природы человека: она одновременно материальна и духовна, разумна и креативна, динамична и консервативна, социальна и индивидуальна. По своей природе любой человек (и ребенок) — существо живое, активное, обладающее даром речи и мысли, потребностью и способностью ориентироваться на высшие ценности, самосовершенствоваться, воспитываться и быть воспитанным. В этом смысле любой ребенок, независимо от возраста, характера и успеваемости, равен взрослому.

Однако, имея общую со взрослыми природу, дети проявляют и реализуют ее несколько иначе. Известно, например, что детский организм более, чем у взрослых, хаотичен, чувствителен к космическим и природным явлениям. Дети более пластичны и адаптивны, они максимально активно осваивают окружающее пространство, овладевают физическими и социальными условиями своей жизни, создают свой внутренний мир.

Развитие ребенка, как и взрослого, будучи эволюционным процессом, включает и диалектически объединяет противоречивые тенденции: хаос и гармонию, прогрессивные и регрессивные преобразования, исчезновение—

восстановление, дифференциацию—интеграцию, потери—приобретения. Однако ребенку больше, чем взрослому, свойственна неравновесность развития, а изменения, происходящие с детьми, более наглядны и интенсивны.

Креативность детей продуктивна не менее, чем у взрослых, но по сути своей она иная. Дело в том, что креативность детей порождена недостаточной зрелостью психических процессов, недостаточностью жизненного опыта, научных знаний. В силу этого дети больше привержены к воображаемому миру, к игре, и сила их воображения довольно долго оказывается большей, чем способность рационально мыслить. Вместе с тем дети, начиная, по крайней мере, с младшего школьного возраста, могут успешно воспринимать абстрактные теоретические понятия, усваивать уроки жизни, демонстрировать разумную человеческую природу.

Разумность детей обнаруживается не только в их высокой познавательной активности, но и в способности к самоанализу, самокритике, самовоспитанию и одновременно в способности к эмпатии, к умению ориентироваться на другое живое существо, в особенности на другого человека.

Свою духовность дети проявляют и так же, и несколько иначе, чем взрослые. Действительно, как и взрослые, дети стремятся ориентироваться на идеал и более или менее продуктивно следовать ему. С определенного возраста дети способны любить не только близких, знакомых, реальных, но и далеких, незнакомых, воображаемых людей. В то же время дети более непосредственно отзываются на произведения искусства, более остро переживают чувство удовольствия или негодования по поводу поведения других людей. Их вера в добро и справедливость почти безгранична.

В детстве более наглядно выявляется целостность и социальность человеческой природы. Действительно, поведение, личностные характеристики и даже физический облик и здоровье ребенка, с одной стороны, взаимно определяют друг друга, а с другой, они обуславливаются не только и не столько внутренними, врожденными особенностями, сколько сензитивностью к внешним социокультурным условиям. Как показывают многочисленные ис-

следования, особенно чувствительны дети к следующим социально- психологическим обстоятельствам:

- к общению со взрослыми и сверстниками;
- к разнообразной деятельности, в особенности к познанию, игре, творчеству;
- к интеллектуальной, эмоциональной и ценностной атмосфере окружающей среды;
- к насыщенности жизни событиями, впечатлениями и т. д.

Небезразличны дети и к тем конкретным особенностям воспитательной системы, в которую они оказываются вовлечены, поэтому в системе основных теоретических положений антропологического подхода важное место занимают представления о воспитании. Раскроем их.

Воспитание, как и сам человек, целостно, разумно, духовно, креативно, динамично, противоречиво и никогда не может считаться завершенным. Природа человека такова, что любой человек наделен специфическими врожденными потребностями и способностями, а именно — воспитываться и быть воспитанным, самосовершенствоваться и помогать другим в процессе их самоизменения. Эти потребности и способности человека могут быть более или менее осознанными, более или менее развитыми, но они всегда есть. Вот почему каждый человек (в том числе и ребенок) всегда является одновременно и субъектом и объектом воспитания, и воспитанником, и воспитателем.

Таким образом, не только взрослый, но и ребенок потенциально может считаться полноправным, в определенной мере автономным участником педагогического процесса и во многом действительно является им, определяет эффективность воспитания, так что воспитание — это одновременно синкретичный и дифференцированный процесс, направленный не только на детей. В него вовлечены люди любого возраста, профессии, уровня развития. Воспитание не только влияет на каждого человека, создает условия для его существования и развития, но и сохраняет гуманистическую сущность любого сообщества, совершенствует его. В воспитании дети и взрослые взаимосвя-

симы и в определенном смысле являются условием бытия и развития друг друга.

Названные выше чисто человеческие потребности удовлетворяются, а способности развиваются у человека в течение всей его жизни. Более того, в течение всей жизни происходит смена референтного воспитателя: от взрослого и старших по возрасту детей через ровесника до более молодого человека и даже ребенка. Референтный воспитатель может быть реальным лицом, а может быть вымышленным персонажем, может существовать рядом и быть отделен от человека пространством и даже временем. Это может быть как отдельный человек, так и группа людей. Функцию референтного воспитателя может выполнять по отношению к себе и сам человек, причем с достаточно раннего возраста. Еще со времен И. Канта принято считать, что воспитываться и воспитывать так же естественно для человека, как жить, что воспитывать себя и свое потомство — это прирожденный долг человека. В то же время во все времена воспитание рассматривалось как чрезвычайно сложное явление, которое «может многое, но не всё» (К.Д. Ушинский).

Действительно, воспитание имеет, как минимум, социальный, психологический, педагогический, философский, культурологический и естественно-научный аспекты. Сложность воспитания как реального явления объясняется его многогранностью:

- воспитание характеризует специфически человеческий способ бытия;
- воспитание — органичная составляющая человеческого образа жизни, процесса социализации;
- воспитание — особый, отличающийся от других содержанием, методами и технологией социально ценный вид деятельности.

Изложенная система представлений о ребенке и воспитании составляет содержательную сущность антропологического подхода. С одной стороны, она обусловлена его аксеологией, а с другой — сама обуславливает определенную педагогическую технологию. Принятие педагогом, воспитателем, родителем этих представлений принципиально важно. Специальные иссле-

дования показывают, что антропологический подход актуален в любом возрасте и что педагог, рассматривающий антропологический подход как ценность и как научно обоснованную аксиому, отличается от своих коллег.

Владеющий антропологическим подходом педагог «детоцентричен», для него характерна личностная заинтересованность развитием ребенка как человека, а не только как обучающегося существа (как бы широко ни понимать «обучение»).

Такой педагог видит смысл и цель своей деятельности не столько в том, чтобы сообщить детям определенные знания, приучить их к дисциплине, развивать одну из сторон их личности (интеллект, сознание, чувства, волю, духовную сферу и т. д.), сколько в том, чтобы содействовать совершенствованию младшего школьника как целостного существа.

Такой педагог, как правило, осознает и целостный, и социально значимый характер своей собственной деятельности. Ему удается, как писал К.Д. Ушинский, «стать выше своего предмета», воспринимать любой учебный предмет, прежде всего, как средство воспитания, не быть «односторонним», стоять «вровень с великими мыслителями».

Антропологический подход как технология развивает педагогическое мастерство воспитателя, так как предоставляет ему целый ряд преимуществ.

1. Антропологический подход усиливает способность:

- вербализовать принципы своей деятельности (природосообразность, гуманизм и др.);
- осуществлять целеполагание и рефлекссию своей деятельности;
- адекватно оценивать промежуточные и итоговые результаты педагогического процесса;
- повседневно фиксировать изменения, происходящие в личности каждого ребенка, в коллективных отношениях, в себе самом;
- проектировать перспективы совместной (с коллегами, детьми, их родителями) деятельности.

2. Антропологический подход оттачивает навыки организации педагогического процесса не столько как воздействия старших на младших, сколько как диалога (взаимодействующими субъектами которого являются и взрослые, и дети), как совместного бытия и содействия друг другу детей и взрослых.
3. Антропологический подход совершенствует умения:
 - осознанно и системно строить воспитательный процесс как природо- и культуросообразный, опираясь на индивидуальные особенности, жизненный опыт и интересы практически каждого ребенка;
 - включать ребенка в процесс преодоления трудностей относительно высокого уровня.
4. Антропологический подход развивает умение действовать дифференцированно и своевременно, насыщать пространство жизни младших школьников не только учебной и познавательной деятельностью, но и в меру разнообразными впечатлениями, творчеством, игрой, разновозрастным и разноуровневым общением.
5. Антропологический подход помогает овладеть способами коллективно-образования, организации совместной и индивидуальной творческой деятельности, способами ненасильственного утверждения в детской среде атмосферы солидарности, сопереживания, внимания, уважения и терпимости друг к другу.
6. Антропологический подход позволяет строить свою педагогическую деятельность как сотрудничество (с коллегами, администрацией школы, но, прежде всего, с детьми и их родителями), ориентированное на дальнюю, среднюю и ближнюю перспективы (А.С. Макаренко).
7. Антропологический подход поддерживает стремление авансировать успех, осуществлять педагогическую поддержку, индивидуальный подход.

В силу специфики социально-психологической ситуации развития младшего школьника любой учитель начальной школы — значимая фигура не только для детей, но и для их родственников. Педагог, владеющий антропо-

логическим подходом, и в этом отношении более предпочтителен. Ему «естественным образом» (через доверительный контакт с родственниками ребенка, с помощью корректного анализа его проблем и тактичного высказывания своих опасений, путем заинтересованного вовлечения родных в общую с детьми работу) удастся располагать родителей к сотрудничеству со школой, достаточно эффективно влиять на семью младшего школьника.

Все вышеперечисленное дает возможность ребенку полноценно проживать каждый период детства, последовательно решать возрастные задачи, делает воспитание наиболее эффективным как с точки зрения общества, так и с точки зрения личности (ребенка, родителя, самого педагога).

Антропологический подход позволяет исключить из жизни младших школьников такое опасное явление, как дидактогения. А это не просто неприятное, но и чрезвычайно опасное явление. Специальные исследования (Н.В. Жутикова, А.И. Захаров и др.) обнаружили, что эмоциональное отторжение школы приводит к стойким психосоматическим нарушениям и неврозам, способствует появлению в мозге ребенка постоянно действующего очага отрицательного возбуждения — цензуры старшего над сознанием младшего, а это рано лишает мозг пластичности. Ребенок, подверженный дидактогении, теряет уверенность в себе, испытывает тяжелое чувство полной эмоционально-личностной зависимости от учителя. В результате такой безысходности ребенок уклоняется от школьных занятий.

3.2. Дидактогения – следствие педагогических ошибок педагогов и родителей

Дидактогения — это следствие педагогических ошибок как родителей, так и учителей. Это явление возможно на любом отрезке школьной жизни, но предрасположенность к дидактогении часто возникает еще до того, как ребенок пошел в школу. Действительно, если у ребенка ослаблено здоровье, если семья мало озабочена его общим развитием, если перед его глазами пример старшего брата (сестры), перегруженного домашними заданиями и

потому лишённого прогулок и игры, то у дошкольника заранее возникает негативное отношение к учебной деятельности, гаснет уверенность в своих будущих школьных успехах, не формируется готовность к школе.

У всех детей, идущих в школу, к чувству радости и гордости оттого, что начинается совершенно новая и важная пора жизни, естественно, примешиваются страх перед неизвестностью, некоторая настороженность, робость. У первоклассника, психологически не готового к школе, страх может подавлять все остальные чувства, сковывать все его проявления. И когда у психологически зрелых младших школьников уже появляются и уверенность, и чувство ответственности за свою учебную работу, незрелый ребенок либо все еще подавлен, либо все еще пребывает в состоянии эйфории от внешних атрибутов, вошедших в его жизнь с началом школьной жизни. Конечно, все это не помогает ему быть успешным учеником. В этих условиях потенциально возможное отторжение от учителя, одноклассников, от всего, что связано со школой, создает реальную угрозу возникновения дидактогении. А затем может произойти и отчуждение от родителей, которые выступают «заодно» с учителем и осуществляют столь любезные сердцу педагога «единые требования».

Ставя ребенка в напряженные отношения с большинством значимых взрослых и одноклассников, дидактогения разрушает фундаментальные особенности младшего школьника — возрастной оптимизм по отношению к миру, комфортность отношений с миром, уважительное отношение к себе, гармоничность образа «Я». Все это, как показывают наблюдения, значимо не только для полноценного существования в младшем школьном возрасте, но влияет и на дальнейшую судьбу человека. Так, А.Ф. Никитин установил, что малолетними преступниками становятся чаще всего те, кто еще во втором классе разуверился в себе как в ученике, потерял надежду на получение хороших отметок, на доброжелательность учителей и справедливость родителей, «разлюбил» школу.

Наиболее распространенными ошибками родителей и педагогов, вызывающими дидактогению, являются следующие:

- нетерпимость и максимализм или заниженность требований взрослых к поведению ребенка (еще дошкольника), что проявляется в первом случае как окрики, угрозы, частые наказания, а во втором — как гиперопека, вседозволенность и т. д.;
- постоянное перехваливание или негативное по сути и экспрессивное по форме (упрек, возмущение, оскорбление, унижение) оценивание взрослыми поведения, деятельности, личности дошкольника и младшего школьника;
- игнорирование возрастной потребности в движении и потому категорическое запрещение шумных игр, активного самовыражения как дома, так и в детском саду и школе, или недооценка того, что ребенку важно овладеть определенными формами самоограничения, и потому полное отсутствие каких бы то ни было запретов на шум, беготню и т. д.;
- безразличие к настроению ребенка, состоянию его здоровья, особенностям темперамента или приписывание всех его неудач только индивидуальным особенностям физического и психологического состояния;
- неадекватность оценивания возможностей ребенка — его внимания, памяти, воли и других высших психических функций;
- максимальная регламентированность жизни ребенка, полное отсутствие у него свободы деятельности, права выбора или неорганизованность жизни ребенка, отсутствие четкого режима дня, беспредельная свобода;
- перегрузки детей умственной деятельностью, игнорирование перерывов, прогулок, активного отдыха, забав, сокращение времени на сон или недостаточность учебных занятий, ограждение ребенка от каких бы то ни было умственных напряжений, излишнее внимание к развлечениям;
- монотонность учебной работы и режима всей жизни младшего школьника, отсутствие в ней игровых моментов, импровизации, эмоциональных подъемов, веселого оживления;

- завышенные требования к школьным успехам, излишняя тревожность (особенно родителей) по поводу успеваемости ребенка;
- пренебрежение лечением детей, укреплением их психического и физического здоровья или преувеличенное беспокойство по этому поводу.

Очевидно, что при антропологическом подходе воспитатели не допустили бы подобных ошибок. Главная трудность для взрослого при овладении антропологическим подходом заключается в следующем. Чтобы помочь ребенку преодолеть дидактогению, взрослый должен прежде всего изменить себя. Специальные исследования и здравый смысл подсказывают направления такого самоизменения: педагог культивирует в себе терпение, толерантность и самокритичность, старается ставить себя на место ребенка, проявляет доброжелательность, а также развивает чувство юмора, меры и такт и, конечно, сознательно отказывается от любых форм насилия.

Существуют различные педагогические технологии, соответствующие антропологическому подходу, такие как организация обучения без школьной отметки (Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занков, С. Френе, Р. Штайнер и др.), организация учебной деятельности как совместно-распределенной, коллективной (В.В. Давыдов, И.Б. Первин и др.), «коммунарская методика» (И.П. Иванов, М.Г. Казакина), «ненасильственная педагогика» (В.А. Ситаров и др.), «игровая педагогика» (Н.П. Аникеева, О.С. Газман, С.А. Шмаков и др.), организация общешкольных праздников (В.А. Караковский, А.Н. Тубельский и др.). О конкретных технологических системах и приемах, которые, с одной стороны, отвечают требованиям времени, удовлетворяют так называемый социальный заказ, а с другой — приближены к потребностям и интересам конкретного ребенка, т. е. антропологичны по своей сути, речь пойдет дальше.

3.3. Поддержка благоприятного психологического климата в классе

Благоприятный климат в группе детей, находящихся рядом друг с другом, — необходимое условие продуктивного воспитания. С этим сегодня со-

гласны все здравомыслящие взрослые. Справедливость этого утверждения доказана многочисленными психолого-педагогическими исследованиями. В реальной действительности такой климат не всегда достижим и не каждый ребенок чувствует себя комфортно в школе. Благоприятный климат — это прежде всего отсутствие в той или иной группе людей глубоких разрушительных конфликтов. Между тем человеческое бытие не может не сопровождаться конфликтами. Это обусловлено тем, что одной из неотъемлемых характеристик человеческой природы является противоречивость, а противоречия и внутри человека, и между разными людьми имеют тенденцию сталкиваться друг с другом, т. е. превращаться в конфликты. Дети младшего школьного возраста в этом отношении не являются исключением, и конфликты в их среде — вполне естественное явление.

Однако конфликты бывают разными. В конфликтологии — специальной науке, изучающей этот феномен, — сосуществуют различные взгляды на понимание сущности конфликта и его значение для развития человека. В педагогике чаще всего анализируются межличностные и реже внутриличностные конфликты. При этом под конфликтами понимают столкновения между учителем и учеником, между разными членами коллектива, между группами детей, между группой и отдельным ребенком и т. д. Конфликты в основном возникают в результате несовпадения (противоречивости) потребностей, привычек, требований, мотивов, способов поведения разных участников воспитательного процесса и сопровождаются их негативными переживаниями по отношению друг к другу.

Таким образом, конфликт есть наиболее острый способ разрешения противоречий между людьми. При этом различают конфликты конструктивные и деструктивные, парные и массовые, кратковременные и затяжные, стихийно возникающие (спонтанные) и запланированные (например, «взрыв», по А.С. Макаренко), деловые и эмоциональные, явные и скрытые и т. д.

В младшем школьном возрасте конфликты возникают спонтанно и являются открытыми. Чаще всего это — противоборство между отдельными

детьми, нередко — между учеником и учителем и еще реже — между ребенком и родителем. Заметим, кстати, что конфликты младшего школьника со взрослым, как правило, возникают не по инициативе ребенка. В младшем школьном возрасте дети легко ссорятся между собой, не задумываясь, бросаются в драку (особенно мальчики), но быстро мирятся. Как правило, в конфликте участвуют двое ровесников, окруженных сочувствующими зрителями, или ребенок и взрослый (впрочем, взрослых, оппонировавших ребенку, может быть и больше). Ситуации, когда между собой всерьез конфликтуют группы младших школьников, редки и возникают ближе к окончанию начальной школы.

Межличностные конфликты в младшем школьном возрасте хоть и часты, но кратковременны (затяжным может стать лишь конфликт с учителем) и лежат в сфере эмоциональных отношений. Даже возникая по деловому поводу (чаще всего из-за невыполнения кем-то требований учителя или другого значимого взрослого), они насыщены бурными эмоциями, сопровождаются криками, иногда слезами, тумаками и пр. В связи с названными выше особенностями конфликты младших школьников не оказывают серьезного деструктивного влияния ни на них самих, ни на систему отношений в классе, ни на оценку, которую дети дают своему коллективу. (Бывает, что вполне дружелюбный и спокойный класс сами младшие школьники оценивают как не дружный, а класс, в котором наблюдаются постоянная «возня», споры и стычки, считают очень дружным.)

Гораздо опаснее внутриличностный конфликт, хотя он и считается нехарактерным для младшего школьного возраста. Однако в настоящее время, к сожалению, такие конфликты возникают у младших школьников достаточно часто, особенно у детей с дидактогенной. И внутриличностные, и межличностные конфликты младших школьников разрешаются с помощью взрослых, так как сами младшие школьники еще плохо умеют понимать себя и друг друга, находить конструктивный выход из противоречивой ситуации, договариваться между собой.

Однако не каждый конфликт бывает известен взрослым, не всегда в конфликтной ситуации взрослый оказывается рядом, поэтому важна пропедевтика (от греч. *propaidéuo* — предварительно обучаю) конфликтов. Для этого прежде всего и необходим благоприятный климат в группе, т. е. позитивный эмоциональный фон совместной жизни. Речь идет о необходимости создавать атмосферу искренности, терпимости, заинтересованности друг в друге, атмосферу справедливости, уважения любого мнения, равноправия всех членов коллектива (класса, кружка, секции, группы продленного дня и т. д.). В такой атмосфере ребенку легче понять самого себя, разобраться в своих чувствах, уточнить свою оценку происходящего, сформулировать свое мнение о чем-либо, принять самостоятельное решение. И в то же время ему легче научиться прислушиваться к другим мнениям, уважать точку зрения сверстника (независимо от его учебных успехов), окружающих взрослых и т. д. В такой атмосфере и взрослому легче уйти от стереотипов учительского поведения и мышления, стать более эффективным воспитателем.

Конечно, доброжелательный климат и демократическая атмосфера не возникают в детской среде сами собой. Духовно-нравственные координаты, характеризующие атмосферу, психологический климат класса, зависят в первую очередь от учителя, от его педагогического мастерства. И не каждый педагог готов в такой работе, потому что создать благоприятный климат в детском сообществе — задача нелегкая, тем более что отношение к ребенку как к человеку, а не как к «устройству» по усвоению и воспроизводству информации нетрадиционно для российской школы. Иногда противятся этому и родители. Однако, если у ребенка не будет опыта жизни в атмосфере свободы мысли, ненасилия и терпимости, ему трудно стать гармоничным человеком и продуктивной личностью.

Одно из важнейших условий достижения и поддержания благоприятного климата в детской среде — деликатность взрослых: признание за детьми не только права на собственное мнение, даже если оно не совпадает с общепринятым, но и права на личную тайну, на неприкосновенность своего внут-

ренного мира. Вот почему педагогу важно преодолевать излишнюю категоричность (как свою, так и детей), стараться уходить от позиции «держателя истины в последней инстанции», не быть гиперактивным.

Не менее важно, чтобы педагоги постоянно и в любой, даже самой сложной, коллизии школьной жизни склоняли детей к целостному (не только через школьному отметку) восприятию друг друга, к взаимопониманию, вызывали у них потребность договариваться, вести себя достойно. Для младших школьников особое значение имеет и то, подают ли пример такого поведения сами педагоги, какие средства используют при разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в классе: запрет, приказ, наказание, прямое вмешательство, противопоставление ссорящихся или беседу, увещевание, опосредованное воздействие, стимулирование примирения и т. д.

Для поддержания и укрепления доброжелательного климата в группе важно внедрять диалоговые, дискуссионные формы общения и групповой деятельности младших школьников. Многим педагогам все еще кажется, что эти формы взаимодействия не годятся для младших школьников. Действительно, организовать диалог, а тем более групповую дискуссию младших школьников, т. е. научить их включаться в коллективное обсуждение, корректировать свою позицию, приходить к общему решению — непросто. Однако практика многих школ России и зарубежья убеждает, что это и возможно, и нужно младшим школьникам.

Главные средства педагога в этом отношении — вопросы и интонации. Вопросы должны быть обращены к внутреннему миру, к жизненному опыту ребенка, должны нацеливать школьников на размышления, демонстрировать заинтересованность взрослого мнением каждого школьника. При этом педагог может использовать и широкий спектр интонаций: вопросительную, шутливую, интонацию восторга (*Какой молодец! Как интересно!*), интонацию удивления (*Как ты это увидел? Как же мы раньше не понимали?!*), интонацию сомнения (*Может быть, ты права. Мне кажется, это не всегда так.*

Надо подумать...), интонацию сочувствия (Я понимаю, что это трудно...), интонацию уверенности (Мы обязательно справимся с этим!) и т. д.

Организация дискуссии осложняется, если ведущий категоричен и безапелляционен, всюду пользуется упреками, выражает пренебрежение к детям, унижает их, применяет угрозы. Дискуссия пройдет успешно, если ведущий неукоснительно соблюдает правила совместного обсуждения. Вот главные из них:

- Никогда не перебивать говорящего.
- Всегда выслушивать все версии и добавления.
- Соблюдать процедуру группового принятия решения.
- Стараться быть последовательным и логичным.
- Быть тактичным, учитывать основные особенности возраста и индивидуальные отличия воспитанников.
- Не спешить высказываться самому (лучше, если взрослый говорит последним).
- Исключить императивную интонацию и слова типа «должен», «абсолютно верно», «правильно» и т. п., заменив их на такие, как «я тоже так думаю», «постарайся», «будет лучше, если...», «может быть, стоит...» и др.
- Не бояться высказывать свои сомнения, размышлять вслух, казаться неуверенным в чем-то.

Поскольку климат группы — это эмоциональный фон совместной жизни ее членов, необходимо специально работать с эмоциями младших школьников. Существует целый ряд технологических приемов сотрудничества с детьми на эмоциональном уровне. Известно, что на органы чувств младших школьников воздействуют экспрессивно окрашенная словесная информация, музыка, динамичные по сюжету рисунки, яркие цветовые пятна, различные движения, в том числе ритмически оформленные, и пр. В связи с этим большой интерес представляет технология использования цветописи. Известно, что настроение человека можно выразить с помощью цвета и что у

большинства людей определенное настроение связывается на подсознательном уровне с определенным цветом. Если младший школьник будет регулярно фиксировать свое настроение с помощью цвета (цветописи), то эта процедура, возведенная в ритуал, может наглядно о многом рассказать педагогу. Например, следующее:

- какое настроение преобладает в классе;
- есть ли в классе дети, чье настроение не совпадает с преобладающим;
- кто из детей требует к себе особого внимания;
- насколько одноклассники дружелюбны, внимательны, терпимы друг к другу;
- эффективна ли его работа с коллективом и т. д.

В то же время регулярное фиксирование своего настроения важно и для ребенка. Это может послужить стимулом для более осознанного отношения к себе и к своей жизни, стимулом для самоанализа и самовоспитания.

Для того чтобы дети могли в конце каждого учебного дня отражать свое настроение, можно на стене класса вывесить цветок из ватмана, на лепестки которого каждый ребенок по желанию ежедневно будет приклеивать кружочек определенного цвета. При этом необходимо сообщить младшим школьникам, что, например, желтый кружочек обозначает «Мне интересно», зеленый — «Мне не интересно», красный — «Мне хорошо», синий — «Мне плохо».

Возможен и другой вариант отражения младшими школьниками своего настроения. В классе вывешиваются изображения двух лиц — веселого и хмурого. Перед уходом из школы каждый ребенок приклеивает рядом с одним из этих лиц кружочек любого цвета. В этом случае младший школьник свободен в своих цветовых ассоциациях, но его настроение все равно оказывается зафиксированным.

Воспитательное значение цветописи состоит не в том, чтобы унифицировать эмоциональное состояние каждого школьника. Ежедневно фиксируя свое эмоциональное состояние, видя внимание учителя к этому процессу,

каждый младший школьник убеждается в том, что и он сам, и все его одноклассники значимы друг для друга и равноправны в коллективе независимо от того, каковы их школьные успехи. Кроме того, дети привыкают осознавать свои чувства, быть внимательными к настроению друг друга, соотносить свое поведение с настроением окружающих, учатся понимать внутренний мир других людей, т. е. становятся более спокойными, дружелюбными, менее склонными к конфликтам.

Систематически осуществляемая младшими школьниками цветопись усиливает процессы образования дружного коллектива, поддерживает доброжелательный климат в нем, чувство эмоционального благополучия каждого, но только при определенной активности и пунктуальности педагога. Действительно, надо напоминать детям о необходимости отмечать свое настроение и поддерживать в них желание это делать. Надо ежедневно анализировать результаты цветописи, делать выводы и сообщать о них детям. Надо всегда иметь достаточный запас цветных кружочков, чтобы их хватило всем. Надо постоянно иметь под рукой несколько клеящих карандашей, чтобы не было очереди и никто не испачкался бы жидким клеем. В этих условиях и воспитательный потенциал цветописи реализуется, и у детей не пропадают интерес и понимание того, что необходимо правдиво отражать свое настроение.

Для создания и поддержания благоприятного климата в группе младших школьников совершенно необходима игра. Младший школьник — все еще человек играющий. Репертуар игр младшего школьника весьма обширен: это подвижные и настольные, компьютерные и ролевые, спортивные и игры с правилами. В этом возрасте практически впервые у мальчиков возникает интерес к борьбе за личное первенство в игре. И девочек, и мальчиков захватывают интеллектуальные игры — разного рода викторины, кроссворды, ребусы, шахматы, шашки и т. д.

М.В. Осорина установила, что для младших школьников большой интерес представляют «игры с приключениями — обследование места с разво-

рачиванием игры». Эти игры нередко проходят на одном и том же месте длительное время. При этом младший школьник склонен полностью погружаться «в атмосферу реального пространства, проживает ее, творчески откликается на нее, населяя место образами своих фантазий и придавая ему свои смыслы».

К сожалению, многие взрослые пренебрегают детской игрой, так как видят в ней лишь забаву, пустую трату времени, бессмысленное отвлечение от труда — учебы. Они игнорируют ее, не считая педагогически целесообразным воспитательным средством. Между тем игра — это мостик, по которому ребенок приходит к труду, к уроку, к жизни в коллективе, в обществе, к сотрудничеству. Через новое содержание (игры «в школу», познавательные игры и т. д.) игра делает понятными отношения и требования взрослых, сближает внутренние позиции, одновременно занимаемые младшим школьником, — позицию «ребенка», безоглядно и безответственно наслаждающегося жизнью, и позицию «взрослого», занятого серьезным и трудным делом. Игра может сделать скрытый смысл изучаемого в школе явным, наполнить учебную деятельность чувствами, актуализировать возрастные задачи. В игре происходит целостное развитие ребенка: его тела, психики, ценностной сферы, опыта, знаний, чувств, воли и т. д. Присутствие игры в школьном классе или другом сообществе младших школьников снимает их внутреннее напряжение, создает эмоциональный комфорт, разворачивает детей друг к другу и к взрослому, ослабляет потенциальные и реальные конфликты. Игра способствует скорейшей адаптации ребенка к школе. Она позволяет ярко проживать жизнь, удовлетворяет потребность в самоутверждении и самоосуществлении. Л.С. Выготский указывал, что игра создает пространство для «внутренней социализации» каждого ребенка.

Почему же игра обладает столь большими воспитательными возможностями? Дело в том, что игра для ребенка — это самодовлеющая ценность (С.И. Гессен), всегда приносящая удовольствие. В сознании ребенка она не соотнесена с будущим, с долгом, обязанностями. Игра — это единственная

деятельность, которую организует сам ребенок, которая почти полностью зависит от его воли, в которой, как говорил К.Д. Ушинский, ребенок — полновластный хозяин. Сила игры обусловлена тем, что для ребенка она не тренажер социальной и личностной активности, а сама жизнь, хотя, объективно говоря, игра — всего лишь отражение жизни, воображаемая жизнь. Младший школьник еще не придает значения этому противоречию. Более того, сама виртуальность игрового пространства привлекательна для ребенка, поскольку делает его свободным почти от всяких ограничений, оставляет ему место для выражения своих эмоций, для творчества и импровизации. При этом важно понимать, что игра для младшего школьника — это деятельность, происходящая прежде всего здесь и сейчас, и ему все еще гораздо важнее сам процесс игры, чем ее результат.

Учитывая высокую сензитивность младшего школьника к игре, ее релаксационные и конструктивные возможности, взрослый может решать с ее помощью серьезные воспитательные задачи. Для этого он может либо осуществить игровое оформление любой совместной с детьми деятельности, либо организовать игру как самостоятельный вид деятельности. Исследователи игры и здравый смысл подсказывают: одинаково опасно как исключать игру из жизни ребенка, так и превращать всю жизнедеятельность младшего школьника в игру; как не обращать внимания на то, во что играют дети, так и брать детскую игру «в свои руки». Идеальна ситуация, когда игра, важная в педагогическом смысле и предложенная взрослым, принимается младшими школьниками как их собственная. Трудность состоит в том, что игра, организованная взрослым, станет самостоятельной игрой детей, только если взрослый сумеет занять в ней «игровую позицию», т. е. станет равноправным участником игры. Если взрослый не умеет занять «игровую позицию», он либо разрушает игру детей своим вмешательством, либо принуждает младших школьников делать вид, что они по-настоящему играют, либо оказывается за ее пределами. Наблюдения за коллективными играми детей показывают, что, заняв «игровую позицию», взрослый получает возможность руководить иг-

рой: менять ее содержание, корректировать взаимоотношения играющих, побуждать играющих к определенным поступкам, внедрять свои ценности, вытеснять из их жизни опасные игры и т. д.

3.4. Учет особенностей взаимодействия младшего школьника с пространством и временем

Организация воспитания младшего школьника в русле антропологического подхода невозможна без понимания особенностей его пространственно-временного существования. Поскольку младшему школьнику свойственны все видовые особенности человека, постольку его развитие осуществляется одновременно в природном, социальном (историческом) и персональном (собственном) аспектах. Действительно, на его развитие влияют космические, природные ритмы и закономерности, социокультурные условия, исторические события, их темп и ритм, и, наконец, конкретные обстоятельства собственной жизни.

Природный, социальный и персональный аспекты бытия младшего школьника пересекаются, взаимно определяют друг друга, попросту не существуют друг без друга, и каждый из них по-своему значим, но особенно важными и всеобъемлющими оказываются персональное пространство и собственное время младшего школьника, поскольку именно через них и влияют на ребенка Космос, общество, культура, семья, школа, друзья. Персональное пространство и собственное время объективно наиболее значимы для развития ребенка еще и потому, что воспринимаются им как наиболее актуальные. Известно: если ребенок в течение длительного времени оказывается лишенным своей личной территории и возможности персонально отвечать за нее (например, в детском доме), то он становится беспомощным, неуверенным в себе, безынициативным, боится принимать самостоятельные решения, делать мало-мальски ответственный выбор. Более того, если пространство, в котором живет ребенок, не отвечает его возрастным потребностям, он чувствует сильный дискомфорт и вырастает эмоционально и телесно

неразвитым, неспособным социализироваться, вступать в интимно-личностные отношения со средой, становится агрессивным и т. д.

Персональное пространство современного младшего школьника одновременно является и физическим (собственное тело, предметная и природная среда, окружающие люди, различные занятия и т. д.), и психологическим (эмоциональная окрашенность жизни, преобладающий стиль отношений окружающих к ребенку и между собой и т. д.). Что-то в пространстве своей жизни младший школьник принимает, знает хорошо, а от чего-то отчужден. Так, младший школьник уже хорошо владеет своим телом, но телесное, а тем более психологическое взаимодействие с окружающим миром, делающее этот мир «своим», находится еще в процессе становления.

Персональное пространство жизни младшего школьника, по мнению М.В. Осориной, имеет сложную систему координат, которую ребенок усваивает с самого раннего детства сначала на подсознательном уровне. Пространственные координаты (знакомые места, пути, предметы, деревья и др.) помогают младшему школьнику ориентироваться на местности и реализовывать свою физическую активность, испытывать себя в этом отношении. Социальные координаты (нормы, правила, запреты, ритуалы и др.) помогают ребенку с большей или меньшей степенью адекватности разбираться в жизненных коллизиях, конкретных ситуациях, участником которых он оказывается. Духовно-нравственные координаты (иерархия ценностей, принятая в окружающем мире, образцы и примеры взаимодействия людей друг с другом, одобряемые формы их поведения) помогают понимать отношения между людьми.

При этом физическое пространство жизни младшего школьника все время расширяется, становится все менее изолированным от других людей. Его чаще возят в гости, на детские представления в театре, цирке и т. д. Он начинает путешествовать: один — в окрестностях своего дома или дачи; с родными — по городам и странам. Некоторые дети еще до школы впервые попадают в лагерь отдыха, где осваивают совершенно новое во всех отно-

шениях пространство своего бытия. К окончанию начальной школы уже многие дети самостоятельно добираются до школы, активно осваивают свой микрорайон, ходят в магазин, музыкальную школу, спортивные секции и т. д. Причем младшие школьники, живущие в исторически сложившихся городских районах, в целом активнее взаимодействуют с внешним пространством, более информированы о нем, чем их ровесники, которые живут в районах новостроек и неохотно выходят за пределы дома, двора, школы. По данным М.В. Осориной, территория, осваиваемая младшими школьниками- мальчиками, в полтора-два раза больше территории их ровесниц – девочек, несмотря на то, что мальчиков, как правило, взрослые гораздо строже ограничивают относительно прогулок. Мальчики в этом отношении, как настоящие мужчины, стремятся больше узнать о внешнем мире, активнее испытывать себя. Девочки же, как настоящие женщины, ведут себя более осмотрительно и осторожно. Их пространство не так интенсивно расширяется, но зато более обжито и прочувствованно.

В персональном пространстве жизни младшего школьника (и городского, и сельского), значительное место занимает природа, общение с которой обеспечивает и сохранение здоровья), и полноценное физическое, нравственное и интеллектуальное развитие. Младший школьник, как правило, воспринимает природу как эмоциональную и эстетическую ценность. Чем младше ребенок, тем более он поэтизирует и мифологизирует взаимодействие человека с природой, тем более открыто и непосредственно выражает свое отношение к ней. Познание мира природы оказывается для многих младших школьников интереснее, чем познание мира людей.

В этом возрасте многие дети страстно хотят иметь дома какое-нибудь животное. Замечено, что младший школьник часто воспринимает свое домашнее животное как лучшего друга, как близкое существо, рядоположенное по значимости многим членам семьи (за исключением матери). Как правило, ребенок в этом возрасте реже, чем дошкольник, из любопытства разрушает что-то живое. Младший школьник больше склонен наблюдать за животными

и растениями, сопереживать им, периодически участвовать в уходе за ними. На протяжении младшего школьного возраста ребенок все больше выделяет себя из мира природы. Вместе с тем у него возрастает чувство ответственности за нее, стремление перейти от пассивного наблюдения и игры с природными объектами к активным созидательным действиям, поэтому младшие школьники охотно участвуют в экологической, природозащитной и даже исследовательской (мониторинг воды и воздуха и т. д.) деятельности. Они все реже «очеловечивают» природу, все чаще объясняют природные процессы не с идеалистических, а с научных позиций.

Наиболее освоены младшим школьником семья и дом, которые объединяют физические и психологические аспекты его персонального пространства. Именно дом и семья, даже состоящая всего лишь из двух поколений, олицетворяет в глазах ребенка связь прошлого с будущим, интимного с социальным. Для полноценного развития младшего школьника ему необходим «родной» дом, где он занимает свое место. Пусть это не отдельная комната, но хотя бы стол для занятий, угол для игрушек, его книжная полка. Младшему школьнику должно быть предоставлено право и обеспечена возможность почувствовать себя хозяином этого персонального пространства квартиры или дома. Для правильного развития младшего школьника важно, чтобы чистота и порядок в доме не были самоцелью жизни семьи, не угнетали бы ребенка (особенно мальчика). Если жизнь семьи организована по определенному распорядку, то это помогает ребенку, ставшему школьником, справиться с новым образом жизни, с новыми обязанностями без излишнего перенапряжения (привыкнуть, например, не отвлекаться во время приготовления домашних заданий, делать их быстро и т. д.). Младшему школьнику необходимы не только ласка, забота, присмотр, но и признание, понимание со стороны всех членов семьи. Для него важно, чтобы жизнь семьи строилась на принципах взаимного уважения детей и взрослых, чтобы совместная деятельность всех членов семьи была направлена на общую пользу, чтобы в семье не было произвола, чтобы семья была открыта для друзей (взрослых и ма-

леньких). Атмосфера любви, эмоциональной близости, взаимной ответственности, приязни, искренности делает семью самым дорогим для ребенка местом на Земле, поддерживает в нем чувство защищенности, психологического комфорта.

К сожалению, сегодня довольно часто родительские семьи не только не защищают, но и создают угрозу для полноценного развития, а иногда и существования детей. Как излишняя опека, так и произвол, и насилие родителей или близких людей не приносят пользы ребенку, поскольку лишают его навыков самоорганизации, самостоятельного поведения, уверенности в себе, тормозят развитие смелости, решительности, уничтожают чувство собственного достоинства и доверие к людям. Опасны в семье и равнодушие, отстранение взрослых от проблем младшего школьника, нежелание встать на его место, подкуп ребенка, замена родителей гувернантками. В этом случае ребенок начинает сомневаться в своей значимости для окружающих, в ценности своей личности вообще. В итоге чувство органической, неразрывной связи с родными, а также идеализация взрослых ослабевают, что порождает либо неуверенность и излишнюю робость, либо агрессивность поведения, недоверие младшего школьника к взрослому миру, а это ведет к школьной неуспешности и другим неприятностям.

И все же главное приобретение младшего школьника — освоенное пространство школы (класса, вестибюля, туалета, буфета, спортивного и актового залов, лестниц, коридоров и т. д.). Интересно, что воплощением школы для младшего школьника является почти исключительно его собственный класс. Для него важно, красива ли классная комната, много ли в ней цветов, есть ли на стеллажах интересные книжки и игры, чисто ли в классе. Класс воспринимается, прежде всего, как пространство физическое и лишь затем как психологическое.

Психологическое пространство жизни младшего школьника характеризуется чрезвычайно высокой значимостью чужого взрослого — учителя, который олицетворяет новый статус ребенка. От учителя теперь во многом

зависит эмоциональное благополучие ребенка и окружающих его людей. Младший школьник готов ввести свою учительницу в свое персональное пространство, поставить ее рядом с мамой и друзьями, но в большинстве случаев это оказывается не только практически невозможно, но и неприемлемо для взрослых. Отношения с учителем развиваются по незнакомой младшему школьнику схеме: в них доминируют деловые и почти полностью исключаются эмоциональные аспекты. Эти отношения принципиально изменяют психологические характеристики пространства жизни ребенка, так как привносят в его жизнь нечто совершенно новое — школьные отметки, которые, как правило, вызывают психологическое напряжение, дискомфорт, мощно влияют на самооценку младшего школьника, на эмоциональную окраску его отношений с другими людьми.

Как бы ни был доброжелателен и ласков учитель, но выставленные его рукой недостаточно высокие отметки оказывают чаще всего негативное влияние на настроение ученика, его родителей, родственников. Отметка, которая оказалась ниже ожидаемой, лишает младшего школьника ощущения успеха, заставляет переживать чувство беспомощности и стыда перед учителем, одноклассниками, родителями. В этой ситуации ребенок может не только потерять учебную мотивацию, но и все психологическое пространство его жизни станет дискомфортным, а это путь к дидактогении и школьной дезадаптации, а в дальнейшем — к стойкой педагогической запущенности.

Как показал Ш.А. Амонашвили, отрицательно воздействуют на ребенка и постоянно выставляемые высокие отметки. Заметим, кстати, что необходимость постоянного выставления отметок ставит в трудное положение, прежде всего, самого учителя. И дело не только в том, что невозможно всегда быть справедливым. Унифицированные, установленные раз и навсегда Государственным стандартом критерии оценивания создают противоречивые отношения: с одной стороны, учитель стремится быть объективным, беспристрастным при оценивании результатов деятельности ребенка, а с другой — осуществлять индивидуальный подход к каждому школьнику. Напряжение

педагога сказывается на психологической атмосфере всего класса, на состоянии психологического пространства жизни конкретных учащихся. Поскольку выставлять отметки может только педагог, а ребенок в оценочной деятельности не участвует, постольку у младшего школьника (а иногда и у родителей) создается впечатление полной зависимости от воли и субъективного отношения к нему учителя. В результате у ребенка может сложиться превратное представление, что успех в жизни мало зависит от собственных усилий, знаний, способностей.

В психологическом пространстве класса младшие школьники чаще всего ведут себя как неосознанные конформисты, поэтому в их среде быстро и просто возникает единодушие. Однако оно довольно поверхностно и соответствует не столько личному мнению каждого ребенка или наиболее авторитетных детей, сколько мнению главного лидера коллектива — учителя. Под влиянием учителя в начальных классах довольно быстро складывается определенная структура межличностных и деловых отношений, внутри которой всегда есть как популярные и авторитетные дети, так и не принятые коллективом сверстники. К счастью, и те и другие младшие школьники, как правило, глубоко не переживают свое положение в структуре коллективных отношений.

Структура коллективных отношений в этом возрасте противоречива: с одной стороны, она подвижна, а с другой, консервативна. Действительно, количество группировок внутри класса, их состав все время меняются. В то же время изменить свое «крайнее» (аутсайдера или лидера) положение в этой структуре без активной помощи взрослого младший школьник не в состоянии.

Как правило, дети приходят в школу веселые и радостные, уверенные в успехе, не похожие друг на друга, но вскоре некоторые из них становятся беспокойными или вялыми, плаксивыми или агрессивными, жалуются на головные боли, плохо спят и едят. Более того, создается впечатление, что дети во многом похожи друг на друга. Попав в непривычную для себя ситуацию, будучи практически одинаково неопытными школьниками, они «выравни-

ваются», маскируя свою индивидуальность. Можно утверждать в связи с этим, что в самом начале систематического образования ребенка школа является для него не столько развивающим, сколько нивелирующим пространством.

Через пару месяцев, пережив процесс адаптации к школе, дети в основном опять оказываются самими собой. У большинства младших школьников улучшаются самочувствие и дисциплина, повышается работоспособность, однако некоторые дети попадают в число «трудных» — для родителей, для учителей, для самих себя: психологическое пространство класса, школы оказывается для них враждебным, отчужденным.

В последнее время в педагогической литературе появилось понятие «школьное психосберегающее пространство» (М.С. Аромштам, М.М. Поташник, Е.А. Ямбург). По своим основным характеристикам это понятие соответствует антропологическому подходу. Для младших школьников пространство школы становится «психосберегающим», если оно обеспечивает им оптимальный двигательный режим в течение всего учебного дня, дает возможность безотметочного обучения и позволяет включать в процесс преподавания психотерапевтические элементы, игру и творческие проекты.

Уютно ли ребенку в психологическом пространстве школы, зависит главным образом от его школьной успешности, от того, считают ли этого ребенка хорошим учеником учитель и другие значимые взрослые, благоприятна ли атмосфера в классе, а также от контекста всей жизни школы.

Контекст школьной жизни сможет положительно влиять на процесс воспитания младших школьников, если он будет содержать следующие компоненты:

- если в школе приняты демократические формы отношений между педагогами и школьниками;
- если пространство школы богато и насыщено разнообразными событиями, интересной совместной деятельностью, системой праздников, в которых участвуют дети, их родители, педагоги;

- если ценностные ориентиры всех работников школы гуманистичны, а педагогическое общение отличается высокой культурой;
- если педагогический анализ процессов, происходящих в школе и в отдельных классах, является незыблемой традицией;
- если педагоги пользуются каждой возможностью обращать внимание детей на жизненную важность соблюдения правил совместной жизни, общих для всех, и поддерживают стремление школьников формулировать и соблюдать эти правила.

Очевидно, что контекст конкретного школьного пространства влияет на воспитание младших школьников повседневно — на обычных уроках, во время перемен, праздников экскурсий и прогулок.

И все же персональное пространство младшего школьника не ограничивается школой и вообще тем, что уже освоено ребенком, что является полем его реальной деятельности на данном этапе развития. Его персональное пространство соприкасается также с еще неизвестными, непонятными ребенку областями жизни человечества, которые не стали пока объектом его реальной активности, но возбуждают у него более или менее острый интерес. Более того, персональное пространство младшего школьника, как и человека любого другого возраста, содержит и реальную, и идеальную (воображаемую) составляющие.

В этом возрасте у детей происходит сознательное разделение реального и воображаемого пространств жизни. Ребенка толкают к этому взрослые, которые считают, что фантазирование, мечты, игры лишь отвлекают от основной деятельности — учебной — и затрудняют ее освоение. В результате идеальное (воображаемое) пространство жизни ребенок все больше закрывает от глаз взрослых, все больше субъективно интересными для него становятся различные секреты, устройство тайников и т. д. Между тем человек всегда живет не только в реальности. Ведь для его развития субъективно важны и объективно значимы не только реальные события, предметная деятельность, совершаемые поступки, но и состояние его идеалов, установок, его планы и

воспоминания и т. д. Идеальное (воображаемое) пространство жизни младшего школьника может выполнять различные функции: оно позволяет ребенку не только расслабиться, отвлечься от учебы, но и развивает его внутренний мир; оно может превосходить, дополнять, обогащать, «контролировать», компенсировать и даже замещать реальность. Однако полный уход младшего школьника в воображаемое пространство может свидетельствовать об эмоциональном неблагополучии, о неприятии ребенком реальности, что представляет серьезную опасность для его психического здоровья и тормозит развитие у него способности понимать реальные процессы, адекватно оценивать свое положение в мире и т. д.

Характеризуя реальную жизнь младшего школьника, следует отметить, во-первых, что она гораздо богаче, чем у дошкольника. Это объясняется и расширением физического пространства школьника, и освоением новых видов деятельности и социальной роли ученика, и возрастающей способностью ребенка осмысливать отношения людей, их характеры, мир вообще, себя самого. Во-вторых, реальное пространство жизни младшего школьника открыто для новых впечатлений, событий, дел и людей. В-третьих, оно лабильно, т. е. готово и способно к изменениям.

Реальное персональное пространство жизни младшего школьника с формальной точки зрения заполнено учебной деятельностью, игрой, разновозрастным общением, занятиями по интересам. С точки зрения содержания оно заполнено усвоенной им к этому времени базовой культурой и формирующейся детской субкультурой. Младшие школьники, живущие в одном городе или селе, имеют свой, понятный для детей этого возраста, язык, свои знаки и символы, общие предпочтения в одежде, книгах, музыке, игрушках и т. д. Эта субкультура позволяет младшим школьникам ощущать свою нерастворенность в культуре взрослых. Особенности субкультуры младших школьников являются, как отмечает Н.Б. Крылова, ее близость к нормам общечеловеческой морали и довольно поверхностное влияние на детей. При этом и реальная, и идеальная составляющие пространства жизни младшего

школьника эмоционально окрашены, невероятно широки, но поверхностны. Ребенок, будучи существом, активно познающим мир, интересуется в этот период своего развития всем на свете, но не углубляется в суть проблем, не драматизирует ситуации. То, что большая часть мира с его искусством и техникой, историей и будущим еще не освоена, младшего школьника не угнетает. Потенциально существующий мир воспринимается младшим школьником как безграничное пространство собственного бытия, которое ждет своего освоения и непременно станет «своим».

Собственное время жизни не так актуально для младшего школьника, как пространство. Он находится в начале пути познания времени и без специального обучения не способен измерить, определить, дифференцировать, временные характеристики своей жизни. Протяженность длительного отрезка времени или конкретного события младший школьник воспринимает неадекватно: время кажется ему либо более растянутым, либо более сжатым, чем на самом деле. Это зависит от ряда обстоятельств — от насыщенности определенного периода жизни ребенка событиями и впечатлениями, от эмоционального напряжения ребенка в тот или иной момент, от положительного или отрицательного отношения к происходящему, от опыта самостоятельной организации своего труда, от опыта планирования своих действий, от умения оценить, на что реально хватит его сил, и т. д.

Время младший школьник дифференцирует еще очень примитивно: день—ночь, зима—лето, до школы — в настоящее время, до уроков — после уроков. Ритмы биологических процессов внутри своего организма, как и реальное время протекания своих психологических процессов (запоминания, например), младший школьник не осознает. Жизнь кажется младшему школьнику вечной, а биографическое время каждого человека бесконечным и неисчерпаемым. Качественные характеристики времени еще почти не осознаются, ценностное отношение к нему вырабатывается с большим трудом. Младший школьник не ценит времени, не стремится им овладеть, не рвется в будущее, но и не боится его. Для него высшей ценностью является жизнь

«здесь и сейчас», и он не боится смерти — ни своей, ни близких. Осмыслить явление смерти, принять идею конечности физического существования человека младший школьник не в состоянии. Это разрушило бы всю систему его отношений к миру, с миром, к себе и с собой.

Все эти особенности восприятия времени объясняются как особенностями организма младшего школьника (его гормоны еще «спят»), так и спецификой его жизни (она организована извне и часто довольно однообразна, предсказуема, разделена на крупные части). Однако учиться овладевать временем своей жизни крайне необходимо, так как это способствует формированию культуры учебного труда, организованности и других важных личностных качеств школьника. Это трудный процесс и требует немалых усилий как от самого ребенка, так и от окружающих его взрослых. Взрослый может помочь ребенку, если каждый вечер будет вспомнить вместе с ним прожитый день. Важно также учить его планировать свои действия на небольшой отрезок времени, рассчитывать свои реальные силы, рационально организовывать свой труд. Большое впечатление на младших школьников производят умело составленные беседы о значении экономии времени, о необратимости потерянного времени и т. д.

Совершенствование осознания пространства и времени своей жизни — одно из важных условий развития ребенка в младшем школьном возрасте. Конечно, это зависит не только от конкретного учителя, работающего в классе, но он многое может сделать в этом направлении.

Вопросы

1. Каковы основные аксиомы антропологического подхода?
2. Каковы антропологические представления о сущности воспитания?
3. В чем состоит отличие антропологического подхода от гуманистического?
4. Чем обогащает антропологический подход воспитателя?
5. Что такое дидактогения и почему она возникает у младшего школьника?

6. Как влияет психологический климат класса на развитие младшего школьника?

7. Как взаимодействует младший школьник с пространством и временем своей жизни?

Задания

1. Охарактеризуйте ребенка как представителя вида *гомо сапиенс*.
2. Вспомните, как поддерживали благоприятный психологический климат в классе ваши учителя.
3. Понаблюдайте за тем, как осваивают первоклассники пространство класса и школы. Расскажите о результатах своих наблюдений.
4. Вспомните, как вы в младшем школьном возрасте осваивали пространство своей жизни. Опишите этот процесс.
5. Напишите небольшое эссе на одну из нижеследующих тем:
 - 1) Значение игры в жизни современного младшего школьника.
 - 2) Природа в пространстве жизни младшего школьника.
 - 3) Профилактика и преодоление дидактогении у младших школьников.
 - 4) Младший школьник как член семьи.
 - 5) Младший школьник и культура.
 - 6) Коррекция конфликтов в младшем школьном возрасте.
 - 7) Анализ воспитательного потенциала различных дидактических систем: Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова-Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, В.А. Сухомлинского, С. Френе, Р. Штайнера и др.
 - 8) Организация дополнительного образования младших школьников.
 - 9) Практика взаимодействия начальной школы с родителями младших школьников.
 - 10) Подготовка учителя начальных классов: состояние и проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Волков Б.С.* «Психология младшего школьника: практикум». 6-ое изд., испр. и доп.- М.: Эксмо, 2010.-272 с.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Методические рекомендации / Под редакцией Е.Н. Степанова. - М.: Сфера, 2001. - 128с.
3. *Давыдова В.Л.* «Через игру к социализации личности» // Воспитание школьника . - 2001. -№9. с. 18-21.
4. Изучение межличностного взаимодействия ребёнка со сверстниками и взрослыми / Сост. Т.В. Сенько. - Л., 1991, с. 125
5. *Леонова Н.А.* «Младший школьник: опыт нравственного поведения» // Начальная школа, - 2010. - №5 .- с. 22-26
6. *Макеева С.Г.* «Материалы к социально-нравственному портрету младшего школьника». -1999. - №4. - с. 18-23

Тема № 4. ПРОБЛЕМЫ «ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ» ЗАНЯТИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

1. Особенности «воспитательных» занятий
2. Особенности педагогической технологии организации воспитательных занятий
3. Развитие у младших школьников умения жить с другими людьми

4.1. Особенности «воспитательных» занятий

Идея специальных «воспитательных» занятий, корректирующих отношения младших школьников друг с другом, с учителем, родными, возникла в УВК № 1832 и в общеобразовательном учреждении № 1741 г. Москвы. Она осуществлялась в течение 1997-1999 гг.

Научное осмысление данного опыта позволило уточнить содержание двух циклов занятий для начальной школы (условно мы «Учимся жить вместе» и «Учимся быть самостоятельными»), определить их логику, разработать технологическое оснащение.

Такие занятия имеют следующие задачи:

- помочь детям стать дружным классом, научить каждого ребенка жить со сверстниками и окружающими людьми без лишних ссор и других неприятностей, быть тактичными и общительными;
- принимать достойное индивидуальное решение и следовать ему, не конфликтуя с окружающими.

Конечно, успешное решение этих задач поможет сделать школу более привлекательной для каждого ученика, в том числе и слабо справляющегося со школьной нагрузкой.

Каждый из предлагаемых циклов может быть освоен или в один год, или в два. Практика показывает, что дети склонны называть эти занятия «уроками», а их систему — «предметом». (Внимание! Название «предмета» не обязательно должно совпадать с тем, которое предлагается нами. Его стоит оп-

ределить при активном участии самих детей. Так, популярны такие названия, как «Я—ты—мы», «Учимся договариваться», «Учимся жить вместе», «Мы — коллеги» и др.) Наверное, в этом случае стоит пойти следом за детьми, однако взрослым важно помнить, что любое из предлагаемых занятий — это не обычный школьный урок, а, скорее, час воспитания. Воспитывая младших школьников на этих занятиях, педагог реально воплощает в жизнь следующие идеи, которые являются для него важными аксиомами.

- Младший школьник живет среди людей. Наибольшую трудность для него представляет установление отношений с одноклассниками. Создание дружного класса — важная педагогическая задача, поскольку дружный класс — благоприятный эмоциональный фон целостного развития ребенка, важное условие его успешного обучения и воспитания.
- Дружным класс может стать, если дети заняты общей, увлекательной для них, деятельностью, если в классе доброжелательная атмосфера, если каждый стремится понять себя и другого, помочь ему и в то же время умеет принимать достойное индивидуальное решение и следовать ему.
- Достойное индивидуальное решение — это самостоятельный и ответственный выбор, который осуществляет конкретный ребенок, исходя как из своих индивидуальных интересов и возможностей, так и из интересов и возможностей окружающих.
- Наиболее продуктивные и достойные человека способы взаимодействия людей друг с другом — сотрудничество, компромисс, взаимные уступки, а это невозможно без умения общаться, договариваться, преодолевать себя.
- Такие формы самостоятельности, которые не мешают сотрудничеству, можно обрести лишь при условии, если каждый ребенок участвует в совместной деятельности добровольно.

Признание этих идей, принятие этой аксиоматики определяет и последовательность, и содержание, и структуру каждого занятия, и предпочти-

тельные формы и методы их проведения, и позицию учителя. Остановимся на структуре воспитательных занятий.

Занятия по воспитанию дружного класса можно проводить уже с первых дней после прихода детей в первый класс. Занятия условно делятся на три неравных блока: «Я», «Ты» и «Мы». Первый блок дает возможность ребенку понять самого себя: взглядеться в свой внешний облик, задуматься о собственном характере и поведении, осознать свою значимость для окружающих и т. д. Не следует опасаться того, что это усилит индивидуализм и будет порождать конфликты в классе и дома. На деле все происходит как раз наоборот. Во-первых, благодаря этим занятиям младшие школьники гораздо интенсивнее, чем обычно, знакомятся с другими детьми: ведь о себе рассказывает лично каждый. Во-вторых, отмечено: чем больше каждый ребенок узнает себя, свою индивидуальность, тем легче ему понять, что любой другой человек тоже уникален и единствен в своем роде. Более того, при этом младший школьник осознает, что его собственная ценность (как и ценность любого из одноклассников) определяется не столько тем, какие оценки стоят у него в тетрадях, сколько тем, чем он интересен для окружающих и что он способен сделать хорошего для других людей. Следовательно, в блоке «Я», самом большом по объему, уже заложены идеи двух следующих блоков.

Уроки второго блока подводят младшего школьника к целому ряду открытий, смысл которых состоит в следующем.

- Любой человек, в том числе чужой, для данного ребенка незнакомый, для кого-то — свои, т. е. «Ты».
- Любой человек воспринимает себя как личность, т. е. «Я».
- «Ты» и «Я» взаимосвязаны и взаимозависимы.
- В определенном смысле личное богатство каждого ребенка обусловлено тем, сколько людей воспринимают его личное «Я» как близкое им, родное для них «Ты».
- Стать значимым «Ты» для других — непростое дело, требующее значительных осознанных усилий.

Таким образом, занятия этого блока помогают не только понимать «другого», но и соотносить понятия «Я» и «Ты», а это приближает детей к осознанию понятия «Мы».

В третьем блоке ребенок исследует те группы людей, в которые он входит сам и которые для него наиболее значимы, а это, прежде всего, семья и класс. Занятия этого блока подводят его к мысли, что человеку хорошо в той семье и в том коллективе, где «Мы» не подавляет «Ты» и «Я», где «Я» добровольно ограничивает себя ради «Ты» и «Мы», где люди умеют избегать конфликтов, договариваясь между собой.

Предлагаемая последовательность занятий первого цикла ведет младшего школьника от познания себя как индивидуальности к познанию некоторых законов общественной жизни через понимание значимости другого и признание его права на доброе и справедливое к себе отношение, через сочувствие другому. Такая логика работы оправдана объективными обстоятельствами и продуктивна. Она органично соответствует возрастным особенностям первоклассников (неосознанный эгоизм, гедонизм, эмоциональность и др.), положению начинающего школьника в семье (как правило, он находится в центре внимания близких), отношению к нему взрослого общества (считается, что главное дело ребенка в этом возрасте — справиться с собой для овладения учебной деятельностью).

Вместе с тем, очевидно, что можно пойти и более традиционным путем: от коллектива, от «Мы» — к личности, к «Я». Право изменить последовательность занятий, как в целом, так и внутри каждого блока, остается за педагогом. Эти изменения могут быть обусловлены и мироощущением самого педагога, и особенностями его учеников, и спецификой школы, и конкретной ситуацией, возникшей в классе, в жизни отдельных школьников и т. д.

Очень важно, чтобы в результате освоения названных блоков в классе общими усилиями был создан некий договор, регламентирующий правила совместной жизни. Этот документ помогает детям справиться с негативными ситуациями, почти ежедневно возникающими в жизни класса, преодолеть ряд

индивидуальных трудностей. Соблюдение принятых ими самими правил жизни помогает школьникам реализовать в собственном поведении те установки и закрепить те представления о сущем и должном, которые усваиваются ими на уроках и «воспитательных» занятиях.

Создание и принятие договора о правилах совместной жизни — содержательная точка и эмоциональная вершина первого цикла занятий. Однако дети растут, приобретают новый опыт. Меняются обстоятельства их жизни в классе и школе. В связи с этим правила общей жизни, установленные однажды, с течением времени потребуют определенной корректировки. Вот почему имеет смысл периодически обсуждать, все ли устраивает детей в прежнем договоре, и при необходимости совершенствовать его, чтобы правила совместной жизни продолжали играть важную роль в воспитании младших школьников.

Вот один из вариантов такого договора. Его не следует копировать: он был значим для детей определенного класса, в нем не все идеально. В частности, в его названии вместо «Мы», что выражает общую волю класса, могло быть написано «Каждый из нас», что подчеркнуло бы равноправие всех авторов документа. Если каждая позиция соглашения начинается с «не», то это означает принятое детьми самоограничение. Некоторые правила можно было бы сформулировать и так, чтобы они обеспечивали ребенку определенные права. Например, вместо «Не смеемся над ошибками других» — могло бы быть «Каждый имеет право на ошибку» и т. д. И наконец, правило «Не бегаем на перемене» весьма спорно, так как младшие школьники страдают от гиподинамии.

«Мы договорились, что:

- Не обижаем слабых, не деремся.
- Учимся договариваться.
- Не смеемся над ошибками других.
- Уважаем своих товарищей.
- Не перебиваем друг друга.

- Слушаем внимательно учителя и ответы своих товарищей.
- Не списываем.
- Не едим на уроке.
- Не опаздываем и не ходим в туалет на уроке (без уважительных причин).
- Не бегаем на перемене.
- Охраняем природу».

Практика показывает: коллективно принятые и признанные обязательными для выполнения правила совместной жизни помогают младшим школьникам сделать совместную жизнь не только организованной, но разумной и эмоционально комфортной, привлекательной для них. Дети получают инструмент, с помощью которого могут сами регулировать свое совместное с другими бытие, все меньше впадая в максимализм и агрессивность, уважая чувство собственного достоинства каждого (не только взрослого, но и сверстника, и младшего ребенка).

Основное содержание занятий по воспитанию умения быть самостоятельным — это работа с литературными произведениями. Каждое занятие по этому циклу предполагает анализ прозаических или стихотворных текстов отечественных и зарубежных авторов. Выбор предложенных нами текстов не случаен. В большинстве случаев они знакомят детей с авторами, произведения которых могут обогатить жизненный опыт младших школьников, «перекинуть» мост между «сегодня» и «вчера», между культурой, существующей «здесь и сейчас», и существовавшей «там и тогда». Какой бы сюжет тексты ни содержали (сказочный или реалистичный); в них всегда отчетливо прослеживается серьезное отношение к ребенку. Авторы сочувствуют ему и могут юмористически взглянуть на ситуации его жизни. Героям, как правило, предъявляются высокие нравственные требования и в то же время их учат проявлять и такт, и терпение, так что при внешнем однообразии форм организации занятия всегда проходят внутренне напряженно и наполнены разнообразными впечатлениями, глубокими страстями и мыслями.

Некоторые из произведений могут показаться излишне сложными, поскольку начальная школа традиционно имеет дело с адаптированными или написанными специально для маленьких детей текстами. И хотя В. Набоков, А. Платонов, Н. Гарин-Михайловский специально для детей не писали, современные младшие школьники в состоянии понять те их произведения, в которых на высоком художественном уровне отражены актуальные и сегодня ситуации: бесправие и бессилие ребенка перед самодовольными взрослыми, попрание справедливости, равнодушие и жестокость сверстников по отношению друг к другу, неопытность и несамостоятельность детей и т. д. И все же будет гораздо лучше, если учитель возьмет первоисточник и прочитает детям произведение целиком. Дело ведь не только в сюжете рассказа или стихотворения, а и в том, какими словами этот сюжет раскрыт, какие нюансы человеческих отношений показаны, на каком фоне разворачиваются события, какими природными явлениями сопровождаются и т. д. Важно, чтобы дети услышали голос человека, создавшего то или иное произведение, «встретились» с ним — тогда идеи, которые мы стараемся донести до школьников, проникнут в их души гораздо глубже, захватят их и оставят след надолго, а воспитательные задачи будут решены более эффективно.

4.2. Особенности педагогической технологии организации воспитательных занятий

Свои особенности имеет и педагогическая технология организации воспитательных занятий, на которых дети учатся быть и доброжелательными, и самостоятельными «коллегами». На этих занятиях никто никого не учит, но каждый, в том числе и учитель, учится — учится, размышляя: о жизни, о своем личном жизненном опыте и поведении, о своих возможностях, интересах, успехах, задачах; о своей взаимосвязи с другими людьми, о своей ответственности перед собой и другими (не только перед самыми близкими, но и перед теми, кто отдален от нас пространством и временем). И каждый учится, познавая истину не в процессе заучивания, обязательного воспроизведения

образцов, овладения стандартами и пр., а через собственное творчество — интеллектуальное, художественное и др.

Каждое занятие, как правило, начинается с «разминки». Ее цель — создать доброжелательную атмосферу, раскрепостить детей, поддержать их взаимный интерес, помочь обрести уверенность в себе и «Мы-чувство». Сегодня существует много приемов, которые можно использовать в качестве «разминок». Некоторые из них включены в содержание занятия (впрочем, их можно заменить другими, если они служат тем же целям), другие представлены в Приложении. Из списка «разминки» педагог может выбрать те, которые наилучшим образом соответствуют состоянию класса, цели и содержанию конкретного занятия.

На воспитательных занятиях, которые учат детей продуктивному совместному или самостоятельному бытию, не ставят отметок, не проводят контрольных работ. Ясно, что это в данном случае неуместно и, более того, недопустимо. Ведь многие обсуждаемые на занятиях вопросы не имеют однозначного ответа, многое в суждениях и восприятии детей индивидуально. И в то же время младшим школьникам необходима оценка взрослыми их деятельности. Умелый педагог в словесной форме, интонационно, с помощью мимики обязательно продемонстрирует свое заинтересованное, уважительное отношение к сказанному, изображенному, сочиненному детьми.

Повторение и объяснение нового материала на таких занятиях тоже нетрадиционно. Они проходят чаще всего как беседа, дискуссия, анализ художественного текста, работа младших школьников со словарем и т. д.

Погружение детей в мир родного языка происходит почти на каждом занятии. Это не только расширяет словарный запас младших школьников, но и помогает им осознать многозначность большинства слов русского языка, совершенствует их умение оперировать абстрактными понятиями и точно выражать свои мысли, передавать свое психологическое состояние и т. д.

Большое внимание на этих занятиях уделяется тому, чтобы приучить детей вчитываться в литературный текст. Дело в том, что в силу современного

образа жизни и преобладания внешне ярких аудиовизуальных средств информации младшие школьники не всегда умеют понять литературное произведение. В связи с этим лучше, если оно вначале будет прочитано учителем — чрезвычайно значимым и, как правило, достаточно авторитетным для ребенка человеком. Учитель может приучить младших школьников глубоко воспринимать серьезные литературные тексты, помочь обрести интерес к совместному прослушиванию их и т. д. Если текст большой и сложноватый, имеет смысл прочитать его сначала целиком, а затем читать его вновь фрагмент за фрагментом. Возможен и такой вариант, когда рассказ читается в течение нескольких уроков (с перерывом в неделю), поскольку младший школьник уже в состоянии довольно долго удерживать в памяти интересное литературное произведение. Как правило, любое литературное произведение многозначно и содержит в себе некую альтернативу, поэтому для разных детей и разных учителей предлагаемые тексты будут актуальны по-своему. Все это требует от педагога постоянной импровизации. Этого не стоит бояться, этого не надо избегать, к этому надо быть готовым, стараясь при этом не уходить от основной идеи каждой темы, каждого занятия.

На «воспитательных» занятиях нет учебников, зато часто используются различные словари, в том числе и специально для них созданные. (Кстати, толковые словарики имеет смысл распечатать заранее и вручить каждому ребенку на первом же занятии по тому или иному циклу.) Вместо обычных школьных тетрадей дети работают в альбомах или блокнотах, в тетрадях большого формата. Особенно существенно это для первоклассника. Дело в том, что обычно даже самые юные современные первоклассники уже умеют читать, но пишут еще плохо. Все это следует учитывать при организации воспитательных занятий, на которых дети не пишут, а вырезают и наклеивают в тетрадь какие-то слова, небольшие тексты, картинки и т. д. В большой тетради легче писать крупными буквами, делать рисунки и т. д. Однако и подросшим младшим школьникам больше нравится работать не в обычной школьной тетради. На таких занятиях и учитель «работает» в тетрадях детей:

помещает в них какие-то схемы и рисунки, необходимые для следующих занятий.

Таким образом, в них привычно лишь одно: дети, как правило, получают домашнее задание. Однако, во-первых, это не обязательно, а во-вторых, само занятие нетрадиционно: понаблюдай, подумай, узнай свою родословную, обсуди с близкими свой характер, вспомни... или нарисуй, сочини, изобрази, приклей в тетрадь... и т. д.

Традиционной проверки домашнего задания учителем в классическом виде на этих занятиях вообще не бывает, зато большое место занимает *рефлексия* — собственные размышления детей о том, что и зачем они делают дома, нравится ли им это и т. д. При этом каждый имеет право (и это принципиально для воспитывающих занятий) по своему желанию не выполнять какое-то задание дома или в школе. Подчеркнем: не забыть, а именно не захотеть раскрыть свой внутренний мир! Если такая ситуация возникает, педагогу не остается ничего другого, как проявить терпение, быть мудрым. Если какой-то ребенок категорически не проявляет интереса к предлагаемым темам или к отдельным фрагментам занятий, стоит предложить ему самому выбрать для себя альтернативное задание и не включать его в общую работу, пока он сам этого не захочет. Иногда такой отказ — это сигнал: «Поговори со мной!», «Обрати на меня внимание!» В этом случае нельзя не отозваться, но следует быть предельно тактичным, осторожным, внимательным и разговаривать с ребенком только с глазу на глаз. Для того чтобы занятия проходили организованно и служили поставленным выше целям, воспитателю, с одной стороны, надо отнестись к «отказнику» с пониманием, а с другой, нельзя допустить, чтобы подобное поведение вошло в привычку у этого ребенка и «заразило» других детей.

Опыт показывает, что такие ситуации на наших занятиях крайне редки, поскольку проходят они интересно и являются личностно значимыми не только для младших школьников, но и для ведущих их взрослых. Дети на этих занятиях не испытывают ни чрезмерных трудностей, ни скуки. Они макси-

мально активно включаются в работу: ведь в силу возрастных особенностей им очень важно рассказать учителю о себе, привлечь к себе его внимание, тем более что они не боятся дать неверный ответ, вызвать неодобрение или получить плохую отметку.

Гораздо типичнее другая ситуация: каждый старается высказаться, откровенно размышляя о себе, своей семье, окружающих его людях, прочитанных текстах. В результате часто на воспитательных занятиях приходится решать вопрос, как удовлетворить активность любого ученика в условиях ограниченного времени. И решается он следующим образом: выбранная тема изучается до тех пор, пока не иссякнет к ней интерес. Иногда обсуждение той или иной заинтересовавшей детей проблемы продолжается в течение двух, а иногда и более занятий, чтобы тот, кто не успел высказаться, не обижался и не чувствовал себя обойденным вниманием.

Темп работы каждый раз определяется конкретными интересами детей, возможностями взрослых, актуальностью обсуждаемой проблемы для данного класса. При этом ведущий эти занятия учитель сам решает, что задать детям на дом и задать ли вообще что-нибудь, как закончить урок и как начать следующий.

«Воспитательные» занятия иногда проходят достаточно шумно. Это неизбежный «рабочий» шум, поскольку надо дать возможность каждому высказаться и отстаивать свою точку зрения, а слушать сверстников младшие школьники, как правило, еще не умеют. Вначале на занятиях преобладают развернутые эмоциональные монологи детей, а развернутый монолог педагога, который на обычных уроках дети слушают молча, здесь практически отсутствует. По мере того, как дети все больше овладевают умением слышать друг друга, доносить свое сообщение до сверстников, адекватно реагировать на сообщения других, они включаются в диалог. Это может быть диалог педагога с учениками, диалог между детьми, диалог между какой-то группой школьников и ведущим занятием взрослым или другой группой, диалог детей с родителями, родителей с педагогом и т. д. И наконец, почти обязательным

элементом каждого занятия является групповая дискуссия, а диалог и дискуссия, как известно, — «шумные» виды деятельности.

Взрослый, участвуя в дискуссии детей, вовсе не стремится добиться единственно возможного и окончательного ответа на обсуждаемый младшими школьниками вопрос. Важнее подвести детей к пониманию того, что многие проблемы многозначны, открыты для обсуждения и не имеют единственного решения. Это чрезвычайно полезно для детей младшего школьного возраста, склонных к поверхностному, упрощенному, восприятию окружающего мира и его противоречий.

Одной из тем дискуссий может стать обсуждение новых предложений или изменение старых формулировок в правилах совместной жизни. При подготовке дискуссии целесообразно в самом доступном месте класса (только не у стола учителя) поставить ящик, куда любой ребенок, родитель, классный руководитель и другие учителя могут опустить листочки со своими предложениями. Поскольку каждый имеет право на свое мнение, свою точку зрения, постольку ни одно предложение не должно игнорироваться и, тем более, вызывать какие-то санкции со стороны учителя. Естественно, ни одно предложение не должно быть анонимным. Когда появятся два-три предложения, учитель может вынести их на обсуждение.

Во время обсуждения автор каждого предложения получает возможность объяснить, почему оно важно и какие положительные результаты оно может дать. В процессе обсуждения выявляются все достоинства и слабости конкретного предложения, уточняется его формулировка. Все это учитель записывает на доске, а затем ставит вопрос, как принимать это предложение: выразить согласие хором, проголосовать с помощью поднятых рук или тайно. В итоге принимается или не принимается новое правило или новая формулировка правила. Принятое предложение записывается в текст первоначального документа и с этого момента считается обязательным для всех учащихся класса.

Несмотря на то, что воспитательные занятия насыщены общением, достаточно часто на них царит тишина. Это дети размышляют о непростых вопросах человеческого бытия, о своем месте среди людей. При этом они вспоминают конкретные ситуации из собственной жизни или из книг, фильмов, из рассказов других людей, выполняют творческие работы. Это не тишина вымуштрованных дисциплинарными требованиями школяров, а «рабочая тишина» мыслителей, философов. Разумеется, такая тишина в классе достигается не сразу и не по приказу. Она возникает лишь в особой атмосфере, создавать которую должен уметь учитель.

Воспитанию взаимной доброжелательности и терпимости, поисковой и рефлексивной активности способствуют и литературные тексты, обсуждаемые на занятиях, и «разминки», с которых начинается работа, и творческие задания, и игры.

Для воспитания у младших школьников умения жить вместе и быть самостоятельными необходимо широко привлекать их родителей и других родственников, что, к сожалению, не слишком широко распространено в практике работы современной начальной школы. Для этого учитель заранее знакомит родителей с задачами и особенностями предстоящей работы, объясняет, на какое сотрудничество с ними, на какую серьезную помощь с их стороны рассчитывает школа и какую важную роль им отводит. Только при согласии родителей возможно полноценное проведение таких занятий с младшими школьниками.

В данном случае конкретное участие родных в воспитании младших школьников, во-первых, состоит в том, что взрослые вместе с детьми выполняют целый ряд домашних заданий. Это особо поощряет и приветствует учитель, поскольку помощь взрослых обеспечивает более качественное выполнение заданий, ориентирует младшего школьника на более высокий уровень учебной деятельности. В то же время домашние задания составлены так, что в процессе их выполнения родители или другие родственники становятся понятнее и ближе своим детям. Во-вторых, родители по просьбе учителя

вслух читают с детьми рекомендованную литературу, а ведь это может возродить старинную российскую традицию, существовавшую когда-то не только в дворянских, разночинных, но и в грамотных крестьянских семьях, — «семейные чтения» по вечерам (хотя бы по выходным и праздничным дням). Это позволит взрослым и детям совместно переживать сюжеты литературного произведения, обсуждать комментарии к тексту, сделанные детьми и взрослыми, и, конечно, лучше овладевать русским литературным языком. Из таких «семейных чтений» извлекут большую пользу взрослые и семья в целом как уникальное человеческое сообщество. В-третьих, участие родных проявляется и в том, что их приглашают на уроки и праздники, включают в состав жюри и т. д.

Анализ практики организации «воспитательных» занятий с младшими школьниками продемонстрировал их большой воспитательный потенциал. Воспитательные занятия, подобные предлагаемым, реально помогают детям решить целый ряд возрастных задач и, прежде всего, успешно адаптироваться к новым условиям своего развития — к школе, классу, товарищам. Тем самым такие занятия могут предупредить и преодолеть и дидактогению, и многие возрастные конфликты младших школьников.

Предлагаемые циклы занятий последовательно, шаг за шагом, помогают детям пройти путь от умения не конфликтовать с другими до умения так выстраивать свое поведение, чтобы не быть в конфликте с собой и добиваться признания, успеха в сотрудничестве с другими.

Интересно, что в процессе работы с младшими школьниками по развитию у них самосознания, самопознания, саморегуляции, эмпатии и социального поведения сами учителя, ведущие эти занятия, отмечают у себя очевидный профессиональный и личностный рост. Педагог, организующий воспитание младших школьников с помощью предлагаемой системы занятий, получает возможность воздействовать на познавательную и волевыми сферы ребенка, позитивно влиять на успешность его обучения не только через освоение детьми содержания учебных предметов и организацию их учебной

деятельности. В этом случае педагог может реально решить следующие задачи:

- способствовать совершенствованию представлений младшего школьника о себе как индивидуальности, личности, члене сообщества;
- укреплять его самоуважение независимо от учебных успехов;
- стимулировать развитие у школьников способности к рефлексии и творческому отношению к жизни; .
- поддерживать ответственное и самостоятельное поведение ребенка;
- укреплять нравственное и психическое здоровье детей;
- создавать комфортный психологический климат в детской среде;
- способствовать гуманизации образовательного процесса в целом.

Более того, существенно обогащаются и связи школы с семьей, углубляются внутрисемейные отношения. Это обусловлено следующими обстоятельствами. Включаясь в общую с младшими школьниками работу, родители постепенно все более глубоко осмысливают индивидуальные особенности своих детей, их рост и развитие, оценивают эффективность своей собственной воспитательной системы и воспитательной работы школы. Родители в итоге становятся более оптимистичными, открытыми, расположенными к сотрудничеству со школой.

4.3. Развитие у младших школьников умения жить с другими людьми

Толковый словарь

Автопортрет — портрет, написанный с самого себя.

Анкета — лист с вопросами.

Богатство — много денег, ценных вещей; ценные качества человека.

Добро — все хорошее, полезное; личные вещи человека.

Договор — соглашение (чаще всего письменное) о взаимных действиях, обязанностях.

Документ — удостоверение личности; деловая бумага.

Достоинство — чувство уважения человека к самому себе; высокие душевные качества человека.

Достойный — уважаемый (человек); заслуживающий одобрения (поступок).

Другой — не такой, отличающийся от кого-то или чего-то; посторонний, не я сам.

Знакомый (человек) — тот, которого я лично знаю.

Инвалид — серьезно больной человек.

Личность — любой человек.

Мы — обозначение нескольких людей, находящихся вместе.

Настроение — душевное состояние.

Незнакомец — человек, которого я лично не знаю; таинственный человек.

Подпись — собственноручно написанная фамилия; подтверждение, заверение (документа, правильности чего-либо).

Поколение — люди близкого возраста; люди, живущие в одно время.

Портрет — изображение человека на картине или фотографии.

Потомок — младший член семьи.

Предок — человек из давних поколений родственников.

Проект — план устройства чего-нибудь (здания, сада и т. п.); предварительный текст документа, договора.

Семья — группа живущих вместе родственников.

Соглашение — договоренность о чем-либо по взаимному согласию; подтверждение своего согласия; договор, разделение прав и обязанностей договаривающихся.

Сочувствие — отзывчивое отношение к переживаниям других.

Сундук — большой ящик для хранения вещей, с крышкой на петлях, замком, часто украшенный коваными деталями.

Ты — обращение к близкому человеку; обращение старшего к младшему.

Человек — живое существо, обладающее даром слова, способное создавать орудия труда, понимать себя и других; личность.

Чувствительный человек — способный глубоко переживать, чувствовать; впечатлительный.

Чувство — способность ощущать окружающий мир; способность отзываться на свои впечатления переживаниями.

Чужой — не свой (о предмете, вещи); не родной, не из своей семьи, посторонний (о человеке); далекий по взглядам, интересам.

Эмоции — душевные переживания, волнения, чувства.

Я — буква; название человеком самого себя; обозначение человеком себя как личности.

Т е м а 1. Начинаем учиться жить вместе

Цель — заинтересовать младших школьников внеурочными занятиями.

Каждый ребенок имеет цветные карандаши, фломастеры, семь бумажных кружков разного цвета (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, черный).

Ход работы

1. Дискуссия о названии занятий.

Учитель. Я предлагаю с сегодняшнего дня начать учиться жить вместе. Как вы думаете, что это значит — жить вместе? К кому это относится? Кто обычно живет вместе?

Дети (озвучивают свои идеи, гипотезы, ассоциации).

- Жить вместе — это значит все делать вместе: смотреть телевизор, ходить в гости, гулять в парке...
- Жить вместе — это значит все время всем находиться в одном помещении.
- Это значит радоваться всем одному и тому же.
- Это значит помогать друг другу.
- Любить друг друга.
- Обычно вместе живут родные люди в семье.
- Вместе живут люди в одном доме.

— Люди живут вместе со своими животными.

— Дети живут вместе со взрослыми.

Учитель. А как вы думаете, легко ли жить вместе? И почему?

Дети (*дают варианты ответов*).

— Иногда легко, иногда трудно.

— Трудно, потому что детям и взрослым хочется разного, а надо что-то одно делать.

— Трудно, потому что бывают люди вежливые, а бывают — нет.

Учитель. А можно ли научиться жить вместе? И чему учатся в этом случае?

Дети в ходе дискуссии приходят к выводу, что, живя вместе, можно и нужно учиться быть заботливыми, вежливыми, трудолюбивыми...

Можно ли сказать, что в школе люди живут вместе? Мы с вами живем вместе?

Дети отвечают утвердительно.

Всегда ли наша школьная жизнь хороша? Всегда ли мы довольны друг другом? Дружные ли мы? Не надо ли нам чему-нибудь поучиться, чтобы наша жизнь стала еще лучше?

Дети дают разные ответы.

Ребята! Все люди и каждый из вас часто употребляют слова «я», «ты», «мы». Давайте подумаем, что они значат?

Дети.

— Словом «я» каждый человек называет себя.

— На «ты» я обращаюсь к маме, братику. Взрослые так обращаются к ребенку.

— Слова «мы» обозначает многих людей.

Учитель. Спасибо, ребята. Вы понимаете смысл этих слов, они вам хорошо знакомы. И все же эти слова не так просты, как кажутся. Много ли каждый из вас может рассказать про себя, про свое «я»? Хорошо ли знаете вы тех людей, к которым обращаетесь на «ты»? Что происходит с нами, когда «я»

и «ты» становятся «мы»? На наших занятиях, которые будут проходить раз в неделю, мы сможем во всем этом разобраться? Согласны? Интересно вам это?

Дети отвечают утвердительно.

2. Знакомство с дидактическим материалом.

Учитель. Мне очень приятно, что вы хотите понять себя и других. Нам будут помогать книги (*показывает толковые словари, художественные альбомы*), рабочие тетради, цветные карандаши, фломастеры, краски, кассеты с записью музыки. Книги мы будем читать, прочитанные обсуждать, будем рассматривать художественные альбомы. А в рабочих тетрадях каждый из вас будет выполнять разные задания (*раздает подписанные заранее большие блокноты, альбомы или тетради, в которых на первой странице изображена рамочка*).

3. Работа с тетрадью.

Учитель. Рассмотрите свои тетради. Сейчас они пустые и одинаковые. А через месяц, через год все они будут похожи или окажутся разными? Как вы думаете?

Дети.

- Они будут одинаковыми, потому что мы все научимся красиво писать.
- Они будут разными, потому что все равно каждый будет выполнять задание по-своему.

Учитель. Пожалуй, вы правы. Я думаю, что, когда каждый из вас сможет в своей тетради написать то, что думает, и нарисовать то, что захочет, каждая тетрадь будет чем-то отличаться. Так, может, и названия этих тетрадей будут разными? Подумайте, как каждый из вас назвал бы свою рабочую тетрадь? (*Выслушивает и осторожно комментирует разные предложения: «Я и мои друзья», «Я и моя семья», «Все мы и я» и т. д.*) Может быть, и нашим занятиям мы дадим свое название. Пожалуйста, пусть каждый из вас сейчас напишет на первой странице своей тетради то название, которое ему больше всего нравится. А кто еще не умеет этого делать, тому я помогу.

Дети пишут в соответствующей рамочке на первой странице тетради свой вариант названия тех занятий, которые им предстоят.

А теперь проиллюстрируйте свое название. Каждый понимает, что такое «проиллюстрировать»? (*Объясняет смысл этого слова.*)

Дети рисуют в тетрадях.

4. Цветопись.

У ч и т е л ь . Какие интересные рисунки вы сделали! Молодцы! А какое сейчас у вас настроение? А каким цветом вы нарисовали бы ваше настроение? (*Выслушивает ответы детей.*) Я хочу кое-что предложить вам. (*Вывешивает рисунок цветка или рисунки с изображениями веселого и грустного лица.*) На вашей парте лежат семь цветных кружочков. Мы могли бы с вами каждый день наклеивать эти цветные кружочки на лепестки цветка или на эти лица. Если вам будет интересно, если настроение хорошее, то наклейте кружочки одного цвета, и если неинтересно — другого. Вам хочется понять свое настроение? А интересно ли вам узнать, какое настроение будет у всех у нас?..

Учитель объясняет, где будут лежать кружочки и клей, договаривается с детьми, как и когда они будут это выполнять. Варианты зависят от выбранной технологии: либо каждый клеит кружочек любого цвета на изображение веселого или грустного лица, либо устанавливают, что каждый лепесток цветка должен соответствовать строго определенному цвету. Во втором случае детям предлагается пользоваться следующим цветовым отображением своего настроения: желтый кружочек приклеивают те, кому было интересно; зеленый — те, кому интересно не было; красный — те, кому на занятии было хорошо; синий — те, кому было плохо. Дети, которые не умеют выразить своего настроения с помощью этих четырех цветов, могут воспользоваться оставшимися тремя. При этом важно помнить, что каждый может наклеить не больше двух кружочков, чтобы обозначить «интересно/неинтересно» и «хорошо/плохо». Если кто-то не понял своего настроения, может наклеить один кружочек или не наклеить ни одного.

У ч и т е л ь . Давайте попробуем узнать, какое у нас сейчас настроение!

Дети наклеивают цветные кружочки.

Посмотрите, какой красивый получился у нас цветок! Видите, как много среди нас тех, кому сегодня интересно, уютно. Не можете ли вы объяснить, почему у вас такое настроение? *(С интересом выслушивает ответы детей, резюмирует их.)*

Важно, чтобы у детей не возникло стереотипа, что предъявлять нужно лишь определенные, «положительные», цвета.

5. Подведение итогов урока.

Учитель. По-моему, сегодня вам было довольно интересно, потому что... Хотите, чтобы такие занятия продолжались? Зачем они вам? *(Выслушивает мнения детей.)* Мне тоже было очень интересно с вами, и у меня тоже хорошее настроение. Мне кажется, что я чуточку лучше стала вас понимать. Спасибо вам за вашу работу на уроке... Я думаю, что наши дальнейшие занятия помогут нам поближе познакомиться друг с другом, научат понимать себя и других людей, научат дружить, быть внимательными к окружающим нас людям, к их настроению.

6. Домашнее задание.

Учитель. А теперь я задаю вам домашнее задание. Послушайте внимательно и запомните его: ведь следующий урок будет только через неделю... Задание такое: расскажите дома о нашем сегодняшнем уроке, о новом предмете, покажите свою тетрадь. Договорились?..

Напомним: важно, чтобы родители знали о необычном «предмете» и были готовы сотрудничать с учителем и ребенком, иначе ребенок может испытывать на занятиях дискомфорт.

Т е м а 2. Кто я?

Цель — подтолкнуть процесс осознания ребенком своих социальных ролей.

Каждый ребенок имеет лист тонкой бумаги, цветные карандаши, кружочки для цветописа, ножницы, толковый словарь.

Ход работы

1. Беседа о том, как дома отнеслись к рассказам детей о новом «предмете» и первом занятии по нему.

2. Разминка.

Учитель. Дети, возьмите, пожалуйста, по листочку бумаги и оторвите от него кусочек, кто какой хочет. Сложите его пополам и опять оторвите кусочек...

Дети проделывают эту операцию три-четыре раза в зависимости от плотности бумаги.

Теперь разверните то, что осталось от листочка. Посмотрите сами и покажите друг другу, что получилось. Вглядитесь, есть ли у нас одинаковые листочки? Почему они такие разные?

Дети объясняют.

Учитель. Вы, наверное, замечали, что вокруг нас и в природе очень редко встречаются два абсолютно одинаковых предмета, цветка, камня. Даже дома, построенные по одному проекту, отличаются друг от друга. Тем более не похожи друг на друга люди. Вот, например, вы все хоть и называетесь одним словом «школьники», но совсем не похожи друг на друга. Вы все разные. Как вы думаете, чем люди отличаются друг от друга?

Дети отвечают, что они отличаются друг от друга цветом волос и глаз, ростом, именем, характером, адресом...

3. Работа с альбомом.

Учитель. Да, все люди разные, но каждый называет себя «Я». Откройте, пожалуйста, ваши тетради и нарисуйте большую, во весь лист букву «Я». А теперь распишите ее маленькими буквами «Я» (или просто раскрасьте).

Раскрашивая букву, ребенок, который еще не умеет писать, демонстрирует свое настроение в этот момент. Можно помочь ему обнаружить, что у других детей иное настроение. Размещение разных по величине и форме букв внутри одной исподволь подводит

к пониманию того, что «внутри» каждого человека много разных «я».

Учитель. Но ведь «Я» — это не только буква, это еще и слово. Вот и подумайте, что же обозначает это слово. (В процессе работы и по окончании ее хвалит детей за старание.)

4. Работа со словарем.

Учитель. Так что же такое «Я»? (Выслушивает ответы детей.) Оказывается, у этого слова несколько значений. Так бывает довольно часто. Все значения слов представлены в специальных книгах, которые называются толковыми словарями. (Показывает один или несколько толковых словарей русского языка.) У каждого из вас на парте тоже лежит небольшой толковый словарик. В нем представлены те слова, которые встретятся нам на наших занятиях и особенно важны для того, чтобы научиться жить вместе. Давайте посмотрим, как там объясняется, толкуется слово «Я»...

Дети, умеющие читать, отыскивают слово, зачитывают его толкование (если дети пока не читают, это может сделать учитель). Остальные внимательно слушают и обсуждают то, что услышали.

Учитель (обращает внимание школьников на определение «я» как «обозначение человеком себя как личности»). А что такое личность? (Выслушивает ответы.) Это слово тоже есть в нашем словаре. Давайте и его найдем.

Дети находят, прочитывают, коллективно осмысливают и комментируют определение понятия «личность», а затем и однокоренных слов — «отличный» и «лицо».

Понятия «Я» и «личность» — серьезные научные понятия. Давайте запишем их.

Дети выписывают (или вырезают и наклеивают) из толкового словарика определения в свои альбомы.

5. Актуализация понимания своих социальных ролей.

Учитель. Итак, с помощью слова «я» каждый из нас обозначает себя как человека. Посмотрите на букву «я» в своей тетради. Вы эту букву сделали такой красивой! Почему в ней так много разных буквочек «я»? *(Выслушивает варианты ответов.)* А может быть, еще и потому, что внутри каждого из нас много разных «я»? *(Возможно, дети и сами выскажут такую мысль.)* Я, например, учительница, дочь, мама, женщина, тетя для своих племянников... А вы? Как каждый из вас мог бы продолжить про себя? Я — это... *(Выслушивает несколько вариантов ответов, пока дети не начнут повторяться.)* Ребята, вы сегодня — молодцы! Потрудились над серьезными словами, поняли про себя и других людей что-то новое. Спасибо вам!

6. Домашнее задание. Учитель раздает детям специальный лист для разрезания и наклеивания. Лист распечатывается заранее.

Лист для разрезания и наклеивания

Тема «Кто я?»

брат	первоклассник
внук	первоклассница
внучка	подруга
гражданин	покупатель(ница)
девочка	ребенок
дочь	россиянин
друг	сестра
мальчик	спортсмен
москвич	сын
москвичка	ученик
музыкант	ученица
новичок	человек

Учитель. Дети, я прошу вас дома выбрать из этого списка те слова, которые объясняют ваше «я», и вписать (вклеить) их в тетрадь. И не просто

подряд или рядом, а поместить на лепестки какого-нибудь цветка, в кадрах киноплёнки или как-то еще. Главное, чтобы было видно, что эти разные слова рассказывают об одном человеке: что они — вместе. И еще одно задание. На следующем уроке нам понадобится зеркальце. Пожалуйста, попросите его у родителей и принесите в школу уже завтра.

Важно собрать зеркала заранее, чтобы дети не разбили их, не поранились, не забыли дома и не оказались не готовыми к следующему уроку.

Т е м а 3. Как я выгляжу

Цель — осознание своей индивидуальности, своей внешней непохожести на других людей.

Каждый ребенок имеет цветные карандаши, кружочки для цветописа, ножницы, зеркало (раздается учителем в нужный момент).

Учитель заранее вывешивает на доске несколько репродукции-автопортретов художников и закрывает их листом ватмана.

Ход работы

1. Разминка.

У ч и т е л ь . Ребята, когда вы утром приходите в класс, что вы делаете прежде всего?

Д е т и . Здравуаемся...

У ч и т е л ь . С кем?

Д е т и . С Вами, друг с другом.

У ч и т е л ь . Пожалуйста, покажите, как вы это делаете. Начнем с этого ряда. Коля, начни, пожалуйста! Поздоровайся с тем, кто сидит за тобой справа, слева.

Дети здороваются друг с другом: один ряд по цепочке или весь класс.

Спасибо за ваши приветствия. А как вы думаете, зачем люди здороваются? (Выслушивает ответы детей и подводит их к пониманию, что

этот ритуал отражает доброе отношение людей друг к другу, создает им хорошее настроение.) Кстати, на какое слово похоже слово «здравствуй»?

Д е т и . Здоровье...

У ч и т е л ь . Да, именно так родилось это слово «Здравствуй», т. е. «будь здоровым». И хорошо бы, здороваясь, называть человека по имени. У нас с вами сейчас это не всегда получалось. Наверное, мы пока не все знаем имен друг друга, но, я думаю, мы справимся с этим... А теперь посмотрим ваше домашнее задание.

2. Анализ домашнего задания.

У ч и т е л ь . Сколько слов вы написали? У кого их оказалось больше всех? Не прочитаешь ли ты нам свои слова? Спасибо. У кого есть другие слова? Видите, как много слов пряталось за словом «я», и вы все их смогли отыскать. Молодцы! *(Снимает лист ватмана с репродукций и пишет на доске слово «автопортрет».)* А теперь посмотрите на доску. Что вы на ней видите?

Д е т и . Изображения разных людей.

У ч и т е л ь . А что написано на доске? *(Умеющий читать ребенок отвечает: «Автопортрет».)*

3. Работа со словарем.

У ч и т е л ь . А что такое «автопортрет»? Знаете ли вы это слово? А какое слово вам больше знакомо? Как вы думаете, автопортрет — это то же самое, что и портрет?

Дети пытаются раскрыть смысл этих слов.

Давайте посмотрим в нашем толковом словарики, что значат эти слова и чем они отличаются друг от друга.

Дети находят слова в словаре, зачитывают их толкования, записывают (вырезают и наклеивают) значение слова «автопортрет» в тетрадь.

4. Анализ автопортретов художников.

У ч и т е л ь . Всмотритесь в автопортреты художников. Что вы можете рассказать о людях, которые на них изображены?

Дети рассказывают о своих впечатлениях.

Важно обратить внимание детей и на внешний вид изображенных людей, и на их настроение, и на характер, и т. д.

Учитель. Я вижу, что вы очень внимательны. Вы смогли многое рассказывать о незнакомых вам людях, только глядя на их автопортреты. Молодцы! А теперь я хочу предложить вам самим стать на какое-то время художниками и написать свой собственный портрет. Хотите попробовать изобразить себя?

5. Работа над собственным портретом.

Учитель. Как вы думаете, куда смотрит художник, когда пишет свой автопортрет? Правильно, в зеркало. Возьмите свои зеркала и посмотрите на себя внимательно. Попробуйте, рассматривая себя в зеркало, нарисовать свой собственный портрет. *(Показывает детям простейшие приемы, изображения лица сам или приглашает для этого школьного учителя рисования, кого-нибудь из рисующих родителей или старших детей — учащихся художественной школы и т. п.)*

Дети рисуют свои автопортреты.

6. Домашнее задание.

Учитель. Я прошу вас дома закончить эту работу, затем вырезать свой автопортрет из тетради и наклеить на картон...

Можно продолжить работу над автопортретом на следующем занятии, тогда домашнее задание после первого урока будет таким: наклеить в тетрадь свою лучшую фотографию.

Т е м а 4. Расскажу о себе

Цель — осознание своей индивидуальности, своей непохожести на других людей с первых дней жизни.

Каждый ребенок имеет цветные карандаши, кружочки для цветописи, ножницы, толковый словарик, бланк анкеты. Бланк анкеты размножаются заранее.

Моя анкета

Я родился(ась) (когда) ...

В ... часов ... минут

В (где) ...

Я оказался(ась) (кем) ...

Мой вес при рождении ...

Мой рост при рождении ...

Меня назвали ...

В семье меня зовут ...

Мое имя означает ...

Моя фамилия ...

Мой рост сейчас ...

Мои глаза ...

Мои волосы ...

Я похож(а) на ...

Ход работы

1. Разминка. Игра «Эхо».

Дети, сидящие в одном ряду, по очереди называют свои имена. Дети любого другого ряда (желательно, отдаленного), как эхо, воспроизводят услышанное.

Учитель хвалит за точность и просит детей в повседневном общении друг с другом пользоваться не фамилиями, а именами.

2. Работа с автопортретами детей.

Если дети закончили работу со своими портретами, то перед уроком детские автопортреты вывешиваются в классе. Если же дети продолжают рисовать, то их работы вывешиваются в классе во время занятия. Хорошо бы и учителю приготовить свой автопортрет.

Учитель. Мы с вами находимся на вернисаже. Что такое вернисаж? Как много здесь интересных работ! Попробуем отгадать, кто на них изображен?

Дети высказывают свои предположения.

Учитель. Почему ты считаешь, что это — Лена?

Дети называют характерные особенности внешнего облика своих одноклассников (у кого какие глаза, волосы, одежда, поза...).

На этом уроке требуется проявлять особую деликатность. Во-первых, хорошо бы узнать каждого, но невозможно говорить подробно о каждом. А во-вторых, нельзя обидеть ребенка, например с большими ушами, некрасивого и т. д. или того, кто приукрасил реальный облик одноклассника.

Учитель. Посмотрите, какие разные у всех изображения! Почему?

Дети. Потому что мы — все разные.

Учитель. Да, каждый из нас особенный, непохожий на других, и это очень хорошо, как мне кажется. Права ли я?..

3. Дискуссия.

Дети рассуждают о значении индивидуальности. В ходе обсуждения их необходимо подвести к следующим выводам:

- нет абсолютно одинаковых, абсолютно неинтересных, абсолютно ни для кого не значимых людей;
- все люди обогащают друг друга благодаря своей непохожести, и это обеспечивает их развитие.

4. Работа со словарем.

Учитель. Как вы думаете, когда человек становится не похожим на других?

Дети в результате обсуждения приходят к выводу, что человек уже рождается с присущей ему индивидуальностью, а потом развивается в течение всей жизни.

Учитель. Когда человек рождается, то его отличие от других фиксируется в специальном документе — свидетельстве о рождении. Кто из вас видел этот документ? А кто знает, что в свидетельстве о рождении записано?

Дети. Имя, отчество, фамилия ребенка, как зовут его маму, папу, когда и где он родился...

Учитель. Да, все верно. Свидетельство о рождении — самый первый документ человека. Он представляет ребенка остальным людям. А какие документы появляются у человека, когда он становится взрослым? Какие вы видели документы, которые будто говорят: тот, кто меня предъявляет, является тем-то и тем-то?

Дети. Паспорт, пропуск, военный билет, пенсионное удостоверение...

Учитель. Да, это все документы, удостоверяющие личность человека. Бывают и другие документы. Посмотрите в словаре, как там толкуется слово «документ»?

Дети находят слово «документ», убеждаются в многозначности и записывают (вклеивают) все его значения в тетрадь.

Учитель. Одно из значений слова «документ» — деловая бумага. Есть, например, такая деловая бумага, такой документ, как анкета. Давайте посмотрим в словаре, что это такое.

Дети работают над словом «анкета», вспоминают, какие анкеты они знают.

5. Домашнее задание.

Учитель. Взрослым довольно часто приходится заполнять разные анкеты. И вас, как взрослых, я хочу попросить заполнить анкету про себя. Это будет, вероятно, ваша первая в жизни анкета. Заполните ее дома. Если возникнут трудности, обратитесь за помощью к родителям, к старшим... А еще постарайтесь узнать, что означает ваше имя.

Тема 5. Мое поведение

Цель — понять свой характер.

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописи, ножницы, толковый словарик. Учитель готовит небольшой мяч, длинный лист бумаги (можно использовать обои).

1. Разминка «Давайте говорить друг другу комплименты».

Учитель объясняет детям, как важны для человека доброе слово, похвала, комплимент и подчеркивает: чтобы сделать комплимент, нужно быть очень внимательным и тактичным.

Дети встают в круг и, передавая друг другу мячи и глядя друг другу в лицо, хвалят по очереди одного из своих одноклассников или говорят о своих добрых чувствах к нему. Первый (ребенку слева или справа от себя) и последний (всему классу) комплименты делает сам учитель, тоже находящийся в круге.

2. Вспомним домашнее задание.

Учитель. Как хорошо начинать работу после таких добрых слов! Скажите, а смогли вы заполнить свои анкеты?

Дети показывают заполненные дома анкеты.

Какой вопрос в анкете показался вам самым интересным? (*Выслушивает ответы детей.*) Если кто-то предложим вам заполнить такую же точку анкету через много лет, что в ней не изменится?

Дети. Не изменится цвет глаз...

Учитель. А что изменится? Почему?

Дети. Изменяется рост и вес. Мы вырастем, повзрослеем. У девочек могут измениться фамилии...

Учитель. А что еще меняется в человеке, когда он растет?

Дети. Ум, поведение, черты характера...

3. Обсуждение проблемы «характер человека».

Учитель. Как мы определяем, какой характер у другого человека? Как понять свой характер?

Дети. По поступкам, по поведению.

Учитель. Объясните, как вы узнаете, какой характер у человека. Приведите примеры поведения, которое свидетельствует об определенных качествах человека. Можно ли судить о характере человека по одному случаю?

Дети обсуждают проблему, приводят примеры из жизни, из фильмов, из сказок. В итоге делают вывод, что раз и навсегда сказать о характере человека что-то определенное нельзя, так как человек, особенно ребенок, меняется.

Учитель. Давайте подумаем, какие черты характера люди проявляют чаще всего?

Дети самостоятельно делают записи в своих тетрадях или, если писать им еще трудно, называют черты характера вслух, а учитель записывает их на доске.

Учитель не оценивает однозначно называемые детьми качества, так как почти всякое качество может быть и хорошим, и плохим в зависимости от ситуации. Важно обратить внимание на общую тональность высказываний детей, свидетельствующую о том, оптимистичны ли дети или тревожны, видят ли мир в светлых или мрачных тонах и т. д.

Учитель. А теперь подумайте, пожалуйста, какими качествами каждый из вас обладает сейчас и какими хотел бы обладать. Запишем одни из них в левую колонку, другие — в правую.

Дети либо сначала самостоятельно работают в тетрадях, а затем читают записанное вслух, либо сразу диктуют учителю определения своих имеющихся и желаемых качеств. В любом случае те качества, которые дети хотели бы иметь, учитель записывает со слов младших школьников не на доске, а на длинном листе бумаги.

Посмотрите, какой получился длинный список качеств, которые вы хотели бы иметь. Он будет висеть в классе. Время от времени вы будете смотреть на этот свиток и решать, появились у вас эти качества или еще нет. Если я правильно вас понимаю, то все эти качества вам нравятся. Почему?

Дети объясняют, что благодаря этим качествам и самому человеку, и его окружающим, как правило, бывает легче, лучше, увереннее и приятнее жить...

Вы сейчас говорили о таких качествах, которые люди называют достоинствами. Давайте посмотрим, как объясняет слово «достоинство» наш толковый словарь.

4. Работа со словарем.

Дети читают, уточняют свое представление и записывают (наклеивают) определение слова «достоинство».

Учитель. Одно из значений слова «достоинство», как видим, — это уважение человека к своим высоким душевным качествам. А как мы назовем поведение человека, который уважает себя, не теряет своего достоинства и защищает достоинство других людей?

Дети. Это достойное поведение.

Учитель. Давайте посмотрим в словаре, как толкуется слово «достойный».

Дети работают со словарем, обсуждают значение слова «достойный» и записывают (вклеивают) его в тетрадь.

5. Домашнее задание.

Учитель. Я прошу каждого из вас дома вспомнить случай из своей жизни, когда ваше поведение было достойным, когда вы вели себя с достоинством.

Тема 6. Мое богатство

Цель — осознать свой характер и его значение для других людей.

Каждый ребенок имеет цветные карандаши, кружочки для цветописи, ножницы, толковый словарик.

Учитель готовит большое изображение сундучка и прикрепляет его к доске.

Ход работы

1. Разминка «Сундучок».

Учитель. Ребята! Я прошу каждого из вас «положить» в этот сундучок самое главное, самое достойное качество. (*Называемые детьми качества учитель «кладет» в сундучок: записывает их на изображении сундучка.*)

Посмотрите, ребята, как много в нашем сундучке достойных качеств, а значит,

как много у нас возможностей, какие мы сильные! А почему, по-вашему, я поместила все это в сундучок?

Д е т и . Потому что это — богатство.

У ч и т е л ь . А почему вы считаете это богатством? Разве в сказках в сундуки и сундучки складывают качества людей, их достоинства?

Д е т и . Нет, в сказках там лежат жемчуга, вещи, у Кощея Бессмертного — иголка. Но это — тоже богатство.

У ч и т е л ь . А что еще называют богатством?

Д е т и . Деньги, машину, дачу, компьютер...

У ч и т е л ь . Как же так? И старательность, и любовь к маме — богатство? Но и бусы, и колечки, и волшебная палочка, и машина — тоже богатство? Богатство — то, что можно потрогать руками? И богатство — то, чего нельзя потрогать руками? Помогите мне разобраться...

Дети, размышляя, приближаются к пониманию, что богатство — это то, что помогает самому человеку, его близким, окружающим что-то решить, что-то преодолеть, с чем-то справиться и т. п.

2. Работа со словарем.

У ч и т е л ь . А теперь заглянем, как это мы делаем всегда, в толковый словарь.

Дети находят, читают, записывают или приклеивают определение слова «богатство» в свои тетради.

Молодцы! Но вот что я хотела бы вам предложить. Давайте подумаем, а что такое богатство для каждого из нас? (*Выслушивает короткие ответы*). Теперь пусть каждый нарисует свое богатство.

Дети рисуют в тетрадях.

3. Рассказы детей о своем достойном поведении.

У ч и т е л ь . Я просила вас дома вспомнить случаи вашего достойного поведения. Расскажите, пожалуйста, друг другу эти случаи и обсудите их.

Лучше эту работу провести по парам: двое негромко рассказывают друг другу свои истории. Учитель, ненадолго останавливаясь у ка-

ждой пары, тактично направляет обсуждение, помогает детям быть деликатными. Две- три пары по их желанию можно выслушивать всем классом. При этом ни в коем случае не должны звучать реплики типа «Я не думаю, что ты мог так поступить» или «Подумаешь, достойное поведение!» и т. п.

Учитель, обобщая высказывания детей, подводит их к следующим выводам:

- достойное поведение приятно и субъекту действия, и тем, кто его окружает;
- в каждом человеке есть свое достоинство, которое надо беречь, хотя сделать это не просто;
- когда человек ведет себя достойно, он становится духовно богаче и полезнее другим;
- бусы, любимую игрушку, деньги (вещественное богатство) можно случайно потерять или кто-то может их отнять;
- достоинство (богатство души) невозможно отнять у человека, если только он сам его не потеряет.

4. Подведение итогов. Заключительная беседа.

Учитель. Итак, бывает богатство, которое можно потрогать, а бывает богатство, которое можно только почувствовать. И как ни странно, но гораздо прочнее то богатство, которое заключено в наших достоинствах, в нашем характере. Это наша настоящая собственность. Конечно, и деньги, и любимые вещи, и коллекция фантиков — это тоже наше достояние, наше богатство, но оно не такое прочное, как человеческое достоинство... Скажите, что вы чувствуете, когда у вас появляется новая игрушка? А когда вас похвалили за что-то? Когда вас поцеловали перед сном? Когда вас поблагодарили за помощь? Или когда вас утешили, если вы плакали? (*Выслушивает ответы детей.*) Значит, вам становится радостно и приятно и от новой иг-

рушки, вещи, и от доброго слова, от поддержки, от понимания. А разве вы не можете доставить другому радость, принести тепло, как солнышко? Каждый человек может стать солнышком для того, кого он согреет. Каждый из нас — солнышко для наших близких... Скажите, а можем мы стать грозой, градом, холодным дождем для других людей? Можем, конечно, но постараемся быть солнышками. И я прошу вас нарисовать в ваших тетрадях во всю страницу солнышко.

5. Домашнее задание.

Учитель. Пусть каждый подумает и спросит своих близких о том, какие ваши качества согревают их. Впишите эти качества своего характера в лучи солнышка в тетради.

Тема 7. Мои чувства (изучается на двух занятиях)

Цель — знакомство с различными чувствами человека, органами чувств, развитие эмпатии.

Занятие 1

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописи, ножницы, клей, толковый словарик.

Учитель приносит на занятие апельсин, тарелку с внешне совершенно одинаковым печеньем двух сортов (сладкого и соленого) и игрушечный телефон.

Ход работы

1. Вспомним, что вы делали дома.

Учитель. Прочтите, пожалуйста, что написано в лучах солнца в ваших тетрадях.

Дети читают свои записи.

Учитель. Какие замечательные, теплые лучи каждый из вас посылает людям! Какой богатый у нас класс! Как нам повезло, что мы собрались все вместе! Спасибо вам за вашу работу дома. А теперь давайте поиграем.

2. Разминка «Узнай меня».

Кто-то из детей выходит к доске. В полной тишине ему завязывают глаза, молча подводят к нему одноклассника и предлагают угадать, кто перед ним. При этом играющим нельзя разговаривать друг с другом, никому нельзя ничего подсказывать. «Слепому» остается лишь ощупывать партнера.

Можно повторить эту ситуацию несколько раз. Пары играющих должны быть однополыми, т. е. девочка узнает девочку, а мальчик — мальчика.

Учитель (*комментирует игру*). Молодец! Внимательный человек! Я рада, что вы уже так хорошо знаете и чувствуете друг друга... Ничего страшного, что не угадал. Мы ведь совсем недавно вместе, поэтому пока не все хорошо знают друг друга...

3. Знакомимся с нашими органами чувств.

Учитель. Как ребята сейчас угадывали друг друга? Что им помогло?

Дети. Они ощупывали друг друга руками. Им помогала память, внимательность, а главное — кожа рук.

Учитель. Что еще можно почувствовать с помощью нашей кожи?

Дети. Можно почувствовать, гладкая или шершавая поверхность, холодно или жарко, большая или маленькая вещь, круглый предмет или угловатый...

Учитель. Правильно. А знаете ли вы, как называется такая способность — чувствовать, воспринимать предметы окружающего мира с помощью кожи? Такая способность называется «осязание»... Человек осязает мир кожей. Кожа — один из органов чувств человека. Человек познает мир с помощью органов чувства. Можете ли вы назвать другие органы чувств человека?

Д е т и . Нос, глаза, уши...

У ч и т е л ь . Что может человек с помощью этих органов чувств?

Д е т и . Слышать, видеть, чувствовать запахи, вкус, размеры...

У ч и т е л ь . А теперь давайте закроем уши ладошками так, чтобы ничего не слышать. (*Изображает разговор по телефону, а затем дает детям знак открыть уши.*) Что я сейчас делала?

Д е т и . Вы говорили по телефону.

У ч и т е л ь . Как вы об этом узнали?

Д е т и . Мы увидели это глазами.

У ч и т е л ь . А теперь закройте глаза и попробуйте понять, что происходит на улице? В коридоре? В классе?

Дети рассказывают, не открывая глаз.

Откройте глаза и объясните, как вы об этом узнали?

Д е т и . Услышали ушами.

У ч и т е л ь . А теперь закройте и глаза, и уши... Скажите, что я делаю и как вы это угадали. (*Чистит апельсин или прыскает духами.*)

Д е т и . Мы почувствовали запах носом.

У ч и т е л ь . Очень хорошо! А теперь я задам вам задачку потруднее. У меня на тарелке перемешано сладкое и соленое печенье. Как мне узнать, какое из них надо есть с супом, а какое — с чаем?

Д е т и . Надо взять печенье в рот, прикоснуться к нему языком, попробовать на вкус.

У ч и т е л ь . Если узнавать вкус нам помогает язык, значит, он тоже наш орган чувств, как кожа, нос, уши и глаза. Итак, составим таблицу. (*С помощью детей составляет на доске таблицу.*)

Органы чувств человека

Глаза	—	орган зрения
Уши	—	орган слуха
Нос	—	орган обоняния
Язык	—	орган вкуса

Кожа — орган осязания

Учитель. А разве такие органы чувств есть только у человека? Разве их нет у животных? По-моему, они у животных даже лучше развиты.

Дети рассказывают о том, что собаки отличаются необыкновенно острым нюхом, орлы — отличным зрением, кошки — тонким слухом, а летучие мыши ориентируются с помощью высокочувствительной кожи и т. д.

Учитель. Все верно, но в таком случае человек, возможно, беспомощнее животного?

Дети в процессе совместного обсуждения делают вывод, что человек обладает большими возможностями, чем животные. Человек научился делать приборы, которые компенсируют недостаточную остроту его собственного зрения (бинокль, микроскоп и т. д.), выполняют несовершенство его осязания (термометр и т. д.). Специальные приборы «нюхают» воздух на производстве (противопожарный датчик в школе и других учреждениях) и т. д.

Учитель. Молодцы! Вы много знаете о возможностях человека. Все, что вы сейчас рассказывали, свидетельствует о том, что человек кроме естественных, пользуется и искусственными органами чувств — приборами... А что еще может чувствовать человек?

Дети. Человек может чувствовать удовольствие, огорчение, радость, гнев, страх, скуку, усталость и т. д.

4. Работа со словарем.

Учитель. Л ведь это совершенно разные чувства! В одном случае мы говорим о зрении, слухе, обонянии, а в другом — о переживании, о состоянии человека. Давайте посмотрим в словаре, что же все-таки значат слово «чувство» и близкие ему слова «чувствительный» и «сочувствие»...

Дети находят эти слова в словаре, осмысливают их значения, записывают (вклеивают) их толкование в тетрадь.

5. Домашнее задание.

Учитель. Нарисуйте себя в различном эмоциональном состоянии.

Занятие 2

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописи, ножницы, клей, толковый словарик.

Учитель готовит мелкий рисунок.

Ход работы

1. Посмотрим ваши домашние работы.

Учитель просит детей показать друг другу свои рисунки. Наиболее выразительные показывает всему классу, обращая внимание на то, какими средствами передано то или иное душевное состояние человека. Отмечает, какое настроение преобладает в рисунках детей. Выясняет, почему это произошло. Благодарит детей за работу.

2. Разминка «Кто самый-самый?»

В полной тишине учитель, отвернувшись от детей, произносит очень тихо, но четко какое-нибудь слово (фразу). Его услышит тот, у кого самый острый слух. Затем на доске учитель помещает очень мелкий рисунок. Самый зоркий увидит, что нарисовано.

Учитель. Сегодня самое острое зрение оказалось у ..., а самый острый слух — у ... Со временем каждый из вас при желании сможет развить всё, чем обладает: и зрение, и слух, и чувствительность, и деликатность, и т. д. Однако есть люди, которые лишены таких возможностей: они плохо или совсем не видят или не слышат, с трудом передвигаются и т. д. Как обычно называют этих людей?

Дети. Это инвалиды.

3. Работа со словарем.

Учитель. В английском языке слово «инвалид» означает «негодный», «неспособный». А что оно означает в русском?»

Дети работают со словарем и делают вывод, что наше толкование, по сути, совпадает с английским.

4. Обсуждение проблемы отношения к инвалидам.

У ч и т е л ь . А правильно ли это? Справедливо ли это?

Действительно ли слепые и глухие, т. е. инвалиды ни к чему не годные, неспособные люди?

Дети с помощью учителя приводят примеры того, как успешно трудятся инвалиды, как они занимаются спортом и находят свое место в жизни.

Учитель сообщает детям о том, что недостатки одного органа чувств, как правило, компенсируются другими. Например, у слепых тоньше слух и более чувствительная кожа; глухие умеют читать по губам. Таким образом, у инвалидов совершенствуется то, что у здорового человека развито в меньшей степени. Иногда инвалид, лишенный возможности свободно общаться с людьми, значительно глубже и тоньше разбирается в людях, в их внутреннем мире.

Учитель обращает внимание детей на то, что инвалидам гораздо труднее жить, чем здоровым людям. Инвалидов подстерегает гораздо больше опасностей, но они преодолевают их и иногда добиваются немалых успехов. В качестве примеров можно рассказать о глухом композиторе Л. Бетховене, о слепо-глухо-немом докторе психологических наук А.В. Суворове, о том, как инвалиды, не имеющие рук, рисуют прекрасные картины, зажимая кисть пальцами ног, а глухие танцуют и т. д.

У ч и т е л ь . Инвалиды могут многому научить здоровых людей, поделиться с нами своим опытом. Встречали ли вы инвалидов? Какие чувства возникали у вас при этом? Как вам кажется, чего ждут инвалиды от здоровых людей?

Нам важно подчеркнуть, что речь идет не о психически больных людях, хотя и они заслуживают сочувствия, а о тех, кто ограничен в возможностях передвигаться и полноценно воспринимать мир. Для развития эмпатии одних лишь бесед и размышлений мало. Очень полезно договориться с какой-нибудь больницей, санаторием, интернатом для инвалидов о передаче им подарков, сделанных руками детей, писем и поздравлений с праздниками и т. д.

Дети с помощью учителя приходят к мысли, что больше всего инвалидам необходимо наше понимание их трудностей и радостей, наше сочувствие не на

словах, а на деле. Лишенные сочувствия и понимания, инвалиды могут озлобиться и стать еще несчастнее.

Учитель. Мы уже познакомились со словом «сочувствие». Вы знаете, что сочувствие — это отзывчивое отношение к переживаниям других? Когда вы кому-то сочувствуете, то испытываете почти то же, что и он... А приходилось ли вам сочувствовать кому-нибудь?

Дети рассказывают о том, кому они сочувствовали.

Учитель хвалит детей за то, что они умеют сочувствовать взрослым, близким людям, тем, кому трудно. Учитель может привести пример из своего личного опыта, например.

- Когда я вижу впереди себя или рядом человека на костылях, то невольно замедляю шаг.
- Когда встречаю слепого, стараюсь помочь ему перейти улицу или найти переход в метро.

Итак, что же мы узнали об инвалидах, людях с ограниченными возможностями, с проблемами здоровья?

Д е т и (в процессе обсуждения приходят к следующим выводам).

- инвалид может быть не менее полноценным и одаренным, чем тот, кто совсем здоров;
- инвалидам очень сложно жить, но каждый из них радуется солнцу, доброму слову, каждый из них задумывается о себе, о других, хочет быть любимым так же, как и мы с вами;
- инвалиды могут нас многому научить, но и они нуждаются в нашей помощи, в нашем понимании;
- инвалиды заслуживают глубокого уважения;
- сочувствия заслуживают и здоровые люди, попавшие в трудную ситуацию;
- сочувствовать — значит не только жалеть, но и помогать и т. д.

5. Задание на дом.

Учитель. Приготовьте, пожалуйста, какой-нибудь сувенир человеку, нуждающемуся в поддержке.

Т е м а 8. Мое настроение

Цель — научить детей с пониманием относиться к эмоциональному миру человека.

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописа, ножницы, клей, толковый словарик.

Ход работы

1. Разминка «Слушаем себя».

Учитель предлагает детям сесть поудобнее, закрыть глаза, расслабиться и вспомнить, что сегодня произошло в течение дня и что каждый из них при этом чувствовал. На это дается одна минута.

Дети делятся впечатлениями от прошедшего: кто-то из них радовался, кому-то было грустно, кто-то очень волновался и т. д.

2. Работа со словарем.

У ч и т е л ь . Давайте вспомним, что обозначает слово «чувствительный человек». Посмотрите в своих тетрадях. Сейчас вы как раз и показали себя людьми впечатлительными, способными переживать различные чувства, сочувствовать сопереживать другим. Вы рассказали о своих впечатлениях от сегодняшнего дня, о разных чувствах, которые вы испытывали в течение дня. Эти чувства называют эмоциями, настроениями. Посмотрите в толковом словарики, что обозначают эти слова.

Дети находят эти слова в словаре, осмысливают их значение, записывают (вклеивают) толкование слов «эмоция» и «настроение» в тетради.

У ч и т е л ь . Видите, как много слов, близких по смыслу, которые рассказывают о переживаниях человека. И все эти слова вы теперь понимаете. А понимаете ли вы эмоциональное состояние, настроение других людей?

3. Учимся понимать настроение другого человека.

Учитель. Как может выразить свое настроение человек?

Дети в ходе совместного обсуждения выясняют, что человек может выразить свое настроение словами, мимикой, интонацией, взглядом, молчанием.

А как мы называем наши разные настроения?

Дети.

— Радость.

— Веселье.

— Страх.

— Любопытство.

— Огорчение...

Учитель продолжает этот перечень.

Учителю важно выяснить, правильно ли понимают дети слова, обозначающие чувства, настроения человека, например, такие, как «гнев», «доброжелательность», «недовольство» и др.

Учитель. Давайте попробуем показать друг другу разное настроение, не пользуясь при этом словами. *(Называет ученику на ушко какую-нибудь эмоцию. Ребенок изображает ее. Остальные дети определяют, в каком настроении «находится» их одноклассник.)*

А сами вы переживали такие настроения? Расскажите, когда и как это было.

Дети делятся воспоминаниями, анализируют различные ситуации, вызывающие определенные эмоции, вспоминают, как при изменении ситуации менялось настроение и к какому поведению это приводило.

Из ваших рассказов ясно, что вы переживали в своей жизни самые разные настроения и чувства. И то, что вы чувствовали, переживали, и то, как вы выражали свое настроение, было важно и для каждого из вас, и для окру-

жающих вас людей. Ваши чувства и настроения были приятными и неприятными, возникали по разным причинам. И то, что вы делали под влиянием своих чувств, своего настроения, не всегда было правильно, не всегда приводило только к хорошим результатам. Когда мы говорим о настроении, то называем его хорошим или плохим. А можем ли мы сказать, что и чувства бывают хорошими и плохими? Хорошо ли, если человек никогда ничего не боится? Или никогда не испытывает гнева, раздражения, огорчения? Или всегда бывает только веселым и довольным собой?

Дети в процессе совместного обсуждения приходят к пониманию диалектической взаимосвязи разных чувств, к пониманию значимости каждого из них. Осознают, что каждое чувство само по себе ни хорошо, ни плохо. Например, неприятное чувство страха может сделать человека трусом, предателем, а может сделать и героем. (Вспомним фильм «Один дома».) В гнев человек может стать разрушителем, а может броситься на сильного противника, защищая справедливость. Всегда доброжелательный человек может согреть кого-то, а может простить и серьезный проступок. Тот, кто привык получать от жизни только удовольствие, не готов к огорчениям и может не справиться с ними. Человек, переживающий время от времени чувство грусти, тоньше воспринимает мир. (Вспомним об инвалидах.)

Учитель. А зачем нам нужно знать, какие бывают эмоции, чувства, настроения и как они проявляются, к чему приводят?

Дети.

- Это помогает лучше понимать других людей.
- Это помогает понять себя.
- Это помогает правильно себя вести: не давать волю своему настроению, не огорчать нечаянно кого-нибудь, не ухудшать настроение окружающих.

Учитель. Вы совершенно правы. Успех, благополучие, даже здоровье человека во многом зависят от того, умеет ли он владеть своими чувствами. Так давайте же учиться разбираться в своих чувствах и управлять ими.

4. Домашнее задание.

Учитель. Нарисуйте или напишите в тетрадях маленькое сочинение о самом счастливом или самом грустном, неудачном дне своей жизни. Объясните, почему этот день был таким.

Очень важно, чтобы дети знали, что их сочинения не будут оцениваться ни с точки зрения грамотности, ни с точки зрения аккуратности оформления. Интерес представляет лишь содержание — сама жизненная история и ее осмысление ребенком!

Тема 9. Другой человек

Цель — обобщить представления детей о своем «Я», поддержать положительную установку на другого человека.

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописа, ножницы, клей, толковый словарь, пластилин, цветные карандаши или фломастеры.

Ход работы

1. Разминка «Взаимодействие». (На нее дается 10 минут.)

Дети попарно получают задание вылепить фигуру какого-нибудь животного, причем ученики, составляющие пару, договариваются, какую часть фигуры животных лепит каждый из них, не подсматривая, как это делает другой. Две соединенные затем части должны дать целое изображение.

2. Беседа с детьми о содержании и смысле «Я».

Учитель. Посмотрите на ваши вылепленные фигурки.

Нравятся они вам? Я видела, что не всем было легко соединить разные части животного в одно целое. Как вы думаете, почему?

Дети пытаются объяснить, с чем были связаны трудности.

Как интересно всё, что вы говорите! Оказывается, то, что каждый из вас — «Я», осложнило общую работу. Однако вам стало ясно и другое: когда люди что-то делают вместе, то «Я» (сам) и «Ты» (другой) оказываются взаимосвязаны, взаимозависимы. Почему так происходит? Что такое «Ты»? Об этом мы сегодня и будем размышлять, но давайте сначала вспомним, что ка-

ждый из вас узнал о своем собственном «Я», о себе, над чем задумался... Для этого посмотрите в свои тетради...

Д е т и .

- Я понял, что не похож на других.
- Я узнала, что во мне много разных «Я»: я и ученица, и подруга, и сестра...
- Я задумалась над тем, как я выгляжу.
- Я узнала, что автопортреты могут многое рассказать о человеке.
- Я узнал, какие бывают удостоверения личности.
- Я задумался над своим характером.
- Я поняла, что нужно учиться управлять своими чувствами.
- Я понял, что каждый человек чем-то богат.
- Я знаю теперь, как нужно относиться к инвалидам...

У ч и т е л ь . Я вижу, вы многое поняли про себя, знаете, что такое «Я», и это меня радует. Из сочинений или рисунков, которые я просмотрела, пока вы лепили зверей, тоже ясно, что вы уважаете свое «Я», что причиной грусти, радости, счастья оказываются и ваши собственные качества, поступки, чувства, и отношение к вам других людей. Для вас важно, хвалят вас или ругают, любят или обижают, понимают ли вас те, кто находится рядом с вами. Особенно, если это — близкие люди. А ведь это важно для всех людей, в том числе и для тех, кого вы не знаете. Многие из этих людей для вас — «Ты». В положении «Ты» оказался только что каждый из вас, когда вы начали соединять вылепленные части животного. А что же обозначает это слово?

3. Работа с понятием «Ты».

Дети находят слово «Ты» в словаре, осмысливают его толкование, записывают (наклеивают) определение слова «Ты» в тетрадь.

У ч и т е л ь . Если «Ты» обозначает и каждого человека (как и слово «Я»), и близкого человека, то кто такой «Ты» для каждого из вас? Предлагаю вам продолжить предложение: «Ты — это ...»

Дети (*предлагают несколько вариантов и записывают их в тетрадь*).

- «Ты» — это моя мама.

— «Ты» — это мой друг.

— «Ты» — это бабушка...

Учитель. Итак, я вижу, что в вашей жизни есть много «Ты». Это близкие, родные и незнакомые, чужие. А теперь нарисуйте незнакомого «Ты» — взрослого или ребенка.

Дети выполняют эту работу.

4. Домашнее задание.

Учитель. Дома подумайте над тем, что надо сделать, чтобы незнакомец стал близким человеком.

Тема 10. «Ты» — это «Я»

Цель — осознать взаимную связь людей.

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописа, цветные карандаши, лист «Ты» — это «Я».

Ход работы

1. Разминка «Шеренга».

Класс разбивается на две команды. Каждая из них должна совершить ряд перестроений: в течение первой минуты — построиться в шеренгу по росту; в течение второй минуты — по цвету волос (от самых темных до самых светлых); в течение третьей минуты — по характеру (от самого серьезного к самому веселому) и т. д. Команды взаимно оценивают работу друг друга.

Наблюдения за этими перестроениями дают учителю возможность понять, как каждый ребенок осознает себя и одноклассников, как соотносит себя другими.

2. Дискуссия о незнакомом человеке.

Учитель. Я с интересом посмотрела ваши рисунки незнакомцев — взрослых и детей, которые вы сделали на прошлом занятии. И знаете, что меня удивило? Незнакомец у некоторых из вас изображен страшноватым, агрес-

сивным. Чем объяснить это? Всегда ли незнакомые люди выглядят так на самом деле? Почему при встрече с незнакомцем иногда возникает чувство опасности? А если бы тебя таким же нарисовал человек, который тебя совсем не знает?

Дети объясняют свои рисунки, рассуждая примерно так: незнакомец кажется враждебным потому, что вместе с ним никто ничего не делал, что его никто не знает, неизвестно, что он любит, как относится к другим людям и т. д. Все это порождает чувство опасности, настороженность, потому он кажется страшным.

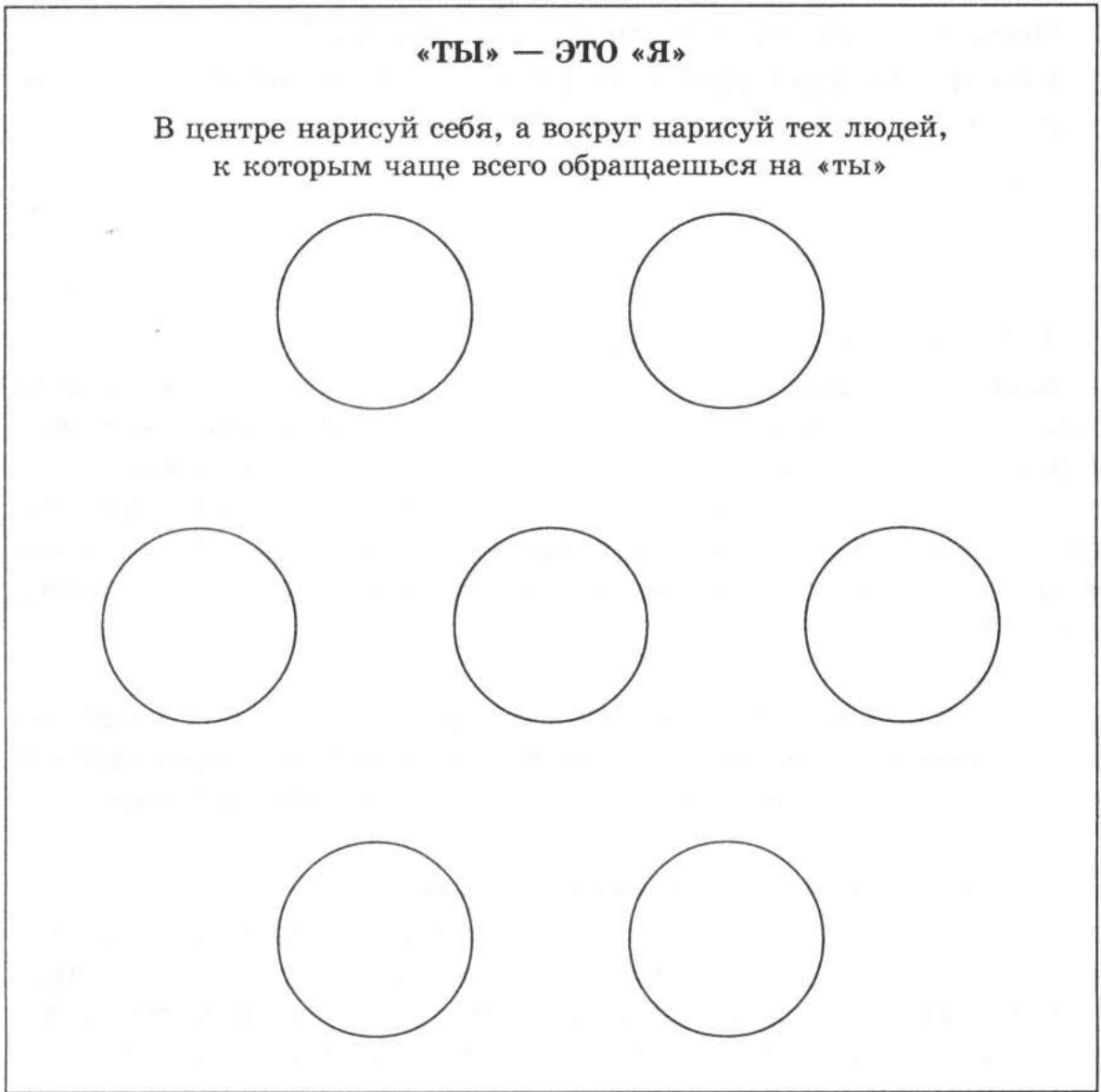
Может ли незнакомый человек стать близким? Что для этого надо сделать?

Д е т и . Если мы протянем ему руку, улыбнемся, позовем играть, он уже не будет казаться нам опасным. И тогда мы увидим его совсем другим.

3. Работа с листом «Ты» — это «Я».

«ТЫ» — ЭТО «Я»

В центре нарисуй себя, а вокруг нарисуй тех людей,
к которым чаще всего обращаешься на «ты»



Учитель. Вы получили сегодня лист, на котором нарисованы кружочки. Посмотрите на них. В центральном кружочке нарисуйте себя, в остальных поместите, пожалуйста, тех людей, к которым каждый из вас чаще всего обращается на «Ты».

Хорошо бы нарисовать их портреты, но это займет слишком много времени, поэтому можно обойтись и надписями.

Учитель. Теперь пусть каждый сделает из кружочка со своим автопортретом букву «Я». Почему мы это сделали?

Дети. Потому что каждый человек для себя — «Я».

Учитель. А те, кого вы поместили в другие кружочки, они для себя кто?

Дети. Они для себя тоже «Я».

Учитель. Так давайте и каждый из кружков превратим в букву «Я». А теперь соедините свое «Я» с «Я» своих близких. Подумайте, кем является для вас каждый человек из этих «Я»? И кем является каждый из вас для них?

Дети. Я для них — «Ты», и каждый из них для меня — «Ты».

Учитель. Верно, каждый из нас с вами для себя — «Я», а для своих близких — «Ты». Давайте напишем у каждой линии, которая соединила ваше «Я» с другими «Я», слово «Ты». Теперь «Я» каждого из вас и «Ты» ваших близких оказались связаны друг с другом... А как вам кажется, люди, обозначенные нами как «Ты», связаны только с центральным кругом или и между собой тоже? Давайте покажем это на схеме.

Дети выполняют задание.

Учитель. Теперь пусть каждый закроет глаза и представит себе, что он оказался один, без тех людей, которых он называет на «Ты». Что вы будете чувствовать?

Дети говорят о том, что им будет тревожно и грустно.

А теперь представьте этих близких людей без себя. Например, если вы уедете куда-то на несколько месяцев, то что, по-вашему, будут чувствовать ваши близкие?

Дети высказывают мнение, что взрослым, друзьям и родным тоже будет тревожно и грустно.

Подумайте, зачем каждый из вас и все, кого вы называете на «Ты», нужны друг другу? От кого к кому идет больше тепла?

Внимание!

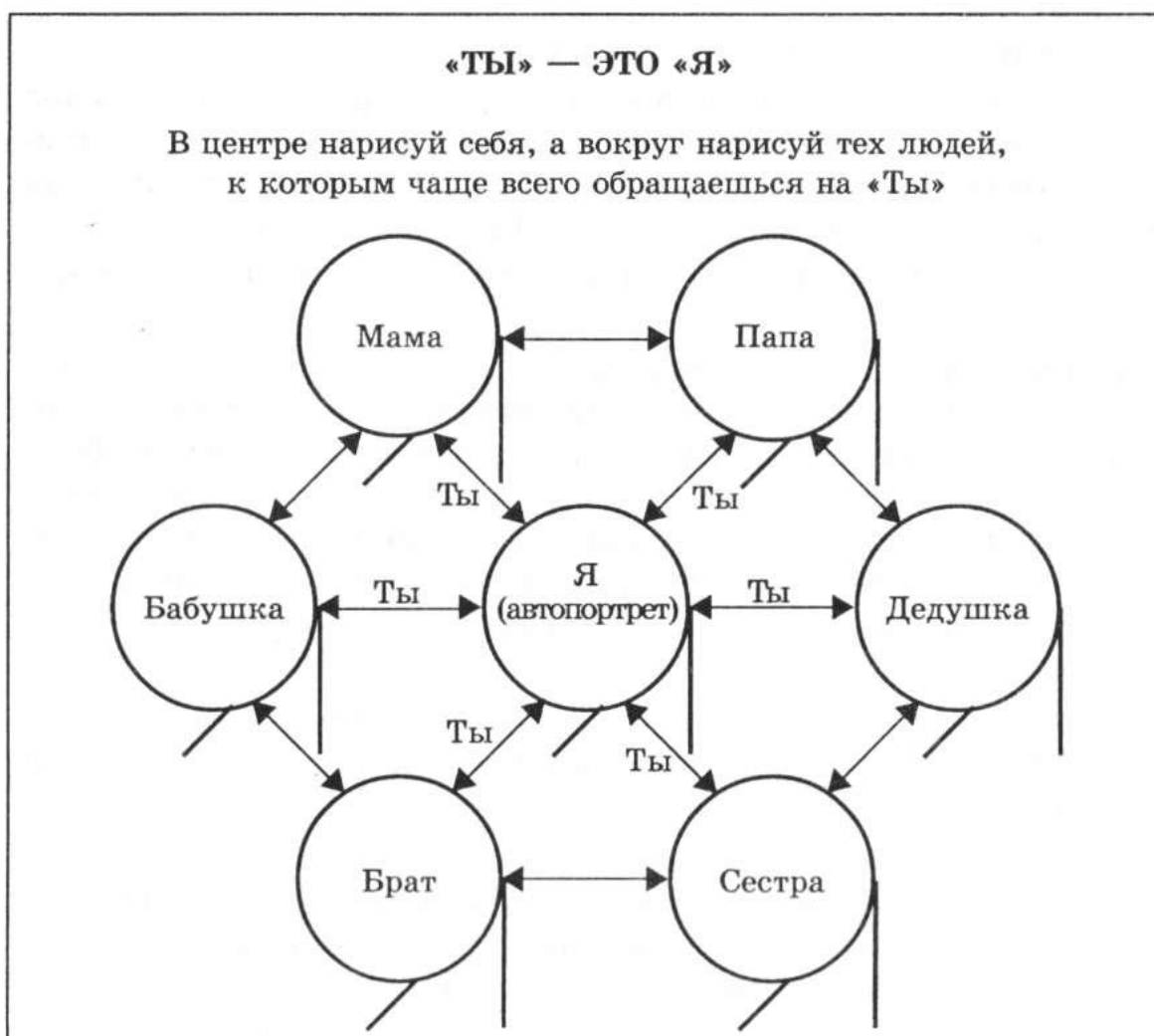
Эти вопросы не имеют однозначного ответа.

Дети приходят к мысли, что значение каждого из них для близких и значение близких для них примерно одинаково.

У ч и т е л ь . Обозначьте это стрелками на тех линиях, которые соединяют вас с близкими людьми и их между собой.

Дети выполняют задание. Линии соединения на схеме с обеих сторон заканчиваются стрелками.

Примерно так будет выглядеть эта схема в окончательном варианте.



У ч и т е л ь . Посмотрите, как мы связаны друг с другом. Нам друг от друга тепло. А может быть, холодно? Когда это происходит? Почему?

Дети рассуждают о том, как важно оказывать внимание и помощь друг другу, сочувствие к другим...

Видите, как много от каждого из нас зависит! От каждого зависит, хорошо ли тем, кто для нас — «Ты», а от них — хорошо ли нам. Вот почему нельзя другому делать то, чего не хочешь себе. А если вдруг вы что-то не поделили, возник, как говорят взрослые, конфликт интересов, то надо постараться договориться, а не «победить» во что бы то ни стало.

4. Задание на дом.

Учитель. Дома напишите в тетрадях большое, во всю страницу, слово «Ты», как раньше мы писали слово «Я». Заполните его контур именами близких.

Внимание!

Этот урок — центральный во всем курсе и имеет принципиальное значение, поэтому важно соблюсти его логику.

1. Ребенок вспоминает самых близких ему людей и обозначает (рисует) их и себя, причем себя — в центре круга. Этот символ их расположения в его жизненном пространстве.

2. Ребенок осознает, что, хотя все эти люди для него — «Ты» (это осознание материализуется в линиях, соединяющих его с ними, и в надписи «Ты» у каждой линии), для себя каждый из них — «Я». Вот почему в кружочках с обозначением других людей следует написать букву «Я».

3. Ребенок осознает, что другие люди связаны не только с ним, но и между собой близкими отношениями, и рисует двусторонние векторы по кругу.

4. Ребенок осознает, что связь его с этими людьми — обоюдная, взаимная, и ставит векторы на обоих концах линий, соединяющих его «Я» с другими «Я».

Т е м а 11. Настроение другого человека

Цель — развитие эмпатии, укрепление гуманистической направленности детей.

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописи, ножницы, клей, цветные карандаши.

Ход работы

1. Разминка «Общение».

Учитель. У каждого из вас есть сосед или соседка в классе. За день вы несколько раз обращаетесь друг к другу. В русском языке много слов, которые помогают начать общение со слов-обращений. Например, «сударыня», «господин», «товарищ»... Вступая в разговор со взрослыми необходимо обратиться по имени-отчеству. А теперь разбейтесь, пожалуйста, на пары и обратитесь друг к другу по очереди. Через минуту мы узнаем, кто из вас знает больше слов-обращений и какие они.

Дети тихо выполняют задание, фиксируя, сколько и какие слова-обращения они использовали.

Учитель отмечает оригинальные обращения детей друг к другу и то, кто какие обращения к себе любит; напоминает общепринятые правила общения. Благодарит детей за работу.

2. Развитие эмпатии.

Учитель. Как вам показалось, какое настроение было у того, с кем вы только что общались? Почему вы так думаете? (*Выслушивает несколько ответов, акцентируя внимание детей на деликатность, с какой следует обращаться к другому человеку.*) Каким бы цветом вы обозначили настроение вашего собеседника? Попробуйте нарисовать в своих тетрадях.

Дети выполняют задание.

А теперь покажите свои работы соседу. Что он скажет? Сам он считает свое настроение таким, каким вы его изобразили? А ваше настроение ваш сосед сумел понять? Уточните друг у друга, какое настроение вы имели в виду, используя тот или иной цвет.

Дети рассматривают работы друг друга, оценивают степень «попадания».

Как вы думаете, дети, почему так важно понимать настроение другого?

Дети (*дают варианты ответов*).

- Чтобы лучше помочь ему.
- Чтобы не обидеть его.
- Чтобы попытаться его развеселить.
- Если пойму, что ему не до меня, не буду зря приставать.
- Если ему плохо, поддержу его.
- Если ему кто-то испортил настроение и он неприветлив, не буду на него обижаться.
- Поняв его настроение, я смогу лучше с ним договориться.
- Понимая настроение друг друга, мы сможем что-то сделать вместе.
- Если мы поймем друг друга, нам будет хорошо.

Учитель. Итак, если «я» и «ты» понимают друг друга, то им приятнее жить, они смогут больше помочь друг другу, станут духовно богаче. Правильно я вас поняла? А кто же для вас — «ты»? Кого вы вписали дома в слово «ты»?

3. Вспомним домашнее задание.

Дети представляют свои варианты выполненного домашнего задания.

Учитель. А обращаете ли вы обычно внимание на настроение этих людей? Как, по-вашему, что нужно делать, чтобы их настроение было хорошим?

Дети размышляют о различных причинах, влияющих на настроение окружающих их взрослых: усталость, состояние здоровья, неприятности на работе, плохая погода и т. д.

А от вас настроение ваших «ты» зависит?

Дети в процессе обсуждения еще раз убеждаются в своей высокой значимости для близких.

4. Домашнее задание.

Учитель. А если от вас тоже зависит настроение окружающих вас близких людей, то, может быть, стоит подумать, что каждый из вас мог бы сделать, чтобы настроение мамы, бабушки, друга, мое в конце концов чаще было хорошим? Пожалуйста, дома подумайте над этим вопросом и запишите ответ на него в свои тетради.

Тема 12. Моя мама

Цель — развитие потребности и навыка обращать внимание на настроение и психологическое состояние близких.

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописа, ножницы, клей, цветные карандаши.

Учитель заранее готовит карточки для разминки.

Ход работы

1. Разминка «Угадай-ка».

На столе учителя лежат перевернутые надписью вниз карточки, на которых обозначено разное настроение: нежность, озабоченность, тревога, удовольствие, усталость. Желаящие по очереди подходят к столу, берут любую карточку и с помощью мимики стараются передать определенное настроение. Класс пытается угадать, что они изображают. *(Разминку стоит прекратить до того, как у детей пропадет интерес к этой работе.)*

2. Размышления о настроении окружающих.

Учитель хвалит детей за умение понять и изобразить эмоциональное состояние людей. Просит детей вспомнить, кто из окружающих их людей больше других бывает с ними нежен, кто больше всех заботится и тревожится о них, кто больше всех радуется их успехам и кого они чаще других видят усталым.

Дети, как правило, говорят о маме.

Учитель. Вы называли многих людей, которые для вас — «ты». А больше других печалится о детях и радуется за них, а иногда, к сожалению, и устаёт от них мама. Попробуйте продолжить предложение: «Моя мама...»

Постарайтесь не подсказывать детям продолжения. То, что дети напишут, удивит вас богатством и разнообразием вариантов. Внимательно отнеситесь к тем детям, у кого нет мамы, или отношения с ней — сложные. Каждому надо дать возможность рассказать о любом близком человеке.

Дети выполняют задание, затем зачитывают то, что у них получилось.

Учитель. Вспомните, как вы обращаетесь к маме в разных ситуациях: утром, проснувшись; когда хотите есть или гулять; когда нуждаетесь в ее помощи при выполнении уроков; когда оторвалась пуговица и т. д.

Дети вспоминают и проговаривают вслух (записывают в тетрадь) свои слова-обращения к маме.

Учитель записывает неповторяющиеся слова-обращения на доске. Получается список, существенно больший, чем каждый мог бы составить в одиночку.

Когда вы говорите маме эти слова, ей это нравится? Почему вы так думаете?

Дети вспоминают выражение лица и настроение мамы в разных ситуациях.

А теперь нарисуйте, пожалуйста, свою маму, какой она бывает в день вашего рождения.

Дети работают в тетрадях и вывешивают свои работы у или на доске.

Какие замечательные получились у вас рисунки! Давайте всмотримся повнимательнее, какое настроение у мамы Наташи? У мамы Оли? У мамы Сережи? У мамы Володи?...

Важно не оставить без внимания те рисунки, на которых изображена не мама, а кто-то другой.

Дети пытаются рассказывать о выражении лица их мам.

Учитель. Что делает мама в обычный, будничной, день? Вспомните? Покажите нам это.

Дети по очереди молча изображают разные виды деятельности мамы дома. Класс отгадывает, что это за действия.

3. Развиваем сочувствие.

Учитель. Спасибо всем. Вы сейчас своими глазами увидели, как много приходится в жизни делать взрослым людям, особенно маме. И вы, надеюсь, понимаете, что иногда ей бывает нелегко. А как вы думаете, могут ли взрослому человеку в его делах помочь ребенок? Вы не пробовали делать какие-нибудь «взрослые» дела? Трудно было?

Дети рассказывают о своих делах.

А если вы пока не можете сделать «мамину» работу, есть еще какой-нибудь способ помочь ей?

Дети размышляя, приходят к выводу, что даже доброе, веселое, сочувственное слово ребенка или кого-то из близких может ободрить, поддержать маму.

4. Вспомним домашнее задание.

Учитель. Итак, поддержать хорошее настроение — это значит тоже помочь. А что же надо, по-вашему, делать, чтобы поддерживать у окружающих хорошее настроение? Что бы написали дома?

Дети зачитывают свои варианты ответа на данный вопрос.

Учитель хвалит детей и дает им задание на дом.

5. Домашнее задание.

Учитель. У любой мамы часто бывает озабоченное, утомленное лицо. Почему? Понаблюдайте дома за мамой, когда она стирает белье, читает вам книжку, готовится принять гостей, разговаривает с подругой по телефону. Результаты наблюдений запишите в тетрадь. А еще прочтите маме свое любимое стихотворение или спойте ей свою (или ее) любимую песенку.

Стоит предупредить родителей об этом задании, чтобы они правильно поняли ребенка, желающего сделать «творческий подарок» маме не к 8 Марта, а в самый обычный день.

Т е м а 13. Наша семья (изучается на двух занятиях)

Цель — осознать, что семья — это люди, связанные чувством «Мы» и ответственностью друг за друга.

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописа (больше, чем обычно), ножницы, клей, цветные карандаши, толковый словарик.

Ход работы

1. Вспомним домашнее задание.

У ч и т е л ь . Расскажите, пожалуйста, что каждый из вас «подарил» маме? Стихотворение или песню? Как мама вас слушала? Какое у нее было настроение? А кто-нибудь еще из членов семьи слушал? Им было приятно?

Дети обмениваются впечатлениями о своем общении с домашними.

2. Разминка «Мои родные».

У ч и т е л ь . Давайте поиграем! Кто из вас знает больше слов, обозначающих родственников?

Дети вспоминают, какие они знают слова, обозначающие родственников.

Учитель пишет названные детьми слова на доске: «мама», «папа», «бабушка», «дедушка», «прабабушка»... Затем учитель предлагает детям выбрать цветной кружочек для каждого из своих близких и прикрепить его на доске, объясняя тот или иной цветовой выбор.

Дети выполняют задание.

Картина может получиться как достаточно пестрой, так и однообразной. Это будет зависеть от восприятия детьми своих родных.

3. Анализ понятия «мы».

У ч и т е л ь . Как можно назвать всех родственников одним словом?

Д е т и . Семья.

У ч и т е л ь . Верно. А что это такое — семья?

Дети дают варианты ответов, находят слово «семья» в словаре, записывают (вклеивают) его толкование в тетрадь.

Вспомните, пожалуйста, приятные моменты, веселые эпизоды из жизни вашей семьи.

Дети рассказывают несколько эпизодов.

Учитель записывает на доске словосочетания, которые употребляют дети: «моя семья», «наша семья», «в нашем доме», «у нас», «мы»...

У ч и т е л ь . Спасибо вам за ваши прекрасные рассказы. Когда вы говорили о своей семье, то употребляли разные сочетания слов, в том числе и слово «мы». Пожалуйста, подумайте, в каких случаях употребляется слово «мы»?

Дети размышляют над значением слова «мы», затем работают со словарем и записывают в тетради значение слова «мы».

4. Домашнее задание.

У ч и т е л ь . Вспомните, вы когда-то записывали у себя в тетрадях предложение: «Я — это ...», а затем предложение: «Ты — это ...»?

Дети заглядывают в свои тетради и читают эти предложения.

Теперь я прошу вас дома продолжить предложение: «Мы — это ...»

Занятие 2

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописа, ножницы, клей.

Ход работы

1. Анализ домашней работы.

У ч и т е л ь . Давайте познакомим друг друга с тем, как можно было продолжить предложение: «Мы — это ...»

Дети читают свои варианты.

Спасибо. Я вижу, для многих из вас слово «мы» — это, прежде всего, семья, ваша семья. Как вы думаете, почему это так?

Дети (*дают варианты ответов*).

— Потому что в семье всегда несколько человек.

— В семье все вместе.

— Каждый чувствует себя частью общей жизни.

2. Разминка «Подумай!»

Учитель (*записывает на доске слово «семья», а затем обращается к детям*). Ребята! Слово «семья» очень интересное. Давайте посмотрим, из каких частей оно состоит?

Дети замечают, что это слово можно прочитать как «семь» и «Я», высказывают свои версии толкования этого слова.

3. Анализ понятия «семья».

Учитель. А как вы думаете, зачем человеку семья?

Дети (*в процессе совместного обсуждения приходят к следующим заключениям*):

- человеку в одиночку жить очень неудобно, ему важно быть вместе с самыми родными людьми;
- семья — это защита, эмоциональный комфорт, помощь;
- семья нужна для продолжения рода;
- главное в семье — дружба, внимание друг к другу и понимание друг друга.

Учитель. А теперь я предлагаю каждому нарисовать свою семью.

Дети рисуют и выставляют у доски свои работы. Несколько учеников по предложению учителя комментируют свои рисунки.

Ваши рисунки говорят о том, что каждая семья, большая или маленькая, непохожа на другую (как и люди). Каждая семья интересна по-своему. И самые сильные, и самые ответственные в семье — это взрослые, прежде всего

мама и папа (муж и жена). Они заботятся о том, чтобы в доме была еда и все необходимое для жизни. Они воспитывают детей, лечат их, занимаются с ними, играют и гуляют, поддерживают порядок и чистоту в доме, делают очень много самой разной домашней работы и т. д. А знаете ли вы, что у каждой семьи — своя история? Это история о том, как встретились ваши папа и мама... Конечно, грустно, когда в семье иногда оказывается только мама или только папа. Вы уже достаточно большие и знаете, что так бывает, но и в этих семьях мама и папа когда-то встретились. А можно ли считать, что только с них началась ваша семья?

Дети вспоминают бабушек и дедушек, которые тоже являются членами их семьи (независимо от того, вместе ли они живут или нет).

Учитель. А как называются родители ваших бабушек и дедушек?

Дети. Прабабушки и прадедушки.

Учитель. Вы, наверное, знаете, как называют старших по отношению к младшим?

Дети. Предки.

Учитель. А как называют младших по отношению к старшим?

Дети. Потомки.

Учитель. Верно. А все вместе — все предки и все потомки — составляют род. И у каждого рода есть своя история — родословная.

Хорошо бы показать детям известные родословные, например генеалогическое древо рода Пушкиных. Можно также схематично, по ярусам, изобразить на доске связь разных поколений собственной семьи.

4. Задание на дом.

Учитель. Попробуйте дома изобразить вашу родословную. Попросите помочь вам в этом маму и папу (или бабушек и дедушек).

Тема 14. Наш класс (изучается на двух занятиях)

Цель – укрепить чувство «мы» в классе.

Занятие 1

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописи, ножницы, клей, цветные карандаши, толковый словарик, лист бумаги.

Учитель приносит в класс длинную красивую веревочку и большой рисунок многоэтажного дома.

Ход работы

1. Беседа о выполнении домашнего задания.

Учитель. Трудно ли было составлять родословную? Вам помогли дома? Кто сумел включить в свою родословную всех бабушек и дедушек? А кто узнал имена прабабушек и прадедушек? А братьев и сестер — своих и ваших родителей — не «потеряли»? Скажите, вам интересно было узнавать историю вашей семьи?

Дети отвечают на поставленные вопросы.

Учитель. Кто хочет рассказать о своей бабушке, или о своем дедушке, или о ком-нибудь из родственников? *(Выслушивает рассказы, проявляет к ним живейший интерес, помогает детям наводящими вопросами лучше представить своих родных.)* Как много вы узнали нового, не правда ли? И это все очень интересно! Спасибо вам, ребята, и тем, кто помогал вам в этой работе!

2. Разминка «Веревочка».

Дети становятся в круг. По просьбе учителя делают шаг вперед те, чье имя начинается на букву «В».

Букву можно выбрать в зависимости от того, каких имен в классе больше.

Учитель объединяет эту группу детей веревочкой (дети, взявшись за нее, образуют круг), а затем распускает группу. Дети возвращаются в общий

круг, а учитель вызывает в середину то тех, кто получил сегодня пятерку, то только девочек, то только мальчиков и каждый раз соединяет детей «волшебной» веревочкой. Наконец учитель просит сделать шаг вперед тех, кто живет в Москве. Все дети и сам учитель делают шаг вперед — веревочка объединяет их всех.

Учитель. Видите, ребята, хотя мы — все разные, у многих из нас, оказывается, есть много общего, а что-то объединяет нас всех. Вот почему, когда каждый из нас рассказывает кому-то о нашем классе, он часто употребляет слово...

Дети (*хором*). Мы!

3. Осознание понятия «мы».

Учитель. А в каких еще случаях каждый из нас употребляет слово «мы»?

Дети (*предлагают варианты ответов*).

- Когда что-то делаем вместе с другом...
- Когда бываем где-то вместе с родителями...
- Когда я играю с моим братишкой...
- Когда оказываемся вместе с чужими людьми, например долго ждем автобуса на остановке...
- Когда живем с кем-то вместе...
- Когда я гуляю со своей собакой.

4. Работа в тетради.

Учитель. Помните, вы продолжали предложение: «Мы — это ...»? Посмотрите, пожалуйста, как вы это сделали.

Дети находят в тетради свои записи.

Соответствуют ли ваши записи тому, о чем вы только что говорили? А теперь нарисуйте в тетрадях большое слово «мы» и заполните его контур словами, раскрывающими понятие «Мы».

5. Осознание класса как сообщества.

Учитель. Я вижу, что внутри слова «мы» у вас оказался и наш класс. Верно, наш класс — это тоже «мы». И у нас есть свой дом. Это наша классная комната, в которой мы с вами встречаемся почти каждый день. (*Вывешивает на доске нераскрашенный рисунок дома, в котором немного больше окошек, чем детей в классе.*) Возьмите, пожалуйста, листок бумаги, который лежит у вас на парте.

Лист бумаги должен быть размером с окошко нарисованного домика.

Нарисуйте на нем автопортрет и поместите его в одно из окошечек дома, какое вам больше нравится. Раскрасьте ставни и стены около «своего» окна. А чтобы и остальной дом получился цветным и красивым, давайте попросим украсить его тех, кто раньше других закончит работу? Договорились?

Дети выполняют задание, «заселяют» и раскрашивают дом.

Если несколько детей захотят поместить свои портреты в одно и то же окошко или в классе возникнут разногласия по поводу цвета дома и т. д., необходимо помочь им договориться между собой.

6. Обсуждение значимости правил совместной жизни.

Учитель после того, как все «разместятся» в доме, обсуждает с детьми, красив ли он и в чем его красота.

Учитель. Как вы думаете, когда люди, живущие в одном доме, чувствуют себя хорошо?

Дети (*дают варианты ответов*).

- Когда они дружные...
- Когда помогают друг другу...
- Когда любят друг друга...
- Когда в доме чисто и красиво...
- Когда все здоровы...
- Когда берегут, жалеют друг друга...

Учитель. Все это верно. Когда дома и в классе все обстоит именно так, как вы говорите, то мы чувствуем себя хорошо. А что еще важно, чтобы каждому было не только уютно в школе, но и хорошо работалось на уроке?

Дети.

- Чтобы на перемене никто никого не обижал...
- Чтобы все соблюдали правила поведения...
- Чтобы никто никому не мешал...
- Чтобы все слушались старших, дежурных...

Учитель. Вы говорили о правилах поведения, но ведь у каждой семьи, у каждого человека есть свои правила в жизни, не так ли?

Дети.

- Нет, для всех людей есть общие правила поведения...
- Всегда есть правила, которые все вместе признают...
- Есть правила особенные, а есть общие для всех правила...

Учитель. Вы правы. Люди не смогут быть счастливы, им не будет хорошо и спокойно, если окружающие их (в семье, на работе, в классе, в походе...) не следуют общим правилам жизни, поведения. Представляете, например, что было бы, если бы каждая машина ехала по своим правилам? *(Приводит другие примеры, свидетельствующие о том, что совместное человеческое бытие невозможно без общепризнанных правил жизни.)*

Люди придумали много общих правил: правила дорожного движения, правила поведения в театре, в гостях, правила торговли, правила обращения с ранеными и пленными на войне... Каждый раз, когда люди собираются вместе, пусть даже ненадолго, они договариваются о правилах, по которым будут жить... Наверное, такие правила есть и в жизни нашего класса? Подумайте, по каким правилам мы живем?

Дети размышляют об этом и пытаются сформулировать те нормы совместной жизни, которые ими уже усвоены и соблюдаются.

А кто придумал эти правила, которые вы называете?

Дети осознают, что правила, которые они воспринимают как обязательные, пришли к ним от взрослых.

Всегда ли каждый из вас соблюдает те правила, которые вы сейчас называете?

Дети признают, что не всегда.

Может быть, это происходит оттого, что эти правила придумали не вы сами? Может быть, стоит вам самим решить, по каким правилам мы будем жить в нашем классе?

Дети соглашаются и предлагают разные правила совместной жизни, объясняя, почему важно именно это правило.

Конечно, не все дети сразу могут выступить: это только начало работы. Однако ко всем необходимо проявлять такт и терпимость: ни одна из формулировок не должна быть проигнорирована или, тем более, осмеяна.

7. Домашнее задание.

Учитель. Прошу вас дома еще раз подумать и записать в тетрадь одно или несколько правил нашей общей жизни в классе, чтобы наше «мы» было дружным, крепким, радостным, успешным.

Занятие 2

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописи, толковый словарь, рабочую тетрадь.

1. Разминка «Игра».

Учитель предлагает детям сыграть в любую игру, имеющую правила. Через некоторое время учитель включается в игру, но играет не по правилам. Игра разрушается.

2. Групповая рефлексия.

Учитель. Почему вы перестали играть?

Д е т и . Нам стало неинтересно.

У ч и т е л ь . А до того, как я стала играть с вами, вам было интересно? Что вы почувствовали, когда я начала играть, не признавая игровых правил? А как вы думаете, почему я не соблюдала ваших правил?

Дети осмысливают ситуацию, свои переживания, причины поведения взрослого и приходят к выводу, что учитель показал им, как важно соблюдать общепринятые правила даже в игре.

Действительно, я специально нарушила правила игры. Теперь мы все убедились: если кто-то не соблюдает правила, общая деятельность очень затрудняется, а иногда и вовсе останавливается. И все же, что такое правила?

Дети (*дают варианты ответов*).

- Это то, что разрешается или запрещается в игре, дома, на уроке.
- Это то, о чем люди договорились.
- Это запрещение ехать на красный свет.
- Это приказ, например: «жи», «ши» пиши через «и»!
- Это то, что человек имеет право делать, а чего нет...

У ч и т е л ь . А что бывает, если кто-то не знает правил или не согласен с ними?

Дети (*осмысливают поставленные вопросы и в ходе дискуссии приходят к следующим выводам*).

- если человек не знает правил, он не может их соблюдать;
- если человек не знает правил, он может совершить много ошибок (грамматических, поведенческих и др.).
- если человек хочет, чтобы к нему хорошо относились, он не должен нарушать общие правила;
- если человек нарушает правила, его осуждают;
- если человек не согласен с правилами, которые приняты окружающими, но хочет быть вместе с этими людьми, то все равно должен эти правила соблюдать.

3. Работа со словарем.

У ч и т е л ь . Вы верно рассуждаете. Действительно, правила — это то, о чем люди договорились и согласились друг с другом: что и как можно делать (в игре, в жизни вообще), а что и как делать нельзя. Таким образом, слова «правило», «договор», «соглашение» — это близкие по смыслу слова. Давайте посмотрим в словаре, что означают слова «договор» и «соглашение».

Дети работают со словарем, записывают в тетрадь толкование слов «договор» и «соглашение».

Итак, договор возникает, когда люди договорились об определенных правилах жизни, а соглашение — когда люди с ними согласились. Люди договариваются, чтобы их жизнь была спокойнее, дружнее, уютнее. Ни о чем нельзя договориться, если сначала не согласиться друг с другом. А чтобы согласиться с кем-то, надо его понять, почувствовать его настроение. На наших занятиях мы пытались научиться лучше понимать и чувствовать настроение друг друга, чтобы и у нас в классе всем было тепло, уютно, хорошо. На первом занятии мы решили, что сделать нашу жизнь лучше помогут общие правила нашей жизни.

4. Анализ домашней работы.

У ч и т е л ь . Давайте же посмотрим, какие правила вы записали в своих тетрадях.

Дети зачитывают свои варианты правил.

5. Задание на дом.

У ч и т е л ь . Чтобы наш класс разработал соглашение, договор о том, по каким правилам мы хотим и будем жить в школе, и чтобы с этим договором были согласны все ребята, родители и учителя, пожалуйста, подумайте еще раз над пунктами этого документа.

Т е м а 15. Мы договариваемся

(возможно, потребуется больше двух занятий)

Цель — подкрепить желание детей договориться и выработать соглашение класса об общих правилах жизни.

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописи, ножницы, клей, цветные карандаши, толковый словарик.

Занятие 1

Ход работы

1. Разминка «Как лучше сказать?»

На доске написаны две пары предложений: 1) «Ты не должен здесь ходить» и «Мы договорились, что ты не будешь здесь ходить»; 2) «Вход в зрительный зал после третьего звонка запрещается» и «В зал можно входить только до третьего звонка».

Хорошо бы в таких предложениях отразить наиболее актуальные проблемы класса, например: «Запрещается есть на уроке!», «Нельзя есть на уроке!», «Не ешь на уроке!», «Мы не едим на уроке!», «Каждый из нас ест только на переменах».

Учитель. Сравните, пожалуйста, предложения, написанные на доске. Что в них общего и чем они отличаются?

Дети с помощью учителя делают заключение, что эти предложения по смыслу одинаковы, так как выражают запрет, но они существенно отличаются интонацией, отношением к человеку и т. д.

Если бы этот запрет относился к вам, какую форму обращения вы предпочли бы?

Дети выбирают неимперативную форму.

Почему?

Дети.

— Такой запрет слышать приятнее.

— Это звучит не обидно...

2. Анализ домашнего задания.

Учитель. А в какой форме вы записали правила нашей жизни? Как может, по-вашему, выглядеть наше соглашение?

Дети называют свои варианты пунктов соглашения и анализируют их с точки зрения императивности формы изложения мысли, рассуждают о внешнем виде будущего документа.

На этом занятии должны прозвучать предложения тех детей, кто не высказывался раньше. Обсуждать детские предложения следует демократично, должно быть услышано мнение каждого, даже если для этого потребуются больше двух занятий. В конце концов принимаются те правила, с которыми согласны все, и в той формулировке, которая нравится всем. Забота учителя — четкость и однозначность формулировок. Правила, принятые детьми, будут постоянно висеть в классе, а если школьники захотят что-то изменить в них, то эти изменения принимаются только после коллективного обсуждения и голосования.

3. Работа со словарем.

Учитель. Сегодня у нас в классе уже больше согласия. Со многими из предложений соглашаются почти все. А знаете ли вы, что когда друг с другом договариваются, соглашаются страны, народы, руководители, то чаще всего они записывают свое согласие в специальном документе. Этот документ называется «Договор» или «Соглашение». Все, что в нем записано, должно соблюдаться. Однако никакой договор, никакое соглашение не станет обязательным документом, если под ним не стоят подписи тех, кто договаривается. Скажите, пожалуйста, в каких известных вам случаях человек ставит свою подпись?

Дети (*приводят примеры различных ситуаций*).

- бабушка получает пенсию и расписывается в ведомости;
- в паспорте взрослых под фотографией стоит их подпись;

- кассир в Сбербанке, приняв оплату за квартиру, расписывается на квитанции...

Учитель. Вы очень наблюдательны. А зачем, по-вашему, люди это придумали — подписывать документы?

Дети в ходе совместного обсуждения приходят к выводу, что подпись свидетельствует о твоем согласии с содержанием документа, о твоей ответственности за то, что изложенное в документе соответствует действительности.

Давайте посмотрим, как объясняет слово «подпись» наш толковый словарь.

Дети знакомятся с разными значениями слова «подпись»

Учитель. Готов ли каждый из вас поставить свою подпись под тем документом, в котором будут записаны правила нашей жизни? Умеете ли вы расписываться? Сегодня я соберу ваши тетради и посмотрю, не пропустили ли мы какое-нибудь важное и интересное предложение, которое надо включить в текст нашего «Соглашения».

4. Задание на дом.

Учитель. Подумайте, чем каждый из вас может порадовать одноклассников в торжественный день подписания нашего «Соглашения». «Мы договорились, что...»? Кроме того, научитесь ставить свою подпись.

Занятие 2

Можно провести как праздник подписания соглашения договора. Для этого приглашают родителей, корреспондентов школьной газеты, завуча и других гостей. Детей просят прийти нарядными. Необходимо убраться в классе, красиво оформить текст договора, сделать копии для каждого ученика. Заранее обсудить с детьми процедуру подписания, подготовить небольшой концерт самодеятельности.

Перед началом церемонии подписания можно еще раз напомнить следующее.

- Личная подпись под соглашением означает индивидуальную ответственность за его соблюдение.
- Не только мы все вместе, но и каждый в отдельности берет на себя сегодня эту ответственность.
- Это первый в жизни каждого ребенка документ, который он сам составил и подписывает.

Т е м а 16. «Я» — «ты» — «мы»

(изучается на двух занятиях)

Цель — закрепление основных идей курса: «Я» — индивидуальность; «Ты» — это «Я»; все люди взаимосвязаны и взаимозависимы; мое «Я» тем богаче, чем больше тепла идет от меня к другим людям.

Занятие 1

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописси, ножницы, клей, толковый словарик.

Учитель заранее подбирает загадки о человеке.

Ход работы

1. Разминка «Угадай-ка».

Учитель предлагает детям загадки о человеке.

Дети отгадывают их.

2. Беседа об основных понятиях цикла.

У ч и т е л ь . Посмотрите, пожалуйста, какие слова вы вписали в контуры слова «мы».

Дети перечисляют: «я» и «одноклассники»; «я» и «родные»; «я» и «друзья» и т. д.

А люди, едущие в одном автобусе, могут сказать о себе «мы»? Почему? Люди, живущие в Австралии — белые и аборигены, — могут сказать о себе «мы»? Почему? А живущие в России? Почему?

Д е т и (в процессе совместного обсуждения приходят к осознанию следующих идей).

- «Мы» — это люди, которые что-то вместе делают (работают, учатся, играют...);
- «Мы» — это те, кто считает себя частью целого (семьи, класса, народа...);
- «Мы» — это те, кто живет рядом (в одном городе, деревне, стране...);
- «Мы» — это те, кто является ровесниками;
- «Мы» — это те, кто понимает друг друга;
- «Мы» — это те, кто помогает друг другу...

Можно обсудить ценности конкретного класса.

Учитель помогает детям понять, что общие ценности, жизненные приоритеты и переживания объединяют разных людей в «мы».

У ч и т е л ь . Итак, посмотрите, что получается. «Мы» — могут сказать о себе и все земляне, все человечество, и любая группа людей, объединившаяся хотя бы ненадолго, неважно, из двух или двадцати человек она состоит. А всякий ли человек может сказать о себе «я»?

Д е т и .

- Да, любой человек может сказать о себе «я», потому что каждый одновременно и чей-то друг, и чей-то родственник, каждый где-то учится или работает.
- Любой человек — «я», потому что у каждого своя внешность, свой характер, свой внутренний мир (симпатии и антипатии), у каждого свои чувства и настроения.
- Любой человек — «я» в каком-то сообществе.
- Каждый человек неповторим. Двух совсем одинаковых людей нет, даже если они — близнецы, поэтому каждый — «я».

— Каждый человек дорог для кого-то и важен для всех. Вот почему каждый может сказать о себе «я».

Учитель. А правильно ли будет, если я скажу, что к каждому человеку можно отнести и слово «ты»?

Дети.

— Да, потому что у каждого человека есть кто-то близкий или кто-то родной (и не только родственники).

— Да, потому что каждый — «я» только для себя, а для других он — «ты».

— Нет. Взрослых нельзя так называть, к ним обращаются на «вы».

Учитель. Конечно, взрослым мы говорим «вы». А что это значит? Почему есть такое правило обращения детей к взрослым? В каких случаях взрослые говорят друг другу «вы»?

Дети. Обращаясь к старшим на «вы», дети и молодые люди тем самым выражают свое уважение. А взрослые так обращаются и к тем, кого уважают, и к своим начальникам, и к незнакомым людям. А своим друзьям, например, взрослые тоже говорят «ты».

Учитель. Итак, каждый о себе может сказать «я». О каждом можно сказать «ты». Каждые два более или менее близких человека могут сказать о себе «мы»... А что общего у этих трех слов, трех понятий — «я», «ты», «мы»? Какое общее слово объединяет и «я», и «ты», и «мы»?

Дети. Человек.

3. Работа со словарем.

Учитель. А что такое «человек»?

Дети дают свои варианты ответа на вопрос, сверяют их с толкованием понятия «человек» в толковом словаре и записывают его определение в тетрадь.

4. Освоение понятия «человек».

Учитель хвалит детей за работу и предлагает продолжить предложение: «Человек — это ...»

Дети выполняют задание, затем зачитывают свои предложения и обсуждают справедливость того или иного высказывания.

Учитель записывает все варианты на доске:

- «Человек — это мужчина или женщина».
- «Человек — это взрослый и ребенок».
- «Человек — это не животное».

Важно, чтобы дети задумались о том, что и ребенок – человек.

У ч и т е л ь . А что отличает человека от животных? Дети дают варианты ответов.

Учитель и соглашается с детьми, и аргументированно возражает, например:

- Человек ходит прямо, но и многие животные могут подолгу ходить прямо...
- Человек умеет разговаривать, но и многие животные имеют свой язык и могут «разговаривать» между собой (дельфины, пчелы, птицы)...
- Человек способен переживать, чувствовать, но и животное чувствует опасность, радость, голод и боль...
- Человек умеет приспосабливаться к жизни. Так, в районах с холодным климатом он шьет меховую одежду, строит теплый дом; а там, где жарко, делает себе зонтики, навесы, но ведь и лиса роет себе нору, а птица вьет гнездо, и заяц зимой — белый, а летом — серый...
- Человек может влиять на свой характер и на свое поведение...
- Человек умеет создавать то, чего нет в природе: книги, стихотворения, музыку, машины...
- Человек может понять другого человека, но ведь и домашние животные «понимают» своих хозяев...
- Человек умеет договариваться...
- Человек умеет вести себя по принятым правилам...
- У человека есть религия...
- Человек всегда живет вместе с другими людьми, но ведь и птицы, и насекомые, и звери живут стаями, стадами, семьями...

У ч и т е л ь . Спасибо. Вы очень интересно рассуждаете. А возможна ли для человека полноценная жизнь, если есть только одно «я» и некому сказать «ты» или «мы» о себе и о ком-то еще?

Дети размышляют и приходят к выводу, что у человека всегда есть и «Ты», и «Мы». Они не всегда рядом, не всегда видимы, но человек помнит о них, представляет в своем воображении, старается быть достойным, заслужить их одобрение. Даже когда человек находится на необитаемом острове, он все равно помнит о дорогих ему людях, вспоминает свою жизнь с ними, ориентируется на них, и это помогает ему оставаться человеком. Получается, что человек никогда не бывает одинок. Ему только может казаться, что он один и никому не нужен.

Этот фрагмент занятия, по сути дела — философская беседа — о природе человека, его связи с другими, с культурой и обществом. Конечно, детям сложно перейти от конкретных примеров и наглядных явлений к абстракции и обобщениям. Будьте терпеливы! Современным детям очень важно получить мощную опору в виде твердой уверенности в духовном величии человека, в его возможностях преодолевать любые трудности, ориентируясь на достойные ценности. Детям важно знать: даже внешне одинокий человек не одинок! Всегда есть кто-то, кому ты нужен, интересен, кому трудно жить без тебя!

5. Задание на дом.

У ч и т е л ь . Заканчивается учебный год, заканчиваются и наши занятия. Мы многое с вами обдумали. Мы поняли, что живем в мире людей, что другие люди так же важны для человека, как и он сам. Подумайте, пожалуйста, что бы вы хотели пожелать себе, тем, кто рядом с вами, всем людям, и запишите эти пожелания на специальном листочке.

Занятие 2

Каждый ребенок имеет кружочки для цветописси, тетрадь, ручку.

Ход работы

1. Разминка. «Сотрудничество».

Дети разбиваются на пары. Каждая пара получает задание — придумать кроссворд. Через 10 мин все кроссворды вывешиваются на доске и определяется самая эффективная пара. При этом оцениваются количество придуманных слов, тема и внешний вид кроссворда, формулировка вопросов, время, которое ушло на работу.

2. Проверка домашнего задания.

Дети зачитывают пожелания, которые относятся к классу, к стране, к человечеству, и обсуждают их.

Пожелания себе, близкому человеку, своей семье часто носят интимный характер, поэтому о них в классе лучше не говорить.

Учитель хвалит детей за работу, отмечает их богатый внутренний мир, их заботу и проявленный интерес к проблемам человечества и страны. Обещает учесть их пожелания в работе с классом на следующий год.

3. Подведение итогов за год.

Учитель. Вспомните, пожалуйста, что мы делали с вами на наших занятиях в течение года. Полистайте свои тетради и скажите, что и почему понравилось вам на этих занятиях, что было интересно.

Дети делятся своими впечатлениями от занятий.

А хотите ли вы продолжать такие занятия? Что бы вы хотели дальше обсуждать на них? (*Помогает детям сформулировать их выводы и предложения на будущее*). А теперь я расскажу вам легенду, которую услышала давным-давно. Вы послушайте и подумайте, зачем я ее вам рассказываю. Хорошо?..

Когда-то на Земле было очень тихо и спокойно. Люди, которые находились на Земле, совсем не двигались и были похожи на камни. Однажды над Землей подул ветер. Он согрел людей и вдохнул в них жизнь. Они стали двигаться, рассматривать друг друга, разговаривать друг с другом, заботиться

друг о друге, знакомиться с миром вокруг себя. Они обнаружили на земле цветные ленты, повязали эти ленты друг на друга и смеялись, глядя на яркие цвета. Одни оказались в желтых, другие — в зеленых, третьи — в красных лентах.

Неожиданно подул другой ветер, и люди задрожали от холода. Они посмотрели друг на друга и увидели, что выглядят по-разному, и тогда красные собрались вместе и побежали в один угол, белые — в другой угол, зеленые — в третий, а желтые — в четвертый угол.

Они забыли, что были друзьями и заботились друг о друге. Другие цвета показались людям странными, непривычными и опасными. Они построили стены, чтобы отгородиться друг от друга. Однако вскоре оказалось, что у красных есть вода, но нет еды, что у белых есть еда, но нет воды, что у зеленых есть хворост для костра, но нет крыши над головой, а у желтых есть кров, но им нечем согреться.

Неожиданно появился Незнакомец и встал в самом центре Земли. Он посмотрел на людей и стены, которые их разделяли, и сказал: «Выходите! Чего же вы боитесь? Давайте поговорим друг с другом». Когда люди стали медленно выходить из своих углов, Незнакомец сказал: «А теперь скажите, чем вы можете поделиться и что вам необходимо для жизни».

Белые сказали: «Мы можем поделиться едой, но нам нужна вода».

Красные сказали: «Мы можем поделиться водой, но нам нужна еда».

Зеленые сказали: «Мы можем поделиться дровами, но нам нужен кров».

Желтые сказали: «Мы можем поделиться кровом, но нам нечем согреться».

Тогда Незнакомец предложил собрать вместе всё то, что было в каждом углу и поделиться этим друг с другом. Люди так и сделали. И у них не стало недостатка в еде, воде, тепле и крове. Они разговорились и вспомнили, что когда-то были друзьями, сломали стены и захотели выбросить цветные ленточки, которые их разделили. Но они подумали, что им будет скучно без

ярких красок. Тогда они смешали все цвета и сплели красивую радужную ленту. С тех пор над Землей иногда появляется радуга, и все люди радуются ей.

— Нравится вам эта сказка? О чем она?

Дети высказывают свои суждения.

Учитель. Скоро мы с вами расстанемся на лето. Я благодарю каждого из вас за участие в наших занятиях и надеюсь, где бы вы ни были, вы всегда будете «людьми всех цветов радуги», всегда сумеете договориться с окружающими вас и жить с ними дружно.

3. Как воспитать умение быть самостоятельным

Толковый словарь

Алгоритм — строго определенная последовательность действий; распписанный по шагам, этапам путь решения задачи.

Аргумент — доказательство; убедительная мысль.

Вариант — разновидность; один из возможных проектов, решений; возможный способ деятельности, поведения.

Выбор — отбор чего-то одного из многого.

Выборы — избрание людей для исполнения каких-либо обязанностей (депутатов, директора, президента, старосты класса).

Выбрать — сделать выбор; отобрать из многого нужное; избрать, исчерпать все запасы.

Договориться — заключить договор, соглашение; сговориться, столковаться, условиться о чем-нибудь; решить проблему.

Жизненный опыт — практика деятельности, поведения, воздействия на людей, на внешний мир; усвоенные человеком важные для жизни знания, практические умения; основа благоразумия, мудрости, уверенности.

Закон — правило, которое признается обязательным для всех; безусловные предписания, имеющие значение нормы жизненного поведения; обычаи совместной жизни.

Закон официальный — правительственный, установленный правительством.

Компетентность — обладание обширными и точными знаниями; осведомленность; авторитетность.

Компетентный — знающий, осведомленный в определенной области человек, признанный знаток; имеющий право принимать решение, судить о чем-либо.

Компетенция — круг вопросов, в которых человек обладает глубокими знаниями, опытом; полномочия, круг вопросов, по которым человек имеет право принимать решение, судить о чем-то.

Конфликт — столкновение спорящих; противостояние друг другу разных людей; противоречие.

Критерий — средство для суждения о чем-нибудь; признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

Насилие — унижение, драка, издевательство, убийство; принуждение к чему-то с помощью силы; неволя, притеснение.

Ограничение — условие, которое ущемляет какие-нибудь права, возможности, действия; правило, которое ставит кого-нибудь в определенные границы, рамки.

Оценка — мнение о цене чего-нибудь, о чьих-то качествах, успехах, правильности решения; школьная отметка, балл.

Последствие — то, что происходит, случается, вытекает непосредственно после чего-нибудь; результат, итог деятельности; след, отпечаток каких-либо действий.

Правило — норма поведения, распорядок жизни, закон, обычай; порядок исполнения каких-нибудь действий; закономерность (математическая, грамматическая).

Правильный — отвечающий общепринятым нормам, обычаям, традициям, требованиям; верный, истинный, точный, безошибочный, хороший.

Право — общеобязательные правила поведения, установленные государством.

Принять решение — прийти к обдуманному выводу, найти выход из ситуации; решиться на какое-то действие; задумать что-то; предопределить будущее.

Проблема — сложный вопрос, который требуется разрешить; трудность, осложнение, препятствие, которое нелегко преодолеть; задача, которую надо изучить, исследовать, решить.

Проблемная ситуация — противоречивая ситуация; трудное положение, при котором человек не знает, почему все так происходит, как достичь цели; ситуация, для решения которой у человека мало возможностей; ситуация, не имеющая одного единственного решения.

Результат — конечный итог, завершение чего-либо; продукт, плоды труда; последствие; показатель спортивного мастерства.

Решение — ответ к задаче; вывод; постановление (суда и т. п.)

Сам — человек, который совершает какое-нибудь действие или на которого направлено какое-нибудь действие; кто-то, действующий без помощи, независимо от других; не кто иной, как данный человек; глава семьи, хозяин.

Самоограничение — добровольное ущемление своих потребностей, интересов, возможностей, желаний; добровольное ограничение своих прав.

Самостоятельность — независимость, свобода от постоянных принуждений, помощи, поддержки; способность к независимым рассуждениям, поступкам; решительность.

Самостоятельный — существующий отдельно от других, независимый (страна, жизнь); главный, не зависящий от других (предложение); решительный (поступок, поведение); действие, выполненное самим человеком (работа).

Сильный человек — тот, кто обладает большой физической силой, выносливый, энергичный; знающий, талантливый, умелый; влиятельный, авторитетный.

Ситуация — трудное, запутанное положение; условия, которые создают ту или иную обстановку, требуют от человека активных действий.

Стоять — быть на ногах; не двигаться; не развиваться; быть расположенным где-то (дом, мебель).

Терпимость — снисходительность; умение терпеть чужое мнение, характер, привычки и пр.; миролюбивое отношение к другим людям, поступкам, вере; действие без насилия.

Убеждать — воздействовать на человека; доказывать свою правоту; уговаривать, просить.

Успех — удача, достижение поставленной цели; признание, одобрение другими людьми.

Ученик — учащийся, школьник; тот, кто учится у кого-нибудь чему-нибудь; чей-нибудь последователь, сторонник.

Учитель — тот, кто обучает чему-нибудь, преподаватель, педагог; наставник, тот, кто оказывает влияние на развитие других людей.

Учить — изучать, осваивать что-либо, стараться воспринять, усвоить знания; зубрить, разучивать, заучивать, запоминать; передавать знания; муштровать, дрессировать кого-нибудь; наказывать, заставлять (*просторечие*); оказывать влияние; быть профессиональным учителем.

Учиться — усваивать знания, навыки, получать образование, брать уроки; быть учеником, сидеть на школьной скамье; получать специальность.

Характер — особенности поведения, отношения человека к делу, людям, себе, которые свойственны кому-нибудь; твердая воля, упорство.

Т е м а 1. Мы учились жить вместе. Зачем?

Цель — дети вспоминают и осмысливают занятия по теме «Учимся жить вместе».

Ключевые слова: «правило», «правильно», «право», «проблема», «ситуация», «проблемная ситуация».

Ход работы

Учитель. Ребята, в прошлом году у нас были необычные уроки, на которых мы учились жить вместе. Вы помните эти занятия? Расскажите, какие из них вам больше всего понравились и почему?

Дети вспоминают и делятся своими впечатлениями друг с другом.

А о чем мы в конце концов договорились? Вы помните, как это было?

Учитель показывает соглашение о правилах совместной жизни, которое торжественно подписали все учащиеся класса в конце прошлого учебного года.

Дети читают вслух все пункты принятого в прошлом году соглашения.

Можно по-разному организовать это чтение. Читают либо те, кто умеет наиболее выразительно читать, либо это делают желающие, либо те, кто предложил тот или иной пункт, либо все читают хором, либо весь текст прочитывает учитель.

Учитель. Устраивает ли вас сегодня этот документ? Может быть, от чего-то нам стоит отказаться? Или, может, надо еще о чем-то договориться?

Дети сначала записывают свои предложения в тетради, а затем зачитывают их вслух.

Учитель благодарит детей за работу и выражает готовность обсудить новую редакцию соглашения, когда поступят все предложения не только от учащихся, но и от их родителей. Напоминает, какой в прошлом году была процедура принятия предложений, и обсуждает с детьми, как они будут принимать новые предложения в свои правила в этом году.

А почему у нас появилось желание придумать правила нашей жизни и договориться об их выполнении?

Дети.

— Потому что нам не нравилось, когда мы вдруг ссорились...

— Потому что мы чувствовали, что нам что-то мешает хорошо учиться, что-то в нашей жизни было не так...

— Потому что нам не хотелось портить настроение друг другу и взрослым...

Учитель. Правильно ли будет сказать, что нам захотелось договориться, когда в жизни нашего класса возникли проблемы? А знаете ли вы, что означает слово «проблема»?

Дети работают со словарем и записывают в тетради значение слова «проблема».

Молодцы! По-моему, очень важно не только понимать, что значит слово «проблема», но и уметь точно сформулировать, в чем она состоит. Как вы думаете, почему это важно?

Дети высказывают предположения.

Да, если не разобраться, в чем именно состоит проблема, ее нельзя успешно решить. А когда человек вынужден преодолевать трудности, то в таких случаях о нем говорят: «Он попал в проблемную ситуацию!» Давайте разберемся, что обозначают слова «ситуация» и «проблемная ситуация».

Дети работают со словарем и записывают в тетради значения названных понятий. Хорошо бы познакомить детей с тем, как появилось слово «ситуация» в русском языке: оно произошло от позднелатинского *situatio*— «положение», «обстановка» и пришло в Россию из французского языка.

Итак, сначала в классе сложилась сложная ситуация, и мы почувствовали это. Потом попытались определить наши проблемы (когда высказывали свое недовольство друг другом) и стали думать, как изменить ситуацию. С помощью чего мы надеялись изменить нашу жизнь к лучшему?

Дети. С помощью правил, которые предлагал принять каждый и обсуждал весь класс.

Учитель. Когда мы сформулировали правила нашей жизни, почему каждый подписал этот документ?

Д е т и .

- Это означало, что каждый из нас знает эти правила.
- Это означало, что каждый из нас принял на себя ответственность за соблюдение этих правил.

У ч и т е л ь . Изменилась ли жизнь нашего класса после того, как мы задумались о наших общих проблемах и стали вместе искать пути их решения?

Д е т и .

- Мы подружились.
- Стали лучше понимать друг друга.
- Узнали друг друга.
- Перестали ссориться, драться.
- Наша жизнь стала интереснее.
- Научились договариваться между собой по разным вопросам.

У ч и т е л ь . А, может быть, изменилось что-то и в каждом из нас? Я, например, стала гораздо легче договариваться с моими близкими в семье при решении каких-то трудных вопросов. Я даже стала спокойнее относиться к людям, которые не согласны со мной в чем-то. А вы?

Дети скорее всего скажут, что они научились дружить, лучше понимать других людей и себя; стали добрее, увереннее, терпимее и т. д.

У ч и т е л ь . Как вы думаете, смогли бы мы по-другому решить проблемы, которые нас волновали? Не договариваясь, а просто наказывая всех нарушителей, например?

Дети размышляют и высказывают свое мнение об этом.

Только ли в семье, на работе, в классе необходимо договариваться?

Дети работают в тетрадях: либо описывают, либо изображают ситуации, из которых можно выйти, только договорившись. Можно воспользоваться вырезками из рекламных проспектов и других гляцевых журналов и наклеить их в тетради — создать коллаж на какую-либо тему.

Учитель рассматривает работы детей, подводит итоги и формулирует домашнее задание.

Я вижу, что вы убеждены: жить вместе нельзя, если не умеешь договариваться. Прошу вас дома написать и объяснить с помощью рисунков в ваших тетрадях, что еще важно для счастливой совместной жизни...

Сегодня часто звучало слово «правило». А можете ли вы объяснить, что оно значит? Зачем нужны правила? Когда вы сталкиваетесь с этим словом в речи?

Дети отмечают, что правила регулируют жизнь людей, уличное движение, что есть правила грамматики и т. д. Вспоминают известные им речевые обороты — «по всем правилам», «соблюдать правила», «как правило» и подбирают однокоренные слова — «управляющий», «право», «правительство», «править» (лошадью, страной) и др.

Учитель обращает внимание детей на то, что существуют правила (в грамматике, например), которые прямо не относятся к поведению и жизни людей. В этом значении слово «правило» пока на занятии не рассматривается. Учитель говорит о связи слов «правило» и «право», подчеркивает: только люди способны устанавливать право и жить по праву; право — необходимое и важное условие нормальной жизни людей в обществе. (Кстати, по определению авторитетного психолога П. Симонова, право реализует социальную потребность людей «жить для себя», а потребность «жить для других» реализуется, воплощается в обязанностях.)

Далее учитель знакомит детей с многозначностью слова «правило» (установленная норма для проверки правильности работы и т. д.), учит отличать от слова «правйло» (длинное весло, шест для управления лодкой, плотом, санями, а также строительная линейка, сапожная колодка, рычаг в артиллерии, хвост у борзой). Он напоминает детям, что, создавая в прошлом году документ о договоренностях, все надеялись: если жить по этим правилам, то жизнь будет правильной. Учитель предлагает уточнить значение слова «правильный».

Дети записывают в тетради значения слова «правильный», приводят словосочетания с этим словом — «правильный глагол», «правильная речь», «правильный ответ», «правильный поступок», «правильное изображение» и др.

Учитель благодарит детей за работу и напоминает им еще раз о домашнем задании.

Т е м а 2. Чем мы будем заниматься в этом году

Цель — на занятиях по этой теме дети осознают, как важно и необходимо уметь принимать и осуществлять не только совместные, но и индивидуальные решения.

Ключевые слова: «договориться», «решение», «решить», «выбор», «выбрать».

Ход работы

Учитель. Поделитесь друг с другом своими мыслями о том, что необходимо для правильной, счастливой совместной жизни отдельным людям, семьям, классам, дружеским компаниям, народам и государствам.

Дети зачитывают свои суждения об этом, аргументируют их, обсуждают обоснованность приведенных аргументов.

Мы сейчас выслушали друг друга. Мне кажется, это было интересно. Изменил ли кто-нибудь из вас свое мнение, слушая товарищей?

Дети сообщают о том, как изменились (или не изменились) их суждения, а при необходимости вносят изменения в свои записи, сделанные дома.

Вы убедили меня в том, что люди более счастливы, если понимают друг друга, заботятся друг о друге, договариваются друг с другом, принимают общие решения по важным для их совместной жизни вопросам. Кажется, это так понятно, но, к сожалению, не все умеют счастливо и правильно жить вместе. Дело в том, что жить друг с другом надо учиться.

Именно этому мы и учились в прошлом году. Давайте вспомним, о чем мы говорили на этих занятиях?

Дети вспоминают: каждый — это и «Я», и «Ты»; все «Я» и «Ты» — ;.>то «Мы»; счастье каждого человека и счастье «Мы» взаимосвязаны: «Мы» не унич-

тожает «Я», а делает его более богатым; богатство человека — это его знания, характер, чувства, добрые отношения с окружающими и т. д.

Учитель предлагает детям называть то, о чем они хотели бы еще узнать, поразмышлять, поговорить. Записывает на доске все предложения детей, выделяя цветным мелом или подчеркивая то, что близко новому циклу занятий.

Учитель. Чтобы дружно и счастливо жить с другими людьми, довольно часто человеку необходимо принимать разные решения, в том числе те, которые важны для других, для всех, и те, которые касаются, прежде всего, его самого и важны главным образом для него лично. Это тоже довольно трудно, и мы будем этому учиться. Как вы предлагаете назвать наши занятия в этом году?

Дети предлагают различные варианты. В ходе обсуждения принимает название нового курса и оформляют обложки тетрадей.

Как вы думаете, о чем может идти речь на этих занятиях?

Дети (*высказывают свои предположения*).

— О тех решениях, которые принимает человек...

— О том, как принимать самостоятельные решения...

— Что такое личное решение?

— Зачем мы принимаем решения?

Учитель. Интересно вам все это? Согласны ли вы поразмышлять об этом на наших занятиях в новом учебном году?

Дети, как правило, проявляют заинтересованность к теме нового курса.

Мы много раз сегодня употребляли слова «решение» и «принять решение». А что, собственно говоря, они значат?

Дети работают со словарем и записывают в тетради значения новых понятий. Вместе с учителем вспоминают значения словосочетаний «решение суда» «найти решение» и др.

Учитель обращает внимание детей на то, что выражение «принять решение» по смыслу близко к глаголу «решить», а «принимать решение» — глаголу «решать».

Дети приводят примеры: «решил задачу — решал задачу», «решили чью-то судьбу — решали чью-то судьбу» и т. д.

Учитель сообщает детям, что в слове «решение» «спрятан» еще один смысл — «выбор». Очень часто «решить» означает «сделать выбор». Например: «Что делать, если ты проспал? Идти в школу или остаться дома?»

Дети приводят свои примеры: «Поссорившись с подругой, помириться с ней или перестать дружить навсегда?», «Заболев, делать ингаляцию или просто лежать в постели?» и т. д.

Учитель. Итак, иногда человек выбирает между разными предметами, вещами, игрушками, сладостями, а иногда между разными людьми, между трудом и отдыхом, напряжением и удовольствием и т. д. Давайте найдем слово «выбор» в нашем толковом словаре!

Дети работают над понятиями «выбор», «выборы», «выбрать», записывают их определения в тетрадь. Вместе с учителем перечисляют словосочетания — «дать на выбор», «по чьему-то выбору», «право выбора», «одобрить выбор», «большой выбор», «выбрать между жизнью и смертью», «остановить спой выбор на чем-то» и др.

Вы сегодня хорошо поработали. Я хочу сделать вам подарок — прочитать интересную сказку про ослика Мафина. Вы, наверное, видели мультфильмы про него, а, может быть, кто-то читал и книгу английской писательницы Энн Хогарт «Мафин и его веселые друзья?»

Дети рассказывают, если им известен этот персонаж, что они знают о Мафине и его друзьях: пингвине Перегрине, страусе Освальде, тюленихе Сэлли и других.

Учитель читает главу «Мафин и волшебный гребешок».

Напомним вкратце содержание этой главы. *В ней речь идет о том, как однажды из Франции в гости к ослику Мафину приехал мальчик, по имени Жан Пьер. В подарок ослику он привез синий гребешок. Гребешок был довольно старый, у него даже не хватало нескольких зубьев. И это был не простой, а волшебный гребешок. Мафин понял это уже вечером, когда перед*

сном ему захотелось есть и он подумал: «Хорошо бы снова съесть весь ужин!» Тут же раздалось громкое «пинг-г!», и один из зубьев гребня вылетел из него и пропал. В тот же миг перед Мафином появилась миска морковок с отрубями и овсом. Мафин удивился, однако поспешил всё съесть. После этого он сказал себе: «Хорошо бы сегодня ночью пошел дождь и на грядке выросли сочные толстенькие морковки!» Снова раздалось «пинг!», и отлетел второй зубчик гребешка, а за окном неожиданно полил дождь.

Тогда Мафин решил продолжать игру с волшебным гребешком. Вечером и на следующий день он то желал погулять в лесу — и немедленно оказывался там, то хотел лежать в кровати, укутавшись в одеяло, — и вот уже лежал, закутанный до подбородка полосатой попоной. Он требовал хорошей погоды — и тотчас же солнце светило в окно. Он хотел быстро приготовиться к завтраку — и молниеносно оказывался в столовой, удивляя всех своим необычайно ранним появлением. Ему хотелось клубники со сливками к чаю — и лакомство появлялось на столе.

С помощью гребешка Мафин позволял себе разные шутки со своими друзьями. Например, он перенес пингвина Перигрина, который с ученым видом рассуждал о статистике, в дальний угол сада. Оставил страуса Освальда с пустой миской, прежде чем тот успел проглотить кусок. Не давал животным погулять после обеда, вызывая снегопад.

Каждый раз, когда он давал приказание гребешку, раздавалось громкое «пинг!», и одновременно исчезал один зубчик. Не удивительно, что к вечеру в гребешке осталось всего два-три зубчика. Мафина это очень огорчило.

— Невозможно расчесывать гриву таким гребнем! — сказал он и, не подумав о том, что говорит, добавил: «Хочу новый гребешок, со всеми зубьями!»

При этих словах волшебный гребешок начал медленно съеживаться. Он делался все меньше и меньше, пока не исчез совсем. Мафину стало грустно. Он понял, что незаслуженно обидел гребешок, который послушно исполнял

все его желания. Подумав, он твердо решил, что, если ему когда-нибудь снова подарят волшебный гребешок, он будет очень осторожно выбирать желания.

Учитель. Как вы думаете, ребята, почему я прочла вам именно эту сказку? Высказывая свои пожелания, принимал ли ослик решение? Кого они касались? Советовался ли он с кем-нибудь, принимая решение? Почему он делал именно такой выбор? А гребешок принимал решение? Почему автор говорит о гребешке, что он был «старый, мудрый и имел жизненный опыт»? Почему в конце концов ослик решил, что желания надо выбирать осторожно? Если ему опять подарят волшебный гребешок, как он использует его?

Дети отвечают на вопросы учителя, объясняют поведение ослика и сожалеют о бессмысленности его решений. Говорят о том, что желать надо было того, чего сам Мафин сделать не мог и что было бы приятно друзьям ослика и т. д.

Учитель. А вы не хотите оказаться на месте Мафина? Если бы у кого-то из вас был такой гребешок или другой волшебный предмет, как бы вы решили его использовать?

Ответ на данный вопрос лучше сделать домашним заданием, чтобы не обсуждать эту тему публично. Это решает каждый учитель сам, учитывая, насколько доверительны и доброжелательны отношения в классе, насколько принято в нем делиться сокровенными мыслями, возникло ли в данный момент подходящее настроение, достаточно ли времени на подобный разговор: ведь в идеале высказаться захочет каждый и пр.

Рассказы детей о своих заветных желаниях позволяют учителю лучше понять направленность, потребности, желания, эмоциональную жизнь, причины некоторых поступков детей, но разговор о заветных желаниях требует большой деликатности от учителя. Свой вариант использования волшебного предмета ребенок высказывает или записывает в альбом, только если у него есть желание. Всякое

его высказывание принимается к сведению — и только! Никаких комментариев! Никаких оценок!

Следующее занятие по этой теме можно начать с чтения еще одной истории про ослика Мафина.

У ч и т е л ь . Сейчас я прочту вам историю о Мафине-поваре. Может быть, она объяснит, почему ослик так неразумно воспользовался волшебным гребешком?

Напомним краткое содержание главы «Мафин печет пирог». В ней рассказывается о том, как ослик пытался испечь для своих друзей настоящий праздничный пирог. Он хорошо подготовился к этому: надел набекрень поварскую шапочку, повязал белоснежный фартук, разложил на кухонном столе кулинарную книгу, миску, муку, масло, яйца, сахар, яблоки, корицу, гвоздику и разные украшения. Однако его друзья не дали ему выполнить задуманное.

Вначале к нему прилетела пчела с баночкой меда и стала требовать, чтобы Мафин положил его в тесто. И хотя в рецепте ничего не говорилось про мед, Мафин согласился с ней, надеясь, что такая капелька меду не повредит пирогу.

Потом в окно влетела попугайка Поппи и снесла в чашку свежее яичко для пирога. Она утверждала: «В лучшие пироги всегда кладут яйца попугаев!» И хотя у Мафина уже были куриные яйца для пирога, он не стал расстраивать Поппи и выполнил ее требование. Он решил, что одно маленькое яичко не может повредить пирогу, а дальше он собирался все делать по кулинарной книге.

Однако тут появились двое маленькие негрятя, Волли и Молли, которые стали бросать в миску с тестом немножко того, немножко этого, щепоточку одного, кусочек другого и помешивали тесто, даже не заглядывая в кулинарную книгу. Они объяснили Мафину, что им не нужны ни кулинарные книжки, ни весы, ни мерки для того, чтобы испечь великолепный пирог. И

хотя у Мафина был особый рецепт, ему не оставалось ничего другого, как поставить тесто в духовку и следить за правильной температурой. Но и это ему не удалось сделать самому. Услышав слово температура», к Мафину заглянул пингвин Перигрин. Бедному ослику пришлось довольно долго ждать, пока Перигрин суетился вокруг плиты, измеряя температуру, проверяя выключатели, бормоча какие-то неполные Мафину слова: «измерительная шкала», «ртуть», «перегрев», «накал». В конце концов он сунул пирог в духовку и, захлопнув дверцу, ловко повернул выключатель.

Мафин решил тогда, что, хотя ему и не дали сделать пирог, он сам его /красит. Он побежал в сад, чтобы сорвать зеленый пучок ботвы моркови и молоденький лиловый чертополох, но за это время в кухню к Мафину ;ришел страус Освальд, который вытащил пирог из духовки и украсил пирог перышками из своего хвоста.

Увидев все это, Мафин заплакал: ведь это был совсем не тот чудесный пирог, о котором он мечтал. Освальд предложил отнести пирог на стол и позвать всех друзей пить чай, но у Мафина совсем пропал аппетит. «Надеюсь, что вам всем пирог очень понравится», — сказал он и пошел гулять.

У ч и т е л ь . Понравилась вам эта история? О чем она? Как вы думаете, какой характер у ослика? Можно ли сказать, что он — решительный, настойчивый, самостоятельный? Возможно, с волшебным гребешком он поступил неразумно потому, что ему никогда не удавалось до этого принимать самостоятельного решения?

Дети размышляют над предложенными вопросами.

А вам приходилось когда-нибудь что-то решать самостоятельно?

Д е т и . Да, и не раз!

(Рассказывают, в каких ситуациях, при каких обстоятельствах жизни они принимали самостоятельные решения.)

Учитель. Очень хорошо, что каждый из вас уже не раз принимал какие-то решения — самостоятельно или вместе с другими людьми. Я прошу вас дома написать, как это было. Чтобы вам легче было это сделать, я предлагаю последовательно ответить на следующие вопросы:

Какая проблема требовала своего решения?

В какой ситуации принималось это решение?

Каким оно было?

Кто его предложил?

Понравилось ли тебе это предложение?

Что случилось после того, как решение было принято?

Вопросы учитель записывает на доске, а дети — в тетрадь.

Домашнее задание. Мини-сочинение «Однажды мною было принято решение».

Тема 3. Как человек принимает решение

Цель — на занятиях по этой теме дети осознают, что не всякое решение целесообразно.

Ключевые слова: «компетентность», «компетентный», «компетенция».

Ход работы

Учитель. Ребята! Вы дома написали, как принимали решение. Я тоже хочу рассказать вам, какие я принимаю решения. *(Рассказывает детям о нескольких актуальных для себя и для класса ситуациях.)*

Дети зачитывают свои сочинения.

Вы интересно рассказали о том, как принимали решения, и честно признаётесь, что они не всегда были разумными и правильными.

Как же человек принимает решение? Какие решения принимаются людьми легче, а какие труднее? Что необходимо для принятия правильного решения?

Д е т и (размышляют над поставленными вопросами и приходят к следующим выводам).

- Человек принимает решение, когда ему плохо, когда он попадает в сложную ситуацию, когда перед ним возникают какая-то проблема или какой-то вопрос, на который нельзя ответить не задумываясь (например, куда выбрасывать жвачку, пойти ли на день рождения к однокласснику и т. д.).
- Каждый человек должен принимать только те решения, за которые он в состоянии отвечать.
- Решение человек всегда принимает сам — добровольно и осознанно, иначе это не решение, а подчинение, иногда бездумное, другому человеку или обстоятельствам. Когда человек что-то делает по приказу, он поступает не так, как если бы выполнял собственное решение.
- Человек принимает решение, если чувствует, что это ему необходимо. Только тогда он начинает искать возможные варианты решения, сравнивать их, а когда приходит к какому-то определенному выводу, то поступает так, как решил.
- Прежде, чем принять решение, человек должен хорошенько все обдумать, порассуждать. Поспешных решений принимать не стоит, иначе они могут оказаться неправильными.
- Некоторые решения человек принимает довольно легко, не особенно задумываясь. Такие решения касаются не очень важных для него вопросов. Когда же человек решает важные проблемы, он серьезно задумывается и испытывает определенные трудности.
- Только сам человек может оценить, важную ли проблему он решает. Для кого-то, например, пойти погулять или почитать книгу, выполнить сначала задание по русскому языку или по математике и т. п. — важные и

трудные проблемы. Для другого же такие проблемы, как подать ли руку, помочь ли тому, кто его часто обижал, кажутся простыми.

Вероятно, в каждом классе дети сформулируют выводы по-своему. Важно, однако, обозначить все аспекты, связанные с принятием решения. Роль взрослого в этих коллективных размышлениях, конечно, достаточно велика: он — ведущий, но не доминирующий в этой работе.

Учитель. Я познакомлю вас сейчас с историей решения одной проблемы. Подумайте, было ли эта проблемой. Учитывали ли те, кто ее решал, то, о чем мы сейчас говорили?..

Учитель пересказывает историю про брата и сестру по мотивам книги Э. Яниковской «Со мной вечно что-то случается».

В одной семье было двое детей — Катя и Андрюша. Они учились в школе и иногда получали тройки. Оправдываясь перед родителями, они ссылались на то, что у них очень мало места, где можно нормально готовить уроки. Тогда папа решил помочь этой беде и сказал, что выкинет из комнаты детей весь хлам, который, по его мнению, мешает хорошо готовить уроки.

Андрюша предложил выбросить все Катины открытки и фотографии киноартистов, но Катя не согласилась с этим. Она считала, что надо выбросить все спичечные коробки и солдатиков Андрея.

У мамы и папы мнения тоже разделились. Мама считала, что сыну-первокласснику больше не нужны игрушечные машинки и настольный футбол. А папа удивлялся, что дочь, почти уже девушка, все еще бережет какие-то старые куклы и кукольную посуду. Однако мама не разрешила выкидывать Катиных кукол, потому что куклой Мариной она сама когда-то играла. Поскольку из папиных игрушек в доме вообще ничего не сохранилось, то выбросили только Андрюшин настольный футбол. Правда, вскоре папа сделал ему новый настольный футбол, даже больше старого.

После этого Андрей принес две пятерки по пению: ведь подготовка к уроку по пению не требует много места!"

Учитель. Как вы представляете себе героев этой истории? Какую проблему они пытались решить? Удалось ли ее решить? Почему? Надо ли взрослым решать вместе с детьми те проблемы, которые касаются жизни детей? Может, лучше, если взрослые будут решать эти вопросы без детей? Или пусть дети всегда делают свой выбор самостоятельно?

Дети анализируют историю, рисуют словесные портреты ее героев, отвечают на поставленные вопросы.

Итак, насколько я понял, вы считаете, что общие проблемы лучше решать вместе, но есть вопросы, которые ребенок может решить сам. От чего же зависит решение ребенка? Кто или что может повлиять на его решение?

Дети рисуют в альбомах тех (то), кто (что) влияет на их решения, на их выбор. Показывают свои работы друг другу. Обсуждают их.

А может ли решение ребенка повлиять на кого-то или на что-то?

Дети рисуют тех (то), на кого (на что) влияют, как им кажется, их решения.

Учитель выслушивает детей, которые объясняют свои рисунки, и помогает им понять, что любые факторы — погода, папа, собачка, настроение, телевизионная передача и т. д. — могут оказывать и положительное, и отрицательное влияние на выбор человека. Так же влияет и решение человека на окружающих людей, животных, природу, и это влияние тоже может быть разным. Это зависит от конкретной ситуации.

Сопоставляя факторы, влияющие на решение ребенка (родители, друзья, прошлый опыт и т. д.), и то, как влияет в свою очередь принятое ребенком решение, можно подвести детей к пониманию общей связанности людей между собой, связанности людей и природы, человека и мира и, как следствие, к пониманию ответственности за принятое решение, в том числе и в первую очередь перед самим собой.

Учитель. Как нельзя лучше к нашей теме подходит рассказ замечательного российского писателя Андрея Платонова «Неизвестный цветок».

Желательно немного рассказать об этом писателе.

Внимательно послушайте рассказ и скажите, почему я остановила свой выбор именно на этом произведении. (*Читает рассказ.*)

Напомним краткое содержание рассказа.

Странный маленький цветок вырос на пустыре, куда никто не ходил, где не было ничего живого и не росло даже ни одной травинки. Там «лежали одни старые серые камни, и меж ними была сухая мертвая глина». И хотя ветер приносил разные семена на голый каменный пустырь, они умирали в этой безжизненной почве. А вот одно из семян выжило, «напиталось росой, распалось, выпустило из себя тонкие волоски корешка, впились ими в камень и в глину и стало расти». Днем ветер приносил цветку пылинки с плодородной земли, а ночью цветок собирал росу, которая, падая с листьев вниз, увлажняла почву, разъедала глину. «Он трудился день и ночь, чтобы жить и не умереть. Он вырастил свои листья большими, чтобы они могли останавливать ветер и собирать росу... Он нуждался в жизни и преодолевал терпением свою боль от голода и усталости. Лишь один раз в сутки цветок радовался, когда первый луч утреннего солнца касался его утомленных листьев...

Он постоянно старался расти, если даже корни его глодали голый камень и сухую глину. ...Листья его не могли напитаться полной силой и стать зелеными: одна жилка у них была синяя, другая красная, третья голубая или золотого цвета...

В середине лета цветок распустил венчик вверх. До этого он был похож на травку, а теперь стал настоящим цветком. Венчик у него был составлен из лепестков простого светлого цвета, ясного и сильного, как у звезды. И, как звезда, он светился живым мерцающим огнем, и его видно было даже в темную ночь. А когда ветер приходил на пустырь, он всегда касался цветка и уносил его запах с собою.

В рассказе есть еще один герой — девочка Даша, которая была в пионерском лагере и скучала по маме. Однажды она написала маме письмо и

пошла на станцию, чтобы опустить его в почтовый ящик. Ее путь лежал через пустырь. На краю пустыря Даша почувствовала благоухание. Она поглядела вокруг. Вблизи никаких цветов не было, на тропинке росла одна маленькая травка, а пустырь был вовсе голый. Но ветер шел с пустыря и приносил оттуда тонкий аромат. Даша пошла в глубь пустыря и увидела цветок, какого никогда нигде не видела...

Даша решила помочь цветку. Она привела на пустырь своих друзей, которые с удивлением и восторгом любовались цветком, вдыхали его необычный аромат. Цветок казался им героем. ...Потом они обошли весь пустырь, измерили его шагами и сосчитали, сколько нужно привезти тачек с навозом и золою, чтобы удобрить мертвую глину... Тогда и маленький цветок, неизвестный по имени, отдохнет, а из семян его вырастут и не погибнут прекрасные дети, самые лучшие, сияющие светом цветы, которых нету нигде. Четыре дня работали пионеры, удобряя землю на пустыре.... Потом дети уехали, и Даша, простившись с цветком, тоже уехала домой. Всю зиму она вспоминала его и, приехав на следующее лето в тот же лагерь, сразу же побежала проведать цветок.

...Даша увидела, что пустырь теперь стал другой, он зарос теперь травами и цветами, и над ними летали птицы и бабочки. От цветов шло благоухание... Однако того цветка, что рос на голом пустыре в прошлом году, Даша не нашла. Ей стало грустно, и она пошла обратно. Неожиданно между двумя камнями она увидела то, что искала, — тот цветок. Он был точно такой же, как прошлогодний, и даже «немного лучше его и еще прекраснее. Цветок этот рос из середины стеснившихся камней; он был живой и терпеливый, как его отец, и еще сильнее отца, потому что он жил в камне... Казалось, что цветок тянется к ней, что он зовет ее к себе безмолвным голосом своего благоухания.

У ч и т е л ь . Понравился вам этот рассказ? Все ли в нем вам понятно?

Автор назвал свой рассказ «сказка-быль». Чем он похож на сказку? А чем на правду? Как вы думаете, какое отношение этот рассказ имеет к нашим занятиям? Какие проблемы были у цветка, у Даши, у пионеров? Кто и какие принимал решения в этом рассказе? О чем бы вы спросили Дашу, если бы она пришла к нам в класс? Что бы вы сказали ей?

Важно, чтобы прозвучали вопросы, помогающие понять, что пионеры поступили не совсем правильно, когда удобрили землю вокруг цветка, так как они помешали цветку выполнить его решение — «трудиться день и ночь, чтобы жить и не умереть».

Дети обмениваются своими впечатлениями и суждениями.

Учитель помогает детям прийти к мысли, что, желая добра не известному им, необыкновенному цветку, пионеры превратили пустырь в цветущий луг, но сам цветок не спасли. Видимо, им не хватило знаний о том, что этому цветку для жизни нужны камень и глина, а не навоз и зола. Спрашивает детей, встречались ли они с подобными растениями (кактусами, например).

Далее учитель поясняет: когда кому-то не хватает знаний, то о нем говорят, что этот человек не очень осведомлен в этом вопросе, не компетентен. Записывает на доске слово «компетентность».

Дети знакомятся в словаре с различными значениями этого слова, записывают их в свои тетради. Вспоминают словосочетания со словами «компетентность», «компетентный» — «компетентное мнение», «компетентный специалист», «он не компетентен», «компетентность в этих вопросах», «не в моей компетенции».

Учитель подводит итоги словарной работы. Обращает внимание школьников на то, что компетентному человеку легче принять самостоятельное решение, что он в то же время может по-настоящему нести ответственность за предлагаемое им решение.

У ч и т е л ь . Как вы думаете, может ли быть компетентным человеком ребенок?

Дети отвечают, что они довольно многое знают, многое могут понять, за многие свои поступки и решения могут полностью отвечать. И все же ребенок не может считаться компетентным человеком, потому что он еще мал. Из-за своей недостаточной компетентности ребенку не всегда легко принять самостоятельное решение, не всегда его решение правильно, не всегда он умеет учиться на своих ошибках.

Сейчас я прочту вам стихотворение, героиня которого никак не могла осуществить принятое ею решение. А вы подумайте, почему так случилось. Может, вам будут приходить в голову разные варианты объяснения, пока вы будете слушать эту печальную историю. Запишите эти варианты в своих альбомах...

(Учитель читает стихотворение Б. Заходера «Мартышкин дом».)

Напомним, чему посвящено это стихотворение. Его героиня — Мартышка — живет в Африке. У нее нет собственного дома, в отличие от всех остальных зверей и насекомых. Она не страдает от этого, когда погода хорошая. Однако и в Африке бывает холодно, идут проливные дожди, и тогда все звери прячутся по домам: кто — в пещерах, кто — в гнездах, кто — в норах, кто — в дупле. А Мартышке в такую погоду очень плохо: она мерзнет, ручки ее синеют, она начинает чихать и кашлять. Однажды, когда она, съездившись под листом банана, спасалась от дождя, ее осенило: у всех соседей есть свои дома и только она одна — бездомная. А ведь она же — близкая родня человеку! И Мартышка сказала себе:

«Будет непременно

Дом и у меня!

Я лучше прочих

Дом себе построю,

Толстою корою

Я его покрою!

Будут в доме окна,

Будут в доме двери,

*Будут мне завидовать
Все лесные звери!»*

Так размечталась Мартышка, что стала приглашать к себе на новоселье гостей — всех знакомых ей жителей африканских джунглей. Она обещала им пир горой, очень вкусный капустный пирог, музыку, танцы и просила приходить завтра и не опаздывать. Пока Мартышка бегала по знакомым, день кончился, закатилось солнце, стало темнеть. У обезьянки просто руки чесались, так ей хотелось строить свою квартиру, но она решила, что делать это ночью не годится:

*«Вот настанет завтра
Светлая пора,
Я возьмусь за дело
С самого утра!»*

Следующий день был очень жаркий, Мартышке не хотелось работать, поэтому никакого дома к вечеру она не построила и спокойно улеглась спать на верхней ветке дерева Модуба. Между тем собрались гости, разбудили хозяйку и спросили у нее, не отменила ли она своего приглашения.

Мартышка, не смутившись, ответила им, что не отменяла своего приглашения:

*«Но ведь я сказала:
Завтра приходите,
А теперь — сегодня,
Так что погодите!»*

Обиженные гости ушли, а Мартышка осталась, довольная тем, что всех перехитрила. Однако вскоре набежали черные тучи, засверкала молния, загремел гром, полил дождь, а Мартышка опять зябнет на ветке. И опять ей неуютно и страшно:

*Хищники ночные
Где-то бродят в чаще.*

*Лев рычит голодный,
Словно гром грохочет,
Злобная Гиена
Плачет и хохочет...*

В конце стихотворения Б. Заходер спрашивает:

*«Будет ли когда-нибудь
У Мартышки дом?»*

И сам себе отвечает:

*«Говоря по совести,
Верится с трудом!»*

У ч и т е л ь . Можете ли вы сказать, какой характер у Мартышки?

Дети характеризуют Мартышку: она веселая, беззаботная, бессовестная, лентяйка, но она и добрая — всех позвала в гости и хотела всех вкусно накормить. Только свое решение она не выполнила. Она не умеет держать свое слово.

Давайте вспомним, как Мартышка решала свои проблемы.

Дети вспоминают, какие ситуации были для Мартышки проблемными и какие решения она принимала. Анализируют последствия ее решений.

Далее дети заполняют, например, такую таблицу:

Проблема	Решение	Последствие
1. Как спастись от дождя _____	...построить дом _____	__не успела _____
3. Как удивить всех _____	... позвать всех на новоселье _____	проспала _____
4. Как спастись от хищников _____	... бежать _____	__вернулась в родные места _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Учитель. Какое же решение у Мартышки было главным? Почему оно его не выполнила?

Дети. Главное решение — построить дом, но из-за своего характера Мартышка его не построила.

Учитель. Как вы думаете, когда-нибудь она сможет все-таки построить себе жилище?

Дети (дают варианты ответов).

— Я думаю, что она никогда не построит дом, потому что ее характер никогда не изменится.

— А я думаю, что она в конце концов что-то построит, чтобы не мерзнуть и не мокнуть.

Учитель. Ребята, а кто из вас знает, как живут мартышки в природе? Какие у них дома? (Если дети не знают этого, рассказывает им.) Мартышка не построила и никогда не сможет построить дом не потому, что была легкомысленна, ленива и безответственна. Наоборот, она так вела себя потому, что приняла решение, для нее в принципе не выполнимое. Дело в том, что в природе мартышки живут на ветках и спят, прислонившись к стволу дерева. Некоторые виды мартышек в непогоду укрываются банановыми листьями, а

на ночь подстилают листья под себя. Таким образом, мартышки никаких постоянных гнезд и домов не строят, так что Мартышка приняла неверное решение, проявила свою некомпетентность... Давайте не будем такими, как Мартышка!

А теперь — домашнее задание: попросите родных вспомнить, что они чувствовали, когда принимали какое-то важное для себя самостоятельное решение, и как учились на своих ошибках.

Т е м а 4. Принимать решение нелегко

Цель — на занятиях по этой теме школьники приходят к пониманию того, что принятие решения — трудное дело.

Ключевые слова: «вариант», «жизненный опыт».

Ход работы

У ч и т е л ь . Интересно ли вам было разговаривать с родителями (или другими членами семьи) о том, как они принимали свои самостоятельные решения? Что вы узнали для себя нового?

Дети вспоминают свои беседы со взрослыми и рассказывают об их содержании.

Учитель в процессе обсуждения домашнего задания чертит на доске следующую таблицу.

Какие решения принимали мои родители в детстве	Какие решения принимают мои родители сейчас	Какие решения я принимаю сам
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Дети, сравнивая то, что написано в разных графах таблицы, обнаруживают: решения, которые в детстве принимали их родители, иногда такие же, как у детей

сейчас, а иногда совершенно другие. Дети приходят к выводу: существуют различные варианты решения одной и той же проблемы, одного и того же вопроса; выбор решения зависит от времени, в котором живет человек, от его характера, возраста и жизненного опыта, а принятое решение нужно выполнить и т. д.

Учитель обращает внимание детей на слово «вариант», которое в школе часто употребляется, когда проводятся контрольные работы, особенно по математике.

Что значит слово «вариант»? Интересно посмотреть, как его толкуют в словаре. А знаете ли вы, что «вариант» — слово латинского происхождения? По латыни *variantus* — «изменяющийся».

Дети знакомятся со значениями понятия «вариант» и записывают их в альбомы.

Рассматривая таблицу с вариантами решений, вы говорили о жизненном опыте. А как вы понимаете это словосочетание?

Дети работают со словарем и записывают в тетради значения данного словосочетания.

А что самое главное в жизненном опыте человека? В жизненном опыте каждого из вас?

Комментируя ответы детей, следует быть предельно деликатным!

У ч и т е л ь . Удалось ли вам, беседуя с родителями, узнать что-то об их чувствах и настроении, когда они принимали решения?

Дети подчеркивают, что взрослые, принимая важные решения, всегда «переживали», их чувства были напряжены. Дети записывают в первый столбик в тетради, какие чувства испытывала, например, мама, принимая какое-то конкретное решение.

А что чувствуете вы, когда вам приходится что-то решать?

Дети записывают свои собственные чувства во второй столбик в тетради.

Учитель предлагает сопоставить чувства детей и взрослых, помогает каждому ребенку понять, что у детей и взрослых при этом много общего.

Дети приходят к такому заключению. Человек, принимающий решение, независимо от того, взрослый он или ребенок, чувствует определенное напряжение, иногда даже дискомфорт, причем взрослый осознаёт большую степень ответственности, поэтому его чувства бывают более напряжены. В то же время взрослый — более компетентный, более независимый, уверенный в себе человек, поэтому иногда он легче переживает ситуацию выбора, решения.

Давайте подумаем, почему человек испытывает затруднения, если нужно принять решение?

Дети (*предлагают варианты ответов*).

- Потому что приходится выбирать один из возможных вариантов выхода из ситуации, и не всегда точно знаешь, какой из них наилучший...
- Потому что иногда за самостоятельное решение ругают, наказывают, обижают...
- Потому что нет привычки самостоятельно решать, так как обычно решения за тебя принимают другие люди.
- Потому что не имеешь достаточного жизненного опыта, который мог бы подсказать, к чему приведет то или иное решение.
- Потому что не у всех людей хорошо развито логическое мышление. Не все люди одинаково обладают творческими способностями.

У ч и т е л ь . Так легко или трудно принимать решение?

Дети формулируют и обосновывают свои ответы.

Учитель записывает их аргументы на доске: справа — «Принимать решение легко, потому что...»; слева — «Принимать решение трудно, потому что...»

Вполне возможно, что один и тот же аргумент попадет и в ту, и в другую колонку.

У ч и т е л ь . А теперь я расскажу вам еще одну историю из жизни уже знакомых нам Кати и Андрюши. Послушайте и скажите, легко ли было им и их папе принимать решение.

В семье Кати и Андрюши жила собака такса по имени Вакса. Однажды папа сказал, что Андрей уже вполне большой мальчик и может после обеда самостоятельно выводить ее на прогулку. Андрей был горд, что ему доверили такое важное дело, и с удовольствием три дня выводил Ваксу на улицу. А на четвертый день мимо прошел Саша из второго подъезда и, не обращая внимания на мальчика и его собаку, отправился играть на детскую площадку. Тогда Андрей подумал, что такса Вакса тоже вполне большая собака, чтобы гулять самостоятельно, и тоже отправился на детскую площадку качаться на качелях.

Когда он собрался идти домой, оказалось, что Ваксы нигде нет. Он свистел таксе Ваксе, звал ее, но это не помогало. Андрей понял, что виноват: ведь он был обязан смотреть за собакой, а вместо этого бросил ее без присмотра. И он подумал: «Пожалуй, лучше быть таким мальчиком, который смотрит только за самим собой. Так будет проще. Я до сих пор, если и терялся, всегда находился. А вот таксы Ваксы и след простыл».

Он стоял и плакал, пока не появилась Катя. Дети обежали весь парк, но такса Вакса так и не попалась им на глаза. Зато они попались на глаза своему папе, который наказал сына за то, что он потерял таксу Ваксу. Потом они написали объявление в газету с обещанием награды тому, кто найдет собаку.

По объявлению им сначала принесли какую-то старую таксу, но она даже не захотела переступить порог незнакомого дома.

Потом один дяденька привел сразу двух собак. Один песик был хромой, а у другого было порвано ухо. К тому же эти собаки не были таксами. Папа захлопнул перед носом этого дяденьки дверь, но Андрюше стало так жалко бедных собачек, что он достал из своей копилки всё, что там было — двадцать семь рублей, — и помчался вдогонку за дяденькой.

Дяденька отдал мальчику своих собак за эти деньги. Он сказал, что у него всегда сердце ёкает, едва он увидит бедных бездомных собачек, бродящих по улице.

У Андрея тоже ёкнуло сердце, когда он тащил домой двух псов, а на встречу ему, не требуя за себя награды, сама по себе шла такса Вакса.

Учитель. Как вы думаете, что было дальше? Что сказал папа Андрюше? Почему произошла вся та история? Все ли свои обязанности выполняли герои этого рассказа? Был ли Андрюша самостоятельным, «большим», мальчиком? Каким человеком он был? Какие решения в этой ситуации были правильными, а какие — нет? Как узнать, правильное ли решение принял человек?

Дети отвечают на вопросы.

Я понял вас так. Каждый взрослый человек и каждый ребенок могут научиться понимать, правильное ли решение они принимают. О правильности решения судят по тому, к чему оно привело; по тому, как к человеку, принявшему данное решение, относятся другие люди; по тому, хорошо ли сам человек себя чувствует, и т. д. Принимать правильное решение помогает всё то, о чем вы говорили, и еще — правила, установленные на многие случаи жизни, например правила дорожного движения, правила пользования лифтом, правила поведения на уроке и т. д.

А теперь — домашнее задание: познакомьтесь с каким-нибудь правилами, например с правилами поведения пассажиров в электричке, автобусе или метро, и запишите их в свою тетрадь.

Т е м а 5. Ограничение и самоограничение

Цель — на занятиях по этой теме школьники приходят к пониманию того, что жизнь людей организуется по писанным и неписанным законам, а чтобы их соблюдать, каждый человек должен уметь самостоятельно принимать решения, которые в чем-то ограничивают его, ставят в определенные рамки.

Ключевые слова: «закон», «закон официальный», «ограничение», «самоограничение».

Ход работы

Учитель. На прошлом занятии мы поняли: принимая решение, человек стремится к тому, чтобы оно было безошибочным, при этом у него есть ориентиры — его чувства, отношение к нему людей; результаты, к которым привело решение; те правила, по которым живут люди. А как эти правила выглядят? В каком виде существуют? Посмотрите, что написано в вашем толковом словаре о правилах.

Дети. Правила существуют в виде обычаев, традиций, принципов, законов государства, норм жизни.

Учитель. Какие правила вам знакомы?

Дети. Конституция, законы Государственной Думы, указы Президента, правила нашей жизни, записанные в нашем соглашении... правила игры в футбол, школьный устав, правила поведения за столом, в транспорте...

Учитель. А какая разница между правилами и законом?

Дети работают со словарем. Вместе с учителем вспоминают такие словосочетания, как «закон природы», «закон гостеприимства», «закон племени», «христианский закон», «на законном основании», «вне закона» (т. е. вне охраны, покровительства закона), «законный брак» (т. е. официально зарегистрированный), «дураку закон не писал» (т. е. дурак не считается с обязательными нормами, правилами поведения). Записывают значение слова «закон» в тетради.

Учитель обращает внимание детей на то, что в тех словосочетаниях, которые приводились только что, слово «закон» обозначало разные правила и нормы: ведь «безусловные предписания» отличаются от «обычаев совместной жизни». Первые — официальные законы, а вторые — неофициальные...

Знаете ли вы, что обозначает слово «официальный»? Я расскажу вам историю этого слова. На одном из самых древних европейских языков, на котором теперь говорят только врачи, но зато врачи всего мира, — на латыни, — слово «официальный» обозначало «должностной». В Древнем Риме выс-

ших чиновников называли «официал». В Средние века в Европе так назывался церковный судья. Сейчас мы употребляем слово «официальный» в разных случаях. «Официальное лицо» — человек, имеющий право представлять страну, государство. «Официальный оппонент» — тот, кто дает рецензию на научный труд. «Официальное заявление» — это чаще всего заявление правительства или руководителя государства. Какие еще вы знаете случаи употребления слова «официальный»?

Дети вспоминают: «официальное приглашение», «официальный документ», «официальное сообщение» и др. Записывают в тетради значения слова «официальный».

Официальные правила всегда записаны. Их еще называют писаными законами, писаными правилами, но ведь помимо официальных, писанных, правил в жизни существуют еще и правила неписанные, неофициальные. О них все или многие знают, но они не оформлены в виде документа. Вспомните какие-нибудь неофициальные правила!

Дети (*пытаются сформулировать известные им неписанные правила*).

- Нельзя обижать маленьких, слабых.
- Двое не должны бить одного.
- Мальчик не смеет обижать девочку.
- Нехорошо быть жадным, обманывать, ябедничать.
- Дети должны слушаться взрослых, быть вежливыми и т. д.
- Нельзя бросать раненых на поле боя или тех, кто получил травму в горах, на шоссе и т. д.
- Нельзя оставлять без внимания старых родителей и т. д.

Учитель. Какие вы молодцы! Вы уже много неписанных правил знаете! А теперь давайте запишем в одну колонку официальные правила поведения в транспорте, с которыми вы познакомились дома, в другую — неофициальные правила, неписанные законы, которые вы сейчас называли и ко-

торые соблюдаются, в том числе и пассажирами, хотя в документах о них ничего не сказано.

Дети выполняют эту работу в тетрадах.

Вспомните, пожалуйста, какие-то случаи, когда кто-то не соблюдал правила — официальные или неофициальные.

Дети рассказывают различные истории из жизни родных, знакомых, друзей.

При этом учителю следует быть очень осторожным, тактичным, проявлять чувство юмора!

Дети не должны доносить на себя и своих близких, но не должно возникнуть и чувство вседозволенности, безнаказанности.

Учитель. Что бывает, когда кто-то нарушает официальные правила?

Дети. Обычно нарушителя наказывают милиция или суд. Учитель. Вы правы. А знаете ли вы, что когда закон нарушается не одним человеком, а группой людей, то наказание за это бывает гораздо суровее? Поэтому так важно уметь быть самостоятельным и не оправдывать себя: мол, все так делали, не я один так поступил... А кто и как наказывает нарушителя неписанных правил?

Дети.

- Родители ругают...
- С ним перестают дружить.
- Друзья не разговаривают, не играют с ним.
- Над ним насмеваются старшие...
- Ему угрожают... И это очень неприятно.

Учитель. Все вы сейчас говорили о том, что, когда нарушаются неписанные законы, это не нравится окружающим людям, которые и наказывают нарушителя. А нельзя ли жить, не нарушая правил и законов?

Дети.

- Наверное, это возможно, но в жизни бывает редко.

— Соблюдать все официальные и неофициальные законы и правила трудно, потому что это требует усилий, напряжения воли.

— Особенно трудно соблюдать все правила ребенку, потому что он еще не все правила знает, не очень самостоятелен и его обманом можно заставить нарушить правило.

Учитель. Вы рассуждаете правильно, но на всякий случай знайте: если ребенок или взрослый не знает какого-то закона или правила, то он все равно несет ответственность за свои поступки и может быть строго наказан... Скажите, если соблюдать правила и законы так трудно, то почему же люди все-таки стараются это делать?

Дети.

— Если соблюдать законы и неофициальные правила, будешь меньше ошибаться...

— Люди стараются соблюдать законы и правила, чтобы не совершать поступков, которые не нравятся другим людям...

— Чтобы не принимать неправильных решений.

— Когда человек соблюдает законы и правила, он учится думать не только о себе, но и о других людях.

— Чтобы не огорчать, не обижать окружающих, не ссориться с ними.

— Чтобы своим поведением доставлять удовольствие не только себе самому.

— Чтобы не быть опасным для других.

— Чтобы не наказывали...

Учитель. Вы правы... А вот мне кажется, что законы и правила делают человека менее свободным. Например, хочется ехать быстро, а на дороге висит знак, ограничивающий скорость. Хочется съесть все конфеты, но тогда другим ничего не останется. А вы знаете примеры, когда правила ограничивают свободу человека?

Дети приводят свои примеры.

И все же почему человек сам создает законы и правила, которые в чем-то затрудняют его жизнь?

Д е т и .

— Потому что без этих правил нельзя жить среди людей.

— Потому что это помогает ему уважать себя. Если человек не умеет ограничивать себя правилами, то его перестанут уважать, и он не будет чувствовать себя счастливым.

У ч и т е л ь . Значит, соблюдая законы, люди сознательно ограничивают себя, свою свободу. И это даже доставляет им удовольствие! Давайте посмотрим, что значит слово «ограничение».

Дети работают со словарем и записывают значения слова «ограничение» в рабочие тетради. Вместе с учителем вспоминают известные обороты речи: «без всяких ограничений», «отмена ограничений», «ограничить ввоз товаров», «Когда бы жизнь домашним кругом я ограничить захотел...» (А.С. Пушкин), «ограничить себя в сладком», «ограниченный человек» (т. е. человек с узкими познаниями, интересами, узким кругозором; неумный, недалекий, духовно неразвитый)...

Я уверен, что вы никогда не будете ограниченными людьми. Однако мне очень хочется, чтобы вы научились иногда ограничивать себя. (Можно уточнить, что любое ограничение должно быть разумным: нельзя голодать до истощения, чтобы выглядеть стройной; не стоит поднимать непосильные тяжести, чтобы «накачать» мышцы и т. д.)

А сейчас вы узнаете историю о мальчике, который в детстве не умел себя ограничивать. Его зовут Тёма. Замечательный русский писатель Н.Г. Гарин-Михайловский написал о нем три книги. Первая книга называется «Детство Тёмы». Сегодня мы прочтем одну главу из нее. Подумайте, пожалуйста, почему она называется «Неудачный день»?

Напомним содержание этой главы.

«Маленький восьмилетний Тёма стоял над сломанным цветком и с ужасом вдумывался в безвыходность своего положения.»

Всего несколько минут назад... он вышел через террасу в сад в самом веселом, беззаботном расположении духа. В саду так хорошо было! Он шел по аккуратно расчищенным дорожкам сада, вдыхая в себя свежесть начинающего летнего утра, и с наслаждением осматривался. Вдруг... Его сердце от радости и наслаждения сильно забилося... Любимый папин цветок, над которым он столько возился, наконец, расцвел! Еще вчера папа внимательно его осматривал и сказал, что раньше недели не будет цвести. И что это за роскошный, что это за прелестный цветок! Никогда никто, конечно, подобного не видал... Но самое большое счастье во всем этом, конечно, то, что никто другой, а именно он, Тёма, первый увидел, что цветок расцвел...

— Ми-и-ленький! — говорит он, приседая на корточки, и тянется к нему губами. Его поза самая неудобная и неустойчивая. Он теряет равновесие, протягивает руки и... Всё погибло! Боже мой! Но как же это случилось?! Может быть, можно поправить?..

Тёма соображает, что отец торопится, значит, перед отъездом в сад не пойдет, и, следовательно, до возвращения родителей он свободен от всяких взысканий. Он чувствует мгновенный подъем духа..., смело и уверенно направляется к сестрам. Парадные двери отворяются, выходят отец с матерью... Мать крестит детей и говорит: «Тёма, не шали», и экипаж торжественно выкатывается на улицу. Когда же он исчезает из глаз, Тёма вдруг ощущает такой прилив радости, что ему хочется выкинуть что-нибудь такое, чтобы все, все... так и ахнули....

После этого Тёма натворил многое: бросился через дорогу наперерез несущемуся по улице экипажу; пытался проехать верхом на жеребце и чуть не разбился насмерть; довел до слез бонну и отказался просить прощения; поспорил с сестрой и толкнул ее так, что она с трудом встала; ничего не ел за завтраком, но пытался тайком взять кусок сахара и т. д.

Потом началась гроза. Тёме пришлось сидеть одному в комнате, скучать и переживать все неудачи и невзгоды дня, весь ужас и муки предстоящего возмездия. А тут еще он вспомнил, что целый день не видел своей

любимой собаки Жучки, которую давно грозился убить повар Аким. Мальчик бросился искать ее, но услышал шум подъехавшего экипажа и столкнулся лицом к лицу с отцом, отворявшим калитку...»

Учитель. Понравилась ли вам эта история и ее герои? Жалко вам Тёму? А Зину? А папу? Почему? А кому еще было плохо в этот день? (*Лошади, цветку...*)

Учитель напоминает вопросы, поставленные перед чтением главы.

Дети отвечают на вопросы, высказывают свои суждения по поводу названия главы.

Все ли решения Тёмы в тот «неудачный день» были логичны и безошибочны? Почему он принимал именно такие решения? Какую проблему он пытался решить? Какие неписанные житейские правила он нарушил?

Дети отвечают на вопросы, анализируют содержание главы. В ходе дискуссии приходят к следующему выводу: Тёма знал, что нарушает определенные правила, что ведет себя плохо, понимал, что может быть наказан, что даже мама может его не простить, но он не мог справиться со своим характером, победить свое возбуждение и страх, ограничить свои желания и капризы. Именно поэтому все его поведение было неправильным. Если бы Тёма взял себя в руки, день для него был бы не столь печальным.

А теперь пусть кто-то из вас представит себя Тёмой, кто-то — Зиной, кто-то его папой, кто-то — мамой. Покажите, как следовало бы вести себя мальчику и его сестре, а также, как вели бы себя тогда их родители.

Дети импровизируют на заданную тему.

Учитель хвалит «артистов» за исполнение сложной задачи и «зрителей» за поддержку товарищей и подводит итог разговора.

Думая о Тёме, мы убедились, что человеку необходимы не только внешние ограничения поведения. Важно уметь и даже хотеть самому ограничить себя, т. е. важно самоограничение. Давайте узнаем, что значит слово «самоограничение» и сравним его с понятием «ограничением».

Дети работают со словарем.

Теперь вы знаете, что значит слово «самоограничение». Знаете также, что каждый человек может добровольно ограничить себя в чем-то. Однако у разных людей эта способность развита не одинаково: ведь каждый человек — индивидуальность. Люди многим отличаются друг от друга: одни очень чувствительны, легкоранимы, другие — «толстокожие»; одни «всё принимают близко к сердцу», другие равнодушны; у одних «слёзы близко», а у других «слезы не выжмешь»; одни умеют управлять собой, быть самостоятельными, а другие — вспыльчивые, непредсказуемые. От этого и многого другого зависит проявление самоограничения.

В то же время и ограничение, и самоограничение помогают человеку «справляться» с теми своими особенностями, которые доставляют огорчение другим, и развивать те, которые могут сделать его приятным и достойным человеком. Определенные ограничения накладываются на всех людей, а сознательно ограничить себя сам может только самостоятельный человек.

А теперь — домашнее задание: подумайте и напишите в рабочей тетради, считаете ли вы себя самостоятельным человеком. (Возможен и другой вариант домашнего задания, например: «Был ли в твоей жизни или в жизни знакомых тебе детей «неудачный день» и почему он таким оказался?»))

Т е м а 6. Каждый выбирает по себе

Цель — на занятиях по этой теме дети убеждаются в том, что каждый самостоятельно принимает такое решение, какое подходит больше всего именно ему.

Ключевые слова: «последствие», «результат», «самостоятельность».

Ход работы

У ч и т е л ь . Эпиграфом к этому уроку могут служить стихи Ю. Левитанского «Каждый выбирает для себя». Поэт утверждает, что каждый человек

сам выбирает свою судьбу: кому служить, во что верить, как защищаться, кого любить...

Каждый выбирает для себя
Женщину, религию, дорогу.
Дьяволу служить или пророку —
Каждый выбирает для себя.

Каждый выбирает по себе
Слово для любви и для молитвы,
Шпагу для дуэли, меч для битвы
Каждый выбирает по себе.

Каждый выбирает по себе
Щит и латы, посох и заплаты.
Меру окончательной расплаты
Каждый выбирает по себе.

Каждый выбирает для себя.
Выбираю тоже, как умею.
Ни к кому претензий не имею.
Каждый выбирает для себя.

Учитель может прочитать эти стихи детям или дать им прослушать, как поет свою песню на эти стихи известный «бард» В. Берковский, и прокомментировать их. Можно попросить детей объяснить, что они поняли, но лучше ничего не говорить о стихах — пусть дети просто вслушаются в них.

Не обязательно все разьяснять! Важно создать настроение, общее впечатление, погрузить в проблему на подсознательном уровне.

Дети по желанию читают домашнее задание и аргументируют свои суждения. Выявляется общее в их понимании, что такое самостоятельность.

У ч и т е л ь . Я теперь вижу, что вы стараетесь быть самостоятельными, когда выбираете друзей, когда решаете, во что играть, как поступить, когда делаете уроки... Однако каждый из вас понимает это слово немного по-своему.

Может быть, дело в том, что слово это сложное, имеет два корня. Давайте посмотрим, какой смысл вкладывают различные словари в слова «сам», «стоять» «самостоятельный», «самостоятельность».

Дети работают со словарями и записывают толкование слова «самостоятельность» и однокоренных с ним слов «сам», «самостоятельность», «самостоятельный». Вспоминают известные им речевые обороты: «сам по себе» (т. е. делающий что-нибудь по собственной инициативе, без помощи, без опеки, живущий отдельно), «глаза закрывались сами собой» (непроизвольно), «быть самим собой» (быть естественным, непосредственным), «сам себе хозяин», «сам большой» (человек, ни от кого не зависящий, поступающий так, как ему хочется), «самостоятельное государство или предприятие», «самостоятельная работа», «самостоятельное предложение» (в грамматике), «сам не свой», «сам по себе», «сами с усами», «жить своим умом», «стоять за правду», «за ценой не постоим», «стоять на своем», «стоять на задних лапках», «стоять над душой», «на ногах не стоит» и т. д.

У ч и т е л ь (*напоминает детям*). Самостоятельность — очень привлекательное качество человека. Недаром малыш, едва научившись говорить, все время с гордостью твердит: «Я сам!» и отказывается от помощи взрослых. (*Подчеркивает смысловую близость слов «самостоятельный» и «решительный», т. е. смело делающий выбор.*)

Развивая тему, учитель читает стихотворение В. Берестова «Три дороги».

Приходил я в первый класс

По одной из трех дорог.

Приходилось каждый раз

Выбирать одну из трех.

Первая из них была

Длинной улицей села.

Там из окон, из ворот

Все поглядывал народ.

Я товарищей встречал,

Различал их за квартал.
 То кого-то поджидал,
 То кого-то догонял
 А вторая за мостом
 Потаенною тропой
 Вьется в ельнике густом.
 Птиц послушай! Песню спой!
 Посиди чуть-чуть на пне
 Сам с собой наедине.
 Третья тропка коротка:
 Три минуты до звонка.
 Мчишься голову сломя
 Между первыми двумя.

Хорошо бы рассказать о замечательном поэте и человеке Валентине Берестове. Публикаций о нем было немало.

Учитель спрашивает детей, понравились ли им эти стихи и их герой, просит описать героя этого стихотворения, предлагает школьникам подумать, какую дорогу из этих трех выбрал бы каждый.

Выслушивая ответы детей, учитель заполняет на доске первые два столбца следующей таблицы.

	Девочки	Мальчики	Взрослые
Первая дорога			
Вторая дорога			
Третья дорога			

В столбцах учитель ставит столько «галочек», сколько девочек/мальчиков выбирает первую, вторую или третью дорогу. При этом учитель никак не комментирует выбор детей, поскольку каж-

дый выбор — «правильный»: он определяется индивидуальностью, возрастом, а иногда и полом выбирающего.

Учитель. Как вы думаете, почему вы выбрали разные дороги в школу?

Дети.

— Потому что мы все разные по характеру, по интересам.

— Потому что мальчики отличаются от девочек.

— Потому что кто-то любит с людьми разговаривать, а кто-то — наблюдать за природой...

Учитель. А как вы думаете, какую дорогу на работу чаще всего выбирают взрослые? Самую длинную и многолюдную? Более короткую, но «потаенную»? Или самую короткую? Почему так происходит? (*Заполняет вместе с детьми третий столбик таблицы. Выслушивает аргументы детей.*)

Дети. Взрослые — очень занятые люди. Они не могут «терять время», беззаботно гулять по дороге на работу или домой, «бессмысленно» общаться с кем-то, слушать птиц в одиночестве и т. д. Они делают свой выбор самостоятельно, но при этом ограничивают себя.

Учитель благодарит школьников за понимание взрослых и сочувствие им. Далее предлагает послушать рассказ «Дуб» детского писателя Иосифа Дика и подумать, кто из его героев проявил себя как самостоятельный человек.

Дает небольшую информацию об Иосифе Дике.

Напомним содержание рассказа И. Дика «Дуб».

В одном московском доме жили два друга, которые однажды решили посадить во дворе дерево. Они выбрали для этого ни ель, ни сосну, ни березу, а дуб, потому что дубы живут очень долго. Сначала они съездили в лес за желудем, потом позвали всех ребят, игравших во дворе, и пригласили их «на торжественную посадку». Один из друзей — Вова сказал речь: «Ребята! Вот видите... маленький желудь. Мы его сейчас воткнем в землю, а пройдет

тыща лет, и у нас во дворе будет стоять огромный дуб, под ним будет тень, и все люди будут здесь отдыхать». Все ребята с удовольствием стали копать ямку, принесли воды для полива желудя, а Федя Сквородкин отказался от работы. Он считал, что ему это не важно, потому что, когда дуб вырастет, никто не вспомнит о нем, о Феде, и ему самому будет ни жарко, ни холодно. Вова не стал с ним спорить. Когда желудь был посажен, Вова послал одного из мальчиков за бутылкой с пробкой. Тот принес и бутылку, и авторучку. Вова написал на бумажке: «Дорогие будущие граждане! Этот тенистый дуб посадили мы — ребята, жившие в этом дворе». Все дети расписались под этим письмом, положили его в бутылку и закопали ее рядом с желудем.

А Феде Сквородкину они расписаться не предложили: раз он такой, пусть о нем никто и не вспомнит через тысячу лет!

У ч и т е л ь . Так кто же здесь был самостоятельным?

Дети в ходе совместного обсуждения приходят к выводу, что и Вова, и мальчик, от чьего лица ведется рассказ, и Федя — все они были людьми самостоятельными. Только их самостоятельность проявлялась по-разному, и это объясняется их индивидуальными особенностями. Вова — общительный, трудолюбивый мальчик, он заботится о других людях и о будущем. Феде же интересен только он сам, и беспокоится он лишь о сегодняшнем дне, не хочет работать для чужих людей, он недружелюбен. Вова и его друзья решили жить по неписаному закону: надо оставить в жизни заметный след, каждый человек должен посадить дерево. А Федя этого закона не признаёт.

Кто из вас хотел бы изобразить нам Вову и Федю? Давайте зададим вопросы героям этого рассказа!

Дети обращаются с вопросами к мальчикам, играющим роли героев рассказа.

Учитель, включаясь в этот процесс, может спросить «актеров», например, о настроении каждого из героев или еще о чем-то, важном, с его точки зрения. Далее

учитель благодарит «актеров» за правильное исполнение ими ролей, а «зрителей» — за активность.

А как вы думаете, ребята? Может, и вправду гораздо интереснее как можно скорее получить определенный результат, добиться чего-то важного и приятного сегодня, сейчас? Может быть, Федя прав?

Дети в ходе дискуссии делают следующий вывод. Практически любое решение «продолжается», и последствия всякого выбора обнаруживают себя и завтра, и послезавтра. Дети в качестве примеров рассказывают о том, что иногда какой-то поступок человека определяет надолго, а то и навсегда всю его последующую жизнь, а порой и жизнь многих других людей.

Ваши примеры очень интересны. Действительно, делая самостоятельный выбор, необходимо думать о возможных последствиях и результатах. А что означают эти слова?

Дети анализируют понятия «результат» и «последствие», сравнивают их между собой, осознают их синонимичность и отличия. Далее вместе с учителем вспоминают обороты речи с этими словами: «прекрасные результаты»; «неожиданные последствия»; «лучший результат дня» (например, в спорте); «в результате» (или как значение в математике, или как значение «в конце концов»); «чреватый последствиями»; «оставить без последствий»; «последовать» (т. е. пойти вслед за кем-то, поступить, как кто-то другой, а также в значении «произойти, случиться непосредственно после чего-то»); «результативный» (продуктивный, приносящий хороший результат) и др. Записывают значения рассмотренных понятий в рабочие тетради.

Интересно, что слово «результат» восходит к латинскому *resultatus*, что обозначает «отраженный»... Вы, наверное, не раз и сами убеждались: не всегда наши поступки и решения правильно «отражают» жизнь и не всегда приводят к приятным последствиям, к добрым результатам...

Далее учитель приводит примеры из жизни взрослых людей, такие как: «Провели в пустыне оросительный канал — потеряли Арал...»

Д е т и .

— Я однажды слишком легко оделась — простудилась, не смогла пойти к подруге на день рождения...

— Я поссорился с другом — настроение упало, плохо ответил на уроке...

У ч и т е л ь . Итак, делая какой-то выбор, совершая самостоятельный поступок, человек должен:

- исходить не только из своего желания и интереса;
- ориентироваться на правила и законы, принятые окружающими;
- представлять себе последствия своего выбора;
- думать о результатах, к которым приведет его поведение.

А теперь — домашнее задание: вспомните, были ли в вашей жизни такие случаи, когда вы выбирали из нескольких вариантов поступка один. Опишите этот случай в тетради. Спросите у домашних, было ли с ними такое.

Т е м а 7. Я учусь быть самостоятельным

Цель — на занятиях по этой теме дети обнаруживают, что в определенном смысле каждый человек является одновременно и учителем, и учеником: он учится что-то делать самостоятельно, «глядя» на других людей и помогая им становиться самостоятельными.

Ключевые слова: «алгоритм», «ученик», «учитель».

Ход работы

Дети по желанию зачитывают домашнее задание, обмениваются мнениями об услышанном.

У ч и т е л ь . Спасибо вам, ребята, за вашу работу дома. Спасибо и взрослым, которые вам помогали. Оказывается, вам нередко приходится делать выбор и вы стараетесь думать, к чему это приведет. Молодцы! Ведь каждый самостоятельный выбор, каждое решение требуют определенного поступка. А если человек решил ничего не делать, ни в чем не участвовать? Как вы считаете, это — тоже поступок?

Дети в ходе совместного обсуждения приходят к мысли, что иногда решение не предпринимать что-то — это тоже поступок. Иногда ничего не делать — это более важно и трудно, чем действовать.

Люди отличаются друг от друга не только тем, что именно они решают, но и тем, как они это делают. Например, кто-то, прежде чем что-то решить, вспоминает, что в этих случаях, говорили близкие ему люди, как они обычно поступали в похожих ситуациях. Кто-то советуется с компетентными людьми о возможных результатах... А вот знакомый уже нам Тёма, например, сначала делал что-то, а потом вспоминал о возможных последствиях такого поступка. Желая помочь цветку, который рос на камнях, дети опирались лишь на свои небольшие знания о растениях и т. д.

Когда проблема, которую предстоит решить, проста, то и ход, процесс ее решения, несложен. Решая для себя вопрос, помогать ли ребятам при посадке дуба, Федя выбирал ответ только из двух вариантов — «да» или «нет». Некоторые из вас умеют выбирать решение из большего числа возможных вариантов. Причем каждое выбранное решение не только приводит к определенным последствиям, но и ставит новую задачу, требует определенного поведения в будущем, осуществления целой цепочки следующих друг за другом действий.

Ученые установили, что, как бы ни были разнообразны жизненные ситуации, у многих из них есть что-то общее.

В похожих ситуациях и действовать можно одинаково — в определенной последовательности. Тем, кто играет в компьютерные игры, это знакомо: разные будто бы игры требуют одинаковых ходов. Порядок приведения компьютера в рабочее состояние, последовательность уровней в игре, завершение работы компьютера — все это заранее определено, запрограммировано и должно строго соблюдаться. А когда вы проверяете правописание безударных гласных, когда решаете задачу на проценты или сложные примеры, вы тоже соблюдаете строгую последовательность действий. Когда мама лечит

ободранные колени своего ребенка, она тоже делает это в определенном порядке.

Таким образом, во всех этих и многих других случаях человек действует по алгоритму. Давайте посмотрим, как толкуют слово «алгоритм» различные словари.

Дети выясняют значения названного термина и записывают их в рабочие тетради.

Учитель. А знаете ли вы, что свое название термин «алгоритм» получил от латинской формы имени древнего среднеазиатского математика аль-Хорезми (Alforithmi)? Вот какое старинное это слово! А сейчас мы составим алгоритм, по которому школьник, заканчивающий девятый класс, решает проблему, как ему быть дальше.

1. Вначале он осознает, что перед ним стоит задача самостоятельного выбора того, чем заниматься после окончания девятого класса: учиться дальше или сразу идти работать.
2. Если он выбирает обучение, то надо решить, где учиться — в школе, колледже, лицее... Затем подготовиться к конкурсу. Если туда, где хотелось учиться, его не приняли, ему придется искать другую школу или другой колледж.
3. Если же поступить учиться все же не удалось, придется, видимо, идти работать. Если выпускник выбирает работу, перед ним встает новая задача — определить, кем и где работать (возможна и работа на дому).
4. Если же человек решает для себя, что он не будет ни учиться, ни работать, тогда ему остается только сидеть дома.

Когда все цепочки решений мысленно пройдены, девятиклассник принимает серьезное и ответственное решение.

А теперь попробуйте составить алгоритм своих действий в таких ситуациях, как, например, переезд на новую квартиру или переход в новую школу и т. д.

Дети пытаются выполнить задание учителя. Возможно, что эту работу они только начнут в классе, а заканчивать будут дома с помощью родителей.

Решая проблемы выбора учебного заведения, профессии, места жительства и даже создавая свою семью, люди обычно советуются с кем-нибудь. С кем вы обычно советуетесь в трудной ситуации?

Дети называют родителей, старших братьев и сестер, других родственников, а также учителей, друзей, одноклассников.

А почему именно к этим людям вы обращаетесь? Почему к их мнению прислушиваетесь?

Учитель пишет на доске различные ответы, выделяя те, в которых дети отмечают такие качества, как опыт, компетентность, успешность, уверенность в себе, доброжелательность авторитетных для школьников людей.

Можно ли сказать, что эти люди ... (*перечисляет их*) учат вас вести себя самостоятельно? Можно ли сказать, что они делают это, потому что обладают такими качествами, как ...? (*Перечисляет качества этих людей.*) Все, кого вы называли, — это хорошо знакомые вам люди. А только ли знакомые могут научить вас этому?

Д е т и (*дают варианты ответов*).

- Нас учат и герои фильмов, книг.
- Нас учат спортсмены, артисты и другие люди, с которыми мы незнакомы, но знаем о них из телепередач, журналов и газет.
- Нас учат животные и растения.
- Нас учат ситуации, которые мы наблюдаем в жизни.
- Мы и сами себя можем учить...

Дети пишут в тетрадях в центре листа: «Я учусь принимать решения у ...», а затем располагают вокруг этих слов обозначения (словесные, нарисованные, наклеенные) своих «учителей».

У ч и т е л ь . Посмотрите, сколько у вас учителей! Кроме меня, конечно. И такие они разные! А я думал, что учитель — это только тот человек, кото-

рый работает с детьми в классе. Давайте посмотрим, нет ли еще каких-нибудь значений у этого, такого привычного, для нас слова?

Дети выясняют многозначность слова «учитель» и записывают его толкования в рабочие тетради.

Учитель. У каждого учителя есть ученики. Иначе какой же он учитель? А как вы понимаете, кто такой — ученик?

Дети.

- Это тот, кто учится какому-нибудь делу.
- Кто изучает науку, получает образование.
- Кто узнает что-то новое.
- Это ребенок, девочка или мальчик.
- Ученик — это личность.
- Это добрый, дисциплинированный, собранный человек.
- Это тот, кто много читает и пишет...

Учитель. Значит, учеником называют того, кто ходит в школу, в институт, в любое учебное заведение?

Дети.

- Да, правильно.
- Нет, мы оказываемся учениками и дома, и на даче, и в театре...

Учитель. Посмотрите, совпадает ли ваше понимание слова «ученик» с тем, которое дается в словарях?

Дети работают со словарями.

Итак, вы все — ученики. И только?

Дети.

- Нет, мы уже немного учителя! Я, например, малышу-соседу многое объясняю.
- Я дрессирую кошку.
- Я учу младшего брата английскому языку.
- Мы учим каким-то играм одноклассников, а своим друзьям во дворе рассказываем о том, что узнаем в нашей школе.

— Мы и родителей учим: напоминаем им что-то, рассказываем что-нибудь интересное...

— А я считаю, что учителями мы станем, только когда вырастем.

Учитель. В чем разница между учителем и учеником? Что в основном делает учитель, а что — ученик?

Дети. Учитель учит, а ученик учится.

Дети осмысливают эти глаголы, вспоминают пословицу «Век живи — век учись» и другие обороты речи, связанные с этими словами.

Учитель. Всякий ли человек способен стать учителем? А учеником? Я — ваш учитель — могу быть учеником?

Дети.

— Конечно, любой учитель — он еще и ученик. Его учат коллеги, другие учителя, завуч, директор.

— Он и сам все время учится, особенно молодой учитель, который много читает, накапливает материал для уроков, приобретает опыт.

— Учитель занимается и на специальных курсах.

— Иногда его учат и собственные родители, и наши.

— *А еще он учится у своих учеников.*

Учитель (*благодарит детей за понимание и помогает им прийти к следующим выводам*).

- Человека можно научить чему-нибудь, только если он сам хочет этому научиться, т. е. стать учеником.
- Каждый человек может быть учеником всю свою жизнь.
- Тот, кто умеет всю жизнь учиться, обычно многого добивается и оказывается очень интересной личностью.
- Каждый человек может быть учителем для других людей. Для этого не обязательно быть педагогом или все время читать окружающим «морали», поучать их и т. д. Главное — много знать и помогать другим стать лучше.
- Каждый учитель — ученик, каждый ученик — учитель.

А как вы думаете, кем легче быть — учителем или учеником?

Д е т и .

- Мне легче быть учеником.
- Учитель решает более серьезные проблемы и принимает более важные решения.
- У учителя больше ответственности, чем у ученика. Вдруг неправильно чему-то научишь?!
- Учитель должен быть примером для всех, а это нелегко.
- Учитель должен знать гораздо больше, чем ученик.
- Учитель должен уметь объяснять многое. А если его не поймут?

У ч и т е л ь . Я во многом согласен с вами. На учителе лежит очень большая ответственность за то, чему вы научитесь, какими людьми вы станете. Учителю необходимо многое знать и уметь, в том числе уметь учиться. Я учу детей не первый год и все время учусь: читаю специальные книги, газеты, журналы, езжу на семинары. Советуюсь с коллегами, с вашими родителями. Многому учите меня и вы — мои ученики. Учителя учатся до конца своих дней. А как вы думаете, почему я все время учусь? Что меня заставляет быть учеником?

Д е т и .

- Потому что вам это интересно.
- Чтобы не отстать от жизни.
- Чтобы лучше нас учить.
- Чтобы быть хорошим учителем...

Домашнее задание: сочинение «Я — учитель».

Т е м а 8. Я отвечаю за свои поступки

Цель — на занятиях по этой теме школьники еще раз убеждаются, что любой человек несет ответственность за свое поведение.

Ключевые слова: «ответственность», «ответственный», «безответственный».

Ход работы

Дети по желанию зачитывают свои сочинения.

Учитель. Ребята, какие интересные истории мы с вами услышали! К сожалению, всех мы выслушать сегодня не сможем, но я возьму ваши тетради, прочту все работы и потом поговорю с каждым из вас. Однако из того, что мы услышали, уже видно, что авторы этих сочинений — вполне успешные учителя. А вам не страшно учить других? Вы уверены, что даете людям верные советы? Понимаете ли вы, что, советуя, поддерживая, критикуя кого-то, вы берете на себя определенную ответственность?

Дети размышляют над поставленными вопросами.

Я прочту вам сейчас еще один рассказ Иосифа Дика — «Мой учитель». Послушайте и скажите, можно ли назвать героя этого рассказа человеком самостоятельным и ответственным?

Напомним содержание рассказа.

Главный герой — маленький наивный мальчик. Он мечтает о том, чтобы ходить в детский сад, который находится во дворе его дома, но, чтобы попасть туда, его маме, как она говорит, приходится много «хлопотать». Мальчик не понимал, что это значит, но пытался помочь маме: вставал у стенки и громко хлопал по ней ладошками. У мальчика был друг — сосед дедушка Федосеевич. Однажды дедушка предложил мальчику что-нибудь написать, чтобы быть таким, как папа мальчика — писатель. Но мальчик еще не умел писать, поэтому он сделал рисунок — нарисовал забор. Федосеевич похвалил его за почерк и «прочел» написанное: «Эне бене раба, кунтер сунтер жаба». Мальчик поверил в то, что рисунок можно прочитывать, и решил использовать свои успехи в «овладении письмом». Он помнил, как недавно мама сказала, что для поступления в детский сад осталось только написать заявление. Вот почему он побежал к себе в комнату и стал

писать заявление в детский сад. Он взял лист бумаги и нарисовал на нем дом, дорожку и себя, идущего по ней в детский сад. Наутро он отнес свое заявление директору детского сада и его приняли в младшую группу.

Учитель. Понравился вам рассказ? Кто из героев рассказа понравился вам особенно?.. Кто был учителем мальчика — сосед, мама, папа? Чему они его научили? Какую проблему решил герой рассказа? Была ли она «детской»? А поведение мальчика было детским, безответственным или взрослым и ответственным?

Дети анализируют рассказ и приходят к выводу, что проблема поступления в детский сад была серьезной, «взрослой». Мальчик сумел помочь ее решить, но его поведение нельзя назвать ответственным, потому что мальчик был еще очень мал и не мог представлять, что любой поступок имеет свои последствия. Он знал только, что ему хочется ходить в детский сад.

Чтобы понять, как можно назвать поступок мальчика, давайте посмотрим, как толкуются слова «ответственный», «ответственность», «безответственный».

Дети работают со словарями и записывают значения понятий в тетради. Вместе с учителем вспоминают речевые обороты: «безответственное решение», «безответственный поступок», «полная безответственность в работе», «ответственный человек», «ответственная должность», «материальная ответственность», «уголовная ответственность», «привлечь к ответственности», «возложить ответственность», «нести ответственность», «быть в ответе», «держат ответ» и др.

Итак, ответственное поведение всегда связано с пониманием последствий выбора, действий, решения. По-настоящему ответственное решение может принять только тот, кто чувствует свой долг, свои обязанности перед другими людьми, перед собой, перед природой, перед будущим... Почему же люди все же принимают безответственное решение? Если человек безответственный, кому от этого плохо? Тому, кто ведет себя так легкомысленно, или окружающим?

Дети отвечают на вопросы, обосновывая свои ответы примерами. Безответственные решения могут нарушить экологию, погубить природу, сделать людей несчастными. Такие решения опасны для всех, иногда из-за них гибнут люди. Такие решения принимают или некомпетентные, или неопытные, или просто легкомысленные люди.

Учитель. Если я правильно вас понимаю, ребенок — всегда безответственный человек? Он ведь еще мало живет на свете. Его знания неполные. Жизненный опыт ограничен. Помните, как Шушера объясняла Буратино, что у него коротенькие мысли, потому что он еще очень молод? В этом смысле любой ребенок похож на Буратино, не так ли? Не значит ли это, что все решения ребенка — безответственные?

Дети возражают, так как считают себя способными нести ответственность за свои собственные поступки и решения, хотя понимают, что на взрослых ложится гораздо большая ответственность, в том числе и за детей.

А перед кем вы ответственны за свои поступки? За кого каждый из вас конкретно отвечает?

Дети.

- Когда я решаю, что буду хорошо учиться, то отвечаю за это решение прежде всего перед собой.
- Когда я занимаюсь с младшей сестрой, например хожу за ней в детский сад, то отвечаю за себя и за нее перед ней, и перед родителями.
- Я отвечаю за моих рыбок.
- А я за собаку.
- Я несу ответственность за свои поступки перед бабушкой и перед младшим братом — ведь он берет с меня пример...

Учитель. Вы убедили меня в том, что дети, тем более школьники, в состоянии вести себя вполне осмысленно, самостоятельно, т. е. ответственно. Конечно, их ответственность зависит от их компетенции. Посмотрите в ваш толковый словарь, что обозначает это слово?

Дети знакомятся со значениями данного понятия.

Герой рассказ Иосифа Дика действовал в пределах своей компетенции?

Дети признают, что вопрос, за решение которого взялся ребенок, был за пределами его компетенции. И все же, к счастью, его приняли в детский сад.

Почему же это случилось?

Д е т и .

— Наверное, потому, что директор детского сада был человек умный, добрый, с чувством юмора.

— И, видимо, место в младшей группе в этот момент освободилось.

У ч и т е л ь . Все хорошо, что хорошо кончается. И все же лучше, чтобы дети не брались за то, что им не по силам, в чем они еще недостаточно хорошо разбираются... А за что и перед кем отвечают взрослые, как вы думаете?

Д е т и .

— Взрослые всегда отвечают не только за себя, но и за детей, за стариков.

— А еще за подчиненных.

— Они отвечают перед обществом, перед начальством.

— Перед командирами в армии.

— Перед теми, с кем работают.

— Перед законом.

— Еще взрослые отвечают за будущее...

У ч и т е л ь . Я согласен с тем, что вы сказали. К сожалению, не всякий взрослый — ответственный человек. А как вы думаете, на ком лежит самая большая ответственность в семье?

Дети называют тех членов своей семьи, кто реально является ее главой: папу или маму, бабушку или дедушку...

К слову, главой семьи иногда (как правило, в неполных, неблагополучных семьях) становится ребенок.

У ч и т е л ь . Как вы думаете, кому легче жить — ответственному или безответственному человеку? Ребенку или взрослому?

Д е т и .

- Быть ответственным тяжело. Когда я остаюсь одна с младшей сестрой, мама меня всегда ругает, если малышка не поспала днем, испачкалась или плохо поела.
- Поскольку я отвечаю за собаку, то мне приходится выводить ее в любую погоду или когда идет интересная передача. Ведь если я не выведу собаку вовремя, она может заболеть, и мы все будем страдать вместе с нею.
- Ответственный человек много раз, не жалея сил, переделывает свою работу, чтобы она была хорошей.
- Ответственный человек все время в напряжении. Он может даже заболеть от этого.
- Но и безответственным быть плохо. Например, Аленушка заигралась с подружками, а ее братишку Иванушку унесли Гуси-лебеди. И ей пришлось пережить много страшных минут, чтобы спасти мальчика.
- Если рулевой на корабле не будет внимательным, корабль может сесть на мель, и тогда погибнут люди, а рулевого будут судить...

У ч и т е л ь . Действительно, ответственным быть трудно, а безответственным — опасно. За безответственность приходится расплачиваться, иногда очень серьезно... Я не раз замечал, что некоторые люди стараются уйти от ответственности. Они стараются не принимать самостоятельных решений, все время подчеркивают, что от них ничего не зависит, что они ничего не могут сделать. И все же большинство людей очень ответственно ко всему относятся. И у нас в классе есть ответственные ребята. Кто это?

Дети называют наиболее ответственных одноклассников. Учитель соглашается с высказываниями детей, поддерживает их мнение, дополняет перечень ответственных учащихся, обосновывает справедливость оценки названных детей.

И никогда не возражает против кого-то из названных! Если вы не считаете какого-то ребенка ответственным, промолчите — дайте ему шанс, авансируйте ему доверие, и пусть класс его тоже поддержит! Это может послужить толчком к самоанализу, самосовершенствованию этого школьника, изменить отношение к нему класса.

Учитель. Спасибо вам, ребята, за внимание друг к другу... Вам, наверное, читали замечательную книгу «Маленький принц». В ней рассказывается о ребенке, который был очень ответственным: он чувствовал ответственность за планету, где был принцем, за единственный цветок, который рос на этой планете. Однажды мальчик попал на Землю. О том, что с ним было на Земле, и написал свою сказку французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери. *(Рассказывает об Антуане де Сент Экзюпери.)* Я сейчас с большим удовольствием прочту вам несколько глав из этой книги.

Напомним, что в XX—XXI главах этой книги Маленький принц попадает в сад, полный роз, и обнаруживает, что все они — точно такие же, как его собственная роза, которую он считал единственной во всей Вселенной.

Он подумал: «Я-то воображал, что владею единственным в мире цветком, какого больше ни у кого и нигде нет, а это была самая обыкновенная роза. Только всего у меня и было что простая роза да три вулкана ростом мне по колено, и то один из них потух, и, может быть, навсегда... Какой же я после этого принц?.. Несчастный принц лег в траву и заплакал. В это время появился красивый и мудрый Лис. Мальчику захотелось поиграть с ним, но, оказалось, что это невозможно, потому что Лис не приручен. Лис объяснил Маленькому принцу, что приручить — это значит «создать узы». Лис сказал: «Ты для меня пока всего лишь маленький мальчик, точно такой же, как сто тысяч других мальчиков. И ты мне не нужен. И я тебе тоже не нужен. Я для тебя всего только лисица, точно такая же, как сто тысяч других лисиц. Но если ты меня приручишь, мы станем нужны друг другу. Ты будешь для меня единственный в целом свете. И я буду для тебя один в целом свете». И тогда Маленький принц догадался, что его роза приручила его, и снова загрустил. Но и Лису было невесело. Он сказал мальчику: «Скучная у меня жизнь... Но если ты меня приручишь, моя жизнь точно солнцем озарится. Твои шаги я стану различать среди тысяч других... Твоя походка позовет меня, точно музыка, и я выйду из своего убежища... Видишь, вон там, в полях, зреет пшеница? Я не

ем хлеба... Пшеничные поля ни о чем мне не говорят... Но у тебя золотые волосы. И как чудесно будет, когда ты меня приручишь! Золотая пшеница станет напоминать мне тебя. И я полюблю шелест колосьев на ветру...

Лис замолчал и долго смотрел на Маленького принца, потом сказал:

— Пожалуйста... приручи меня!

— Я бы рад, — отвечал Маленький принц, — но у меня так мало времени.

Мне еще надо найти друзей и узнать разные вещи.

— Узнать можно только те вещи, которые приручишь, — сказал Лис. — У людей уже не хватает времени что-либо узнавать. Они покупают вещи готовыми в магазинах. Но ведь нет таких магазинов, где торговали бы друзьями, и поэтому люди больше не имеют друзей. Если хочешь, чтобы у тебя был друг, приручи меня.

И Лис рассказал, что для этого надо запастись терпением. «Сперва сядь вон там, поодаль, на траву — вот так. Я буду на тебя искоса поглядывать, а ты молчи. Слова только мешают понимать друг друга. Но с каждым днем садись немножко ближе... Лучше приходи всегда в один и тот же час... Если ты будешь приходить в четыре часа, я уже с трех часов почувствую себя счастливым. И чем ближе к назначенному часу, тем счастливее. В четыре часа я уже начну волноваться и тревожиться. Я узнаю цену счастью! А если ты приходишь всякий раз в другое время, я не знаю, к какому часу готовить свое сердце».

Так Маленький принц приручил Лиса, но Маленькому принцу надо было возвращаться на свою планету. Перед расставанием он пошел к розам. «Вы ничуть не похожи на мою розу, — сказал он им. — Вы еще — ничто. Никто вас не приручил, и вы никого не приручили. Таким был прежде мой Лис. Он ничем не отличался от ста тысяч других лисиц. Но я с ним подружился, и теперь он — единственный в целом свете. Вы красивые, но пустые... Ради вас не захочется умереть. Конечно, случайный прохожий, поглядев на мою розу, скажет, что она точно такая же, как вы. Но мне она одна дороже всех вас! Ведь это ее, а не вас я поливал каждый день. Ее, а не вас накрывал стек-

лянным колпаком. Ее загоразживал ширмой, оберегая от ветра. Я прислушивался к ней... Она — моя».

Когда Маленький принц прощался с Лисом, тот сделал ему подарок: открыл один секрет. «Он сказал:

— Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь!..

— Самого главного глазами не увидишь, — повторил Маленький принц, чтобы лучше запомнить...

— Люди забыли эту истину, — сказал Лис, — но ты не забывай: ты навсегда в ответе за всех, кого приручил. Ты в ответе за твою розу.

— Я в ответе за мою розу... — повторил Маленький принц, чтобы лучше запомнить».

Учитель обсуждает с детьми их впечатления от прочитанного. Просит их нарисовать иллюстрации к этим главам. Можно пофилософствовать с детьми о том, кто кого приручил, почему Лис говорил, что ему хорошо, хотя сам плакал о принце.

Домашнее задание: сочинение «Ты в ответе за тех, кого приручаешь».

Т е м а 9. Как разрешить конфликт?

Цель — на занятиях по этой теме дети осознают, что для решения конфликта необходимо проявлять терпимость.

Ключевые слова: «конфликт», «терпимость», «характер».

Ход работы

Дети зачитывают по желанию свои сочинения.

Учитель благодарит школьников за работу, подчеркивает, что в каждом сочинении проявляются индивидуальные особенности, характер его автора, например: Вова любит рисовать, и он «приручил» красивого человека; Таня готова всем помогать, и она «приручила» того, кто нуждается в помощи, и т. п. Далее учитель рассказывает историю, герои которой — разные по характеру

люди, и просит детей попытаться охарактеризовать каждого героя одним словом.

На прошлой неделе во втором классе «Б» произошла драка. Дело было так. После первого урока Карасёв, известный драчун и грубиян, который очень легко раздражается и всегда старается проучить своих обидчиков, научить их правильно себя вести, обозвал Иванову «выдрой». Иванова этого не услышала, потому что спешила к зубному врачу. Грубое слово Карасёва слышал стоявший рядом Пёрышкин. Этот мальчик, любитель книг о путешествиях и великих открытиях, мечтает совершить подвиг, но возможностей для этого у него пока еще не было. Для тренировки он решил совершать более мелкие благородные поступки. Вот почему он решил выступить в защиту безответной Ивановой. На следующей перемене он подошел к Карасёву и, ни слова не говоря, толкнул его в грудь. Карасёв не понял, почему его толкают, но на всякий случай стукнул Пёрышкина по носу. Завязалась драка. За ней наблюдали многие, но с особым интересом — Степанов и Белянчикова.

Степанов занимается у-шу и вообще интересуется восточными единоборствами. Он любит смотреть на поединки, потому что в них проявляется сила духа и тела человека. Та драка его разочаровала: в ней он не увидел ни одного настоящего приема.

Белянчикова — самая красивая девочка в классе. Она никогда об этом не забывает, всегда чувствует себя так, будто выступает на сцене... Она была уверена, что мальчики подрались из-за нее.

Шум привлек внимание сначала тети Поли — уборщицы, а потом и директора школы Владимира Сергеевича. Тетя Поля работает в трех местах. Устает. Всегда расстраивается, что ребята очень много мусорят, скачут и дерутся, не понимают никаких слов. Вот и после той драки ей пришлось снова подметать коридор.

Владимир Сергеевич не любит, когда нарушают дисциплину, и сочувствует учителям, особенно молодым, таким, как Марина Анатольевна —

учительница второго «Б». Он всегда пытается помочь им, мечтает улучшить систему обучения и купить новую мебель для актового зала. С его приходом драка прекратилась.

Все, кто участвовал в драке или наблюдал за ней, разошлись, имея об этой ситуации свое мнение.

У ч и т е л ь . Почему же произошла драка? Можно ли было обойтись без нее?

Д е т и .

- Драка совершенно не была нужна.
- Ребята подрались потому, что Карасёв обидел Иванову.
- Потому что Пёрышкин ударил Карасёва.
- Потому что Пёрышкину хотелось делать добрые дела.
- Потому что Карасёв — плохо воспитанный мальчик.
- Потому что Пёрышкин ничего не захотел объяснить Карасёву.
- Если бы ребята поговорили друг с другом, то, может быть, драки и не было бы...

У ч и т е л ь . Итак, драки могло бы и не быть. Но она случилась, и в ней участвовали два мальчика — Карасёв и Пёрышкин. Были и свидетели этой драки — Степанов и Белянчикова, тетя Поля и Владимир Сергеевич. Каждый из них имеет свой особенный, индивидуальный, характер. Попробуйте одним словом охарактеризовать каждого из них.

Д е т и .

- Пёрышкин — защитник.
- Карасёв — злюка.
- Степанов — равнодушный.
- Белянчикова — самовлюбленная.
- Директор — ответственный.
- *Тетя Поля — работающая... (Эти или другие характеристики записываются на доске и в тетрадях.)*

Учитель. Раз все участники и свидетели драки отличаются друг от друга, то они и думают о ней по-разному. Попробуйте одним предложением высказаться о драке от имени каждого, кто имел к ней отношение. Запишите, что думает каждый из них.

Дети, представив себя каждым из персонажей рассказа, от его имени формулируют короткое высказывание, например:

Пёрышкин. Я совершил благородный поступок!

Карасьев. Сами виноваты, разбудили во мне зверя!

Степанов. Ничего интересного. Детский сад! Драться не умеют.

Директор. Учительница не справляется с классом, надо помочь.

Уборщица. Из-за этой драки опять мусор на полу, снова надо убирать.

Белянчикова. Я пользуюсь успехом у мальчиков!

Закончив работать в тетрадях, дети зачитывают свои формулировки и доказывают, что они соответствуют особенностям характера персонажей.

Учитель. Вы все время подчеркиваете, что у каждого ребенка и взрослого — свой характер. А что, собственно говоря, обозначает это слово?

Дети высказывают свои версии, работают со словарями и записывают в тетради разные значения этого слова. Вместе с учителем вспоминают такие обороты речи, как «сильный характер», «слабохарактерный», «выдержать характер», «характерный» (т. е. присущий, свойственный, резко выраженный), «характерный (т. е. своенравный, упрямый, любящий делать все по-своему), «проявить характер» и др.

Учитель обращает внимание детей на то, что слово «характер» греческого происхождения (от греч. *charakter* — печать, чеканка, отличительная черта, особенность, признак).

Как вам кажется, хорошо ли, что у людей — разные характеры, разные индивидуальные особенности, что каждый видит мир по-своему?

Дети, размышляя над этим вопросом, приходят к следующему выводу. С одной стороны, когда все отличаются друг от друга, то и жизнь людей более раз-

нообразна, богата, неожиданна. Благодаря этому человечество движется вперед. А с другой, из-за различий между собой люди иногда не понимают друг друга, ссорятся, между ними возникают конфликты.

А как следует вести себя, чтобы выйти из конфликта с достоинством?

Д е т и .

- Надо понять, чего хочет другой человек.
- Надо спросить себя, прав ли ты сам.
- Надо объяснить человеку, что тебе не нравится.
- Надо быть более добрым, терпеливым, внимательным...

У ч и т е л ь . Все вы сейчас по-разному говорили об одном и том же: чтобы достойно выйти из конфликта, важно, прежде всего, желание и умение понять другого, встать на его место, быть терпеливым и снисходительным. Вы совершенно правы... Но вот что я заметил: мы понимаем конфликт как что-то плохое. Когда мы говорим «конфликт», то сразу представляем напряженную ситуацию, которая разрушает добрые отношения между людьми... А ведь иногда разногласия могут приносить пользу. Например, когда на наших занятиях у нас не совпадают мнения о чем-то, мы видим это что-то с совершенно неожиданной стороны и т. п. Если конфликт приносит пользу, он становится, как говорят ученые, конструктивным. Когда это может произойти?

Д е т и .

- Когда люди умеют слушать друг друга.
- Когда уступают друг другу.
- Когда каждый думает об общем деле...

У ч и т е л ь . Я бы еще добавил: когда люди терпимы друг к другу. Давайте запишем в наши словари в связи с этим два новых слова — «конфликт» и «терпимость».

Дети записывают значения названных слов в рабочие тетради и вместе с учителем вспоминают такие речевые обороты, как «вооруженный конфликт», «вступить в конфликт», «конфликтовать», «конфликтный человек», «терпимость к чужим мнениям», «терпимо» (об удовлетворительном качестве работы), «нетер-

пимый поступок» (такой, который нельзя терпеть), «терпеливый человек», «нетерпеливый человек» (невыдержанный, не умеющий терпеть) и др.

Учителю надо быть готовым и к тому, что кто-то из детей вспомнит «дом терпимости».

Люди давно поняли, что терпимость — достойное качество человека, что оно помогает жить дружно и счастливо. Иногда же, когда мы видим недостатки наших родных, одноклассников или других людей, нам бывает трудно сдержать раздражение. Когда нас раздражает чужое поведение?

Д е т и .

- Когда кто-то ведет себя не по правилам или недостойно.
- Когда плохое поведение напоминает нам собственные слабости.
- Когда нам кажется, что к нам несправедливы (придираются).
- Иногда от зависти.
- Когда мы боимся показаться слабыми.
- Когда нам кажется, что нас любят меньше, чем кого-то другого...

У ч и т е л ь . Действительно, причины, которые вызывают нашу нетерпимость, могут быть разными. Особенно нетерпимые люди любят подчеркивать недостатки других, любят бороться за справедливость кулаками. А как вы думаете, чем это кончается?

Д е т и .

- Я думаю, что на них обижаются.
- Может быть, кто-нибудь задумывается и над своим поведением?
- Когда тебе все время говорят, что ты плохой, то не хочется становиться лучше.
- Тот, кто все время нетерпим, остается одиноким, у него нет друзей.
- Иногда к сильному «борцу за справедливость», подлизываются, но это не искренняя дружба...

У ч и т е л ь . А как вы думаете, можно ли научиться быть терпимым? Что для этого надо делать?

Дети, обсуждая эту проблему, приходят к мысли о том, что хотя быть терпимым и непросто, но этому можно научиться. Надо только стараться держать себя в руках, сдерживать свои негативные чувства, ставить себя на место другого.

Люди давно задумываются над тем, как научиться быть терпимыми. Оказывается, для этого очень важно, например, уметь относиться с юмором к самому себе. А еще, конечно, важно уметь поставить себя на место другого человека. Если вы научитесь этому, то на окружающих будете смотреть не со злобой, а с любопытством и снисходительностью... Однако ведь не ко всему можно быть снисходительным? Не все можно терпеть, верно?

Д е т и . Конечно, нельзя же соглашаться и терпеть, например, жестокость, унижение достоинства человека, несправедливость и т. п.

У ч и т е л ь . Вы правы. Несправедливости и насилию нужно противостоять. А как же быть с терпимостью?

Д е т и .

- Для этого не обязательно самому быть злым, не обязательно драться, обижать и притеснять кого-то.
- Можно попробовать объясниться друг с другом, договориться, убедить друг друга.
- Или объединиться с другими, чтобы стать сильнее.
- А ведь терпимым иногда труднее, чем нетерпимым.
- Иногда кажется, что быстрее добьешься цели, если будешь нетерпимым, если применишь насилие...

У ч и т е л ь . Обратите внимание: рядом со словом «терпимость» иногда оказывается слово «насилие». Давайте разберем это слово.

Дети знакомятся с понятиями «насилие», «насильно» и записывают значения этих слов в тетради.

У ч и т е л ь . Какое бывает насилие?

Д е т и .

- Когда тебя бьют, ставят в угол...
- Когда тебе говорят обидные слова.

— А еще террористы осуществляют насилие...

Учитель. К сожалению, сегодня люди часто испытывают насилие над собой. Физическое насилие, когда человеку специально делают больно. Насилие словом, когда человека унижают. Можно обидеть, унижить человека даже взглядом, без слов приказывая сделать что-то гадкое. Каких вы знаете персонажей сказок, которые используют насилие, чтобы добиться своего?

Дети. Кощей Бессмертный, Баба Яга, Черномор...

Учитель. Чем обычно кончается сказка для этих персонажей?

Дети.

— Их побеждает добрый герой.

— Иногда ему приходится идти на хитрость.

— Добрый герой часто побеждает тоже силой, потому что этих персонажей невозможно уговорить, с ними нельзя договориться, потому что они обманывают, никого не жалеют, думают только о себе.

Учитель. Встречались ли вы в своей жизни с насилием? А сами вы насильно никого не заставляли что-то делать? К чему это приводило? Можете не отвечать мне вслух на эти вопросы — просто вспомните и решите для себя: приносило ли пользу насилие?

Это трудный момент для учителя! Сегодняшняя действительность, скорее всего, склоняет детей к мысли, что без насилия ничего не добьешься. Учитель должен быть не просто категоричен, но по-настоящему убедителен, доказывая обратное!

Домашнее задание.

Учитель. Вспомните, пожалуйста, дорожные знаки — разрешающие, запрещающие и предупреждающие. Подумайте, какие аналогичные знаки можно было бы предложить для конфликтующих людей. Изобразите эти знаки (в рабочей тетради или на отдельном большом листе бумаги). Подготовьтесь представить их на выставке, которую мы сделаем на следующем занятии. Авторы самых убедительных, оригинальных, выразительных, красочных плакатов получают призы.

Тема 10. Сильный человек

Цель — на занятиях по этой теме дети осознают, в чем сила человека.

Ключевые слова: «дух», «душа», «самосознание», «сильный человек».

Учитель заранее готовит призы и плакат.

Ход работы

Дети рассматривают знаки, которые они предлагают предъявлять людям, находящимся в ссоре, в конфликте, чтобы предупредить, запретить или разрешить им определенное поведение. Демократическим путем определяются самые выразительные, оригинальные, убедительные знаки.

Учитель вручает призы победителям, благодарит всех детей за работу.

Учитель. А теперь давайте снова вернемся к истории с дракой во втором классе «Б». Загляните в ваши тетради и вспомните, какими характерами обладают персонажи рассказа «Драка с разных точек зрения».

Дети выполняют задание учителя.

Учитель. Характеры у школьников и взрослых, которых вы сейчас назвали, разные. Видимо, они и ведут себя всегда по-разному?.. А хотите проверить, можете ли вы предсказать, как они поведут себя в определенных обстоятельствах?.. Тогда послушайте, что я вам расскажу.

Вечером того дня, когда произошла драка, по телевизору шел фильм о Робинзоне. А знаете ли вы, кто такой Робинзон?

Дети рассказывают все, что знают об этом герое.

Учитель, если это необходимо, добавляет определенную информацию и продолжает свой рассказ.

Так вот, все участники и свидетели драки — и Карасёв, и Пёрышкин, и Белянчикова, и Степанов, и директор, и уборщица — посмотрели фильм о жизни и приключениях одинокого человека на необитаемом острове и легли спать. Каждому из них приснилось одно и то же: каждый увидел себя Робинзоном. Но все Робинзоны были разные и жили по-разному.

Догадайтесь, кому что приснилось? Что делал, думал и чувствовал каждый из шести Робинзонов?

Дети записывают или рисуют свои предположения.

Учитель вывешивает плакат, по которому школьники проверяют правильность своих предположений, и оценивает прозорливость детей.

Такие разные Робинзоны

Кто был Робинзоном	Что кому приснилось
Директор школы	Он трудился. Соорудил шалаш, стол, скамейку, оборудовал место для купания, поставил бочку для питьевой воды. Оглянулся вокруг и подумал: «Самое необходимое, кажется, сделано, но это — только начало»
Степанов	Он занимался спортом. Выполнил упражнения с палкой для укрепления мышц рук и подумал: «Неизвестно, когда придёт помощь. Нужно поддерживать форму и делать по утрам зарядку»
Тетя Поля	Она лежала на пляже и думала: «Покой, тишина, песочек тёплый. Как же хорошо и спокойно!»
Пёрышкин	Он начал обследовать остров. Его не оставляла мысль: «Вдруг кто-то нуждается в помощи?» Он ждал приключений и открытий
Белянчикова	Она страдала оттого, что вокруг никого не было, и думала: «Неужели на этом острове, действительно, никого нет? Это ужасно! А может быть, это такое кино снимают?»
Карасёв	Он увидел чьи-то следы и пришел в ярость: «Кто-то без спроса залез на мой остров. Он об этом пожалеет»

Учитель. Почему, по-вашему, каждый Робинзон оказался иным?

Дети. Потому что не похожи друг на друга те, кто видел себя во сне в положении Робинзона.

Учитель. А может быть, есть что-то общее у героев этих снов?

Дети. Все они, оказавшись на необитаемом острове, не пали духом, не унывали. Каждый делал то, что считал важным и нужным в первую очередь...

Учитель. Как вы думаете, чтобы выжить в таких условиях, в которые попал Робинзон, что нужно в первую очередь?

Д е т и .

- Надо многое знать.
- Необходимо уметь многое делать руками.
- Быть сильным, решительным...

У ч и т е л ь . Кто из Робинзонов, по-вашему, самый сильный человек?
Почему вы так думаете?

Дети обосновывают свой выбор.

Встречали ли вы когда-нибудь сильных людей?

Дети рассказывают случаи из своей жизни.

А что делает человека сильным?

Д е т и .

- Человека делает сильным закаливание: обтирание холодной водой, занятия физкультурой, выполнение режима дня, прогулки на свежем воздухе.
- Но человек может быть физически сильным, но слабым духом.
- Чтобы стать сильным, надо жить по правилам.
- Надо многое узнавать, учиться думать.
- Надо воспитывать свою волю и решительность.
- Надо учиться преодолевать трудности.

Учитель предлагает детям в своих рабочих тетрадях продолжить фразу «Сильный человек...».

Дети письменно высказывают свои представления о сильном человеке.

У ч и т е л ь . А что написано по этому поводу в словарях?

Дети работают со словарями и записывают в рабочие тетради значения слов «сила», «сильный человек».

Вместе с учителем вспоминают такие речевые обороты, как «сила воли», «сила привычки», «физическая сила», «сила духа», «сила фантазии», «волшебная сила искусства» (*Возможно, кто-то видел фильм с таким названием.*), «в расцвете сил», «выбиться из сил», «со свежими силами», «через силу», «что есть силы», «это

мне не под силу», «применять силу» и др. Вспоминают поговорки: «Силёнка, что у цыплёнка», «Сила есть — ума не надо!», «Сила!» (т. е. замечательно) и др.

У ч и т е л ь . А ведь мы уже записывали слово с тем же самым корнем — «насилие». Какая связь между этими словами? Как отличаются слова «насилие» и «сила»?

Дети размышляют над этими вопросами и приходят к выводу, что насилие — это лишь один из способов применения силы, и им пользуется чаще всего тот, кто, обладая большой физической силой, не хочет жить по общепринятым правилам, не считается с другими людьми, не сочувствует им. Часто тот, кто применяет насилие, не очень уверен в себе, а иногда он это делает, чувствуя свою беспомощность.

Итак, мы выяснили следующее.

- Сильный человек — это не только тот, у кого гора мышц, а прежде всего тот, кто силен духом, много знает, умеет владеть собой.
- Сильный человек умеет быть решительным, ответственным, находить выход из трудной ситуации. Сильный человек способен спасти кого-то, иногда круто изменить свою жизнь. Такой человек не боится неизвестности.
- Физической силой обладают и животные, и многие из них физически гораздо сильнее человека. Однако самое сильное существо во Вселенной — человек. Ведь только человек научился управлять силами природы, смог полететь в Космос и создать многое из того, чего никогда еще не было.
- Только человек способен понять и то, что находится сейчас вокруг него, и то, что находится далеко от него — в других странах Земли и даже в Космосе, способен изучать далекое прошлое и предвидеть будущее.
- Только человек способен менять природные условия своей жизни — сажать сады, осушать болота и т. д. Только человек научился создавать такие специальные приборы, которые делают более острым его зрение, более тонким его слух, более могучими его руки и т. д.

- Только человек стремится и может познать других людей и самого себя — свои желания, мысли и возможности.
- Только человек может оценивать свои поступки и их последствия. Только человек может принимать самостоятельные и осмысленные решения.
- Только человек может сознательно пожертвовать собой для других...

Все это делает даже физически слабого человека сильнее животных... А связаны ли между собой сила и самостоятельность человека?

Дети высказывают свои суждения о том, что не всегда для проявления самостоятельности требуется физическая сила. Прежде всего, необходима сила воли. Нужны также вера в добро, твердость своих убеждений, уверенность в себе, умение, решительность и т. д.

Домашнее задание: прочитать с родителями один из рассказов, предложенных в списке рассказов для семейного чтения; подготовиться познакомиться класс с героями рассказа; объяснить, в чем сила его героев и как она проявлялась.

Список рассказов для семейного чтения предоставляется заранее.

Примерный список рассказов для семейного чтения

1. Булычев К. Второгодники. Приключения Алисы. Т. 1.
2. Воскобойников В.М. Жизнь замечательных детей (главы «Ньютон», «Суворов», «Эдисон», «Форд», «Цветаева»).
3. Милн А.Л. Винни Пух и все-все-все (главы 7, 9).
4. Гайдар А. Горячий камень.
5. Гарин-Михайловский Н.Г. Детство Темы (главы «Прощение», «Поступление в гимназию»).
6. Грин А. Гнев отца.
7. Драгунский В. Друг детства.
8. Носов Н. Огурцы.
9. Пантелеев Л. Главный инженер.

10. Пушкин А.С. Сильвио.

11. Твен М. Принц и нищий (глава 3).

12. Хогарт Э. Мафин и его веселые друзья (главы «Мафии и его знаменитый кабачок», «Мафин и паук», «Приезд киви-киви по имени Кирри») и т. д.

Т е м а 11. Оценка решения

Цель — на занятиях по этой теме дети вырабатывают некоторые критерии оценки для понимания, что означает «самостоятельное решение».

Ключевые слова: «критерий», «оценка», «успех».

Ход работы

Дети рассказывают сюжеты, описывают действия героев прочитанных рассказов, отмечают силу их духа, размышляют, чему можно научиться у того или иного героя.

У ч и т е л ь . Все, что вы рассказывали, очень интересно! А теперь нарисуйте того героя, который вам больше всего понравился.

Рисовать можно не только героя «своего» рассказа.

Дети создают галерею портретов, развешивают их в классе, рассматривают работы друг друга.

Учитель не отмечает самую лучшую работу: они все – «лучшие».

У ч и т е л ь . Почему эти герои понравились вам? Самостоятельные ли это люди? Неужели они совершенно ни от кого не зависели? Умеют ли они самостоятельно принимать решения? Что помогает им в этом? Всегда ли их решения правильные?

Дети отвечают на эти вопросы, анализируют поступки и характеры героев. В итоге приходят к следующим выводам. Самостоятельный человек обдумывает свои поступки и принимает решение независимо от мнения других. Самостоятельный человек — ответственный человек и живет не только данной ситуацией: он думает о последствиях своего поведения. А несамостоятельный человек руководствуется не

разумом, а чувством, тем, что интересно только ему и именно сейчас, т. е. сиюминутным настроением. Такой человек легко поддается на уговоры других людей, даже если понимает, что они не правы. Конечно, и самостоятельный человек не всегда правильно поступает...

Учитель. Что же позволяет нам думать, что этот поступок — правильный, что это решение — верное?

Дети.

— Если герой рассказа принимает правильное решение, то он всегда побеждает, добивается успеха, похвалы.

— А когда решение неправильное, то сразу начинаются всякие неприятности. И сам герой, и другие люди попадают в опасные ситуации. Его все упрекают...

Учитель. А какие вы совершали правильные поступки? Какие принимали правильные решения? Расскажите о своих решениях, которые считаете успешными.

Дети вспоминают о своих успешных решениях, правильных поступках и рассказывают о них друг другу (работа в парах).

Итак, правильное поведение, верное решение обеспечивают успех. Давайте запишем в наши тетради, что значит слово «успех».

Дети уточняют в словарях смысл слова «успех», подбирают к нему синонимы: «удача», «триумф», «торжество», «победа». Вместе с учителем вспоминают такие речевые обороты, как «пьеса имела успех», «успешное начинание» и др. Записывают толкование слова в рабочие тетради.

А как человек догадывается, что он удачлив, успешен?

Дети размышляют над поставленным вопросом, говорят о наградах, премиях и орденах, отличных и хороших школьных отметках, о значении похвалы, одобрения со стороны компетентных, авторитетных, близких людей, мнением которых человек дорожит.

Учитель. Значит, для человека важно, как оценивают его поступки другие люди? А знаете ли вы, какое интересное это слово — «оценка»? Загляните, пожалуйста, в словари.

Дети работают со словарями, знакомятся с различными значениями слова «оценка», записывают их в рабочие тетради. Вместе с учителем называют такие обороты речи, как «высокая оценка», «оценить создавшееся положение», «оценить картину», «оценить знания», «оценить по достоинству», «справедливая оценка» и т. д. В итоге дети приходят к пониманию, что оценка — это не только отметка, которую учитель ставит в тетрадь или дневник, но и похвала, признание, одобрение.

Но всякая оценка — это, так сказать, внешний признак успеха. А есть ли какие-то внутренние показатели того, что твоё решение, твоё деяние, твой поступок правильны, удачны?

Дети.

- Наверное, это хорошее настроение, которое у тебя появляется.
- Чувство уверенности, радости.
- Чувство удовольствия от понимания того, что дело сделано, препятствие преодолено, ситуация разрешилась...
- Чувство душевного комфорта, спокойствия.
- Чувство гордости за себя...

Учитель. Подумайте и запишите, пожалуйста, в свои тетради, что помогает вам оценить своё поведение как успешное.

Дети выполняют задание.

Вы перечислили сейчас различные показатели, или, говоря научным языком, различные критерии успешности. Давайте познакомимся с этим словом — «критерий».

Дети работают со словарями, выясняют значение понятия «критерий», знакомятся с такими речевыми оборотами, как «найти критерий», «критерий истины», «верный критерий» и т. д. Записывают значения слова «критерий».

Итак, определяя, верное ли решение вы принимаете, успешно ли действуете, вы используете разные критерии. Для вас важно и то, как оценивают вас окружающие, и то, как оцениваете вы себя сами. Когда мы оцениваем свои или чужие действия, нам многое подсказывают чувства. Вспомните, что мы говорили о наших чувствах раньше?

Дети говорят, что человеческие чувства весьма разнообразны. Любое чувство необходимо контролировать разумом. Под влиянием одного и того же чувства человек может совершить и плохой, и хороший поступок. Вот почему важно учиться владеть своими чувствами, уметь соотносить, сравнивать свои эмоции с настроением других людей, свои оценки с отношением окружающих.

Действительно, совершая какой-то поступок или оценивая его, человек старается не поддаваться только чувствам, проверяет их разумом. Человек размышляет, быстро ли разрешится та или иная ситуация; старается предвидеть последствия, к которым приведет то или другое решение; думает, соответствует ли его поведение писаным и неписаным законам, сохранит ли оно его честь и достоинство, не принесет ли оно вреда тому, кто этого не заслуживает, и т. д. Это и есть критерии правильного поведения, решения, поступка. Давайте запишем их в рабочие тетради.

Дети записывают в тетрадях критерии правильного поведения: быстро ли решится проблема; хорошими ли будут последствия; соответствует ли это решение законам и правилам; полезно ли оно для людей и для того, кто это решение принимает, и т. д.

Сейчас я прочту вам еще один рассказ знакомого уже вам писателя Иосифа Дика. Рассказ называется «Красные яблоки». Послушайте его и скажите: смешной ли этот рассказ. Оцените поведение его героев с помощью записанных нами критериев.

Напомним, что в этом рассказе мы знакомимся с двумя мальчиками Валерой и Севой, которые наблюдают из окна за тем, как люди на противоположной стороне улицы преодолевают большую наледь. Мальчикам

очень смешно смотреть, как прохожие балансируют руками, мелко-мелко семят ногами, падают на лёд, а потом на четвереньках выбирают на более надежное место. Смешными казались и выпавшие из сумок прохожих батоны хлеба, пакета молока, консервные банки...

Ребята даже решили устроить из этого игру: каждый должен был заранее предположить, упадет или не упадет очередной прохожий. Выигрывал тот, кто угадал. Первой появилась старушка в платочке. Валера предположил, что она «брякнется!», а Сева — что нет. Старушка оказалась осторожной и перешла опасное место, держась руками за маленький заборчик, тянувшийся вдоль тротуара. Выиграл Сева. Потом они увидели бегущего толстого дяденьку с портфелем. На этот раз выиграл Валера, который был уверен, что дяденька упадет. Счет стал один—один... И тут на тротуаре появилась женщина в красной шапочке, похожая на маму Валеры. Она поскользнулась, упала и больше не встала, разбросав вокруг себя по снегу красные яблоки. Вокруг нее собрались люди. Кто-то побежал к будке телефона-автомата, а другие занесли эту женщину в подъезд. Потом приехала «скорая помощь», и женщину увезли.

Валере стало страшно: у женщины, которая упала, и походка, и пальто были, как у мамы. К тому же он знал, что мама собиралась сейчас, в обеденный перерыв, прийти с работы и накормить Валеру, а ее все не было. Сева собирался играть дальше, но Валере их игра стала казаться глупой. Он не находил себе места. «И вдруг в коридоре раздался звонок. Валерка подбежал к двери и распахнул ее. На пороге стояла мама — румяная с морозца, улыбающаяся! Валерка бросился к ней и суетливо стал помогать снимать пальто, чего раньше никогда не делал».

Д е т и .

- Рассказ этот совсем не смешной, а грустный.
- Очень жаль, что мальчики не умеют сочувствовать другим людям.
- Они не понимают опасности той ситуации, которую наблюдают из окна.

— Было бы лучше, если бы они решили посыпать лед песком, а не веселились, наблюдая, как падают люди.

— Их поведение нельзя одобрить, а счет в такой игре — это не награда.

— Конечно, хорошо, что мама Валеры оказалась здорова, но ведь другая женщина пострадала!

Учитель. Меня радует то, что вы говорите. Я надеюсь, что никто из вас не окажется в таком положении, как эти мальчики.

Домашнее задание: придумать другой конец этому рассказу.

Тема 12. Как повлиять на поведение другого человека?

Цель — на занятиях по этой теме дети учатся понимать, как важно уметь убедительно аргументировать свое мнение.

Ключевые слова: «аргумент», «убеждать», «убедить».

Ход работы

Дети зачитывают свои варианты окончания рассказа «Красные яблоки».

Учитель. Сейчас я прочту вам еще одну историю про мальчика Тёму, с которым вы уже знакомы. История называется «Наёмный двор». А вы послушайте и подумайте вот над чем. Правильно ли вел себя Тёма? Мог ли он вести себя по-другому? Кто и как помог мальчику правильно оценить ситуацию?

«...Однажды ватага (Тёминых друзей) забрела на бойню. Тёма, увлекшись, не заметил, как очутился в самом дворе как раз в тот момент, когда расвирепевший бык, оторвавшись от привязи, бросился на присутствовавших, в том числе и на Тёму. Тёму едва спасли. Мясник, выручивший его, на прощанье надрал ему уши. Тёма был рад, что его спасли, но обиделся, что его выдрали за уши. Он стоял сконфуженный, избегая любопытных взглядов ватаги, и обдумывал план мести. Между тем мясники, кончив свою работу,

нагрузили телеги и поехали в город. Тёма знал, что их путь лежит мимо дома отца, и потому отправился за ними... Тёма обогнал обоз и стал у калитки с камнем в руках. Когда выдравший его за ухо мясник поравнялся с ним, Тёма размахнулся и пустил в него камнем, который и попал мяснику в лицо... Влететь в калитку, задвинуть засов — было делом одного мгновения. На улице раненый мясник вопил:

— Батюшки, убил! Убил, разбойник!..

На крыльцо выскочили из дому испуганные сестры и мать, бледная, перепуганная непонятной тревогой...

— Что? Что такое? Что ты сделал?

— Я... убил мясника, — заревел Тёма, приседая от ужаса к земле...

Аглаида Васильевна бросилась в кабинет мужа. Появление генерала дало делу более спокойный оборот. Все объяснилось: рана оказалась неопасной... У Тёмы отлегло от сердца.

— Негодный мальчик! — проговорила мать... и быстро ушла в комнаты.

Походив с час, Тёма отправился к матери и... проговорил:

— Мама, я больше не буду.

— Скверный мальчик! Что ты больше не будешь? Ты понимаешь, в чем виноват?

— В том, что дрался.

— В том, что ты такой же грубый, как тот мясник, в которого ты швырнул камнем. Ты знаешь, что, если бы не он, бык разорвал бы тебя?

— Знаю... А зачем он меня за руку не взял?

— А зачем ты без позволения к нему во двор пошел? Зачем ставишь себя в такое положение, что тебя могут взять за ухо? Зачем ты без позволения на бойне был? Зачем ты злой? Зачем ты волю руками даешь? Мясник грубый, но добрый человек, а ты грубый и злой...

Тёма приходил и снова уходил, пока наконец само собой как-то не осветилось ему всё: и его роль в этом деле, и его вина, и несознаваемая грубость мясника, и ответственность Тёмы за созданное положение дела...

Дети обосновывают ошибочность поведения Тёмы, отмечают исключительную роль матери в том, что он изменил отношение к своему поступку.

Учитель. Мы знаем с вами, что Тёма сам решил отомстить мяснику. Значит, он проявил самостоятельность?

Дети.

— Он сам придумал, как себя вести. Его никто не заставлял, никто не советовал бросать камень в человека.

— Но все равно его поступок нельзя назвать по-настоящему самостоятельным, потому что Тёма действовал не по разуму, а в гневе.

— Он не подумал о последствиях.

— Хорошо, что он не убил мясника.

— Самостоятельные люди так не делают...

Учитель. Как мама помогла сыну понять, что его поведение было неверным? Она ему угрожала? Наказывала? Обижала? Не давала ему есть, играть?

Дети. Сначала она отказалась его жалеть, а потом уговорила его, объяснила ему, как он был не прав.

Учитель. Другими словами, мама убедила его с помощью определенных аргументов. Давайте посмотрим, что значит слово «аргумент».

Дети знакомятся с толкованием этого слова, записывают его значения в тетради. Вместе с учителем вспоминают такие речевые обороты, как «убедительные аргументы», «аргументированный ответ», «веские аргументы» и др.

Слово «аргумент» часто стоит рядом со словами «убеждать», «убедить», «убедительно». Давайте разберемся и с ними.

Дети записывают в тетради значения слова «убедить» и «убедительно».

Вспомните, удавалось ли кому-нибудь убедить вас изменить свое решение, поведение?

Дети рассказывают о том, кто и какими аргументами убедил кого-то из них изменить свое намерение, например: не бросать музыкальную школу; заняться спортом; купить не то, что хотелось вначале; пойти в музей и т. д.

Учитель. А теперь попробуйте и вы убедить кого-нибудь изменить свои планы и действия. Представьте, что в нашем городе хотят построить новый зоопарк. Кто из вас будет противником этого строительства, а кто — сторонником?

Дети образуют две команды и по очереди высказывают свои аргументы «за» и «против» строительства зоопарка.

Учитель записывает их аргументы на доске.

«За»	«Против»
Дети должны видеть разных животных собственными глазами	Животных можно увидеть в другом городе
Поездка в другой город — дело дорогое, не каждый может себе это позволить	О животных можно узнать из телепередач, и узнать гораздо больше, чем во время прогулки по зоопарку
Самому гораздо интереснее наблюдать за животными, чем смотреть о них передачу по ТВ	Животные находятся в зоопарке в неестественных условиях, им там плохо
В зоопарке можно проводить разные опыты с животными	Им больно, когда над ними проводят эксперименты

Дети в конце концов приходят к мысли, что животным лучше живется не в зоопарке, а в заповеднике, где их можно наблюдать, не мучая, да и узнать о них в естественных условиях можно гораздо больше.

Учитель. А кто-нибудь из вас пытался убедить других людей изменить их решение или поведение? Что вы при этом чувствовали? Добивались ли вы успеха?

Дети рассказывают о различных ситуациях в их жизни, когда они пытались убедить кого-то.

Учитель хвалит детей за то, что они не проявляют равнодушия к другим людям и пытаются привести убедительные аргументы в пользу правильного решения.

Давайте теперь представим себе, что чувствует человек, которого убеждают поступить не так, как ему хочется.

Д е т и .

- Наверное, он снова переживает ту ситуацию, в которой принял первоначальное решение.
- Может быть, он вспоминает и обдумывает все обстоятельства?..
- Он, наверное, оправдывает себя.
- Обдумывает приведенные аргументы и пытается представить себе, что будет, если он изменит решение...

У ч и т е л ь . А бывают ситуации, когда человек не может ничего изменить, как бы он себя ни вел?..

Д е т и .

- Конечно! Например, один человек разлюбил другого. Это никак изменить нельзя.
- Или случилось стихийное бедствие...
- Или пожар, авария...

У ч и т е л ь . Итак, не так уж редко случаются ситуации, которые человек не в силах изменить. Он может только решить, как ему к ним относиться: впадать в отчаяние, смириться, мужественно принять неизбежное, уйти в себя, возненавидеть весь мир и т. д. И если он примет неправильное решение, наверное, стоит попытаться его переубедить. Как вы думаете, всякого ли человека можно переубедить? Кого бывает трудно убеждать? Встречались вам такие люди?

Дети рассказывают, каких они встречали упрямых людей, не поддающихся уговорам.

Что же делать в таких случаях? Заставлять их насильно вести себя по-другому? Или проявлять терпимость? Или создавать такие условия, когда даже упрямый человек начнет сомневаться в своей правоте?

Дети обсуждают проблему и приходят к выводу, что однозначного ответа на этот вопрос нет. Однако нужно стремиться обходиться без насилия. Дети осознают

также, что иногда человек не меняет своего решения не из-за упрямства, а потому, что проявляет душевную стойкость, так как уверен в себе. Это и хорошо, что не всякий человек поддается уговорам. Ведь иногда изменить свое решение — значит подвести кого-то или не выполнить обещания, тем более, если речь идет о том, чтобы спасти кого-то, помочь, встать на сторону справедливости.

Учитель. Вы уже совсем взрослые и умеете различать разные стороны одного и того же поступка. Действительно, жизнь очень сложна и противоречива, поэтому человек должен уметь быть и сговорчивым, и самостоятельным, и терпимым, и принципиальным. Надо всё тщательно обдумать, прежде чем изменить свое решение или совершить какой-нибудь поступок. И в то же время никогда не менять своих решений — глупо, так как ни один человек не бывает всегда прав! А теперь давайте подумаем, терпимы ли мы. Обычно в школах, как и везде, все дети разные: одни — маленького роста, другие — высокие, худые, полные, инвалиды, дети разных национальностей, девочки, мальчики... Почему иногда мы кого-то отвергаем, над кем-то посмеиваемся? И это бывает не только в школе и не только среди детей...

Дети.

— Может быть, их боятся?

— По-моему, их просто не понимают.

— Иногда всех раздражает непривычность, непохожесть какого-то человека.

Учитель. Может быть, мы не хотим чем-то делиться с ними, например вниманием учителя? Или мы не уверены в себе? А кто-нибудь из вас представляет, что чувствует ребенок, которого не берут играть, над которым смеются?

Дети. Тому, над кем смеются, с кем не хотят играть или разговаривать, наверное, не очень весело.

Учитель. Конечно, мы не обязаны всех любить, но мы должны быть терпимы к тем, кто нам кажется другим. Что всегда следует помнить, когда встречаешься с кем-то, не похожим на тебя?

Д е т и .

- Что мы все — люди.
- И каждый из нас неповторим.
- И каждый очень дорог и значим для кого-то...
- Каждый человек имеет одинаковые права.

У ч и т е л ь . Вы правы. Несмотря на все различия, все люди принадлежат к одному человеческому роду. Все люди, даже если они внешне не похожи на нас и живут по-другому, и верят в другого бога, у них другая культура — все имеют одинаковое с нами право достойно жить на нашей планете, в нашем городе, учиться с нами вместе и не страдать от презрения или оскорблений... А как люди проявляют терпимость к тем, кто не похож на них?

Д е т и .

- Они дружелюбны, улыбаются друг другу.
- Не смотрят на других свысока.
- Не настаивают категорически на том, к чему больше привыкли.
- Не кричат на всю улицу: «Негр пошел!»

У ч и т е л ь . Да, терпимые люди не высокомерны, тактичны. Они больше обращают внимание на то, что сближает людей, а не на то, что их разделяет. А что это дает тому, кто проявляет терпимость? И что чувствует тот, к кому проявляют терпимость?

Д е т и .

- Терпимый человек хорошо себя чувствует среди разных людей.
- Терпимые люди более спокойные, уверенные.
- Терпимость помогает приобретать друзей.
- Это учит понимать друг друга.
- Терпимые люди умеют помогать друг другу.
- Терпимые люди не воюют друг с другом...

У ч и т е л ь . Проявляя терпимость, человек внутренне становится сильнее: ведь он отказывается от насилия, так как уверен в себе. И он будет

уважать себя, если остановит насилие со стороны других людей. А если он проиграет, то это случится не из-за того, что он проявил терпимость, а потому что на этот раз оказался слабее. И если он понимает это, то признание своих слабостей тоже сделает его сильнее.

Домашнее задание: попросить родителей вспомнить случай, когда они меняли свое решение.

Т е м а 13. Решительное поведение

Цель — на занятиях по этой теме школьники осознают, что решительное поведение свойственно самостоятельному человеку.

Ключевые слова: «решительный», «решительность».

Ход работы

Дети с разрешения родителей и по собственному желанию излагают ситуации, о которых узнали дома. Размышляют, почему именно было изменено первоначальное решение, к чему это привело, нужно ли было его изменять... Отмечают чувства, которые испытывали родители, меняя свое решение. Рассказывают, что взрослые чувствуют сейчас, когда вспоминают об этом. Представляют себе, что могло бы произойти, если бы первоначальное решение не было изменено. Анализируют аргументы, под влиянием которых это произошло.

У ч и т е л ь . Спасибо вам за рассказы, а вашим близким — за открытость. Мы сегодня вновь убедились: чем более важное решение предстоит принять человеку, тем труднее это делать. Иногда со стороны кажется, что человек изменил свои намерения легко, не задумываясь. На самом деле это не так. Когда человек решает поступить определенным образом, в его душе происходит серьезная борьба. Как вы думаете, какие качества характера особенно необходимы, чтобы быстро и правильно принимать решения?

Д е т и .

— Ум.

— Сила духа, сила воли.

— Чувство ответственности.

— Решительность...

Учитель записывает ответы детей на доске. Выделяет слова «решительность» и «самостоятельность».

Учитель. В нашем толковом словарики уже есть слово «решение». Сегодня мы рассмотрим еще два слова этого же корня — «решительность» и «решительный».

Дети работают со словарями, знакомятся с толкованием этих слов, записывают их значения в рабочие тетради. Выстраивают ряды синонимов: «решительный» — смелый, непреклонный, энергичный, категоричный; «решительность» — смелость, непреклонность, решимость... Вспоминают такие обороты речи, как «решительный человек», «решительный ответ», «решительный тон», «решительный (решающий) момент», «решительные меры», «решительный бой», «решительный негодяй», «решительно ничего не понял»... Приходят к выводу, что решительность как черта характера близка к самостоятельности.

А когда человек особенно ярко проявляет свою решительность?

Дети.

— В сложной ситуации.

— Когда приходится делать ответственный выбор.

— Когда этот выбор связан с риском...

— Или с неизвестностью...

— Когда решить проблему надо очень быстро...

Учитель. Иными словами, когда человек вынужден проявить свою способность к самостоятельному поведению. А как вы думаете, человек уже рождается ответственным, самостоятельным, решительным?

Дети.

— Нет, самостоятельность, решительность, ответственность не даются человеку от рождения.

— Эти качества развиваются в процессе жизни.

Учитель. Значит, если кто-то в нашем классе еще не очень решителен, самостоятелен, ответствен, то он таким не будет всегда?

Дети.

— Конечно, мы же еще растем.

— Каждый человек сможет измениться, если захочет!

Учитель. Представьте себе, что было бы, если бы все решения за вас принимал кто-то другой? Если бы вам не давали возможности быть самостоятельными, решительными?

Дети рассуждают по этому поводу.

А теперь скажите, кому легче жить — самостоятельному и решительному или несамостоятельному и нерешительному человеку?

Дети.

— Трудно тому, кто принимает решение самостоятельно, кто смело решается на какой-то поступок, потому что он берет всю ответственность за этот поступок на себя. Иногда он не только за себя отвечает, но и за других.

— Самостоятельность проявлять труднее, потому что часто совершенно неизвестно, что последует за решительным шагом.

— А тот, кто уходит от сложных решений, кто не самостоятелен, такой человек — безвольный.

— С несамостоятельным человеком не считаются, его не уважают.

— Нерешительный человек часто попадает в зависимость от более решительных и уверенных в себе людей, хотя они, может быть, и не умнее, и не талантливее его...

Учитель благодарит учащихся и читает им рассказ Владимира Владимировича Набокова «Обида», попросив детей подумать, почему выбран именно этот рассказ.

Предварительно следует познакомить детей с творчеством В.В. Набокова.

Набоков описывает один день из жизни сероглазого мальчика со странным именем Путя.

Мальчика одели в нарядную матроску, тесные белые штанишки, в желтые баумачки, посадили на козлы, рядом с кучером, и отправили к знакомым на именины ровесника Пути — Володи Козлова, бойкого, насмешливого мальчика. Пути не хотелось туда ехать. Когда коляска приехала в усадьбу Козловых, дети играли в саду... Больше всех Петю интересовала Танечка Корф, которую он впервые увидел на Пасху у Козловых в Петербурге. С тех пор он часто вспоминал миловидную девочку с прозрачной кожей, синевой под глазами и черной косой, схваченной над тонкой шеей белым бантом, и представлял себе, как спасает ее от разбойников.

Когда Пути подошел к играющим, игра шла довольно вяло, и некоторые из детей залезли в черничные заросли под деревьями. «Рядом с Путием нагнулась Таня и с необыкновенно внимательным выражением на бледном лице, полуоткрыв фиолетовые блестящие губы, обшаривала кустик. Пути, набравший в ладонь ягод, молча предложил ей всю горсть. Она милостиво ее приняла, и Пути начал набирать для нее еще порцию». Набрав ягод, Пути подошел к детям и обратился к Тане. «Хотите еще черники?» — предложил Пути. Она покачала головой, потом покосилась на Лёлю и, обратившись к Пути, сказала: «Мы с Лёлей решили больше с вами не разговаривать». «Почему?» — пробормотал Пути, густо покраснев. «Потому что вы — ломака», — ответила она, отвернувшись...

Потом стали играть в палочку-стукалочку (прятки, по-современному), посчитались, и Пути выпало быть «стукальщиком», но все дети стали уговаривать Якова Семёновича (гувернера) быть водящим, и он согласился, даже не взглянув на Путию.

Все стали прятаться... Пути направился к веранде дома... План его был прост: как только Яков Семёнович досчитает до ста, стукнет палочкой, положит ее на скамейку и отойдет к парковым кустам, где были наиболее правдоподобные места для засады, Пути ринется с веранды к скамейке, к палочке... И вдруг открылась дверь, и маленькая старушка-француженка, взяв мальчика за руку, повела его в глубь дома, желая помочь ему получше

спрятаться. «Путя, боясь суетливого и скрипучего голоса старушки, а еще пуще боясь её обидеть отказом, поспешно за ней последовал, но чувствовал при этом, что получается страшная чепуха... Путя с ужасом соображал, что старушка уводит его далеко..., а как объяснить ей, что игра, в которую он играет, скорее, засада, чем прятки, что нужно ловить мгновение, дабы успеть добежать до палочки и постучать?... Она привела его в дальнюю комнату и ушла. Прошло... много времени. Путя, улыбаясь и волнуясь, выбежал в сад и опрометью бросился к скамейке, ...трижды стукнул палочкой. Впустую. Никого кругом не было... Путя вдруг понял, что его забыли, игра давно кончилась, а никто не спохватился, что есть еще кое-кто ненайденный, таящийся, забыли и уехали на пикник. Пикник же был единственным более или менее приятным обещанием этого дня: приятно было, что взрослые не поедут, приятно было думать о печёном на костре картофеле, ватрушках с черникой, холодном чае в бутылках. Пикник отняли, но с этим лишением можно было примириться. Главное состояло в другом».

Стараясь сдержать слёзы, Путя пошел к дому, увидел всю компанию и услышал, как Вася Тучков сказал Тане: «А вот идет ломака»...

У ч и т е л ь . Всё ли вам понятно в этом рассказе? Понравился он вам? Что особенно вам понравилось? Легко ли жить этому мальчику? Счастлив ли он? Действительно ли он — «ломака»? (Сегодня мы говорим — «воображала».)

Д е т и .

- Путя — хороший мальчик, добрый, чувствительный, не хвастун.
- Он очень робкий, нерешительный.
- Он боится обидеть других.
- Он стесняется обратить на себя внимание.
- Он не умеет постоять за себя, позволяет другим решать всё за него: во что одеться, куда ехать, где прятаться. Поэтому с ним никто не считается, его никто не хочет понять.

— Он никому не интересен.

— Путя очень одинок и несчастлив.

Учитель. Мне нравится этот деликатный, мягкий, мечтательный мальчик, но он, действительно, слишком скромен и позволяет другим — и взрослым, и детям, и чужим, и родным — обращаться с собой как с несамостоятельным человеком. Мне очень жаль, что так происходит и что все вокруг такие невнимательные, несправедливые и неделикатные. Даже зовут его взрослые как-то странно, а он не возражает и сам зовет себя также... А как вы думаете, можно ли Путе помочь?

Дети.

— Наверное, можно, но это очень трудно сделать.

— Ему надо изменить свой характер: стать более твердым, настойчивым.

— Ему надо больше верить в себя.

— И постараться показать всем, какой он ловкий, сильный, самостоятельный.

— Ему могла бы помочь Таня, например, или добрый и умный взрослый.

— Сам он вряд ли сможет измениться...

Учитель. Если я вас правильно понял, то в нерешительности, несамостоятельности мальчика вы считаете виновными взрослых? Но разве они хотели навредить Путе?

Дети.

— Взрослые в этом рассказе не очень уважают мальчика, не интересуются им. Они заняты своими делами... Только старушка-француженка хотела помочь мальчику, но, вмешавшись в игру русских детей, она не поняла, во что они играют.

— Да, не всегда хорошо быть решительным, особенно, если принимаешь решение, которое касается не тебя, а кого-то другого. Ведь оно может навредить, как навредила Путе француженка.

— Необходимо быть компетентным в том вопросе, который решаешь.

— Каждый человек должен решать свои проблемы самостоятельно и имеет право поступать так, как считает правильным.

— Каждый человек, а тем более ребенок, имеет право и на ошибку. Если его решение ошибочное, он поймет это и чему-то научится, приобретет важный жизненный опыт. И ему некого будет винить в своей неудаче, кроме себя.

Учитель. Нарисуйте в своих тетрадях Путь. А если хотите, то и других героев рассказа.

Дети рисуют, выставляют свои работы, рассматривают их.

Мне нравятся ваши работы... Особенно важно, что вы терпимы к мальчику. Проявление терпимости — непростое дело. Оно требует и самостоятельности, и силы характера, и понимания последствий своего поведения. Важно не только захотеть быть терпимым, но и действительно быть таким... Как вы думаете, Путь был терпимым или просто слабовольным мальчиком?

Дети аргументируют следующий вывод: Путь не был терпимым, он просто позволял другим не считаться с собой.

Домашнее задание.

Учитель. Напишите письмо Пути. Посоветуйте, как ему добиться дружбы остальных детей, в том числе и Тани.

Т е м а 14. Учимся принимать самостоятельное решение

Цель — на занятиях по этой теме учащиеся овладевают алгоритмом принятия решения.

Ключевые слова: «ресурсы», «возможности», «обстоятельства» .

Учитель заранее готовит плакат с алгоритмом решения.

Ход работы

Дети по желанию зачитывают свои послания Пути, высказывают и аргументируют свои советы и пожелания нерешительному и одинокому мальчику.

Учитель. Молодцы! Я думаю, ваши советы могли бы помочь Пуге стать счастливее и вести себя по-другому — более самостоятельно...

А теперь давайте разберемся со словами «ресурсы» и «возможности». Очень скоро они нам пригодятся. С такими понятиями, как «проблема», «вариант», «решение», «правильное решение», мы уже знакомились.

Дети работают со словарями, устанавливают смысловую близость слов «ресурсы» и «возможности», «возможности» и «обстоятельства». Записывают значения рассмотренных понятий в рабочие тетради. Вместе с учителем вспоминают такие речевые обороты, как «природные ресурсы», «ресурсы исчерпаны», «по возможности», «по обстоятельствам», «не зависящие от меня обстоятельства», «неограниченные возможности», «(не)благоприятные обстоятельства» и др.

Учитель рассказывает сказку В.И. Максакowej «Слонёнок и обезьяна».

В далекой Африке жил да был маленький-маленький Слонёнок. Рядом с ним жил красавец тигр. Однажды охотники решили поймать этого тигра и отправить его в зоопарк, чтобы дети в далеком городе могли на него полюбоваться. Для этого на звериной тропе охотники вырыли глубокую и большую яму и накрыли ее ветками. Однако тигр в ту ночь пошел охотиться совсем в другую сторону. А Слонёнок утром побежал к водопою и провалился в эту «тигρινую» яму. И хотя Слонёнок ничего себе не повредил при падении, а только сильно испугался, ему все-таки очень не нравилось в яме. Там нечего было есть и пить, туда почти не попадали лучи солнца, было холодно, тесно, сыро и скучно.

Слонёнок стал пытаться вылезти из этой ямы, но она оказалась такая глубокая, что он, даже вытянув хобот, не мог достать до ее верхнего края. Земля со стенок осыпалась под его короткими и неуклюжими ногами, и скоро Слонёнок понял, что самому ему из ямы не выбраться. Тогда он начал кричать и звать на помощь. Первым его услышал Попугай. Он сел на край ямы и спросил:

— Что случилось?

Слонёнок рассказал ему свою историю и попросил:

— Вытащи меня отсюда!

— Мне очень жаль, — ответил Попугай, — но ты такой большой, а я такой маленький, я не могу тебя вытащить.

И Попугай улетел, но Слонёнок не терял надежды и стал кричать еще громче и жалобнее. Тогда на край ямы приползла Ящерица. Выслушав Слонёнка, Ящерица сказала:

— Что ты, Слонёнок, как я могу вытащить тебя? Ты ведь такой большой, а я такая маленькая!

Еще раз позвал Слонёнок на помощь, и к нему прибежал Шакал. Но и он был меньше Слонёнка и не мог его вытащить. Слонёнок совсем загрустил. И в это время на краю ямы показалась голова Обезьяны. Она тоже сказала Слонёнку, что он слишком большой, поэтому она вытащить его не в силах. Однако на этот раз Слонёнок не стал больше кричать и плакать, а начал в чем-то убеждать Обезьяну. Она немного подумала и крикнула Слонёнку:

— Пожалуй, ты прав! Подожди немного, я скоро вернусь!..

У ч и т е л ь . Конец сказки вы должны угадать, для этого надо подумать вот над чем: Какие решения принимали разные животные? Можно ли считать, что Слонёнок принял какое-то решение? Были ли эти решения самостоятельными?

Дети (отвечают на предложенные вопросы).

— И Попугай, и Ящерица, и Шакал решили, что не смогут помочь Слонёнку.

— А Обезьяна все же решила ему помочь.

— Похоже, что Слонёнок что-то придумал, принял какое-то решение.

— Каждый из них принимал свое решение самостоятельно.

— Обезьяна приняла решение под влиянием Слонёнка.

У ч и т е л ь . Чтобы правильно ответить на самый главный вопрос: «Что именно придумал Слонёнок?», я предлагаю вам проанализировать ситуацию

по следующему алгоритму. (*Рисует алгоритм на доске или вывешивает заготовленный заранее плакат.*)

Алгоритм принятия Слоёнком своего решения:

- Сформулировать главную проблему этой сказки — проблему, возникшую перед Попугаем, Ящерицей, Шакалом и Обезьяной, с одной стороны, и Слоёнком — с другой.
- Определить, какие возможности, ресурсы есть у Слоёнка и других животных для решения этой проблемы.
- Представить себе как можно больше вариантов возможных решений.
- Выбрать самое правильное решение.

Учитель. А теперь сформулируем проблему этой истории. Это сейчас самое главное. Если вы неточно сформулируете проблему, то мы не узнаем, в чем состояло самостоятельное решение Слоёнка.

Дети после тщательного размышления предлагают свои варианты для формулирования проблемы.

Учитель выслушивает всех детей и помогает им в ходе коллективного обсуждения понять: дело не в том, чтобы как-то вытащить Слоёнка, а в том, чтобы помочь ему самому (ведь он слишком тяжелый!) выбраться из ямы.

При подобной формулировке проблемы дети ищут такое решение, которое ставит Слоёнка в активную позицию, когда он сам делает что-то необходимое для своего спасения.

Дети записывают самую точную формулировку проблемы в тетради.

Учитель делает то же самое на доске.

Дети объединяются в группы по четыре-пять человек и размышляют, какие объективные (прежде всего, условия джунглей) и субъективные (особенности каждого животного) ресурсы имеются для решения этой проблемы, какие обстоятельства способствуют, а какие мешают выходу из ситуации. Предложения от групп выносятся на всеобщее обсуждение.

Учитель записывает все предложения на доске.

Дети выбирают наиболее интересные, по общему мнению, суждения и записывают их в тетради. Затем внутри групп высказывают предположения о том, что Слонёнок попросил сделать Обезьяну, как он решил спасти себя.

Учитель опять записывает все варианты на доске и просит детей обосновать их.

Дети в ходе коллективной дискуссии выбирают оптимальный вариант. Скорее всего, он состоит в следующем. Слонёнок попросил привести стаю обезьян и выстроить их цепочкой от кокосовой пальмы (а в джунглях их много) до ямы, чтобы они перебросали кокосы Слонёнку под ноги. А сам он, утаптывая кокосы ногами, таким образом поднимался бы все выше и выше, пока в конце концов не выбрался бы наружу. Проанализировав все достоинства найденного окончательного варианта решения проблемы, дети записывают его.

Учитель. Чему учит нас эта сказка? Что вы поняли, когда искали решение Слонёнка?

Дети.

- Эта сказка учит тому, что безвыходных ситуаций не бывает.
- Никогда нельзя терять надежду.
- Всегда надо не только надеяться на других, но и самому что-то делать.
- За тебя и без тебя твои проблемы никто решить не может.
- Очень важно всегда уметь принять верное решение.
- Мы поняли, что такое алгоритм принятия решения.

Учитель. Как же надо размышлять, чтобы принять верное решение? Как мы с вами действовали?

Дети.

— Мы начали с формулирования проблемы. Это первый и самый важный шаг. Он определяет, будет ли решение верным.

— Потом мы «пересмотрели» все условия, обстоятельства, в которых решается проблема, а также ресурсы и возможности, которые позволяют ее решить. Это был наш второй шаг.

— Третий шаг — осмысление возможно большего числа вариантов решения.

— Четвертый шаг — выбор окончательного решения.

Учитель. Вы совершенно правы. Мы размышляли именно так. И, видимо, Слононок тоже смог принять нужное решение только после того, как самостоятельно осознал, что ресурс для его спасения — это кокосовые орехи, а главное условие — помощь обезьян. Есть и еще одно важное звено в решении Слононка по своему спасению — организовать цепочку обезьян и самостоятельно утапывать кокосовые орехи. А какую проблему решали люди, которые вырыли в джунглях яму?

Дети.

— Поймать Тигра.

— Увеличить число животных в зоопарке.

— Порадовать городских детей.

— Заработать денег...

Учитель. Решили люди эту проблему? Какие были последствия их действий?

Дети. Нет, им не удалось поймать Тигра, но они поставили в трудное положение Слононка и других животных.

Учитель. Хотелось бы обратить ваше внимание на то, что каждый раз, когда мы совершаем какой-то важный поступок (роем яму в джунглях, вмешиваемся в жизнь животных...), мы не только решаем какую-то проблему. Мы еще в чем-то меняем ситуацию, в которой живем, и эти изменения — последствия нашего поведения не всегда оказываются такими, которых мы ожидали. В результате наших действий часто возникают новые проблемы, которые надо правильно решать, а для этого необходимо быть активным, самостоятельным, решительным. Вся жизнь человека — это непрерывная цепь решений каких-то задач, проблем, которых никто за человека не решит.

Дети записывают алгоритм принятия решения в рабочие тетради.

Домашнее задание.

Учитель. Сочините сказку о том, как несколько героев пытаются выйти из трудного положения, в котором они оказались. Вначале пусть каждый из них самостоятельно ищет выход, а потом они вместе принимают общее решение.

На последнем занятии проводится конкурс этих сказок. Родительское жюри определяет самые удачные работы. Все дети получают награды за свое творчество.

РАЗМИНКИ

1. На доске записаны ключевые слова любого урока. Учитель просит детей задать вопросы с этими словами, записывает эти вопросы на больших вопросительных знаках, нарисованных на доске, указывая при этом автора вопроса. Дальнейшее построение урока зависит от веера заданных детьми вопросов. При этом можно пойти следом за вопросами детей, а можно добавить тот вопрос, который учитель считает самым важным, и обсуждать именно его. Возможны и другие варианты.

2. Группе детей предлагается без слов изобразить какое-то всем известное детское стихотворение, а остальным отгадать его. На уроке можно отгадать одно или несколько стихотворений. Если детям нравится такая работа, ее можно проводить некоторое время на каждом занятии.

3. Выходят два ученика. Один из них выполняет роль зеркала: он должен «зеркально отражать» все движения другого. Через некоторое время партнеры меняются ролями. Это задание можно выполнять под музыку, танцуя. Тот, кто «смотрится в зеркало», должен выполнять все движения медленно.

4. Перед классом — два ученика. Они представляют себя в лесу, или в горах, или в пустом помещении. Один произносит какие-то слова, другой, как эхо, отзывается на них. Через некоторое время партнеры меняются местами.

5. Дети стоят в кругу, держась обеими руками за веревку. По команде все закрывают глаза и, не выпуская из рук веревки, строят треугольник.

6. Все дети одного ряда, или всего класса, или все девочки, или все мальчики по очереди называют друг друга, прибавляя к имени какое-то прилагательное: «Юра — сильный», «Лиза — добрая», «Катя — умная», «Вова — красивый» и т. д. Каждый следующий произносит всё то, что было сказано до него, и прибавляет что-то своё.

7. Все по очереди представляются классу: «Я — любитель варенья», «Я — художник» и т. д.

8. Каждый складывает лист бумаги в гармошку. Затем один из учеников по желанию начинает рассказывать о себе, разгибая после каждого сообщения очередную полоску гармошки. Желательно, чтобы вся гармошка развернулась.

9. Дети становятся в круг. Один ученик садится в центр круга на «волшебный» стул. Учитель объясняет: «Если человек садится на этот стул, то всем вокруг становятся видны те его качества, которые обычно скрыты от посторонних глаз...» Учитель предлагает назвать те качества, которые ребята «увидели» у сидящего на стуле.

(Атмосфера в классе при такой разминке должна быть исключительно доброжелательной. Обнаруживать отрицательные качества сидящего на «волшебном» стуле недопустимо!)

10. Детям предлагается устно продолжить любое предложение, отражающее тему урока. Учитель помогает детям понять многоаспектность, многогранность и неоднозначность каждого обсуждаемого вопроса.

11. Дети работают парами: каждый по очереди рассказывает другому о своих положительных качествах.

12. Дети работают группами по четыре человека. Каждый рассказывает об одном из партнеров, начиная так: «Я знаю удивительного человека. Его (ее) зовут ... Он (она) ...»

13. В полной тишине дети стоят в кругу. Ведущий (скорее всего, учитель) молча смотрит на одного из учеников и совершает какое-то движение. Ученик начинает повторять это движение до тех пор, пока ведущий вновь на него не посмотрит и не покажет новое движение. Последовательность движений может быть такой:

- удары одним пальцем по ладони;
- удары двумя пальцами по ладони;
- попеременные щелчки пальцами обеих рук;
- попеременное хлопанье обеими руками по ногам;
- то же, плюс попеременное топание ногами;
- то же, но без топания ногами;
- щелчки пальцами обеих рук;
- удары двумя пальцами по ладони;
- удары одним пальцем по ладони.

14. Дети сидят в кругу. Каждый дает какое-нибудь объявление от имени соседа справа.

15. Учитель говорит: «У меня в руках глина, из которой я сделаю любой предмет и подарю его кому-то из вас. Я не обижусь, если он решит сделать из моего подарка другой предмет и подарит его кому-то другому, например своему соседу». Изображает процесс лепки какого-то предмета, «передает» его любому ребенку. Тот «лепит» новый предмет. Игра проходит в тишине. Виртуальный «подарок» не называется. В конце игры можно спросить, чей подарок был самым интересным.

16. Дети сидят в кругу. Учитель называет свое имя, то, что он любит, и бросает клубок или яблоко кому-то из детей. Тот тоже называет свое имя, свое пристрастие и бросает предмет следующему ребенку. Так продолжается до тех пор, пока не выскажутся все, сидящие в кругу. (Не обязательно сажать в круг весь класс!)

17. Ведущий объясняет, что он будет сейчас показывать разные движения, а дети должны их повторить, но есть одно, запрещенное, движение,

которое повторять нельзя. Ведущий показывает это движение (например, обхватывает голову руками), затем начинает двигать руками, ногами, корпусом, головой и неожиданно производит запрещенное движение. Тот, кто повторил или хотя бы пытался повторить это движение, выходит из игры. Вначале игра идет в медленном темпе, затем темп ускоряется. Победители — те, кто ни разу не ошибся.

18. Один ученик выходит из класса: он — водящий. Затем выбирается ребенок, чье имя водящий должен назвать, выслушав характеристики-подсказки, которые произнесут одноклассники. Разрешается говорить только хорошие слова, давать только положительную характеристику. Угаданный ребенок становится водящим.

19. Учитель раздает тетради (или дневники, или любые детские работы). Он не показывает их классу и не называет имени их хозяев, а дает характеристику тому, кому данная тетрадь принадлежит. Дети угадывают, о ком идет речь, и хором называют его имя.

20. Дети стоят в кругу и по очереди говорят комплименты друг другу.

21. Каждый ребенок на листе бумаги записывает пять качеств, которые особенно нравятся ему в ком-то из одноклассников. Имя этого одноклассника не указывается. Затем все по очереди читают свои работы вслух. Остальные пытаются определить, к кому относятся эти характеристики. Тот, чей портрет угадан, — победитель.

22. Дети выстраиваются в две шеренги напротив друг друга. Каждая шеренга (команда) передает от начала в конец какой-нибудь круглый предмет (мяч, апельсин и т. п.). Делать это надо, не прикасаясь к предмету руками. Используются подбородок, предплечья, плечи. Если предмет падает, всё начинается сначала. Выигрывает та команда, которая выполнит задачу быстрее.

23. Дети сидят парами на расстоянии вытянутой руки. Закрыв глаза, они должны дотронуться до ладони друг друга. Когда это задание выполнено, ставится более сложная задача — достать ладонью до указательного пальца партнера. Сначала эта процедура выполняется с открытыми, а затем с за-

крытыми глазами. Учитель или сами дети фиксируют, с какой попытки это у них получилось.

24. Дети встают в пары, лицом друг к другу, соприкасаются лбами (в месте соприкосновения — лист бумаги), руки заводят за спину. Их задача: не разговаривая и постоянно двигаясь под музыку по комнате, удержать лист бумаги как можно дольше. Если листок упал на пол, партнеры замирают в тех позах, в которых они оказались в этот момент, и остаются в них до конца игры. Выигрывает та пара, которая удержит листок дольше других.

25. Дети становятся в круг. Учитель или ведущий произносит: «Те, кто черноволос (носит бант, ходит в джинсах, голубоглазый и т. п.), выходите в середину!» Дети выполняют команду. Тот, кто замешкался, становится ведущим и в свою очередь произносит: «Тот, кто ...»

26. Определяется тема разговора, интересная для всех. Дети рассчитываются на первый-второй. Четные номера образуют внешний круг и начинают двигаться по часовой стрелке, а нечетные — внутренний и двигаются против часовой стрелки. По команде ведущего все останавливаются и ведут разговор на заданную тему в течение одной-двух минут с тем, кто оказался напротив. По новой команде движение возобновляется до следующей остановки. И так несколько раз.

27. Эту же разминку можно провести несколько по-другому. Стоящие во внешнем и внутреннем кругах дети говорят друг о друге. Один говорит другому что-нибудь приятное, а тот отвечает: «Да, конечно, но кроме того, я еще...» и называет то, что он в себе ценит. Затем партнеры меняются ролями, после чего делают шаг влево, и возникает новая пара. Все повторяется до тех пор, пока не будет сделан полный круг.

28. Еще одна разминка с внешним и внутренним кругами, когда ученики двигаются в противоположном направлении и останавливаются по команде ведущего, проходит в тишине. Ведущий просит всех закрыть глаза и поздороваться с партнером с помощью рук. Открыть глаза и двигаться дальше. Вновь по команде образуются пары, которые получают новое задание: «По-

ложите руки на плечи друг другу и посмотрите в течение минуты в глаза, улыбнитесь, опустите руки и начинайте двигаться дальше». Следующие задания могут быть такими: «поборитесь руками, попрощайтесь, обопритесь спинами друг о друга и присядьте, стараясь не упасть» и др.

29. Игра в «испорченный телефон»: все сидят в кругу, ведущий произносит шепотом какое-то слово на ухо первому игроку, тот передает его следующему, и так до конца круга. Последний из играющих вслух произносит слово, которое до него дошло. Ведущий произносит то, что он сказал. Обнаруживается разница. После этого ведущий говорит новое слово на ухо тому, от кого начинается новая передача по «испорченному телефону».

30. Дети стоят парами. По команде поворачиваются друг к другу спиной и меняют какие-то три детали своего костюма. Затем поворачиваются друг к другу лицом и пытаются найти изменения во внешности друг друга.

31. Дети выучивают наизусть текст:

Колпак ты мой, колпак,
Колпак мой треугольный,
А если не треугольный,
То это не мой колпак.

Повторяют хором этот текст, затем произносят его еще раз, пропуская слово «колпак», хлопая себе по голове два раза в тех случаях, когда нужно назвать это слово. В следующий раз произносят текст, пропуская еще и слово «мой», указывая при этом дважды на себя. Затем вводятся жесты: три пальца вместо «тре-» и образованный большим и указательным пальцем угол вместо «угольный». Остальные слова произносятся хором.

32. Группа задумывает какой-то предмет. Водящий в это время находится за дверью. Он входит и задает каждому вопрос: «На что это похоже?» Если он отгадывает задуманный предмет, ведущим становится тот, чья ассоциация помогла ему догадаться.

33. Русская народная игра «Колечко». Все садятся в круг, сложив руки ковшиком. Ведущий держит в своих ладонях какой-то мелкий предмет (ко-

лечко, монетку, скрепку) и опускает по очереди свои руки в ладони детей. Одному из них он незаметно опускает предмет в руки. Обойдя весь круг, ведущий говорит: «Колечко, колечко, выйти на крылечко!» Тот, у кого предмет, должен выскочить в середину круга, а остальные, если догадываются, у кого «колечко», стараются задержать его. Ему удалось выскочить в центр, он становится ведущим.

34. Дети разбиваются на пары. Первым номерам дается задание попытаться без помощи слов, как бы «через стекло», пригласить в кино вторых; вторым — выяснить, что задали на дом по математике. Дети не знают, какое задание получили их партнеры.

35. Также «через стекло» можно «поговорить», вообразив себе двух людей: одного — пассажира, находящегося в вагоне поезда, другого — провожающего на перроне. По очереди они пытаются передать друг другу какое-то срочное сообщение.

36. Класс разбивается на группы по семь-десять человек. По команде каждый ребенок берет левой рукой одного из товарищей за левую руку, а правой — другого за правую. По следующей команде дети пытаются распутаться, не отпуская рук. Если кто-то оказывается спиной, задание считается выполненным.

37. Всем хорошо известная игра «Ручеек».

38. Дети берут друг друга за руки. Ведущий ведет всю цепочку по комнате. Он идет зигзагами, проходит под руками детей и т. д., пока не закрутит всю группу в спираль (групповые объятия). После этого руки разжимаются, и цепочка рассыпается.

39. Дети разбиваются на пары: один — «слепой», другой — поводырь. Поводырь ведет «слепого» по комнате, обходит препятствия, знакомит с предметами и т. д. Затем они меняются ролями. Важно обсудить, что испытывали дети, кому было с кем спокойнее и т. д.

40. Каждый ребенок записывает на листе бумаги свои проблемы. Описание каждой из них он начинает словами «Я не могу...» Затем учитель

предлагает переписать всё, заменив «Я не могу...» на «Я не хочу...». Детям предлагается подумать, что получилось, правда ли то, что они написали, что они чувствуют сейчас.

41. Все дети, закрыв глаза, становятся друг за другом в цепочку. Ведущий с открытыми глазами водит всех остальных в течение 5 минут в полной тишине по комнате. Затем происходит обсуждение мыслей и чувств, которые возникли у детей во время этого «путешествия».

42. Дети разбиваются на пары, садятся друг против друга и на минуту закрывают глаза. Задача — как можно полнее ощутить все внешние воздействия: слуховые, обонятельные, тактильные. Затем партнеры рассказывают друг другу: «Вне себя я ощутил...»

Партнеры вновь закрывают глаза и в течение минуты обращают внимание на ощущения, идущие от своего тела: где что болит, что напряжено и пр. Через минуту они рассказывают об этом друг другу: «Внутри себя я ощутил...»

43. Все делятся на пары, становятся лицом друг к другу. Один стоит абсолютно неподвижно, с застывшим «каменным» лицом. Задача другого — расшевелить своего бесчувственного партнера, не говоря ни слова и не прикасаясь к нему. Затем дети меняются ролями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика : курс лекций /Б.Т. Лихачев ; под ред. В.А. Сластенина. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. — 647 с. — (Педагогическое наследие).
2. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
3. Сулейманова Ф.А., Лезина Н.П. «Уроки здоровья»//Начальная школа,2004.-№7.-94-97
4. Тарабарина Т.И. «Детям о времени»:Популярное пособие для родителей и педагогов.//Т.И. Тарабарина, Е.И. Соколова. - Ярославль: Академия развития,1996.с.240
5. Щуркова Н.Е. «Классное руководство: игровые методики».-М.: Пед. общ-во России,2004.-с.224

Тема № 5. ПРЕОДОЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ КАК ФАКТОР ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГОВ НА ЛИЧНОСТНУЮ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ

1. Общая характеристика педагогических стереотипов
2. Анализ исследований, рассматривающих проблему педагогических стереотипов
3. Признаки педагогических стереотипов
4. Проблема классификации педагогических стереотипов
5. Механизмы возникновения и функционирования стереотипов
6. Функции педагогических стереотипов

5.1. Общая характеристика педагогических стереотипов

Согласно общей гипотезе, в качестве одного из факторов ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми выступает преодоление педагогических стереотипов. С целью проверки этой гипотезы нами было предпринято специальное исследование, задачами которого явилось изучение взаимосвязи типа ориентированности педагогов на определенную модель взаимодействия с детьми с характером стереотипов, обуславливающим во многом само существование того или иного типа. В свою очередь, такое исследование стало основанием для разработки и апробации специальной программы по преодолению негативных педагогических стереотипов.

Проблема стереотипов является одной из разрабатываемых в современной психологии и социологии. Начиная с 20-х годов XX столетия, не угасает интерес к этому социально-психологическому феномену, что отражается в большом количестве публикаций (В.С. Агеев, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, В. Липман, Г. Олпорт, П.Н. Шихирев, В.А. Ядов и др.). Чаще исследуются социальные, этнические стереотипы, стереотипы интеллектуальной деятельности. Изучаются стереотипы и в возрастном аспекте: у до-

школьников (Б.Е. Робинсон, П. Скин, М.Г. Сорокова, К. Флейк-Хобсон), школьников (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг), студентов (Е.В. Джавахишвили, В. А. Ситаров, Т.С. Яценко). В последние десятилетия возрос интерес к изучению педагогических стереотипов. Это связано с тем, что педагогические стереотипы могут выступать как в роли стабилизирующих, так и в роли дестабилизирующих факторов деятельности дошкольного работника, учителя, преподавателя. Достаточно активно изучаются педагогические стереотипы учителей (В.А. Кан-Калик, Н. А. Подымов, В.А. Прудникова, А.С. Прутченков, А.А. Реан, Е.И. Рогов, В.С. Юркевич и др.). В ряде работ затрагивается проблема стереотипов у преподавателей высших учебных заведений (Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, Н.Ю. Посталюк и др.), студентов — будущих учителей (Е.В. Джавахишвили, В.А. Ситаров, Т.С. Яценко). Предпринимаются попытки изучения стереотипов у дошкольных работников и студентов — будущих воспитателей (Я.Л. Коломинский, Н.В. Кокорева, В.Г. Маралов, Е.А. Панько и др.).

Потребность в исследовании стереотипов в области педагогической деятельности обусловлена в последние десятилетия целым рядом факторов:

- переходом от унифицированной системы образования с едиными планами и программами, едиными методиками преподавания к вариативным педагогическим программам и технологиям;
- необходимостью внедрения личностного подхода в образование, реализации гуманистических идей;
- позитивными преобразованиями современной школы и всех других образовательных учреждений, выразившихся в демократизации, гуманизации всей образовательной системы, внедрении новых современных технологий, требующих принципиально иного взгляда к подготовке педагогических кадров.

Перечисленные факторы далеко не полностью характеризуют тенденции в современной образовательной системе, в то же время они указывают на наличие фундаментального противоречия между стереотипами старой сис-

темы и теми серьезными инновационными изменениями, которые произошли в современной системе образования. Понятно, что стереотипы являются серьезным тормозом в поступательном развитии системы образования. Носителями же этих стереотипов являются конкретные люди: администрация, педагоги, родители, учащиеся. Известно, что стереотипы транслируются социальным окружением личности, которая усваивает их в результате некритического заимствования. Это относится и к педагогическим стереотипам, сформировавшимся в сфере обучения и воспитания как устойчивым, упрощенным, схематизированным и эмоционально окрашенным представлениям о педагогической деятельности, личности ребенка, родителей и самого педагога. Педагогические стереотипы начинают формироваться в детстве под влиянием родителей, воспитателей и учителей. В студенческие годы стереотипы продолжают накапливаться и закрепляться. С возрастом, как отмечают многие исследователи, склонность к стереотипизации увеличивается. У педагогов с большим стажем работы стереотипов обычно значительно больше, чем у начинающих. Упрощенные установки и стереотипы образуют «инерционное звено», препятствующее усвоению новых подходов и методов, новых знаний. Формирующаяся трафаретность в решении педагогических задач ведет к снижению профессионального уровня, т. к. излишняя стереотипность деятельности педагога находится в противоречии с творческим подходом, необходимым для ее успешного протекания. Поэтому психологическое изучение структуры, механизмов функционирования, влияния на результативность деятельности различных стереотипов является одной из актуальных проблем современной психолого-педагогической науки.

В отечественной психологии предпринимается попытка выявить своеобразие педагогических стереотипов, их виды и основные характеристики, механизмы возникновения и функционирования. Обратимся последовательно к обсуждению этих проблем.

5.2. Анализ исследований, рассматривающих проблему педагогических стереотипов

Анализ исследований, посвященных изучению стереотипа как социально-психологического феномена, позволил нам сделать вывод, что единого подхода к его определению как в отечественной, так и в зарубежной психологии не существует. Чаще всего стереотип определяется как «образ» или «представление» (В.С. Агеев, В.А. Ядов), «отношение» (В.Л. Артемов, Г.М. Кондратенко), «установка» (К.К. Платонов, А.Г. Шмелев), «наборы характеристик» (А.А. Бодалев), «знание» (С.А. Мурадян), «когнитивные или аффективные эталоны» (Н.Ю. Посталюк), «внутренние и внешние механизмы торможения» (А.Б. Орлов).

Наиболее распространенным является определение стереотипа через категорию образа или представление. Оно восходит к В.А. Ядову, который один из первых исследовал стереотипы в отечественной науке.

Рассмотрим некоторые определения педагогических стереотипов, приводящиеся в отечественной психолого-педагогической литературе. Согласно Р.М. Грановской и Ю.С. Крижанской, профессиональные стереотипы, в том числе и педагогические, есть неотъемлемое отражение достигнутого высокого уровня мастерства, т. е. не только знаний, но и вполне автоматизированных умений и навыков, управляемых подсознательными установками и уже не затрагивающими сознания. Здесь подчеркивается положительный аспект профессиональных стереотипов, заключающийся в том, что они обеспечивают необходимую скорость, точность и успешность выполнения деятельности. Однако, как отмечают авторы, чрезмерное внедрение стереотипов в профессиональные действия вредно, так как закрепляется излишняя трафаретность в подходах, упрощенность во взглядах на рабочие проблемы, что приводит к снижению профессионального уровня.

Н.Ю. Посталюк определяет педагогические стереотипы как поведенческие, когнитивные или аффективные эталоны, на которые ориентируется педагог в своей профессионально-педагогической деятельности.

Такой подход, на наш взгляд, не является совсем точным. Эталон — это образец, к которому человек стремится в своей деятельности в идеале. Эталоны побуждают, таким образом, к совершенствованию деятельности. Стереотипы же в значительной своей части — это устаревшие образцы поведения и мышления, обладающие высокой устойчивостью и упрощенностью, и они, как правило, не способствуют совершенствованию профессиональной деятельности.

В других исследованиях стереотипы рассматриваются как внутренние и внешние механизмы торможения, сдерживающие развитие отечественной психолого-педагогической теории и практики, затрудняющие внедрение и внешнее принятие любых альтернативных подходов. Как отмечает А.Б. Орлов, моносубъектный подход прочно укоренился в общественном сознании как единственно возможный. Он сформировался в виде взаимосвязанных стереотипов практического воспитания, привычного педагогического функционирования в образовательных учреждениях. Инерция привычки, страх перед новым, риск утраты авторитета, социальной позиции, риск обнаружения собственной некомпетентности или личной несостоятельности — характерные стереотипы моносубъектной педагогики — являются мощными барьерами на пути гуманизации учебно-воспитательного процесса.

Многие авторы указывают также, что самая главная особенность педагогических стереотипов, отличающая их от других профессиональных стереотипов, состоит в том, что в педагогике очень мало «полезных» стереотипов. Основная причина этого заключается в творческом характере деятельности педагога, в невозможности ее алгоритмизации в силу того, что каждый акт взаимодействия педагога и ребенка уникален, а педагогическая деятельность носит характер непрерывного социального эксперимента, построенного на определенных гипотезах. Но с другой стороны, в известной мере педагогические стереотипы необходимы, так как помогают педагогу-практику быстро ориентироваться и строить свою деятельность в реальной учебно-воспитательной ситуации. Без системы стандартов не обходится ни одна

сколько-нибудь сложная деятельность. Однако, когда педагогическая теория устаревает, педагогические стереотипы, ей соответствующие, становятся серьезным тормозом обновления практики, поскольку они беспрецедентно живучи.

Предложенная нами формулировка педагогических стереотипов опирается на наиболее распространенное в отечественной социологии и психологии понятие социальных стереотипов через образы или представления (В.С. Агеев, В.А. Ядов), с учетом параметров педагогической реальности.

Под педагогическими стереотипами мы понимаем схематические стандартизированные представления о педагогической деятельности (содержании, формах, методах работы), детях, родителях и педагогах, обычно эмоционально окрашенные и обладающие высокой устойчивостью.

5.3. Признаки педагогических стереотипов

Так же, как и все социальные стереотипы, педагогические стереотипы характеризуются рядом основных признаков. Важнейшие из них — это схематичность и стандартизированность.

Стереотипы являются результатом процесса стереотипизации. Механизм стереотипизации заключается в сжатии поступающей в мозг информации, при котором происходит отделение главного от второстепенного, значительного от малозначительного. Следует отметить, что обобщения могут строиться не только на основе существенных признаков, но и на основе того, что бросается в глаза. Это приводит к загроможденности стереотипов так называемым «ошибочным компонентом». Среди педагогов широко распространены обобщенные образы «двоечника», «отличника», «активиста». Хорошая успеваемость напрямую связывается с личностью: «Успешно учится — значит, способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успевают плохо — значит, бесталанный, ленивый, несобранный» и т. д.

Педагогические стереотипы обладают высокой устойчивостью. К механизмам, способствующим устойчивости стереотипов, можно отнести при-

страстную ассимиляцию данных, формирование каузальных объяснений, конструирование «собственной реальности», воображение, селективную и реконструктивную память на события. Так, например, если о ребенке сложилось мнение, что он слаб интеллектуально, то в дальнейшем это мнение уже действует как бы независимо от реальной деятельности самого ребенка. При сложившемся стереотипе плохой ученик всегда плох, а хороший чаще всего хорош. Высокая устойчивость стереотипов обеспечивает их консервативный характер: времена меняются, стереотипы остаются прежние.

Другой чертой педагогических стереотипов является их эмоциональная насыщенность. Эмоциональный компонент стереотипа актуализируется в форме определенного чувства, которое вызывает к себе то или иное явление педагогической реальности. Оценка личностных качеств ребенка может зависеть от его внешней привлекательности. Так, например, в эксперименте А.А. Бодалева студентам университета — будущим педагогам — были даны описания проступков, которые совершили 7-летние ребята. К этим описаниям были приложены фотографии. Студентки оказались более снисходительны к тем, у кого была более привлекательная внешность.

5.4. Проблема классификации педагогических стереотипов

Немаловажным аспектом в изучении педагогических стереотипов является проблема их классификации. Следует отметить, что к настоящему времени не существует единой, достаточно полно охватывающей все виды педагогических стереотипов классификации. Нами была разработана собственная классификация педагогических стереотипов в зависимости от сфер их реализации, в которой было выделено 4 блока:

- Стереотипы по отношению к педагогической профессии.
- Стереотипы по отношению к детям.
- Стереотипы по отношению к родителям.
- Стереотипы по отношению к методам воспитания и обучения.

Рассмотрим стереотипы каждого блока.

Стереотипы по отношению к педагогической профессии.

Как отмечает Е.И. Рогов, постоянное исполнение своей профессиональной роли накладывает на личность соответствующий отпечаток, проявляющийся в ней как специфическая профессиональная черта ее характера. Ежедневное, на протяжении многих лет, решение типовых задач совершенствует не только профессиональные знания, но и формирует профессиональные привычки, склад мышления, стиль общения. По мере увеличения педагогического стажа происходит «закрепление» педагогов за своей профессией. Ценности и нормы профессионального окружения прочно входят в сознание личности, дают ей точку сравнения с другими сообществами. Согласно проведенным исследованиям, педагоги считают, что представители их профессии имеют преимущество перед другими профессиями по таким показателям, как нравственность, интеллект, доброта, наблюдательность, культура, общительность, творчество, эмоциональность. Они также высоко оценивают свою внешнюю привлекательность и энергичность, волю и требовательность; ниже оценивают компетентность (по сравнению с врачами и юристами), организованность. Единственный параметр, который, как считают педагоги, выражен у них слабее, это пластичность поведения.

Стереотипы по отношению к детям. Педагогические стереотипы существуют и играют определенную роль в познании педагогом личности ребенка. Так у педагога могут складываться стереотипы относительно мальчиков и девочек. Стереотипы «плохого» и «хорошего» ребенка, «глупого» и «умного» и т. д. Стереотипы ведут к ограничению «педагогического видения». Блокируют способность адекватного и всестороннего познания личности детей, что негативно влияет на их развитие.

Стереотипы по отношению к родителям. У многих работающих педагогов, а также студентов педвузов присутствуют негативные установки и стереотипы относительно родителей. Например: «Большинство родителей не

занимается воспитанием своих детей», «Родители предъявляют завышенные требования к детскому саду», «Основную ответственность за воспитание детей несет семья, а не детский сад» и др. Подобные стереотипы деструктивно отражаются на взаимоотношениях педагогов и родителей, не позволяют наладить оптимальное сотрудничество.

Стереотипы по отношению к методам воспитания и обучения образуют инерционное звено. Новые подходы и методы не усваиваются, так как потребность в них не осознается. У педагогов создается ложное представление, что и без новых знаний накопленные стереотипы обеспечивают необходимую скорость, точность и успешность деятельности. Как отмечают Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, у педагогов закрепляется излишняя трафаретность в подходах, упрощенность во взглядах на рабочие проблемы, что приводит к снижению профессионального уровня. Поэтому при повышении квалификации необходимо побуждать педагогов своевременно отказываться от устаревших стереотипов и установок, заменяя их более адекватными позициями, соответствующими требованиям современности.

Стереотипы, как известно, могут быть негативными, устаревшими и позитивными. Негативные стереотипы препятствуют развитию личности, творческого мышления, получению новых знаний, восприятию образа мира. Позитивные стереотипы приспособливают к среде, будущей деятельности. Устаревшие стереотипы не соответствуют требованиям современности и нуждаются в трансформации. Негативные, устаревшие и позитивные стереотипы существуют как относительно педагогической профессии, так и относительно детей, родителей, коллег, администрации.

Отметим, что максимально отрицательный эффект дают негативные стереотипы, значительно затрудняющие внесение корректив в педагогическую деятельность. Стереотипы этого вида создают наиболее значительные затруднения в межличностном взаимодействии педагога с детьми, их родителями, коллегами и администрацией. Негативные стереотипы, как правило, ведут к «ошибкам занижения».

Устаревшие стереотипы, соответствующие учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми, имеют, как правило, амбивалентный эффект и нуждаются в трансформации.

Позитивные педагогические стереотипы дают положительный эффект, позволяют вносить коррективы в первоначальные образы детей, родителей, коллег. При позитивных стереотипах могут иметь место «ошибки завышения».

5.5. Механизмы возникновения и функционирования стереотипов

Педагогические стереотипы начинают формироваться очень рано. В процессе общения и взаимодействия с родителями у ребенка закладываются определенные паттерны поведения, которые затем могут закрепляться и детерминировать деятельность будущего учителя, воспитателя.

Проведенные исследования показывают, что люди с предрассудками, стереотипными формами поведения и мышления обычно воспитываются в авторитарных семьях, где установлена довольно жесткая дисциплина, и над ребенком постоянно висит угроза наказания. Так выявлена характерная зависимость между возникновением у детей предрассудков (в частности, расовых) и степенью авторитарности поведения родителей. Авторитарность и консерватизм родителей приводят к снижению у детей самооценки и питают его предубеждения. Такие родители склонны рассматривать все либо в черных, либо в белых тонах, отвергая полутона.

Немаловажную роль в возникновении педагогических стереотипов играют детский сад и школа. Воспитываясь и обучаясь, ребенок вольно или невольно усваивает методы и формы работы воспитателя и учителя, у него складывается представление о том, как должен действовать педагог в той или иной ситуации. При этом чаще усваивается внешняя сторона поведения, что и закрепляется в соответствующем стереотипе, который актуализируется в процессе обучения в педвузе, а затем в собственной педагогической деятельности.

И в семье, и в учебно-воспитательных учреждениях приобретение стереотипов осуществляется по типу социального научения, где ведущую роль играет образец (родитель или педагог) и его отношение к осуществляемой деятельности.

В дальнейшем, в процессе непосредственной практической деятельности, происходит закрепление уже сложившихся стереотипов, а также формирование новых. С возрастом тенденция к стереотипизации способов решения профессиональных задач растет; чем больше стаж у педагога, тем большее количество приемов стереотипизируется и тем труднее они поддаются изменению.

У работающих педагогов формирование стереотипов обуславливается во многом тем, что указания руководства часто сводятся к необходимости соблюдать требования программы, методических разработок. При проверках внимание главным образом обращается на то, как усвоены детьми определенные знания, умения, навыки, а не развитие их личности в целом. В конечном итоге это формирует у многих педагогов стремление действовать по стереотипу, шаблону, в соответствии со сложившимися канонами и традициями.

Р. Берне указывает также на зависимость наличия предубеждений у педагога от его самооценки: «...низкая самооценка в большинстве случаев сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих. Именно это делает ущербную Я-концепцию главным звеном в процессе возникновения предубеждений и предрассудков». И далее: «...чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному, формальному мышлению и соответственно к догматическому стилю преподавания».

Следует отметить, что в основе педагогических стереотипов, как и в основе стереотипов социальных в целом, лежат процессы фиксации, стандартизации, обобщения. Психологической основой педагогических стереотипов являются педагогические установки, вырабатывающиеся в результате предшествующей деятельности. Педагогическая установка так же, как и все

установки, возникает при столкновении потребности с соответствующей ситуацией. Потребность, ситуация и операциональные возможности личности представляют собой основные факторы, создающие любую, в т.ч. педагогическую установку. По Е.В. Джавахишвили, для возникновения педагогической установки необходимо, чтобы личность была вооружена определенными возможностями, педагогическими навыками, способностями, без которых невозможна педагогическая деятельность. Закрепленная и стабилизированная педагогическая установка становится свойством личности, включается в ее структуру. Она выражает общую, внутреннюю тенденцию личности по отношению к ее профессии и неосознанно управляет деятельностью.

5.6. Функции педагогических стереотипов

По аналогии с функциями социальных стереотипов выделим функции стереотипов педагогических, к которым относятся: объяснение и оправдание существующей модели педагогического взаимодействия; сохранение и трансляция педагогического опыта; создание и сохранение положительного «Я-образа» педагога; управление процессом восприятия педагогических ситуаций; экономия мышления.

1. Педагогические стереотипы *объясняют, оправдывают*, сохраняют существующие модели педагогического взаимодействия, в т. ч. устаревшие, тормозя внедрение в практику новых форм и методов работы.
2. В то же время *сохранение и трансляция* педагогического опыта необходимы, и в выполнении этих функций немаловажную роль играют педагогические стереотипы. «В начале самостоятельной работы и на известном этапе ее совершенствования развитие стереотипов полезно. Поскольку ускоряет подготовку и облегчает проведение занятий». Передача опыта от педагогов-стажистов молодым специалистам происходит через формирование у последних определенных педагогических стереотипов.
3. Педагогические стереотипы способствуют *созданию и сохранению* положительного «Я-образа» педагога. Стереотипы постепенно становятся

привычкой, неотъемлемой частью профессионального облика педагога. Необходимость изменения стереотипов вступает в серьезное противоречие со всем прошлым опытом, подрывает представления о себе, нарушая самооценку. Возникает внутренний конфликт, который провоцирует включение механизма психологической защиты, приводящего к тому, что травмирующая информация, подрывающая его авторитет и уважение к самому себе, будет отвергаться.

4. Раскроем такие важные функции стереотипов как управление процессом *восприятия и экономия мышления*. Так же, как и все социальные стереотипы, педагогические стереотипы не подвергаются рефлексии со стороны своих носителей, находятся вне контроля разума. Как отмечает С. А. Мурадян, стереотипное мышление не является мышлением в подлинном смысле: «Если человек мыслит стереотипно, то он, строго говоря, не мыслит вообще. Это — привычный ход привычных мыслей, происходящий автоматически, без подлинного участия в нем субъекта». Противоречащие стереотипу факты и отвергающие его логические доводы субъектом не принимаются в расчет. Он всегда и везде замечает подтверждающие стереотип факты, а противоречащие считает исключением из общего правила. Это ведет к устойчивости сложившихся стереотипов. В то же время некоторые педагогические стереотипы помогают педагогу разгрузить сознание, переводя управление автоматизированными умениями и навыками на подсознательный уровень, тем самым высвобождая потенциал для творчества.

Таким образом, ответ на вопрос о роли педагогических стереотипов не может быть простым и однозначным. Стереотипы ведут к ограничению «педагогического видения», блокируют способность адекватного и всестороннего познания личности ребенка, а также других субъектов педагогического взаимодействия, в т.ч. и себя самого. Как положительный момент можно отметить то, что в основе педагогических стереотипов лежит опыт педагогической работы, постоянного взаимодействия с детьми. Одним из главных ка-

чество опытного педагога считается его способность уже при первой встрече с детьми определить их основные способности, распределение ролей в коллективе. В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Положительную роль стереотипы начинают играть лишь в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятностную оценку личности ребенка и другим субъектам педагогического взаимодействия. Когда опора на стереотипы является лишь одним из возможных механизмов познания, который действует в условиях дефицита информации, впоследствии уступая место целенаправленному, профессиональному изучению личности.

Итак, мы рассмотрели некоторые теоретические аспекты педагогических стереотипов. Как видим, это сложное психологическое явление, призванное по своей природе облегчать деятельность, освобождать сознание для восприятия нового. В то же время, закрепляясь, стереотипы нередко становятся тормозом для проявлений творчества, способности гибко реагировать на постоянно меняющиеся ситуации в жизни образовательного учреждения. Не случайно проблема преодоления педагогических стереотипов признается в качестве важнейшей как в психолого-педагогической науке, так и в практике.

Экспериментальное изучение педагогических стереотипов у педагогов было направлено на исследование педагогических стереотипов у педагогов с различным типом ориентированности на определенную модель взаимодействия с детьми, а также психологические условия их преодоления у воспитателей детских садов и у студентов — будущих дошкольных работников.

В качестве объекта исследования выступили педагогические стереотипы дошкольных работников и студентов педвузов, а в качестве его предмета — психологические особенности педагогических стереотипов у воспитателей и студентов с различным типом ориентированности на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия, а также условия их преодоления.

Нами было сделано предположение о том, что педагогические стереотипы лежат в основе ориентации педагогов на дисциплинарную модель взаимодействия. Создавая условия для их преодоления, можно способствовать переориентации педагогов с дисциплинарной на личностную модель взаимодействия с детьми. Были выдвинуты и некоторые частные гипотезы:

- стереотипы у различных категорий педагогов представлены неравномерно, у одних доминируют стереотипы профессии в целом, у других — стереотипы, касающиеся отношения с детьми, у третьих — стереотипы, связанные с технологией обучения и воспитания;
- склонность к стереотипности во мнениях и поведении не возникает спонтанно, а обусловлена вполне определенными личностными характеристиками, первостепенное значение среди них имеют качества, связанные с своеобразием взаимодействия, эмоциональностью и др.;
- эффективным средством преодоления негативных педагогических стереотипов может выступать семинар-практикум, построенный на принципах альтернативности, рефлексии и позиционности.

Цели и гипотезы исследования определили и его основные задачи:

- изучить специфику педагогических стереотипов у воспитателей детских садов и студентов;
- определить, насколько стереотипы обуславливают тот или иной тип ориентированности педагогов на личностную или дисциплинарную модель взаимодействия с детьми;
- проанализировать личностные качества воспитателей и студентов, способствующие развитию педагогических стереотипов;
- выявить психологические условия и средства преодоления негативных стереотипов.

В качестве методик исследования выступили следующие:

- методика изучения типа ориентированности педагогов на определенную модель взаимодействия с детьми;

- методика «Незаконченные предложения»;
- методика изучения педагогических стереотипов воспитателей детских садов и студентов — будущих дошкольных работников, разработанная нами, включающая в себя тест-опросник и стандартизированное наблюдение;
- методика Кэттелла для определения личностных качеств испытуемых;
- опросник Е.А. Панько, Е.Л. Баженовой по выявлению выраженности у педагогов ряда умений и качеств, значимых для общения;
- анкета Н.В. Ключевой по выявлению факторов, влияющих на профессиональное развитие педагогов.

Охарактеризуем подробнее перечисленные методики. На начальном этапе экспериментального исследования использовалась методика «Незаконченные предложения». Методика состоит из 25 незаконченных предложений, направленных на выявление стереотипов относительно педагогической профессии, детей, родителей, администрации. Педагогам предлагалось закончить следующие предложения: «В педагоги идут, как правило...», «Главная задача воспитателя...», «Хорошим называют ребенка, который...», «Большинство родителей...» и др. При обработке результатов производился подсчет (в процентах) однородных ответов-продолжений на каждое незаконченное предложение. В результате изучения анкет были выделены наиболее часто встречающиеся утверждения, претендующие на высокую степень стереотипности.

На основе анализа ответов по методике «Незаконченные предложения» был составлен тест-опросник по выявлению педагогических стереотипов. Стереотипные утверждения были распределены на 4 блока: «Отношение к педагогической профессии», «Отношение к детям», «Отношение к родителям», «Отношение к методам воспитания и обучения». Педагогам предлагалось оценить стереотипные утверждения по следующей шкале:

4 балла — полностью согласен;

3 балла — в большей степени согласен, чем не согласен;

2 балла — в большей степени не согласен, чем согласен;

1 балл — полностью не согласен.

Примеры стереотипных утверждений: «Основная задача воспитателя — вооружение детей знаниями, умениями, навыками», «Воспитание детей — разрушительная работа для нервов», «Дети часто повторяют судьбу своих родителей», «В воспитании детей нужно сочетать методы кнута и пряника » и др. Полученные данные по опроснику сводились в таблицу, затем находился условный средний балл для каждого суждения. Анализ степени согласия со стереотипными утверждениями по каждому из 4 блоков позволяет выделить группу педагогов с выраженными стереотипами и группу педагогов с умеренно и слабо выраженными стереотипами. Если испытуемые набирали 16 и более баллов по 3 блокам из 4-х, то мы относили их к группе педагогов с выраженными стереотипами. Остальные были отнесены к группе педагогов с умеренно и слабо выраженными стереотипами.

С целью соотнесения результатов тестирования с реальным поведением воспитателей и студентов во время педагогической практики нами были разработаны критерии стандартизированного наблюдения.

Показатели наличия стереотипов у воспитателей

- ригидность поведения, стремление действовать по строго установленным правилам;
- наличие большого количества речевых «штампов»;
- сухой, официальный тон в общении с детьми;
- использование запретов, наказаний; требование от детей беспрекословного подчинения;
- стремление воспитателя реализовать программу, удовлетворить требования руководства;
- избирательность и субъективность воспитателя в оценках детей;
- сосредоточенность внимания на отрицательных поступках и плохом поведении детей.

Показатели отсутствия стереотипов у воспитателей:

- вариативность поведения, наличие импровизации в общении с детьми;
- разнообразие речевых высказываний;
- проявление доверия и уважения к детям;
- разъяснение правил, содержательные ответы на вопросы;
- стремление учесть индивидуальные особенности детей;
- отсутствие значительной избирательности в контактах и субъективности в оценках;
- преобладание положительных оценок детей.

С целью изучения взаимосвязи между уровнем стереотипности и индивидуально-личностными свойствами педагогов и студентов использовалась методика личности Кэттелла. Методика предназначена для измерения 16 факторов личности и дает многогранную информацию о личностных чертах, которые называют конституционными факторами.

Для выявления степени выраженности у педагогов ряда умений и качеств, значимых для педагогического общения, применялся опросник Е.А. Панько, Е.Л. Баженовой. Оценка производилась по 6-балльной системе от очень высокой степени выраженности данного качества (1 балл) до его полного отсутствия (6 баллов). Педагоги оценивали у себя следующие умения и качества: умение легко и быстро устанавливать контакт с детьми в процессе фронтального общения, диалогического общения; чуткость и отзывчивость, способность проявить сопереживание по отношению к детям; умение своевременно проявлять гибкость в общении; умение применить шутку, юмор в общении и т. д.

С целью исследования факторов, влияющих на профессиональное развитие педагогов, нами использовалась анкета Н.В. Ключевой — модифицированный вариант теста «Барьеры педагогической деятельности». Педагогу предлагалось оценить по 5-балльной шкале факторы, стимулирующие и блокирующие профессиональное развитие. Примеры блокирующих факторов: собственная инерция; негативное отношение окружающих, плохо восприни-

мающих желание перемен и стремление к новому; отсутствие объективной информации о деятельности со стороны руководства и членов коллектива. Примеры стимулирующих факторов: интерес к педагогической деятельности; новизна деятельности, условия работы, возможность экспериментировать; потребность самосовершенствования.

В ходе экспериментального исследования было проведено изучение по различным методикам 114 воспитателей и 138 студентов — будущих специалистов в области дошкольного образования. Всего в эксперименте приняли участие 252 человека.

С целью статистической обработки полученных данных использовались такие критерии, как *хи*-квадрат, ранговый коэффициент Спирмена, критерий Стьюдента, модифицированный критерий Стьюдента, дихотомический коэффициент корреляции, критерий Вилкоксона-Манна-Уитни.

Выбор в качестве объекта исследования воспитателей и студентов не случаен. Современное дошкольное образование характеризуется целым рядом позитивных тенденций. Во-первых, сделан серьезный шаг в сторону признания самооценности дошкольного детства. Во-вторых, постепенно смещается акцент с формирования знаний, умений, навыков на собственно психическое развитие детей. В-третьих, значительно расширен спектр программ, например, внедряются в практику программы «Радуга», «Развитие», «Детский сад», «Дом радости», система Монтессори и многие другие. В-четвертых, так же, как и в системе школьного обучения, идет процесс гуманизации дошкольного образования. С другой стороны, налицо негативные тенденции, к которым можно отнести сокращение дошкольных учреждений по стране, остаточный принцип финансирования, сохранение в своей массе «предметного» принципа подготовки детей, преобладание в сглаженном виде учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми.

В силу этого введение различного рода инноваций, внедрение гуманистических идей встречаются в ряде случаев с осознанным и неосознанным сопротивлением со стороны дошкольных работников. Одной из причин, по-

рождающих сопротивление, является наличие стереотипов в различных сферах педагогической реальности. И для этого есть некоторые объективные причины:

- воспитатель, работая с маленькими детьми, вынужден постоянно упрощать свое поведение, манеры общения, речевые высказывания, подстраиваясь под детское мышление, детские формы поведения;
- в отличие от учителя в школе, который ориентирован на определенный результат, оцениваемый в баллах, воспитатель ощущает меньший груз ответственности; это приводит у одних педагогов к расширению возможностей для творчества, внедрения новых технологий и др., у других — склонность работать по шаблону, по «накатанным» методикам, реализовать учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми;
- стремление работать в соответствии со сложившимися стереотипами стимулирует нередко сама система организации профессиональной деятельности: определенный, повторяющийся регламентированный режим дня, наличие постоянного контроля со стороны заведующей, методиста, инспекторов, частые проверки, различного рода открытые мероприятия и многое другое, что в известной степени тормозит у некоторых педагогов развитие самостоятельности, творческого подхода к делу.

Таким образом, можно сделать вывод, что сама профессия воспитателя способствует формированию и закреплению стереотипов.

Более того, упрощенческий подход к будущей профессии может складываться еще во время обучения в вузе. Особенно там, где процессу подготовки будущего специалиста не уделяется достаточного внимания. Это порождает в ряде случаев некоторые установки стереотипного характера, типа: «Дети маленькие, с ними можно делать все, что угодно», «Нет ничего сложного в работе воспитателя», «Для работы воспитателя достаточно и минимума знаний». В результате наблюдения, приобретения собственного опыта студенты впитывают стереотипы упрощенного взаимодействия, хотя они еще и не являются полностью сформированными.

Из сказанного понятно, что негативные и устаревшие педагогические стереотипы являются тормозом не только профессионально-личностного развития педагога, но и поступательного развития системы воспитания.

Как уже говорилось выше, для выявления педагогических стереотипов нами применялась методика «Незаконченные предложения». Приведем некоторые стереотипные утверждения, которые выделяются как воспитателями, так и студентами.

Стереотипные утверждения относительно педагогической профессии и личности педагога:

- Педагогическая профессия очень неблагодарная;
- Быть педагогом — значит забросить семью;
- Воспитатель — главное лицо в педагогическом процессе;
- Воспитатель — это пример для подражания (идеал, образец);
- Главная задача воспитателя — это воспитание и обучение, подготовка детей к школе.

Стереотипные утверждения относительно детей:

- Хорошим называют ребенка, который выполняет все требования воспитателя;
- Плохой ребенок — это грубый, злой, дерзкий, агрессивный, злопамятный, драчливый, упрямый, неуправляемый, непослушный, эгоист, капризный, недисциплинированный;
- Мальчики в детском саду более подвижны, активны, энергичны, более склонны к баловству, почти всегда озорники, требуют от воспитателя внимания более пристального, чем девочки; менее самостоятельны, менее усидчивы, как правило, слабее девочек по знаниям;
- Девочки в детском саду — активные помощники воспитателя, более эмоциональны, послушны, аккуратны, терпеливы, чем мальчики; скромные, ласковые, нежные, добрые, заботливые.

Стереотипные утверждения по отношению к родителям:

- Большинство родителей не занимаются воспитанием своего ребенка;

- Своих детей родители часто балуют;
- Своих детей родители часто ругают (наказывают);
- Своих детей родители часто не понимают.

Список этот можно продолжить и далее. На основе результатов методики «Незаконченные предложения» нами были выделены педагогические стереотипы дошкольных работников как положительные, так и устаревшие и негативные. Устаревшие и негативные стереотипы легли в основу опросника, направленного на диагностику уровня стереотипности воспитателей и студентов. Результаты тестирования отражены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни выраженности стереотипов у воспитателей и студентов (данные в процентах)

Уровни стереотипов:	Воспитатели	Студенты
Высокий	24	15
Средний	48	55
Низкий	28	30

Как у воспитателей, так и у студентов высокий и средний уровни стереотипности в сумме составляют около 70%. У работающих педагогов процент высокого уровня стереотипности больше, чем у студентов педвузов. Это подтверждает предположение о том, что педагогические стереотипы у студентов во время обучения в вузе еще продолжают формироваться и закрепляться, в то время как у работающих воспитателей они уже имеют достаточно устойчивый и выраженный характер. Наибольшую степень согласованности мнений как воспитатели, так и студенты показали по утверждениям из блоков: «Отношение к родителям», «Отношение к педагогической профессии».

Далее мы проследили взаимосвязь уровня стереотипности студентов и воспитателей с их типом ориентированности на модели педагогического взаимодействия.

Уровень выраженности стереотипов у воспитателей и студентов с разными типами ориентированности на учебно-дисциплинарную и личностную модель взаимодействия с детьми (данные в процентах)

Стереотипы	Воспитатели, ориентированные на дисциплинарную модель	Воспитатели, ориентированные на личностную модель	Студенты, ориентированные на дисциплинарную модель	Студенты, ориентированные на личностную модель
Ярко выраженные	50	0	52	21
Умеренно выраженные	47	33	38	26
Слабо выраженные	3	67	10	53

Как видно из таблицы, тип ориентированности прямо связан с наличием или отсутствием стереотипов. 50% воспитателей и 52% студентов, ориентированных на дисциплинарную модель взаимодействия, имеют ярко выраженные стереотипы. У педагогов с личностной ориентацией таких вообще нет (у студентов 21 %), зато у 67% стереотипы практически отсутствуют (у студентов — 53%). Приведенные данные наглядно иллюстрируют тот факт, что ориентация на дисциплинарную модель взаимодействия неразрывно связана с повышенным уровнем стереотипности суждений и поведения.

Далее перед нами встала проблема изучить личностные характеристики педагогов и студентов с выраженными и слабо выраженными стереотипами. С этой целью был использован 16 РФ тест Кэттелла. С помощью данной методики были обследованы как воспитатели, так и студенты.

Повышенные результаты у студентов были получены по следующим факторам:

- L — подозрительность, ревность, «защита» и внутреннее напряжение;
- E — доминирование, властность, стремление к самостоятельности и независимости;
- I — мягкосердечие, нежность, чувствительность, способность к сочувствию, сопереживанию, пониманию;

- Q — доминирование тревожно-депрессивного настроения, озабоченность, подавленность, неуверенность в себе, принижение своей компетентности, знаний и способностей;
- Q1 —разнообразии интеллектуальных интересов, недоверие авторитетам, терпимость к противоречиям и неясностям, критичность мышления; такие люди легко меняют свою точку зрения, спокойно воспринимают неустоявшиеся взгляды и новые идеи;
- Q4 — напряженность, возбужденность, раздражительность, нетерпеливость, повышенная мотивация.

У работающих воспитателей также были получены повышенные результаты по таким факторам:

I, L, Q, т. е. как у студентов, так и у воспитателей мягкосердечие, нежность, чувствительность сочетаются с подозрительностью, «защитами», внутренним напряжением, обеспокоенностью и неуверенностью в себе.

Кроме того, в отличие от студентов, у воспитателей были получены повышенные результаты по факторам Н и N, что свидетельствует о социальной смелости, предприимчивости, общительности, отзывчивости, а также дипломатичности в общении, проницательности, хитрости.

По фактору Q1 воспитатели, в отличие от студентов, показали большую склонность к консерватизму, нравоучениям, морализации, наставлениям, стремлению строго следовать принципам и традициям.

Далее мы провели сравнительный анализ различий личностных качеств по методике Кэттелла у воспитателей и студентов с разным уровнем выраженности стереотипов.

С этой целью были отобраны только статистически значимые факторы, которые мы свели в единую таблицу, по разделам: стереотипы по отношению к профессии, стереотипы по отношению к детям, стереотипы по отношению к родителям, стереотипы по отношению к методам обучения и воспитания. В результате получили следующие данные (таблица 32).

Проведенный анализ показал наличие значимых корреляций между уровнем стереотипности в различных сферах педагогической реальности с личностными качествами воспитателей и студентов. Так, например, при анализе взаимосвязи стереотипности педагогов в области профессии с личностными качествами у воспитателей статистически значимые различия обнаружены по трем факторам: В, L, М.

Таблица 3

Личностные факторы (по методике Кэттелла), по которым были обнаружены существенные различия в группах воспитателей и студентов с выраженными и слабо выраженными стереотипами в сферах: отношение к профессии, детям, родителям, методам обучения и воспитания

Сферы обнаружения различий:	Факторы, по которым обнаружены различия в группах воспитателей с выраженными и слабо выраженными стереотипами	Факторы, по которым обнаружены различия у студентов с выраженными и слабо выраженными стереотипами
Отношение к профессии	В, L, М	нет
Отношение к детям	F, N, Q2	A, F, H, М
Отношение к родителям	В, H, М, Q1	I, Q3
Отношение к методам обучения и воспитания	В, E, М	E, Q1

У воспитателей с выраженными стереотипами относительно профессии более высокие показатели по фактору L (подозрительность, ревнивость, «защита» и внутреннее напряжение). У воспитателей со слабо выраженными стереотипами более высокие показатели по фактору В (высокие умственные способности) и по фактору М (мечтательность, идеалистичность, богатое воображение).

Значимых различий между студентами с выраженными стереотипами по отношению к профессии и студентами со слабо выраженными стереотипами по их личностным качествам нами обнаружено не было.

При анализе взаимосвязи стереотипности педагогов по отношению к детям с личностными качествами значимые различия были выявлены по та-

ким факторам, как: F (сдержанность — экспрессивность), N (прямолинейность — дипломатичность), Q2 (зависимость от группы — самодостаточность). Это говорит о том, что воспитатели с невыраженными стереотипами по отношению к детям более экспрессивны, эмоциональны, динамичны в общении (фактор F), а также более самодостаточны, независимы от группы, находчивы (фактор Q2), чем воспитатели с выраженными стереотипами.. Воспитатели с выраженными стереотипами более дипломатичны, расчетливы, проницательны (фактор N), чем воспитатели со слабо выраженными стереотипами.

У студентов по данному параметру значимые различия обнаружены по таким факторам, как А (обособленность — легкость, эмоциональность общения), F (сдержанность — экспрессивность), Н (застенчивость — смелость), М (практичность, тщательность — склонность к неприятному для окружающих поведению). Отсюда можно сделать вывод, что студенты со слабо выраженными стереотипами по отношению к детям более сердечны, добры, беспечны, общительны, открыты, естественны, непринужденны, готовы к сотрудничеству, внимательны к людям, по сравнению со студентами с выраженными стереотипами (фактор А). Они также более беззаботны, жизнерадостны, импульсивны, подвижны, энергичны, откровенны, энергичны, экспрессивны (фактор F). Нестереотипным студентам присущи и такие качества как социальная смелость, авантюристичность, склонность к риску, активность (фактор Н), мечтательность, идеалистичность, богатое воображение (фактор М).

Анализ взаимосвязи выраженности стереотипов педагогов по отношению к родителям с личностными качествами значимые различия между воспитателями выявил по 4 факторам: В, Н, М, Q1. Воспитатели с выраженными стереотипами практичны, следуют общепринятым нормам, избегают всего необычного, добросовестны (фактор М). Воспитатели со слабо выраженными стереотипами показали более высокие результаты по фактору В (высокий

интеллект), по фактору Н (социальная смелость, предприимчивость) и по фактору Q1 (склонность к экспериментированию).

Значимые различия между студентами с выраженными стереотипами и студентами со слабо выраженными стереотипами по отношению к родителям нами обнаружены по 2 факторам: фактору I и по фактору Q3. Отсюда можно сделать вывод, что студенты со слабо выраженными стереотипами более сердечны, добры, общительны, открыты, естественны, непринужденны, готовы к сотрудничеству, внимательны к людям, чем студенты с выраженными стереотипами (фактор I). У студентов же с выраженными стереотипами нами выявлены повышенные результаты по фактору Q3, что свидетельствует о высоком самомнении, самоконтроле, точности, целенаправленности, принятии социальных норм, контроле своих эмоций и поведении. Высокое самомнение, как правило, ведет к уверенности в непогрешимости собственных убеждений, поступков, к неприятию чужих взглядов. А это, в свою очередь, способствует закреплению стереотипности мышления и поведения.

При анализе взаимосвязи стереотипности педагогов по отношению к методам воспитания и обучения с личностными качествами значимые различия между воспитателями с выраженными стереотипами и воспитателями со слабо выраженными стереотипами обнаружены по 3 факторам: В, Е, М. Воспитатели с выраженными стереотипами практичны, следуют общепринятым нормам, добросовестны (фактор М), авторитарны, склонны доминировать (фактор Е). Воспитатели с умеренно и слабо выраженными стереотипами показали повышенные умственные способности (фактор В).

Значимые различия между студентами с выраженными стереотипами и со слабо выраженными стереотипами по отношению к методам воспитания и обучения были обнаружены по 2 факторам: Е и Q1. Студенты с выраженными стереотипами более склонны к доминированию, властности, неустойчивости, упрямству, возможно, к агрессивности, конфликтам, чем студенты со слабо выраженными стереотипами. Нестереотипные же студенты показали более высокие результаты по фактору радикализма, что свидетельствует о склон-

ности к экспериментаторской деятельности, хорошей информированности, критичности и аналитичности мышления, недоверии к авторитетам.

Сделаем некоторые общие выводы. Воспитатели со слабо выраженными стереотипами характеризуются более высоким интеллектом (фактор В), экспрессивностью (фактор F), социальной смелостью (фактор Н), склонностью к экспериментированию (фактор Q1), групповой независимости (фактор Q2). Воспитатели с выраженными стереотипами продемонстрировали более высокую доминантность, авторитарность (фактор E), внутреннее напряжение, подозрительность, склонность к использованию защит (фактор L), практичность, добросовестность (фактор M), дипломатичность (фактор N).

Студенты со слабо выраженными стереотипами общительны, открыты, готовы к содружеству (фактор А), экспрессивны, искренни и динамичны в общении (фактор F), проявили социальную смелость, активность (фактор Н), чувствительность, мягкосердечие, способность к эмпатии (фактор I), мечтательность, идеалистичность, богатство воображения (фактор M), а также склонность к экспериментаторской деятельности (фактор Q1). Все перечисленные личностные особенности, выявленные в этой группе студентов, на наш взгляд, способствуют творческому подходу к педагогической деятельности.

Студенты же с выраженными стереотипами показали более высокие результаты по проявлениям доминантности, властности, неуступчивости, конфликтности (фактор E), самолюбия, самоконтроля, точности, целенаправленности, принятию социальных норм (фактор Q3). Доминирование и высокое самомнение приводят к подавлению инициативы других, в частности, детей и к неприятию альтернативных мнений.

По 5 факторам, таким как: E, F, H, M, Q1 значимые различия были выявлены как у воспитателей, так и у студентов — будущих дошкольных работников. Это дает возможность сделать общий вывод, что степень проявления доминирования, экспрессивности, социальной смелости, практичности, консерватизма в значительной мере определяют уровень стереотипности пе-

дагогов и детерминируют тенденции к закреплению стереотипов. Например, педагоги с высокими показателями по фактору E (доминирование) полностью согласны с такими утверждениями, как: «Воспитатель — главная фигура, от него зависит успех и эффективность воспитательной работы», «Деятельность детей нуждается в постоянном контроле», «Хорошим называют ребенка, который выполняет все требования воспитателя». Педагоги с высокими показателями по фактору L (внутреннее напряжение, подозрительность, защиты) солидарны со следующими высказываниями: «Основную ответственность за воспитание детей несет семья, а не детский сад», «Выполняй точно все указания администрации, и у тебя, как у воспитателя, будет меньше хлопот», «Воспитание детей — разрушительная работа для нервов» и др.

В целом следует отметить, что данные, полученные нами, близки к результатам исследования Н.В. Макаровой, которые описаны в предыдущей главе. Это свидетельствует о том, что в принципе существует небольшой, но значимый набор личностных характеристик, которые способствуют закреплению педагогических стереотипов и определяют тип ориентированности педагога на дисциплинарную модель взаимодействия с детьми. Ведущую роль здесь играют, вероятно, четыре качества: высокая нормативность, подозрительность как стремление к защитному поведению, отсутствие развитого воображения (некоторой идеалистичности), стремление к доминированию (утверждению себя).

Далее нами обследовались педагоги и студенты, различающиеся по степени выраженности стереотипов на предмет самовосприятия у себя степени выраженности умений, важных для педагогического общения. С этой целью использовалась методика Е.А. Панько и Е.Л. Баженовой, направленная на выявление различий в оценивании педагогических умений. Результаты тестирования отражены в таблице 4. Статистическая обработка данных проводилась с помощью непараметрического критерия Вилкоксона-Манна-Уитни. В нижеследующей таблице приводятся только умения, по которым получены в исследованиях значимые различия.

Факторы, по которым обнаружались значимые различия в оценке умений, необходимых для общения, у педагогов и студентов с выраженными и со слабо выраженными стереотипами

Умения
1. Умение легко и быстро устанавливать контакт с детьми в процессе фронтального общения (например, на занятии со всей группой).
2. Умение легко и быстро устанавливать контакт в процессе диалогического общения (например, в процессе беседы личностного характера с небольшой группой детей или с одним ребенком).
3. Умение понять детей, определить доминирующие качества детской группы.
4. Умение управлять своим поведением, психическим состоянием, проявлять терпимость в общении, сохранять спокойствие даже в ситуациях, вызывающих раздражение.
5. Умение создавать в процессе общения атмосферу доверия, сотворчества.
6. Умение использовать искусство как средство общения.
7. Умение применять шутку, юмор в общении.

Из таблицы видно, что стереотипные и нестереотипные педагоги по-разному оценивают у себя умения и качества, важные для педагогического общения. Значимые различия получились по 7 факторам из 16 ($p < 0,01$). К ним относятся: умение устанавливать контакт с детьми в процессе фронтального и диалогического общения, понимание, способность управлять своим поведением, способность создавать в процессе взаимодействия атмосферу доверия и сотворчества, использовать искусство как средство общения (для детских садов это имеет большое значение), а также юмор и шутку. Другими словами, воспитатели (и студенты, работающие в ДОУ в период практик) со слабо выраженными стереотипами единодушно отмечают наличие отмеченных особенностей, создающих благоприятные возможности для полноценного взаимодействия, противоположная категория педагогов практически все это отрицает, более того, считает нецелесообразным, мешающим осуществлению процесса обучения и воспитания.

Полученные результаты наводят на интересные мысли. Оказывается педагоги с выраженными стереотипами, несмотря на функционирование психологических защит, способны достаточно адекватно оценить отсутствие у себя некоторых важных умений. Следовательно, имеются благоприятные предпосылки для преодоления негативных стереотипов и ориентации их на личностную модель взаимодействия с детьми.

С целью соотнесения результатов тестирования с реальным поведением воспитателей (и студентов во время педагогической практики) использовался метод наблюдения. Перед нами была поставлена задача проанализировать поведение и высказывания воспитателей и студентов. В целом, наблюдение подтвердило данные, выявленные при анкетировании и тестировании. Педагоги с выраженными стереотипами продемонстрировали ригидность поведения, стремление действовать по строго установленным правилам, наличие большого количества речевых «штампов», сухой, официальный тон в общении с детьми, использование запретов, наказаний и т. п. Они требовали от них беспрекословного подчинения, проявляли избирательность и субъективность в оценках, сосредоточенность внимания на отрицательных поступках и плохом поведении. Для педагогов со слабо выраженными стереотипами характерна вариативность поведения, наличие импровизации в общении, разнообразие речевых высказываний, проявление доверия и уважения к детям, разъяснение правил, содержательные ответы на вопросы, стремление учесть индивидуальные особенности, отсутствие избирательности в контактах и субъективности в оценках, преобладание положительных оценок детей.

Итак, проведенные исследования дают возможность составить описательные характеристики педагогов, отличающихся степенью выраженности стереотипов.

Педагоги с выраженными стереотипами (и воспитатели, и студенты) характеризуются повышенным стремлением к доминированию, нормативности поведения, внутренней напряженностью, тревожностью, самолюбием. Они имеют большую склонность к негативным ожиданиям относительно пе-

дагогической профессии, считая, что «воспитание детей — разрушительная работа для нервов». Для них свойственна нацеленность на выполнение программы, вооружение детей знаниями, умениями, навыками. В качестве залога успеха видят дисциплину и требовательность к детям. Как положительный момент можно отметить, что требовательность проявляется не только к детям, но и по отношению к самим к себе. И воспитатели, и студенты этого типа склонны считать, что при разработке занятий лучше пользоваться привычной методикой, они испытывают определенные трудности в применении индивидуального подхода к детям. По результатам наблюдения за проведением занятий можно отметить, что воспитатели этой группы склонны к использованию запретов, наказаний, одергиваний, требуют от детей беспрекословного подчинения, сосредоточивая внимание на отрицательных поступках и плохом поведении дошкольников, для них характерны ригидность поведения и мышления.

Педагоги же со слабо выраженными стереотипами мягкосердечны, экспрессивны, общительны, способны к эмпатии, склонны к экспериментированию. Для них характерны позитивные ожидания относительно профессии. По результатам наблюдений можно сказать, что они проявляют ровный, спокойный тон в общении с детьми на занятиях, преобладают положительные оценки, отсутствуют одергивания и угрозы. Такие педагоги вариативны в осуществлении профессиональной деятельности. Они выше оценивают у себя умения и качества, значимые для педагогического общения. А именно: умение легко и быстро устанавливать контакт с детьми в процессе фронтального и диалогического общения; чуткость и отзывчивость, способность проявить сопереживание по отношению к детям; умение проявить педагогический такт, создать в процессе общения атмосферу доверия, сотворчества; способность пошутить.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать заключение о том, что отсутствие стереотипов является важным условием ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. Это выражается в

большей подготовленности к общению с детьми и обуславливает склонность к экспериментированию, восприимчивость к различным инновациям, что благоприятно отражается на творческом подходе к выполняемой деятельности.

Мы полагаем, что одним из главных факторов преодоления негативных стереотипов является желание измениться у самого педагога. Опрос воспитателей, проведенный нами с целью выявления факторов, влияющих на развитие и саморазвитие педагогов, показал, что к факторам, препятствующим стремлению к самосовершенствованию, относятся: собственная инерция, отсутствие поддержки со стороны администрации, недостаток времени, ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства. К факторам же, стимулирующим саморазвитие, были отнесены такие, как наличие специалистов (курсов), у которых можно поучиться, интерес к педагогической деятельности, система материального стимулирования, потребность в самосовершенствовании.

Проанализировав результаты экспериментального исследования, перейдем к другой важной проблеме, связанной с разработкой основных направлений коррекционно-развивающей работы по преодолению негативных, трансформации устаревших и закреплению позитивных педагогических стереотипов и оценке ее эффективности.

В качестве основного средства преодоления негативных педагогических стереотипов нами был избран психолого-педагогический практикум, где создавались специальные условия для решения данной задачи.

Теоретико-методологической основой для его построения выступили следующие положения: социально-психологическая концепция стереотипов (В.С. Агеев, В. А. Ядов и др.), концепция установки (Д.Н. Узнадзе и др.), положения гуманистической психологии (А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл), принципы педагогики и психологии ненасилия (В.Г. Маралов, А.Б. Орлов, Ю.М. Орлов, В.А. Ситаров), трансактный анализ Э. Берна, а также инновационные приемы обучения взрослых (Н.Е. Веракса, Н.А. Подымов и др.).

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что работа по преодолению негативных, трансформации устаревших и закреплению позитивных педагогических стереотипов должна включать два этапа: просветительский и непосредственно практический.

На просветительском этапе даются представления об установках и педагогических стереотипах, об их влиянии на эффективность педагогической деятельности. Постепенно, в ходе проводимой работы, педагоги подводятся к главной идее: что необходимо делать, чтобы преодолеть негативные установки и педагогические стереотипы. Важно, чтобы у самих воспитателей и студентов появилось желание изменяться, выработалась позитивная установка и потребность в изменениях.

Для создания такой установки мы знакомили педагогов с основами гуманистической психологии и педагогики, психолого-педагогическими идеями таких ученых, как А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др. Это подготовило почву для анализа собственных отношений с другими людьми, в том числе и с детьми, усилило мотивацию самопознания и самосовершенствования личности.

Практический этап работы включал в себя систему занятий, проведенных по типу тренинга, целью которого явилось преодоление негативных, трансформация устаревших и закрепление позитивных стереотипов. Приоритет в работе отдавался преодолению негативных и трансформации устаревших педагогических стереотипов. Каждое из направлений прорабатывалось на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом, что обуславливается трехкомпонентной структурой стереотипов и установок.

Для преодоления и трансформации стереотипов необходима работа по осознанию негативного характера того или иного стереотипа (когнитивный уровень), изменение отношения к субъектам педагогического взаимодействия (эмоциональный уровень), а также формирование вариативного поведения в различных педагогических ситуациях (поведенческий уровень).

Апробация практикума проходила на студентах. Это обусловлено следующими причинами: во-первых, у студентов уже сформированы некоторые педагогические стереотипы, но большинство из них находится еще в стадии становления, поэтому легче поддаются коррекции; во-вторых, возможностью проведения практикума в рамках спецкурса, запланированного учебной программой.

На основании обследования были выделены испытуемые экспериментальной и контрольной группы. В состав экспериментальной группы вошли студенты, принимавшие участие в практикуме, направленном на преодоление негативных, трансформацию устаревших и закреплению позитивных педагогических стереотипов. В контрольную группу — студенты, с которыми на первых этапах экспериментального исследования проводилась только диагностическая работа.

Занятия психолого-педагогического практикума проходили в три этапа, каждый из них характеризовался своими задачами, методами и приемами.

Первый этап являлся организационным. Его цель заключалась в создании благоприятных условий для работы группы, ориентации ее участников в специфике практикума как метода обучения, ознакомлении с основными принципами, принятии правил работы группы, проведения процедуры знакомства, установления позитивного эмоционального контакта.

Второй этап — реконструктивный. Коррекционная работа на втором этапе проводилась на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Основными методами когнитивного уровня являлись беседа, анализ стереотипных утверждений, групповые дискуссии и приемы самодиагностики. С помощью этих методов у студентов формировались представления о педагогических стереотипах и установках, расширялась информация о собственной личности, развивались умения анализировать конкретные педагогические ситуации.

Работая на *эмоциональном уровне*, особое внимание уделялось развитию эмоциональной сферы. Важное значение придавалось развитию способности к

эмоциональной децентрации, формированию позитивного отношения к себе и другим. С этой целью использовались приемы игровой терапии, упражнения на релаксацию, моделирование педагогических ситуаций, беседа.

Техники, используемые на *поведенческом уровне*, предполагали формирование более адаптивных поведенческих паттернов через расширение продуктивных поведенческих реакций. Развитие вариативности в поведении, как известно, ведет к возможности преодоления негативных и трансформации устаревших стереотипов. Использовались методы транзактного анализа, сочинения историй, игровой психотерапии, моделирования ситуаций.

В таблице 5 представлены в обобщенном виде задачи, формы, приемы и психологические механизмы преодоления негативных, трансформации устаревших и закрепления позитивных стереотипов.

Таблица 5

**Коррекционно-развивающая программа
по преодолению стереотипов**

Компоненты	Задачи	Методы и приемы	Психологические механизмы
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – формирование знаний о педагогических стереотипах; – осознание различных позиций взаимодействия; – поиск различных способов решения стандартных ситуаций. 	<ul style="list-style-type: none"> – беседы – анализ стереотипных утверждений; – групповые дискуссии; – самодиагностика. 	От представления о педагогических стереотипах к анализу собственного поведения в различных педагогических ситуациях.
Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> – овладение приемами саморегуляции; – развитие способности к эмоциональной децентрации; – формирование позитивного отношения к себе и к другим. 	<ul style="list-style-type: none"> – беседы; – игротерапия; – упражнения на релаксацию; – моделирование педагогических ситуаций. 	От овладения приемами саморегуляции к развитию способности адекватной оценки педагогических ситуаций.
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> – коррекция самооценки и личностных качеств; – проигрывание различных вариантов взаимоотношений; – развитие навыков сотрудничества. 	<ul style="list-style-type: none"> – транзактный анализ; – сочинение историй; – игротерапия; – моделирование жизненных ситуаций. 	Через моделирование педагогических ситуаций к расширению спектра поведенческих паттернов нестереотипного плана.

Таким образом, на втором этапе, реконструктивном, решались основные задачи коррекционно-развивающей программы.

Третий этап — завершающий; его задача состояла в том, чтобы от определения позитивных результатов работы группы в целом прийти к осознанию собственных личностных достижений. Руководителем с участниками проводился рефлексивный анализ изменений, произошедших в ходе занятий психолого-педагогического практикума, закреплялись позитивные результаты, мотивировалось дальнейшее личностное саморазвитие.

Схема проведения занятия психолого-педагогического практикума выглядела следующим образом:

вводная часть, ее цель — настроить группу на совместную работу, установить положительный эмоциональный контакт между всеми участниками, снять напряжение, сформировать необходимую мотивацию к работе;

рабочая часть, на нее приходится основная смысловая нагрузка всего занятия, ее цель — решение тех специфических задач, которые ставятся в зависимости от этапа и направления коррекционной работы;

завершающая часть — снятие напряжения, создание у каждого участника установки на самосовершенствование, стремления преодолевать негативные стереотипы в педагогической деятельности.

Обратимся теперь к условиям формирования тренинговых групп. Оптимальной является группа из 10-15 участников. Допустимо включение в группу и студентов со слабо выраженными стереотипами, которые могут показать примеры вариативных, нестандартных подходов при решении педагогических задач. Занятия проводились 2 раза в неделю продолжительностью 1,5 часа.

В ходе занятий активно использовались конструктивные игры и упражнения на развитие критичности и креативности мышления, эмпатии, положительной самооценки, педагогической рефлексии, способности к децентрации с задействованием механизмов идентификации, т. е. таких особенно-

стей личности, которые способствуют преодолению педагогических стереотипов. При составлении программы практикума использовались методические разработки таких авторов, как И.В. Вачков, А. Гордеева, В.А. Кан-Калик, А. Карелин, А.С. Прутченков, Е.И. Рогов, Н.В. Самоукина, Г.Н. Сатран и др.

Кроме этого, активно использовалась модель позиционного обучения, предложенная Н.Е. Вераксой. Она направлена на усиление личностного взаимодействия между участниками, снятие напряженности, развитие творческого подхода к изучаемому материалу; способствует творческому осмыслению материала, преодолению негативных, трансформации устаревших и закреплению позитивных педагогических стереотипов. Выступление одной группы не повторяется другими, что обуславливается различием в занимаемых позициях. Для представления теоретического материала студентами использовались такие позиции как: «Тезис», «Образ», «Поэт», «Схема», «Апологет», «Критика», а также — «Практика», когда студенты имели возможность сравнить изученный теоретический материал с реальной деятельностью педагога.

Как уже говорилось выше, на занятиях применялись конструктивные игры и упражнения на развитие критичности и креативности мышления, эмпатии, положительной самооценки, педагогической рефлексии, способности к децентрации и идентификации. Несколько упражнений были направлены на развитие умений справляться с напряженностью и тревогой.

На каждом занятии проводилось обсуждение стереотипов. Студентам предлагалось разделить на две группы: группу «Критиков» и группу «Апологетов». Задача «Критиков» — раскритиковать какой-либо стереотип, показать его отрицательное влияние на ребенка, педагога, взрослых людей. «Апологеты» доказывали полезность данного стереотипа, значимость в организации педагогического взаимодействия. Такие обсуждения способствовали более адекватному осознанию стереотипных утверждений, а также формированию новых нестандартных взглядов студентов, лежащих в основе выработки стратегий работы с детьми в последующем.

Разрабатывая психолого-педагогический практикум по преодолению негативных, трансформации устаревших, закреплению позитивных стереотипов, мы столкнулись с необходимостью выделения критериев эффективности его проведения.

Исходя из трехкомпонентной структуры педагогических стереотипов (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), были разработаны показатели эффективности проведения коррекционно-развивающей работы.

С целью оценки эффективности коррекционно-развивающей работы по преодолению негативных, трансформации устаревших, закреплению позитивных педагогических стереотипов нами была проведена повторная диагностика в контрольной и экспериментальной группе. Данные приведены в таблице.

Таблица 6

**Критерии эффективности проведения
коррекционно-развивающей работы**

Компоненты стереотипов	Показатели изменений	Результат изменений
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – осознание педагогом наличия стереотипов в своей деятельности; – осмысливание различных позиций взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса; – осознание возможности вариативного поведения в стандартных педагогических ситуациях. 	Знание (Я знаю...)
Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> – способность к саморегуляции эмоциональных состояний и взаимоотношений с другими; – способность к эмоциональной децентрации; – позитивное принятие субъектов педагогического взаимодействия (детей, родителей, коллег, администрации, самого себя) 	Отношение (Я отношусь к себе и другим)
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> – коррекция самооценки и личностных качеств; – освоение стратегии равенства позиций; – вариативность поведения в стандартных педагогических ситуациях. 	Действие (Я поступаю)

Выводы:

1. Педагогические стереотипы – это схематические стандартизированные представления о педагогической профессии (содержании, формах, методах работы), детях, родителях, коллегах и администрации, обычно эмоционально окрашенные и обладающие высокой устойчивостью. Стереотипы играют различную роль в деятельности конкретного педагога: они как облегчают деятельность, так и тормозят ее развертывание, обладая сдерживающим потенциалом.

2. Проведенные исследования показали, что стереотипы лежат в основе ориентации педагогов на дисциплинарную модель взаимодействия с детьми, при этом с возрастом их роль усиливается. Наиболее устойчивыми оказались такие стереотипы, как: «Быть педагогом — значит быть примером для детей», «При разработке занятий лучше пользоваться привычной, хорошо знакомой методикой», «Большинство родителей не занимаются воспитанием своих детей», «Основную ответственность за воспитание детей несет семья, а детский сад», «Задача воспитателя — вооружение детей знаниями, умениями, навыками; подготовка их к дальнейшей жизни» и др.

3. На основании результатов тестирования были выделены две крайние группы педагогов: педагоги с относительно выраженными стереотипами и педагоги со слабо выраженными стереотипами. Изучение индивидуально-психологических особенностей этих групп позволило выявить между ними значимые различия. Так, в первой группе воспитателей наблюдается тенденция к проявлению доминирования, нормативности поведения, внутренней напряженности, тревожности, самолюбия. У воспитателей второй группы прослеживается тенденция к проявлениям мягкосердечия, экспрессивности, способности к эмпатии, экспериментированию. Сравнительная диагностика индивидуально-психологических особенностей воспитателей и студентов — будущих дошкольных работников показала большую склонность воспитателей к консерватизму, а студентов — к экспериментированию.

4. Проведенная серия исследований, направленных на изучение особенностей педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений, позволила нам определить основные направления коррекционно-развивающей работы по преодолению негативных, трансформации устаревших и закреплению позитивных стереотипов. Приоритет в работе был отдан преодолению негативных и трансформации устаревших педагогических стереотипов. Основным средством для решения задач формирующего эксперимента послужил психолого-педагогический практикум, включающий два этапа: просветительский и непосредственно-практический. На просветительском этапе предоставлялась информация об установках и педагогических стереотипах, об их влиянии на эффективность педагогической деятельности. Практический этап работы представлял собой систему занятий по преодолению негативных, трансформации устаревших, закреплению позитивных педагогических стереотипов. Задачи практикума были разделены на два блока. В первый блок вошли задачи, направленные на развитие и формирование определенных качеств и свойств, способствующих преодолению негативных и устаревших педагогических стереотипов (например, развитие творческого мышления, эмпатии, педагогической рефлексии и т. д.). Во второй блок включены задачи, направленные на разрушение и нейтрализацию определенных качеств и свойств, способствующих формированию и закреплению негативных педагогических стереотипов (например, авторитарности, конформности, психологических защит).

5. Повторная диагностика показала положительные результаты проведенного психолого-педагогического практикума. Нами получены статистически значимые различия у испытуемых экспериментальной группы по степени выраженности стереотипов на начальном и конечном этапах исследования.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. М., 2000.
2. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков. СПб., 1998.
3. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
4. *Ануфриева А.Ф., Костромина С.Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 1997.
5. *Аромштам М.С.* Ребенок и взрослый в педагогике переживания. М., 1998.
6. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М., 1990.
7. *Безруких М.Н., Ефимова С.П.* Ребенок идет в школу: Проблемы психологической адаптации. М., 1997.
8. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики. М., 2000.
9. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
10. Вальдорфская педагогика. М., 2003.
11. *Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И.* Младший школьник: помоги ему учиться. СПб., 2000.
12. *Виноградова Н.Ф., Куликова Т.Я.* Дети, взрослые и мир вокруг. М., 1993.
13. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М., 1998.
14. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 5-361.
15. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
16. *Дмитриева Н.Л., Товпинец И.П.* Методика развивающего обучения Л.В. Занкова. М., 1992.
17. Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование. М., 2004.
18. *Жутикова Н.В.* Психологические уроки обыденной жизни. М., 1990.
19. *Жуков М.Н.* Подвижные игры. М., 2000.

20. *Зайцев Б.М., Лытко А.А.* Динамика умственной работоспособности первоклассников-шестилеток при разной двигательной активности // Вопросы психологии. 1990. № 1.
21. *Занков Л.В.* Дидактика и жизнь. М., 1969.
22. *Колесникова И.А.* Основы технологической культуры современного педагога. СПб., 2002.
23. *Коломинский ЯЛ., Панько Е.А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М., 1988.
24. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М., 1998.
25. *Корнетов Г.Б.* Что такое педагогическая антропология? / Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. М., 2002. С. 115-116.
26. *Корчак Я.* Избр. пед. соч. М., 1985.
27. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность школьников: Уч. пособие. М., 2000.
28. *Лернер Е.И.* Похожие и непохожие: Отношение к детям с ограниченными возможностями. М., 2001.
29. *Локалова Н.П.* Как помочь слабоуспевающему школьнику. М., 2003.
30. *Максакова В.И.* Педагогическая антропология: Уч. пособие. М., 2001.
31. *Мудрик А.В.* Общение в процессе воспитания. М., 2001.
32. *Мудрик А.В.* Социализация человека: Учебник для студентов пед. вузов. М., 2004.
33. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. М., **2002.**
34. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1997.
35. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2000.
36. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 2000.
37. *Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности. М., 1999.

38. Подлескова И., Руденко И. История детства: Возраст за возрастом // Семья и школа. 2001. № 3.
39. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Как жить с трудными родителями. М., 2001.
40. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.
41. Санин М.Р., Брыксина З.Г. Анатомия и физиология детей и подростков. М., 2000.
42. Слостенин В. А. Антропологический принцип педагогического образования: Индивидуальность в современном мире. Смоленск, 1995.
43. Слободчиков В.И., Исаев Н.А. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6.
44. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Избр. пед. соч.: В 3 т. М., 1979.
45. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Пед. соч.: В 6 т. М., 1990. Т. 5-6.
46. Френе С. Избр. пед. соч. М., 1991.
47. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младшего школьника // Вопросы психологии. 1998. № 5.
48. Шемшурин А.И. Этическая грамматика. М., 1990. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте. Избр. психолог, труды. М., 1986. С. 122-263.
49. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М., 2000.

Тема № 6. СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1. Определение понятия «Свободное время школьника»
2. Проблемные стороны свободного времени школьника
3. Приобщение детей к правильному проведению свободного времени
4. Научные исследования «Свободного времени школьника»
5. Телевидение и дети

6.1. Определение понятия «СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ ШКОЛЬНИКА»

Решение важнейшей воспитательной задачи - задачи формирования человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство, - накладывает на школу особенно серьезные и ответственные функции. Решающая роль во всестороннем развитии школьников, безусловно, принадлежит их учебной деятельности, которая является фактором формирования и развития личности ребенка. Однако полное развитие школьника возможно только при разумном сочетании учебных занятий с деятельностью в свободное время. Всестороннее развитие личности является высшей целью общества, а свободное время - важнейшим условием достижения этой цели.

Сфера досуга (свободного времени) является полем свободного выбора человеком видов и форм познания, общения, творчества, соответствующих его интересам и склонностям. Потенциально она содержит широкие возможности для участия в таких видах деятельности, как познавательная, рекреационно-оздоровительная и др., что обогащает содержание и структуру свободного времени, способствует развитию общей культуры личности, ее саморазвитию и самореализации.

Именно с позиции оценки свободного времени как важнейшего фактора всестороннего развития личности и следует подходить к определению его функций, к его организации и использованию.

При характеристике рассматриваемого понятия необходимо исходить из определений, принятых в философской, социологической и экономической литературе. Поэтому, соглашаясь с философским определением свободного времени, данным Г.П. Орловым, который трактует его форму как форму социального бытия, заполняемую определенным содержанием, рассмотрением свободного времени как экономической категории, сделанным В.Д. Патрушевым, определяется понятие «свободное время школьника» и с педагогических позиций.

Понятие «свободное время» носит относительный характер. Применительно же к школьнику речь идет о времени, свободном от основного вида его деятельности - учебы, включающий в себя занятия в классе и дома, а так же удовлетворение естественных физиологических потребностей (сон, еда и т.п.) и некоторых непроизводительных затрат, не связанных с духовными желаниями или потребностями школьника (дорога в школу и из школы, личная гигиена и т.п.).

Как бы ни был загружен школьник учебными занятиями, вне зависимости от того признаем ли мы существование учебной перегрузки или нет (мнения педагогов об этом весьма разноречивы), в бюджете времени школьников всех возрастов свободное время занимает определенное место.

Достаточно вспомнить, что свыше 160 дней в году приходится на воскресные, праздничные и каникулярные дни. Если к этому прибавить еще определенное количество ежедневного, свободного от учебных занятий времени, которое колеблется от 5-6 часов в младших школах, то получится весьма внушительно количество времени, которое надо освоить, использовать.

В зависимости от значительного ряда факторов (индивидуальные особенности, уклад в семейной жизни, система учебной деятельности в школе и т.п.). Это выражение будет весьма индивидуальным для различных учеников. Даже в одних и тех же условиях (школы, класса, объема дом. заданий) количество времени, затрачиваемого отдельными учениками на приготовление дом. заданий будет весьма различно в зависимости от уровня подготовки,

добросовестности и т.д. Различным будет, следовательно, и количество свободного времени у различных школьников.

Разумное, содержательное использование свободного времени сказывается на расширении кругозора школьника, эффективности его учебной деятельности в классе, развитии его познавательной активности и самостоятельности и как итог - на его успеваемости.

Таким образом, «соотношение между необходимым и свободным временем следует рассматривать не как противопоставление, а как сочетание взаимодействующих факторов, содействующих росту производительной силы труда, просто самого человека».

Применительно к школьнику такими взаимодействующими силами выступают его учеба и деятельность в свободное время, взаимно дополняющие, обуславливающие друг друга не только и не столько в количественном, но прежде всего - в качественном отношении. Это зависимость была отмечена Н.К. Крупской: «Ребята, у которых правильно организован отдых, правильно организовано свободное время, по-другому и учиться будут».

Итак, свободное - это время, когда школьник свободен от выполнения своих основных обязанностей - учебных.

Важно акцентировать внимание на том, что характеризуется время, в котором наиболее полно и реально выявляется одна из сторон свобод личности, проявляющаяся в праве, возможности и необходимости выбора видов деятельности и форм поведения человека.

При определении понятия «свободное время» следует различать «свободу от...» и «свободу для...». Обе эти стороны характеризуемого понятия неразрывно связаны между собой, выступая в слитности и единстве.

С одной стороны, - необходимость самостоятельного, свободного выбора видов деятельности, самостоятельной организации своего свободного времени. С другой - отсутствие достаточного жизненного опыта, свойственные школьнику. А отсюда - растерянность перед нахлынувшей свободой, зачастую тщательно маскируемые и скрываемые даже от самого себя.

Личная свобода, независимость, ощущение себя хозяином положения, возможность действовать, полностью сообразуясь со своими индивидуальными интересами и желаниями, - все это исключительно импонирует школьнику и потому создает у него определенный настрой, окрыляя его, повышает творческие силы, помогает достижению более высоких результатов, успешности в преодолении трудностей.

Вопрос о свободе личности - это не только вопрос о том, что дает общество для свободного развития личности, но и о повышении ответственности личности за свои дела, поступки, о значении волевых условий в последних.

Рассматривая свободное время школьника как пространство, в котором свобода личности выявляется наиболее полно и рельефно, педагогика способствует тому, чтобы учителя и родители правильно понимали социальную и педагогическую сущности свободного времени, его воспитательные возможности, могли точно определить свои педагогические позиции в отношении жизни и деятельности учащихся в это время.

Равная для всех свобода выбора видов деятельности, равнозначно действующая на психику школьников, еще далеко не означает, что все они останутся на одних и тех же занятиях, отдадут предпочтение каким-то определенным формам проведения времени. Общая направленность личности, мотивационная сфера от характера духовных интересов и запросов, уровень интеллектуального развития - именно эти факторы определяют, посвятит ли ученик часы своего досуга чтению, общественно-политической литературе или бесцельному простаиванию в подъезде дома.

Таким образом, деятельность и поведение человека в свободное время наиболее полно раскрывают сущность его личности, красноречиво говорят об уровне его духовного развития.

Почти во всех определениях понятия «свободное время» авторы (Пруденский Г.А., Мялкин А.В., Неценко А.В. и др.) стремятся показать не только сущность, содержание самого понятия, но и раскрыть, показать, каким должно быть свободное время по своему содержанию, дать перечисление целесооб-

разных и необходимых видов деятельности в эти часы. При этом они в различных вариантах повторяют известные положения К. Маркса о том, что такой подход к определению понятия «свободное время» неправомерен.

В этом отношении нам представляется совершенно правильной позиция В.А. Киселевой: «Индивидуальное, единичное, свободное время такое, которое дает человеку возможность всестороннего, гармонического развития своей личности. Это время характеризуется тем, что человек может относительно свободно выбирать те или иные виды деятельности, предложенные общественной практикой. Степень развития человека, формирование его личности зависит от того, насколько правильно он делает выбор в этих видах деятельности».

Свободное время школьника - это та часть общего бюджета его времени, которое остается после выполнения им учебных обязанностей, удовлетворение естественных физиологических потребностей, ряда независимых от воли школьников непроизводительных затрат. Она используется школьником по собственному усмотрению и содержание ее, определяемое общей направленностью личности, уровнем ее культурного развития, при наличии целенаправленного педагогического руководства и эффективно содействует основной цели воспитания - всестороннему развитию личности. Таким образом, в определении нашли отражение:

1. Качественная сторона понятия.
2. Проблема «свобода личности - свободное время».
3. Зависимость деятельности в свободное время от индивидуальных особенностей личности.
4. Педагогическая организация свободного времени школьников.
5. Целенаправленность в использовании свободного времени.

6.2. Проблемные стороны свободного времени школьника

Свободное время, точнее деятельность, поведение человека в эти дни, часы или минуты, отношения, в которые он здесь вступает, оказывают на личность определенные воспитывающие воздействия. К. Маркс, характеризуя смысл и сущность свободного времени, писал: «Настоящие богатства - такое время, которое не поглощается непосредственно производительным трудом, а остается в свободном для удовольствия, для досуга, в результате чего откроется простор для свободы деятельности и развития. Время - это простор для развития способностей»

Наш век - век бурного развития науки, роста знаний во всех областях жизни и деятельности человека. Если к этому прибавить, что человек должен усвоить определенный круг сведений из политической, культурной жизни, то станет очевидным, что никакое расширение школьных учебных планов и программ не сможет решить проблемы все более и более усилившегося потока информации.

Именно поэтому значительная тяжесть в усвоении огромных научных богатств так необходимых всякому культурному человеку, стремящемуся ко всестороннему развитию своей личности, ложится на его собственные плечи.

«Внешкольное образование есть вся жизнь! - писал А.В.Луначарский. - Всю жизнь должен человек себя образовывать, потому что идеал далек, и не должно быть такого момента, который бы человек провел без всяких результатов».

Это в равной степени относится и к школьнику, для которого свободное время становится важным плацдармом для самообразования, расширение своего кругозора.

Знания, приобретенные школьником в свободное время, играют в этом отношении особенно большую роль, ибо это - знания, приобретение которых школьник стремился, в которых он проявлял заинтересованность и к воздействию которых он поэтому, естественно, более восприимчив. При этом имеется в виду не просто хороший отдых, а разумная, содержательная деятель-

ность в свободное время, продуманная, рациональная его организация. Ведь именно здесь, в процессе самостоятельного проникновения в тайны природы и общественной жизни, в процессе широкой, творческой деятельности шлифуются, совершенствуются качества, формирование которых было начато на уроках в школе: любознательность и гибкость ума, навыки самостоятельной работы с книгой и критичность в восприятии того или иного материала. Здесь, в очень разнообразной деятельности, конечно, при разумной ее организации, закладываются и новые проявления, которые давая себя знать на уроке, делают процесс обучения более концентрированным и эффективным.

«Мы ни на минуту не можем забывать, - предупреждала Н.К. Крупская, - необходимости с ранних лет ширить... кругозор нашего подрастающего поколения, помня, что узость общеобразовательного и политехнического кругозора ограничивает свободу выбора профессии, делает этот выбор случайным».

Одним из важнейших следствий разумного использования свободного времени является правильный выбор дальнейшего жизненного пути. И, наоборот, неразумное, бессодержательное использование свободного времени может привести к отрицательным результатам, ошибкам, поспешности, необоснованности выбора.

Проблема общения в свободное время.

В свободное от занятий время осуществляются все виды и формы общения школьника с ровесниками и взрослыми: случайные и организованные, обусловленные необходимостью и продиктованные обстоятельствами. Одни формы общения школьник выбирает сам, другие - охотно принимает, с третьими вынужден мириться, против четвертых выступает энергично и активно.

Не случайно, что 44,7% из 3000 школьников предпочитают проводить свободное время во дворе, 31,3% - во внешкольных учреждениях и только 17,8% - в школе.

Многочисленные наблюдения за жизнью, деятельностью и поведением школьников в свободное время, анализ этих наблюдений позволяют наметить основные формы общения в зависимости от источника такого общения, роли в его зарождении и организации самого школьника и педагогов:

1. Случайное общение.
2. Избирательное общение.
3. Организованное общение.

Случайное общение - результат неожиданного стечения обстоятельств, непредусмотренной встречи нескольких школьников, общение, к которому специально не стремился сам школьник, организация которого не была педагогически предусмотрена. В сфере такого общения трудно определить какие-то закономерности влияния его на личность., т.к. оно осуществляется под воздействием огромного множества самых непредвиденных, неопределенных и , как правило, неуправляемых факторов. Представляется возможным и необходимым указать на один из них, который может и должен определять такое влияние или свести на нет положительно сформированные мотивы, которые определяют все поведение человека и будут способствовать или, наоборот, мешать влиянию на личность каких-то факторов.

Избирательное общение - такое, к которому стремятся сами школьники; в основе лежат личные симпатии, дружеские привязанности или общие интересы и увлечения. Так зарождаются отношения во дворе, на улице, складываются естественные группы учеников, детские сообщества вне школы, которые живут и действуют по своим законам и воздействуют на воспитанников, помогая им или тормозя формирование личности школьника, заполняя его свободное время. Основой для возникновения таких сообществ может быть наличие общих интересов, увлечений, совместных игр и дел, так и объединяющее отсутствие этих интересов, совместное безделье.

Учитывая, что школьники, входящие в эти сообщества в свое свободное время доступны для широкого воздействия самых различных групп, других

сообществ и неодобряемых обществом, встает задача пристального, глубокого изучения их жизни и деятельности.

Не случайно, Н.К. Крупская предупреждала: «Необходимо быть очень внимательным к организации детской жизни в те часы, когда ребенок находится вне школы».

Однако нельзя всю проблему общения школьника в свободное время свести только к их общению вне школы.

Организованное общение - результат целенаправленной деятельности педагогов, семьи, общественных организаций. Оно осуществляется с целью определенного воспитательного воздействия на личность воспитанника. Организованное общение, безусловно, обладает наибольшими потенциальными воспитательными возможностями. Это воздействие будет максимальным, если характер общения, его содержание и организация, вызвали интерес у школьников, удовлетворяют их. Оно будет минимальным, если оно противоречит индивидуальным запросам, потребностям, интересам учеников, осуществляется вопреки их воле, желанию, является только проявлением педагогического администрирования.

Потребность в общении - это то, что воспитатель, прежде всего, должен беречь и развивать в каждом ребенке.

Замечательный русский ученый И.П. Павлов писал, что «всякая живая, работающая система - должна отдыхать и восстанавливаться».

Свободное время как социальное явление скрывает в себе два противоречивых начала, две противоположные тенденции. С одной стороны, оно выступает как фактор формирования духовного облика человека, важнейшее условие всестороннего развития, совершенствования личности. С другой, как свидетельствует практика, свободное время нередко превращается в свою противоположность - бич, разлагающий школьников, источник бед и зол. Злом, бичом является не само по себе свободное время, а не умение его разумно, рационально использовать. В результате - неисчерпаемые возможности

для формирования личности, заложенные в природе свободного времени, остаются неиспользованными.

В свободное время школьник может обогащаться и растрчивать приобретенное. Не случайно замечательный русский педагог К.Д. Ушинский предупреждал: «Больше всего необходимо, чтобы для воспитанника сделалось невозможным лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что именно в эти минуты портится голова, сердце, нравственность».

Педагоги боятся свободного времени школьников, как будто в нем заложен источник всевозможных бед. Для них - самое главное, чтобы воспитанник был просто занят любимым видом деятельности школьника, его воспитательные возможности мало заботят педагогов («Пусть хоть целый день сидит у телевизора - но зато занят и у нас или родителей на виду!»).

Таким образом, забота педагогов направлена на то, чтобы предохранить его от возможного зарождения отрицательных проявлений. Хотя вполне очевидно, что разумно организованная педагогическая деятельность по становлению положительного комплекса личности в значительной мере предохраняет невозможность отрицательных воздействий воспитанника.

Есть еще немало педагогов, которые, исходя из аналогичных посылок, пытаются свести проблему свободного времени школьников к проблеме борьбы с детской безнадзорностью, правонарушениями, а тем самым сужают и содержание проблемы, и круг объектов, на которые она распространяется.

Но опыт показывает, что не только школьники, которые стали преступниками, испытывают трудности в организации своего свободного времени. Значит, дело не только, а зачастую и не столько в том, что подросток не знает, как использовать свое свободное время, не умеет организовывать его.

Проблема свободного времени касается всей массы школьников, потому что имеет самое непосредственное отношение к их духовному облику, их интересам и склонностям, их повседневной жизни за рамками урока, в школе, вне школы.

Мысль К. Маркса о сущности свободного времени, о его направленности на всестороннее развитие личности характеризует потенциальные возможности свободного времени, которые превращаются в реальность лишь при определенных условиях, в обязательной зависимости от того, чем и как будет заполнено свободное время.

6.3. Приобщение детей к правильному проведению свободного времени

«Время, как таковое, - пишет философ И.С. Кон, - только пространство для развития, его можно использовать по-разному».

Поэтому перед школой стоит большая ответственная задача - организовать и направлять жизнь и деятельность школьников в свободное время, учить их разумно и содержательно использовать его.

Структура свободного времени школьника.

Структура свободного времени включает в себя:

1. Деятельность, связанную с освоением социальной информации (чтение, посещение кино, театров, выставок, просмотр телепередач, общение с искусством и т.д.).
2. Деятельность, связанную с социальным общением (беседы, общение, встречи, обсуждения, прогулки, общественная деятельность).
3. Индивидуальное времяпровождение (любительские занятия, пассивный отдых, прогулки).
4. Спорт как особый вид деятельности в свободное время, включающий как функции социального общения, так и свои специфические функции.

Говорят учителя. Им предлагалось назвать 4-5 видов деятельности, наиболее распространенных, по их мнению, среди школьников в свободное время:

1.	Посещение кино	83,5%
2.	Чтение художественной литературы	72,0%
3.	Просмотр телепередач	67,6%
4.	Занятия спортом	66,4%
5.	Прогулки с целью отдыха	36,8%
6.	Общественная работа	17,6%
7.	Чтение газет	7,2%
8.	Рукоделие	5,8%
9.	Техническое творчество	5,6%
10.	Коллекционирование	5,6%

Но вот какие данные получили после опроса учащихся городских и сельских школ.

	Вид деятельности	% учащихся, занимающихся этим видом	Среднее время
1	Прогулки	73,9	1 час 40 мин
2	Чтение книг	47,2	25 мин.
3	Просмотр телепередач	35,8	40 мин
4	Посещение кино	21,3	40 мин
5	Общественная работа	6,1	6 мин
6	Спорт (вне школы)	4,2	
7	Кружки	3,9	
8	Спорт (в школе)	3,3	
9	Кружки (в школе)	2,1	
10	Слушание радио	1,9	
11	Рукоделие	1,9	
12	Техническое творчество	0,3	
13	Чтение книг, газет	0,05	

На первый взгляд создается впечатление полного благополучия, однако более глубокое знакомство с вопросом вызывает значительную тревогу.

Во-первых, далеко не все виды деятельности связанные с усвоением социальной информации, распространены среди школьников.

Во-вторых, увлечение кино и телевидением, весьма доступными и пассивными средствами получения информации, будит подчас умственную лень, не всегда способствует развитию любознательности, познавательной активности.

В-третьих, современное молодое поколение получает огромный поток информации и не всегда готово полностью и глубоко переварить, осмыслить их.

Ведь в конце концов само по себе чтение или просмотр телевизионной программы, беседа в узком кругу или даже со взрослыми еще ни о чем не говорят. Хотя во всех случаях ребята заняты.

Отсюда вытекает вопрос: «Как же воспитать у школьников умение рационально использовать свободное время?»

И в связи с этим хочется вспомнить высказывание К. Маркса: «Как для отдельного индивида, так и для общества всесторонность его развития, его потребления и его деятельность зависит от сбережений времени. К экономии времени сводится в конечном счете вся экономия».

Умение рационально использовать свое время помогает человеку добиться больших успехов с меньшей затратой сил, энергии освоить более широкую информацию, поток которой возрастает гигантскими шагами, активнее участвовать в общественной жизни.

Комплекс умений, навыков, привычек, определяющих готовность человека к самостоятельному и разумному использованию своего времени - результат большой воспитательной работы, осуществляемой в течение длительного времени, и самовоспитания.

В деле воспитания у школьников чувства хозяев своего времени немалую роль играют беседы, собрания, диспуты, уже сама тематика которых заставляла бы подростков над многим призадуматься, о многом поразмыслить: «Минута час бережет», «Что значит «убивать время»?», «Что такое скука?» и многие другие. Естественно, что это должны быть разговоры, в которых

весьма активна роль самих учащихся, в которых они вместе с педагогом, тактично направляемые им, думают, рассуждают, спорят.

Хорошо продуманная беседа, глубоко задуманный и интересно организованный диспут – такова одна из форм действенного стимулирования учащихся на разумную организацию своего времени. И она станет еще более эффективной, если будет подкреплена многочисленными примерами из практики, цифрами, фактами, опытом многих замечательных людей.

Итогом такой работы может явиться создание альбома, стенда, которые будут определенными стимулами и для остальных школьников - «Они знали цену времени».

Другой путь - показать реальное содержание каждой минуты, ее возможности по разумном использовании и тот урон, который несут за собой потерянные минуты.

Убеждение хорошо лишь тогда, когда подкреплено опытом, практикой поведения, когда разумно сочетается с приучением, с многократными упражнениями. Решающее место в этом отношении принадлежит школьному режиму, стилю жизни школьного коллектива.

Замечательным примером может служить жизнь детских коллективов в воспитательных учреждениях А.С. Макаренко, который в лекции «Воспитание детей и школа» говорил: «Прежде всего нужна точность. Общее собрание назначается на 8 час. 30 мин. В 8 час. 29 мин. (не 28 мин. И не 30 мин., точно 29 мин.) дается сигнал, и ровно в 8 час.30 мин. Общее собрание открывается.

Когда это делается один день, это очень трудно; когда это делается месяц - уже легче, а когда это делается годами - очень легко. Получается традиция... Это входит в привычку».

Важно и другое - приучить школьника не забывать о тысяче разных мелочей, от которых во многом зависит экономия времени, его разумное использование.

Неожиданно к мальчику зашел сосед. Зашел без большой надобности, просто так, от нечего делать. Слово за слово, завязался длинный и пустой

разговор, который похитил многие минуты и даже часы, а вместе с тем, нарушил план, оторвал от нужных, важных дел.

Хорошее правило записал для себя в дневнике на этот случай Л.Н. Толстой; «Не стыдись говорить людям, которые тебе мешают, что они мешают; сначала дай почувствовать, а ежели он не понимает, то извинись и скажи ему это».

Заполнить жизнь воспитанника большими интересными делами, не допускать «лакейского препровождения времени» - такова задача учителя, воспитателя, родителей.

Очень ярко и убедительно сказал в одном из писем С.М. Киров : «Часто говорят: «Я ничего не могу делать». Это глубокая ошибка. Человек не может ничего не делать: против этого восстает и психология, и физиология, и все прочее, и человек погибает и погибает... от безделья! Самый страшный конец...».

Есть много путей воспитания у детей именно такого отношения ко времени, такого обращения с ним. И об одном из них, пути наиболее доступном и необходимом, действенном и многоплановом, говорил в «Книге для родителей» замечательный педагог А.С. Макаренко.

«С самого раннего возраста дети должны быть приучены к точному времени и к точным границам поведения.

...Точный режим детского дня - совершенно необходимое условие воспитания.

...Привычка к точному часу - это привычка к точному требованию к себе. Точный час оставления постели - это важнейшая тренировка для воли, это спасение от изнеженности, от пустой игры воображения под одеялом. Точный приход к обеду - это уважение к матери, к семье, к другим людям, к самому себе. А всякая точность - это нахождение в кругу дисциплины и родительского авторитета».

Первым и главным залогом успешного использования времени, разумного планирования своих дел и своей жизни на ближайшее время будет точное

определение цели деятельности, ее содержания, ее видов: прочитать книгу, провести спортивные тренировки и т.п. Конкретность плана, точность видов деятельности, их последовательность сделают его действенным помощником в жизни и делах.

В этом отношении весьма показательны записи Л.Н. Толстого выработанные им самим для себя правила:

«1. Что назначено непременно исполнить, то исполняй, не смотря ни на что.

...7. То, что предположил себе сделать, не откладывая под предлогом рассеянности или развлечения, но тотчас, хотя наружно, принимайся за дело. Мысли придут. Например, ежели предположил писать правила, то вынь тетрадь и сядь и до тех пор не вставай, пока не начнешь и не кончишь».

Работа по воспитанию у школьников умения рационально распоряжаться своим временем, бережно и экономно расходовать его не представляет собой какого-то изолированного, замкнутого процесса, а органически включается в систему всей воспитательной работы учителя - воспитателя, в частности, воспитания воли и характера, внутренней дисциплины и организованности.

6.4. Научные исследования «свободного времени школьника»

При рассмотрении этого вопроса целесообразно, для примера, рассмотреть отличный проект по организации и управлению свободным временем школьников.

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ, ИНСТРУМЕНТЫ

Надежда БОЛСУНОВСКАЯ

(Красноярск)

Педагог-психолог гимназии № 13 г. Красноярска; руководитель сетевого методического объединения психологов образования; руководитель психолого-педагогического направления проекта «Сеть творческих учителей» Microsoft.com.Россия

Однажды мне довелось работать со школьником, который тратил на приготовление уроков 12 часов... Когда я попросила его описать процесс выполнения уроков, ребенок ответил: «Я сперва решу один пример, потом чаю попью, потом еще один решу, потом с кошкой поиграю... Потом опять вернусь к примерам, потом отвлекусь и т.д.».

Такие примеры в разряд единичных, увы, не отнесешь. Наоборот, проблемы, связанные с неумением школьниками управлять своим временем, являются одними из наиболее распространенных. Это отмечают и родители, и дети.

Анализ обращений родителей, беседы со школьниками 2-4 классов в рамках консультаций, уроков психологии показали, что:

- отдельные школьники до 36 часов в неделю тратят впустую;
- многие дети сами не садятся за уроки, а многие из тех, кто садится сам, до последнего момента откладывают их выполнение;
- некоторые школьники любят оттягивать выполнение полезных дел на потом или вообще забывают про их существование;
- многие дети не знают, чем себя можно занять в свободное время, кроме просмотра телевизора и игры на компьютере;
- многие дети смотрят телевизор и играют в компьютер по 4-6 часов ежедневно, тратя на это лучшее время;

- у отдельных школьников процесс выполнения уроков или полезных домашних дел растягивается надолго, потому что они отвлекаются в процессе выполнения работы на посторонние дела;
- около половины детей признаются, что не планируют свой день;
- у значительного числа школьников отсутствует режим дня;
- многие школьники жалуются, что у них мало времени на отдых - основное время занимает приготовление уроков.

Вот, что говорят наши дети по поводу управления временем:

«Свои выходные я провожу так:

Можно спать до одиннадцати, потом телевизор смотреть часами, затем компьютер до ночи».

«...Мой день примерно такой... Утром встаю, ем, смотрю телевизор, гуляю. Потом опять ем, вновь телевизор и вновь прогулка. Затем опять еда, телик и прогулка...»

«А вот это мой учебный день:

Я люблю много гулять, а уроки - к ним я приступаю, когда мама на меня наорет».

«Я всегда тяну время, когда надо делать что-то по дому».

«Меня сильно отвлекает телевизор - я и хочу делать уроки, но не могу от него оторваться».

«Я уроки начинаю делать в 23.30, когда мама скандал закатит, а до этого играю в куклы».

«Я долго настраиваюсь на выполнение чего-либо: вначале чаю поью, с кошкой поиграю, телик посмотрю... А потом уже и за полезные дела...»

«Я делаю уроки иногда по 8 часов до 2.30 ночи».

Эти примеры показывают, что школьники не владеют в достаточной степени умениями управлять временем, что не позволяет им с успехом временем распоряжаться. Вместе с тем, умения тайм-менеджмента являются одними из основных и в обучении в школе, и во взрослой жизни. Когда мы

тратим время впустую, мы вместе с ним теряем тот стержень, который позволяет нам конструктивно управлять собственной деятельностью и жизнью в целом - мы как будто растекаемся, подобно сметане по тарелке, вместо того, чтобы мобилизоваться, собраться в комок и начать успешно действовать.

Наш успех во многом зависит от того, как мы распоряжаемся временем, поэтому многие взрослые обращаются к технологиям тайм-менеджмента - технологиям управления временем, чтобы все успевать: и на работе, и в личной жизни. Значимость тайм-менеджмента для взрослых очевидна и неоспорима.

Однако, кажется, что тайм-менеджмент - это задача совсем не детского возраста, что к ней надо обращаться в подростковом, юношеском возрасте, когда ребенок станет более осознанным. Дети, дескать, и без тайм-менеджмента могут обойтись. Но мы видим, что и в младшем школьном возрасте встает вопрос об обучении детей навыкам управления временем в связи с тем, что дети реально нуждаются в подобных навыках - в подростковом возрасте может быть уже поздно учить ребенка планировать время на приготовление уроков, на организацию полезной деятельности, на отдых: ребенок привыкнет к тому образу жизни, который у него был...

Конечно, можно менять привычки и в подростковом возрасте, но легче всего начинать работу над этим с младшего школьного возраста, объявив войну врагам потерянного времени, которые были нами выявлены...

Важно отметить, что вопросы, связанные с управлением временем поднимаются педагогами, когда они с детьми работают над поговорками типа «Сделай дело, гуляй смело», или когда учат уроки с детьми на продленке, или на тематическом родительском собрании. Затрагивают эти моменты и родители, занимаясь воспитанием ребенка в семье, выполняя с ребенком уроки или стараясь приучить его к порядку. Однако вся эта работа по обучению ребенка умениям управления временем протекает стихийно и как бы между прочим, опираясь в большей степени на собственный жизненный опыт родителей и педагогов. Стихийность связана с тем, что в школе отсутствует курс, где бы

школьники могли приобрести и обобщить соответствующие навыки, а родители освоить технологии формирования таких умений.

Так и появилась программа «Тайм-менеджмент для малышей», направленная на создание условий для формирования у младших школьников и младших подростков умений конструктивного управления временем.

Задачи:

- Формирование у школьников позитивной мотивации на изучение данного курса.
- Формирование у школьников представлений о ситуациях, в которых происходит потеря времени, и способах организации времени в таких ситуациях.
- Обучение школьников планированию времени в учебный период и в свободное от уроков время.
- Организация пространства проживания и проектирования ребенком ситуаций, связанных с конструктивным и неконструктивным управлением временем.

Кроме приобретения специфических навыков, связанных с управлением временем, программа направлена и на формирование у школьников умений работать в команде и проектно мыслить.

Проектируя развивающую программу по тайм-менеджменту, мы сформулировали следующие характеристики, относящиеся к методам, которые позволяют наиболее эффективно добиться поставленных целей.

Так, на наш взгляд методы должны:

- Быть активными и практикоориентированными - без действий, проживания конкретных ситуаций, проб сложно что-то актуализировать, тем более, если речь идет о совместной деятельности, решении проблем, взаимодействии. Без самостоятельного открытия знаний, способов, проживания ситуаций школьникам трудно будет присвоить знание и сделать его своим.

- Быть событийными - они должны создавать события - значимые, важные для детей, которые лежат в основе изменений.
- Быть рефлексивными и одновременно личностно значимыми - без осмысления своих действий, действий других невозможно говорить о каком-либо развитии и изменении. Однако психология человека такова, что нам хочется, чтобы все изменения происходили сами по себе, без затрат и усилий. Поэтому многие упражнения, связанные с рефлексией и необходимостью изменений, не очень-то желанны, если их «давать в лоб». Такие упражнения хорошо идут либо в игровом контексте, либо когда «отступать уже некуда», т.е. когда ребенок осознал необходимость изменений.
- Ставить ребенка в активную позицию и поощрять ее.
- Создавать ситуации проектирования дальнейших событий и реализации задуманных проектов - стимулировать саморазвитие.
- Отвечать потребностям и интересам детей.

Хотелось бы остановиться на использовании активных методов - деятельностного подхода, лежащего в основе всей программы. Данный подход предполагает не простое изложение педагогом, психологом учебного материала (как, увы, бывает и в деятельности педагогов-предметников, и в рамках уроков психологии), а такую организацию работы на уроке, при котором школьники вместе с педагогом выводят (открывают) новое знание. Только такая подача материала позволяет формировать умения учебной деятельности - ведущей деятельности младшего школьника - целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка и т.д. Кроме того, деятельностный подход - это верный путь к формированию учебной мотивации, интереса к учению, которого порой не хватает современным детям.

Этапы реализации деятельностного подхода.

1. Постановка задачи. Совместное открытие нового начинается с постановки перед школьниками задачи, которую необходимо решить. Причем она ставится не прямо, простым озвучиванием цели урока, а косвенно,

когда школьник, выполняя серию заданий, заходит в тупик и нуждается в новом знании для того, чтобы успешно действовать.

2. Совместное открытие нового знания. Школьники и педагоги ищут пути преодоления затруднения и в результате получают новые знания.
3. Закрепление и обобщение нового материала в разных формах, которые предполагают активную позицию ребенка.

Деятельностный подход и другие описанные принципы определяют использование нами методов, приемов построения урока, - здесь в отличие от традиционных подходов, на первый план выходят активные методы обучения: проектные методы, групповая дискуссия, анализ ситуаций, ролевые игры и т.д.

Методы и приемы:

- Погружение
- Проектная деятельность
- Мозговой штурм и групповая дискуссия
- Театрализованная деятельность
- Игровая деятельность
- Беседа
- Эксперимент
- Групповая совместная деятельность
- Анализ ситуаций и их изменение
- Создание историй

Также в программу включены приемы, которые являются специфическими для тайм-менеджмента:

- анализ количества потерянного времени с помощью календарика-пинарика и листа-хронометража;
- планирование дня, фиксация в виде плана и его проживание с использованием золотых правил управления временем; ведение ежедневника;

- оценка выполнения запланированного и фиксация итогов.

Исходя из специфических приемов понятно, что дети в рамках программы знакомятся со следующими инструментами управления времени:

1. календариком-пинариком,
2. хронометражем,
3. планом на день.

I. Рассмотрим основные методы и приемы, используемые в программе.

МЕТОД ПРОЕКТОВ и КОМАНДНАЯ РАБОТА.

Метод проектов предполагает поиск школьниками способов решения проблем, а также их непосредственное решение. В рамках программы школьники создают 2 проекта:

1. Школьники решают реальную проблему - как помочь школьникам младших классов научиться управлять своим временем. Каждая команда предлагает проект книжки-малышки или газеты, прочитав которую школьникам не захочется терять время впустую. В итоге проекта каждая команда создает свою книгу или газету, которая затем вывешивается в школе для изучения школьниками младших классов. Данный проект является итоговым в ходе изучения курса тайм-менеджмента.
2. Школьники решают проблемную ситуацию, произошедшую с героем, который тратил время впустую. Дети должны не только, обсудив в команде, предложить решения проблемы, но и представить решение проблемы в виде небольшой сценки, которую разыгрывают участники команды.

Этапы проектной деятельности:

1. Введение в проектирование. Постановка задач. Объяснение технологий и способов действий. Обсуждение временного регламента. Проговаривание технологий группового взаимодействия.

2. Самостоятельная проектная работа школьников. По ходу проектной работы психолог выступает в роли тьютора, оказывая поддержку школьникам в проектировании содержания, в организации командной работы.

3. Презентация итогов проектной работы и дальнейшая трансляция итогов проектов:

- Команды представляют свои проекты, после чего психолог, представители других команд задают вопросы по содержанию проекта. Затем проектный продукт передается адресатам, если ставилась соответствующая задача.
- В классе организуется выставка проектных продуктов, созданных детьми. После выставки плакаты, книги, газеты развешиваются по школе, чтобы дети других классов могли с ними ознакомиться.

4. Подведение итогов проектной деятельности. Здесь обсуждаются вопросы, связанные собственно с содержанием проекта, так и с организацией командного взаимодействия.

Примерные вопросы для обсуждения по поводу командной и проектной работы:

- Ваши впечатления по поводу работы над проектом: что понравилось, что не понравилось, что было трудно?
- Была ли полезной работа над проектом?
- С какими трудностями сталкивались и как их решали?
- Все ли участники команды работали над проектом?
- Как была организована работа в команде - кто, какую часть проекта выполнял?
- Возникали ли разногласия по ходу работы над проектом? Из-за чего они возникали, и как вы их разрешали?
- Хватило ли вам времени для выполнения проекта? Почему?
- Остались ли вы довольны работой в команде?

Особое внимание в рамках метода проектов уделяется работе в команде - проектные задания составляются таким образом, что только распределяя обязанности в команде, работая дружно и согласованно, можно достичь цели. Например, команде надо создать книжку-малышку за 40 минут. Если из команды будут работать 2-3 человека, а остальные займут позицию наблюдателей, то времени не хватит, необходимо включать в работу всех, а также грамотно распределять задания с учетом возможностей детей.

Как уже было сказано выше, в качестве одного из проектов школьникам необходимо поставить сценку - выразить через нее решение проблемы. Обращение к ТЕАТРАЛИЗОВАННЫМ проектам не случайно. С одной стороны, такие формы работы очень интересны детям, отсюда дополнительная мотивация на самоизменение. С другой стороны, театрализованные формы позволяют ребенку увидеть свое поведение со стороны, увидеть в гиперболизированной и не очень форме то, к чему приводит потеря времени. В-третьих, они позволяют в целом увидеть систему установок школьников, которая проявляется в спонтанных сценках и ответах. И, наконец, они дают возможность раскрыться каждому ученику, показать себя с новой стороны, попробовать себя в роли креатора и организатора.

В рамках театрализованных проектов школьникам дается не очень много времени на подготовку проекта – 10 минут. Лимит времени лишает школьников возможности долго раскачиваться и сразу же заставляет школьников активно действовать, разрабатывая сюжет и его постановку.

Говоря о презентации сценок, книжек, газет, важно обратить особое внимание школьников на умение слушать товарищей, когда те представляют проект. Порой это дается с трудом, потому что школьники в процессе либо бурно продолжают обсуждать свое выступление, либо обсуждают выступление команды. Поэтому важно сразу ставить рамки по поводу слушания товарищей, воспитывая у школьников культуру слушания.

АНАЛИЗ СИТУАЦИЙ И ИХ ИЗМЕНЕНИЕ

В программе курса предусмотрены задания, предполагающие анализ ситуаций с ошибками с их последующим изменением. В рамках курса предусмотрены 2 типа таких ситуаций для анализа:

1. Ситуации-тексты. Ситуации, представленные в виде текста с ошибками, которые надо найти и исправить. В частности, для анализа детям предлагается один день, проведенный школьниками, и который, как оказывается позднее, потрачен впустую, в нем нарушены все возможные правила управления временем. Школьникам необходимо найти ошибки, а потом их исправить - составить и представить другой день из жизни школьников, в котором время бы не тратилось впустую.

Пример. Карта к групповой работе «Секреты времени».

«Во вторник у Оли с Валерой намечалась контрольная за четверть по русскому языку, поэтому с родителями они договорились, что после школы будут готовиться к контрольной. Уроки у Оли и Валеры закончились в 13.00. 2 часа они шли из школы в соседний дом, а потом час обедали. Затем Оля вспомнила, что начинается ее любимый сериал, и убежала в зал, а Валера уткнулся в компьютерную игру. Вот так они и просидели до 21.00. В 21.00, за час до прихода мамы, дети вспомнили про контрольную и стали искать по квартире учебник русского языка. В 22.00 учебник был найден, и тут пришла мама. До 23.00 мама рассказывала про работу, а в 23.00 спросила про подготовку к контрольной работе. Дети честно рассказали, что ничего не делали. В итоге мама решила их проучить, и они легли спать с невыученными правилами. И в школе получили двойки».

Данная работа используется на этапе введения правил управления временем - анализ текста логически подводит школьников к необходимости введения правил времени, чтобы в жизни у людей не получалось как у школьников из ситуации.

Анализ ситуаций происходит в рамках групповой работы школьников. По итогам выполнения анализа, представители команд презентуют найденные ошибки в тексте, а затем предлагают исправленные варианты.

2. Ситуации-сценки. Несколько человек из класса спонтанно или после минимальной подготовки представляют в виде сценок ситуации, в которых люди нерационально используют время, не называя вслух ошибки. Класс определяет и называет ошибки, показанные в сценке, затем представители от класса показывают правильный вариант разрешения ситуации.

СОЗДАНИЕ ИСТОРИЙ

В ходе курса «Тайм-менеджмент для малышей» мы также обращаемся и к такому виду работ как создание истории.

Так, предлагается школьникам написать авторскую сказку или историю, в которой бы главный герой вначале терял время попусту, а потом изменился.

Смысл данной работы в том, чтобы школьники вместе с героем прожили правильные и неправильные образцы управления временем, в нестандартной форме актуализировали для себя правила управления временем, а также в тексте отреагировали те чувства, которые связаны у них с управлением времени.

Этапы работы:

- Введение школьников в создание историй.
- Создание текстов детьми в течение одной недели и их фиксация.
- Презентация работ и обсуждение заключенных в них идей.

Отдельно хотелось бы остановиться на этапе «Презентация». Индивидуальная презентация собственных продуктов представляет для отдельных детей большую трудность, потому что им кажется, что их творение могут не принять в классе, что все начнут смеяться. Поэтому надо очень индивидуально подходить к каждому выступлению. Если ребенок не хочет выступать, не стоит настаивать, такой учащийся - это нам сигнал, что ему нужна поддержка. Лучше пригласить его индивидуально и обсудить его проблему.

Также важно при презентации не допускать, чтобы дети высказывали неконструктивные реплики, смешки в отношении выступающего товарища, что порой случается в нашей школе. Важно сразу оговаривать вопрос, связанный с адекватным принятием любых работ, какие бы они не были.

Вопросы для обсуждения историй:

1. Какие правила управления временем нарушил герой?
2. Что помогло герою перестать тратить время впустую?
3. Чему учит нас эта история? Какой она таит в себе секрет?

II. Теперь рассмотрим специфические инструменты, помогающие управлению временем

КАЛЕНДАРИК-ПИНАРИК представляет собой табличный календарь, где дополнительно к датам и дням недели проставлено время суток с интервалом в 1 час (см. рисунок).

	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	1	2	3	4	5	6	итого за день
Понедельник 1.07																										
Вторник 2.07																										
Среда 3.07																										
Четверг 4.07																										
Пятница 5.07																										
Суббота 6.07																										
Воскресенье 7.07																										
																										Итого за неделю

Идея инструмента

Календарик-пинарик ведет свое название от слова «пинать» в значении «подталкивать». Календарик призван показать ребенку то, сколько времени он тратит впустую, а также мотивировать его на более полезное использование времени. Использование календарика-пинарика в работе со школьниками показало, что количество потерянных часов сокращается. Кроме того, дети отмечают, что стали бережнее относиться ко времени.

Это достигается за счет следующих эффектов:

- Ребенок наглядно видит, сколько времени он потратил впустую, и это заставляет его задуматься. Получая в конце недели пугающую цифру о потерянных часах, в частности, были случаи, когда 41 час ребенок потратил впустую, которые можно было бы потратить с пользой, у многих детей наступает прорыв, и они начинают по-другому относиться во времени.
- Ребенок собственноручно отмечает потерянные часы цветом, что дополнительно показывает ребенку, что именно от него зависит количество потраченного впустую времени. Кроме того, здесь срабатывает и желание ребенка «быть идеальным», что выражается в том, что ребенку хочется зачеркнуть как можно меньше квадратиков.
- Календарик постоянно находится у ребенка перед глазами, ребенок постоянно видит и осознает, что ему надо будет его раскрасить - в данной ситуации календарик выступает своеобразным вынесенным контролем, некой напоминалкой, которая ежеминутно сигнализирует о нежелательности траты времени впустую.

Принцип действия календарика такой. Ежедневно учащийся отмечает то время, которое он потратил впустую, цветным карандашом (ручкой). Фиксация идет по часам. Например, ребенок с 15.00 до 22.00 играл в компьютер, хотя ему было позволено играть в течение часа, а остальное время он должен был учить уроки и убираться по дому. Поэтому диапазон с 16.00 до 22.00 выделяется цветом. Час с 15.00 до 16.00 идет как время отдыха и относится к полезному времени (ребенку в качестве отдыха положен час компьютера в данном примере). При этом календарик все время находится вместе с ребенком и ставится на самое видное место.

После того, как день прожит, подсчитывается общее количество потраченного впустую времени, и цифра записывается в колонке «Итоги».

По итогам недели подсчитывается общее количество времени, потраченного впустую за неделю.

Этапы работы:

1. Объяснение психологом назначения инструмента и способа работы с ним.
2. Самостоятельная работа школьников по ведению календариков-пинариков в течение недели.
3. Индивидуальная мини-консультация психолога по итогам ведения календарика-пинарика.
4. Совместное групповое (индивидуальное) обсуждение со школьниками заполненных календариков-пинариков и планирование дальнейшей работы с ними.
5. Самостоятельная работа школьников по дальнейшему ведению календариков-пинариков в течение недели.
6. Индивидуальная мини-консультация психолога по итогам ведения ребенком календарика.
7. Совместное обсуждение и подведение итогов.

Опыт работы с календариком-пинариком в 4-х классах показал, что целесообразно его ведение в течение 2-3 недель. Этого времени достаточно для получения отмеченных выше эффектов. Первая неделя в большей степени носит диагностический характер и позволяет психологу отследить количество потерянного времени у ребенка, хотя и здесь уже пинарик выступает как механизм вынесенного контроля. Вторая и третья неделя - как раз благоприятный период для изменений, особенно, если после первой недели грамотно проведена рефлексия со школьниками.

Формы проведения индивидуальных мини-консультаций:

- психолог проходит по классу и тихонько говорит ребенку, на что стоит обратить внимание. Это позволяет дать индивидуальную обратную связь ребенку, а также выявить спектр проблем, трудностей, которые потом можно использовать при дискуссии.
- Также возможна и индивидуальная работа с ребенком после уроков.

Примерные вопросы для обсуждения со школьниками:

- Расскажите, ваши впечатления от заполнения календарика-пинарика.
- На что вы впустую тратили время?
- Было ли ведение календарика полезным? Почему?
- У многих получились внушительные цифры потерянного времени. Как вы планируете бороться с потерянным временем на этой неделе?

Наряду с календариком-пинариком, для анализа количества потерянного времени и мотивирования ребенка на более рациональное времени также можно использовать прием «Хронометраж».

ХРОНОМЕТРАЖ - это также инструмент для анализа количества потерянного времени.

Хронометраж реализуется в виде 2 последовательных этапов:

1. Фиксация всех событий, которые имели место быть у ребенка от подъема до отбоя. Ребенку предлагается записывать в течение одного-двух дней все мероприятия, которые имели место быть, начиная с подъема и кончая отходом ко сну в той же последовательности, как они происходили. Ребенок просто записывает все, что он делает, или с ним происходит

2. Совместный с ребенком анализ листа зафиксированных событий. В отличие от календарика-пинарика анализ работы с хронометражем позволяет выявить как количество потерянных часов впустую, так и определить, на что конкретно ребенок потратил время.

Вместе с тем, хронометраж более труден для выполнения, и его нецелесообразно проводить более 1-2 раз, потому что интерес падает. Обычно рекомендуется ребенку зафиксировать 2 свои дня - один рабочий день, а другой выходной, т.к. по содержательному наполнению эти дни отличаются.

В целом, хронометраж целесообразнее использовать при индивидуальной работе с ребенком, где возможен детальный анализ. Вместе с тем, в рамках уроков психологии данный прием также эффективен, особенно в плане

диагностики сфер, где ребенок теряет время впустую, а также в плане формирования мотивации для более рационального использования времени.

Был случай, когда мальчик принес свой хронометраж выходного дня, где день был поделен на 2 части: до обеда он играл в компьютер, после обеда - телевизор. Ничего полезного в дне просто не было. При обсуждении ребенок сам обнаружил, что он неправильно строил свой выходной день и в последствии стал по-другому планировать свой день.

Когда мы реализуем хронометраж в рамках уроков психологии, то здесь важно добавить еще один этап - «Индивидуальная мини-консультация психолога по итогам хронометража».

Формы проведения мини-консультаций:

- Психолог проходит по классу и негромко говорит ребенку, на что стоит обратить внимание. Это позволяет дать индивидуальную обратную связь ребенку, а также выявить спектр проблем, трудностей, которые потом можно использовать при дискуссии.
- Возможен и другой вариант мини-консультации, когда дети сдают свои листки хронометража, а психолог проверяет их и пишет свои пожелания.
- Также возможна и индивидуальная работа с ребенком после уроков.

Примерные вопросы для обсуждения:

- Ваши впечатления от хронометража: что понравилось, что не понравилось, что было трудным?
- Сколько времени вы потратили на просмотр телевизора, игры в компьютер, на приготовление уроков, прогулки?
- Сколько времени потратили на помощь по дому и учебные дела?
- Тратили ли вы время впустую?
- На что вы тратили время впустую?
- Как вы думаете, в выходной день нужно ли заниматься полезными делами или можно их забросить?

- Полезным ли было для вас работа с Хронометражем? Если «да», то чем, если «нет», то почему?
- Планируете ли вы что-либо изменить в планировании по итогам Хронометража?

ПЛАН НА ДЕНЬ

План на день - еще один удобный инструмент в управлении времени, но к которому младшие школьники прибегают нечасто.

Работа со школьниками в рамках планирования дня позволила выявить следующие негативные особенности планирования времени младшими школьниками:

- К планированию чаще всего прибегают школьники, которые занимаются в разных секциях для того, чтобы успеть все. Школьники, не посещающие дополнительные образовательные учреждения, реже обращаются к планированию.
- Дети склонны просто наполнять свой день мероприятиями - им больше свойственно просто придумывать мероприятия под время, а не планировать время под заранее продуманные дела.
- Дети не склонны включать в свой план полезные дела по дому.

Для того чтобы школьники научились более рационально управлять своим временем, в работе со школьниками нами используется такой инструмент тайм-менеджмента как «План на день»

План на день - инструмент планирования времени и фиксации выполнения запланированных мероприятий.

Работа с планом учит:

- Планировать время и рационально им управлять.
- Контролировать и оценивать результаты.
- Анализировать происходящее, выбирать наиболее важные мероприятия и планировать время для их реализации.

- Выполнять ту работу, которая является необходимой, но не всегда интересной (например, уборка по дому и т.д.).

Анализируя выявленные особенности планирования и проектируя коррекционно-развивающие действия, мы пришли к следующим этапам организации работы ребенка с планом на день. На наш взгляд, предложенные ниже этапы в максимальной степени позволяют достичь коррекционно-развивающие эффекты.

1) Осмысление и планирование предстоящих событий

Важно, чтобы работа по планированию дня начиналась с осмысления того, что ребенку предстоит завтра-послезавтра: какие мероприятия предвидятся, какие планы в отношении него у родителей. При этом ребенок должен наметить мероприятия из серии «Учебные дела», «Полезные дела», «Дела из области свободного времени».

Для того, чтобы дети обратили внимание на полезные дела, необходимо, чтобы ребенок включал их в план в обязательном порядке. Желательно сразу ввести для ребенка правило «Съесть лягушку» - делать каждый день дела полезные, но не очень интересные. Таким образом, в плане на день у ребенка должны быть отражены учебные дела, полезные дела и дела из области свободного времени.

Если ребенок работает над преодолением какой-то проблемы или выработки определенного навыка по системе «кнута и пряника», например, ребенок учится хорошо себя вести, то это тоже должно найти отражение в плане на день.

2) Выявление наиболее важных дел. После того, как ребенок очертил круг мероприятий, важно чтобы он отметил для себя наиболее ВАЖНЫЕ мероприятия, которые необходимо сделать в первую очередь.

3) Планирование порядка и времени выполнения того или иного дела. Ребенку целесообразно прикинуть порядок и время выполнения намеченного. Важно, чтобы главные дела стояли в плане в числе первых, а не откладывались на потом.

4) Фиксация планируемых мероприятий и времени их выполнения в плане на день.

5) Фиксация ребенком факта выполнения и невыполнения мероприятий.
В плане есть отдельная колонка, где ребенок фиксирует значком степень выполнения запланированного.

6) Анализ выполненных и невыполненных мероприятий. Анализ причин невыполнения задуманного и планирование мероприятий по коррекции возникших трудностей.

7) Составление плана на новый день с учетом возникших трудностей предыдущего дня.

ПЛАН НА ДЕНЬ		
время	занятость	отметка о выполнении
8.00- 13.00	уроки в школе	+
15. 00-16.00	игра на компьютере	+
16. 00-18.00	приготовление уроков(!!!)	+
18.00-19.00	мытьё посуды(!!!)	-
19.00-20.00	прогулка с братом	-
20.00-21.00	сборка модели	+

Алгоритм введения плана на день в рамках уроков психологии:

1. Объяснение психологом назначения инструмента и способа работы с ним. Введение алгоритма планирования и золотых правил управления временем.
2. Самостоятельная работа школьников по ведению планов в течение недели.
3. Индивидуальная мини-консультация психолога по итогам ведения плана.
4. Совместное групповое (индивидуальное) обсуждение со школьниками заполненных планов и обсуждение дальнейшей работы с ними.

5. Самостоятельная работа школьников по дальнейшему ведению планов в течение недели.
6. Индивидуальная мини-консультация психолога для школьников по итогам ведения плана.
7. Совместное обсуждение и подведение итогов.

Ведение планов в течение двух недель при регулярном анализе результатов позволяет заложить основы формирования привычки целенаправленного ежедневного планирования своего времени. Конечно, нельзя ожидать, что все дети после этого начнут вести планы на день. Но даже те дети, которые в дальнейшем не будут регулярно фиксировать свои действия, все равно задумаются о том, как они обращаются со временем и сделают для себя определенные выводы – возможно, они будут обращаться к планированию во внутреннем плане.

Формы проведения мини-консультаций психолога:

- Психолог проходит по классу и негромко говорит ребенку, на что стоит обратить внимание. Это позволяет дать индивидуальную обратную связь ребенку, а также выявить спектр проблем, трудностей, которые потом можно использовать при дискуссии.
- Возможен и другой вариант мини-консультации, когда дети сдают свои листки с планированием, а психолог проверяет их и пишет свои пожелания.
- Также возможна и индивидуальная работа с ребенком после уроков.

Примерные вопросы для обсуждения со школьниками в рамках рефлексий:

- *Расскажи свои впечатления от работы с планом на день: что понравилось, что не понравилось, что было трудным.*
- *Много ли дел ты не успевал делать? Почему?*
- *Какие дела ты чаще всего забывал: полезные, учебные, свободные?*

- *Была ли полезной для тебя подобная работа с планом? Если «да», то чем? Если «нет», то почему?*
- *Что ты планируешь улучшить в себе при работе с планом на следующей неделе?*
- *Планируешь ли ты в дальнейшем вести планы или после урока психологии забудешь об этом? Почему?*

Некоторые заметки из опыта...

Первоначально школьники демонстрируют достаточно подробные расписанные планы, где отражено все - от подъема до сна, дети расписывают все по часам. Постепенно надо стремиться к тому, чтобы дети фиксировали только самые основные мероприятия.

Также, когда мы начинаем работу с планами, часто школьники спрашивают, а кто мне будет напоминать, что я должен это сделать, да еще и лучше в это время.

Здесь можно порекомендовать школьникам следующие напоминалки:

- *СМС-напоминалка и телефонный звонок от родителей,*
- *мобильная напоминалка, когда мобильник прозвонит и напомнит о том, что надо это сделать,*
- *метки на руке,*
- *приклеенные липкие бумажки на самом видном месте - над рабочим столом, на дневник или на холодильник.*

Памятка-алгоритм по составлению плана и работы с ним для ребенка:

1. *Подумай, какие учебные мероприятия завтрашнего дня являются важными для выполнения.* *Может быть, у тебя послезавтра контрольная работа и необходимо тщательно к ней подготовиться, или, может быть, художественная школа, про которую нельзя забыть.*

2. Спроси у родителей, как ты можешь им помочь завтра или, если у тебя есть фиксированные обязанности по дому, вспомни, что ты должен делать завтра. Может, завтра приезжает любимая бабушка, и к ее приезду необходимо срочно убратся в квартире или помочь маме постряпать торт. Помни про правило «Каждый день есть лягушку», и тогда твои полезные дела не будут накапливаться и откладываться до лучших времен.
3. Подумай, чем бы ты хотел заняться в свободное время. Может, ты хочешь доклеить любимую модель машинки или дочитать книгу?
4. Подумай, в каком порядке ты будешь завтра выполнять намеченные мероприятия. Помни, что ты должен успеть и отдохнуть, и поучиться, и помочь родным. Но все равно каждый день есть наиболее важные мероприятия, которые ты сделаешь в самом начале. Например, если у тебя в школе намечается контрольная работа, понятно, что ты после небольшого отдыха, пусть около телевизора, начнешь подготовку к контрольной, а не останешься смотреть до вечера телевизор
5. Возьми ежедневник и запиши там то, что ты планируешь делать завтра в той последовательности, как это будет происходить. Укажи примерное время, когда ты собираешься это делать. Не забудь, что в план необходимо обязательно включить:
 - Учебные дела,
 - Полезные дела, - помощь по дому
 - Свободное время.

Однако помни, что нельзя спланировать каждую минуту - нужно оставлять в плане время для непредвиденных дел, которые могут возникнуть. Около особо важных дел, поставь восклицательный знак (!!!).

6. После того, как ты выполнил запланированное дело, поставь в плане отметку о выполнении. Если в течение дня ты выполнил запланированное, поставь «+», если не сделал – поставь «-».

7. Вечером посвети 5 минут своему плану. Посмотри, что ты сделал, а

что нет. Понятно, что могут возникнуть непредвиденные обстоятельства, но основные важные дела должны быть выполнены...

Ответь для себя на ряд вопросов:

- Все ли из запланированного я сделал?
- Что мне не удалось сделать? Почему?
- Не удалось выполнить дела из разряда важных или из блока «Отдых»? Или и те и другие...
- Подумай, как можно исправить ситуацию с невыполненными делами (особенно важными). ПОДСКАЗКА - сделай их вечером, если есть возможность, или обязательно на следующий день.

8. После того, как ты обдумаешь выполненные и невыполненные дела, составь план на новый день, включив в него те дела, которые ты не успел доделать.

6.5. Телевидение и дети

Телевидение: друг или враг? Сегодня телевидение стало, обыденным явлением повседневной жизни. И хоть редко можно встретить человека, отрицающего телевидение как таковое, время от времени можно слышать разговоры о том, что на детей телевидение влияет пагубно.

Давайте разберемся, что же такое телевидение для детей — друг или враг?

Телевидению как средству массовой коммуникации отводится ряд функций: образовательная, развлекательная, воспитательная, организующая и т.п. Имеется также в виду, что практически каждая телепередача не просто разнообразит досуг, но и воздействует на интеллект, эмоции и чувства человека.

В то же время исследования врачей-гигиенистов доказывают отрицательное влияние телевидения на здоровье детей. Более всего при этом страдает нервная система, слух и зрение. Не только медики, но и наиболее вни-

матерные родители сами замечают, что под воздействием зрелищ, которые ребенок изо дня в день смотрит по телевизору, в его поведении резко выступают раздражительность и апатия, он все чаще жалуется на усталость и головную боль.

Увлечение телевидением разрушает режим дня ребенка: резко сокращается время сна и пребывания на свежем воздухе. Недосыпание и кислородное голодание снижают сопротивляемость детского организма к заболеваниям, а каждое заболевание разрушает его защитные силы. Нередко при этом ухудшается память, ослабляется внимание. Успехи в учении даются все с большим трудом.

Младшие школьники, у которых очень велика потребность в движениях, компенсируют ее беготней во время перемен, частыми выяснениями отношений "на кулаках", с трудом выдерживают необходимость на протяжении урока вести себя спокойно, сосредоточиваться на выполнении заданий и указаний учителя.

Увлечение телевидением таит реальную опасность нарушения семейных отношений, ослабления эмоциональных связей между близкими людьми. В то непродолжительное время, когда семья собирается дома, включенный телеприемник лишает людей возможности общаться друг с другом: в этом случае каждый из присутствующих увлечен мельканием на экране и любую попытку включить его в беседу, не относящуюся к передаче, воспринимает как посягательство на собственную автономию. С другой стороны, общий характер семейных отношений нередко способствует своеобразному бегству ребенка в "телеэкранные дебри". Поглощая одну передачу за другой, он привыкает к пассивной роли "наблюдателя со стороны". Подростка экранное действие нередко уводит от реального мира в мир грез, где все "легко и красиво". Телевизионные грезы начинают заменять ему реальные поступки, которые требуют проявления силы воли и настойчивости. Особенно страдают в этом случае робкие, застенчивые и неконтактные подростки – им телевизор заменяет товарищей, собеседников, советчиков. Чем сильнее в семье такого

ребенка взрослые увлечены телевидением, тем более одиноким чувствует он себя в родном доме...

Все сказанное создает впечатление, что телевидение само по себе вредит воспитанию детей и нужно срочно что-то делать, чтобы спасти, пока не поздно, детей от чар "голубого змея". В действительности же надо винить не телевидение как таковое, а отношение взрослых к нему и неправильное понимание роли TV в воспитании детей.

Несколько простых советов. Существует ряд элементарных требований к гигиене просмотра телепередач: достаточное расстояние от экрана до зрителя (загляните в технический паспорт своего телевизора — там есть точные показатели), дополнительная подсветка вечером и частичное затемнение днем, уровень громкости, не превышающий естественную потребность.

Сколько времени проводит ваш ребенок у телевизора? Для дошкольника оно не должно превышать 1,5 ч в неделю, для младшего школьника — 3 ч, включая просмотры и в выходные дни, для подростка — не более 5ч. Старшеклассники сами регулируют свое время просмотра телепередач. Безусловно, желательно, чтобы из-за телевидения не страдали другие занятия: учеба, спорт, чтение художественной литературы, помощь по дому, общение с друзьями.

Доказано, что малыши, сидящие у телевизора, больше всего устают в том случае, если смотрят передачи для взрослых. Эстрадные номера, особенно с большим количеством рок-музыки, научно-популярные передачи с малодоступным для ребенка содержанием утомляют его сильнее, чем детские передачи. Значит, для того чтобы уменьшить отрицательное воздействие телевидения на ребенка, нужно сократить время телепросмотров и отбирать те передачи, которые соответствуют его возрасту. К этой мысли сложнее всего прийти тем родителям, которые сами не могут регулировать свои отношения с телевидением.

К этой мысли нужно не просто прийти в собственной семье, договориться между собой, но и постараться убедить родителей друзей своего ре-

бенка. В этом случае постоянные разговоры во время школьных перемен о том, что "было вчера по телеку", сами по себе заменятся более содержательными, естественными и необходимыми в общении сверстников. Усилиями семьи можно предупредить "телеманию", при которой телевидение превращается в своеобразный наркотик: человек не может заставить себя выключить даже ту передачу, которая ему знакома или вызывает неудовольствие. Ругая "телевизионщиков" за пустые программы, такой человек все-таки не может заняться другим делом.

Чтобы у детей с детства не возникла зависимость от телеэкрана, взрослые должны контролировать собственные привязанности. Если мы хотим отвлечь ребенка от телевизора, нужно постараться приохотить его к другой деятельности. Любой мальчишка с удовольствием примет предложение отца сыграть партию в шахматы или вместо не сулящего никаких неожиданностей хоккейного матча погонять с ним шайбу во дворе.

Телевидение и книга. Те, кто когда-либо близко общался с ребячьими коллективами, по всей вероятности, не смогут отрицать жизненности зарисовки, которую сделала молоденькая учительница одной из московских школ. Впрочем, такая сценка в равной степени могла произойти в любой другой школе...

Предстояло познакомить ребят с творчеством Аркадия Гайдара. Открывая иллюстрированную книгу большого формата, учительница обратилась к детям с такими словами: "Сегодня мы начнем с вами читать очень интересный рассказ Аркадия Петровича Гайдара..." Не успела она закончить фразу, как сразу несколько ребятшек, успевших заглянуть на обложку и прочесть название, разочарованно протянули: "У-у-у!.. Мы про эту чашку сто раз по телеку видели..." Узнаете? Да, конечно! Не только среди младших школьников, но и среди вполне взрослых людей нередко попадаются такие, которые не видят разницы между книгой и экранизацией, в которой волей-неволей отражается не столько само произведение, сколько особенности его восприятия автором сценария, режиссером, актерами... Конечно, семье,

где взрослые сами осознают ценность и незаменимость печатного слова телеэкраном, ребенку легче постичь эту истину.

Для многих младших школьников и даже подростков самостоятельное чтение остается непосильной, малопродуктивной, а поэтому неинтересной работой. Среди них подавляющее большинство тех, для кого телевидение - повседневная необходимость. И не потому, что интересно, а потому, что этот вид деятельности не требует умственных усилий. Именно в силу увлеченности этих детей телезрелищами чтение надолго остается для них непосильной работой. А время идет. И тот, кто своевременно не прочитал "Человека-амфибию", вряд ли откроет это произведение в юношеском возрасте... Поэтому многие другие прекрасные книги так и останутся для него тайной за семью печатями...

Конечно, телеэкранизация может обогатить интеллект и эмоциональную сферу ребенка. Но лишь в том случае, если рядом с ним взрослые люди, которые способны помочь оценить увиденное, сопоставить авторский текст и текст экранизации, понять, почему тот или иной эпизод остался "за кадром", телевидение может оказать положительное влияние.

Сложнее обстоит дело с подростками. Если у них своевременно не сформированы основы зрительской культуры, если не развито умение отличать и привычка отторгать суррогаты искусства, попавшие на голубой экран. Что же в этом случае могли бы сделать родители? Немало. Но для этого нужно смотреть телепередачи не рядом с детьми, а вместе с ними. Терпеливо выслушивать их мнение. Аргументированно высказывать собственное. Не опасаться за собственный авторитет в том случае, когда не принять доводы ребенка нельзя. Не считать зазорным признаться, что это — вам неизвестно, а вот это непривычно, а вот это вы не можете принять, так как оно идет вразрез с вашими убеждениями... Иными словами, и здесь, как во всех остальных сферах воспитания, в выигрыше остается тот, кто способен к собственным детям проявлять глубокое уважение, кому не чужд глубокий интерес к тому, чем живут наши взрослеющие дети, о чем мечтают, что отвергают, что пытаются изменить.

При просмотре телепередач у детей, и не только, у дошкольников и младших школьников, нередко возникают вопросы, которые надо бы задать теледиктору... В отличие от книги передачу нельзя остановить, вернуть назад, чтобы рассмотреть что-то или расслышать получше. В этом случае легче тому из детей, рядом с которым во время просмотра телепередач находятся взрослые, способные оказать помощь. Абсолютно необязательно при этом быть специалистом в той области знаний, о которой идет речь с телеэкрана. Достаточно, заметив, что ответа на этот вопрос вы не знаете, после передачи вместе с ребенком открыть справочник, словарь, книгу и вместе попытаться разобраться в непонятом. Тем самым мы приобретаем возможность еще и еще раз привлечь внимание к тому, как много удивительного и увлекательного можно узнать из книг.

Телевидение на уроке. Жизнь требует новых форм обучения и воспитания детей, удовлетворения познавательных запросов каждого ребенка. Телевидение в решении этой проблемы обладает фактически беспредельными возможностями. Бытует даже мнение, что хорошие телекурсы - циклы учебных телепередач - могли бы полностью взять на себя обучение детей. И в этом случае все без исключения дети учились бы с увлечением и, самое главное, без лишних усилий.

Именно поэтому на память приходит легенда о том, как великий повелитель Древнего Египта решил изучить геометрию. В качестве учителя к нему был призван Евклид. Довольно скоро властелин понял, что учение потребует от него большого труда. "Послушай, Учитель, – обратился он к математику, – нет ли более легкого пути в твою науку?" – "Нет, – ответил ему мудрец. – Царских путей в геометрию нет".

Нет царских путей ни в одну из наук. И телевидение может лишь помочь детям учиться, а педагогам – учить. Ведь нет на земле двух одинаковых классов, двух сколько-нибудь одинаковых учителей. А любая учебная телепередача, хоть и ориентируется на определенный учебный план, программу и возраст учащихся, достаточно приблизительно по самой своей сути. Ведь она

не может учесть уровень развития конкретного ребенка, степень его заинтересованности обучением, особенности восприятия им материала. В ней не может быть отражен стиль работы учителя, особенности взаимоотношений учителя и его учеников. Таким образом, практически каждая телепередача, а учебная — особенно, "доводится" учителем, исходя из реальных условий и особенностей конкретного класса. Он поможет детям разобраться в материале телепередачи, проверит, как поняты наиболее сложные вопросы, откорректирует ответы, свяжет материал телепередачи с тем, который был изучен, и с тем, который предстоит изучить.

Замечено, что школьники по-разному ведут себя на уроках с применением учебного телевидения и понимают излагаемый с экрана материал. Те, которые дома с дошкольного возраста смотрят телевизор бесконтрольно, с трудом привыкают относиться к телевидению на уроке с должным вниманием. Оно и в школе становится для них способом "скоротать время", который не требует ни умственных усилий, ни пристального внимания. Такие ребята и в старших классах школы оказываются в невыгодном положении: чем интенсивнее используют учебное телевидение учителя-предметники, тем в более сложном положении они оказываются.

В то же время современное телевидение обладает большими возможностями развития творческой активности, познавательных способностей. Любознательность детей с возрастом становится все более предметной и избирательной. Широкий спектр передач для любознательных предоставляет подростку возможность "заглянуть" в разные отрасли научных знаний, познакомиться с трудом различных людей, отыскать свое собственное место в жизни. Чем раньше мы приучим ребенка относиться к научно-популярному телевидению как к новому каналу часто совершенно неожиданной и поэтому особенно увлекательной информации, тем в большей мере обречем возможность использовать мощь телевидения для развития у наших детей жажды познания, стремления постичь тайны природы, мир техники, искусства или секреты мастерства.

Лучшие из научно-популярных телепередач не только помогают школьникам усвоить программу, но и знакомят их с новыми областями человеческого знания, сегодняшними поисками ученых, увлекают романтикой открытий и воспитывают стремление приносить пользу людям. Благодаря телевидению подросток на время передачи становится полноправным участником беседы с выдающимся ученым, инженером, коммерсантом, космонавтом, политиком.

Для жителей сельской местности и населения так называемых "малых" городов телевидение становится единственным повседневно доступным средством расширения кругозора и приобщения к достижениям культуры. Телевидение может помочь ребенку научиться понимать живопись, музыку, театр, архитектуру... Даже тот, кому не один раз посчастливилось побродить по залам Эрмитажа, с огромным удовольствием и немалой пользой для себя вновь сюда вернется, если рядом с ним близкие люди — родители, которые не журят его за то, что он снова "прилип к ящику", а вместе с ним в который раз, затаив дыхание, слушают рассказ о хранящихся здесь шедеврах мирового искусства, труде работающих здесь ученых, хранителей, реставраторов.

Направлять и корректировать отношение наших детей к телевидению можно только до тех пор, пока у них не сформировалась привычка проводить время перед телевизором и жить под его аккомпанемент, бросая любое дело на полпути только потому, что нечто новое замелькало на экране. Единственно надежный путь — своевременно заинтересовать детей другими источниками информации, которые способны сделать жизнь человека интересной и эмоционально богатой.

Нормализует ситуацию в семье вот такой прием. Программу на неделю обсуждают, решая заранее, кто, когда и какие передачи будет смотреть. С одной стороны, ребенку в рамках разумно допустимого предоставляется свобода выбора, с другой — у него постепенно формируется привычка планировать свое свободное время, воспитывается потребность относиться к те-

левидению критически хотя бы потому, что "сделанное для всех" не может удовлетворить интеллектуальных и эмоциональных запросов каждого.

Таким образом, нетрудно заметить, что педагогически целесообразное решение проблемы "телевидение и дети" практически полностью устраняет негативные явления, которые мы, к сожалению, довольно часто наблюдаем в быту, и превращает это средство массовой коммуникации в надежного помощника родителей и профессиональных педагогов.

Анкета для родителей (Анкетирование проводится до занятий).

1. Есть ли в вашей семье телевизор? Да. Нет.
2. Если есть, то сколько и какие?
Один — цветной, черно-белый.
3. Часто ли вы смотрите телепередачи?
Практически ежедневно..
1 -2 ч в день
3-4 ч в день.
Изредка.
Практически не смотрю.
4. Сколько времени вы проводите у телевизора в выходные дни?
2-3 ч. 4-6 ч. По-разному.
5. Занимаетесь ли, сидя у телевизора, каким-либо делом?
Да.
Нет.
Иногда.
6. Обсуждаете ли телепередачи с членами семьи? Да-Нет.
7. Если да, то с кем именно? Напишите!
8. Имеете ли вы обыкновение смотреть со своими детьми детские передачи?
Да. Нет.

9. Какие из этих передач наиболее полезны для вашего ребенка? Напишите!

10. Устраивает ли вас отношение вашего ребенка к телевидению?

Да, Нет

- Затрудняюсь ответить.

Если считаете возможным, подпишите, пожалуйста, анкету!

Вопросы для обсуждения

1. Сколько времени у телевизора проводит каждый из ваших детей?

2. Какие передачи ребенок смотрит постоянно?

3. От каких занятий он отказывается в пользу телевидения?

4. Планирует ли он заранее просмотр телепередач? Если да, то на какой отрезок времени: на день, на два-три дня, на неделю...

5. Оказываете ли вы в этом помощь своим детям? Если да, то какую?

6. Есть ли передачи, которые собирают у телевизора всю вашу семью? Если есть, то какие?

Изучение познавательных интересов школьников.

1. Любите ли Вы смотреть телевизор?

Да Нет

2. Часто ли Вы смотрите телевизор?

Часто Время от времени Очень редко

3. Что Вы предпочитаете смотреть по телевизору:

Художественные фильмы

Документальные фильмы

Познавательные передачи

Интеллектуальные игры

Спортивные передачи

Ток-шоу

Сериалы

Другое _____

4. Назовите, пожалуйста, последние три передачи (фильма), которые Вам понравились. _____

5. Назовите, пожалуйста, телевизионные передачи, которые Вы просматриваете постоянно?

6. Любите ли Вы читать книги?

Да Не очень Нет

7. Если Вы любите читать, какой жанр литературы Вы обычно предпочитаете? _____

8. Назовите, пожалуйста, три последние книги, которые Вы прочитали?

9. Назовите, пожалуйста, три последние книги, которые Вам понравились

10. Читаете ли Вы газеты и журналы? Какие? _____

11. Любите ли Вы слушать музыку? Какую? _____

12. Интересуетесь ли Вы биографией любимых исполнителей, смотрите ли Вы телепередачи на эту тему, читаете ли литературу? _____

13. Занимаетесь ли Вы спортом? Каким? _____

14. Интересуетесь ли Вы дополнительной информацией на спортивную тему? Какой именно? _____

15. Пользуетесь ли Вы интернетом?

Да Нет

16. Что именно делаете Вы в Интернете:

Общаетесь на форумах, в социальных сетях или чатах

Ищете полезную для Вас информацию

Играете в игры

Другое _____

17. Назовите, пожалуйста, три сайта, которые Вы посещаете чаще всего?

18. Посещаете ли Вы кинотеатры?

Да Нет

19. Назовите, пожалуйста, несколько последних фильмов, которые Вы там смотрели. _____

20. Посещаете ли Вы театр?

Да Нет

21. Нравится ли Вам посещать школу?

Да Нет

22. Назовите, пожалуйста, три Ваших самых любимых школьных предмета (в порядке убывания интереса к ним) _____

23. Посещаете ли Вы по собственному желанию какие-либо кружки, клубы, студии (не обязательно в школе)?

Да Нет

24. Какие? _____

25. Чем Вы больше всего любите заниматься в свободное время? _____

26. Есть ли что-то из Ваших интересов, что не попало в поле зрения данной анкеты? Что? _____

Анкета для учащихся по теме «Свободное время»

I. Продолжи следующие предложения:

1. Свободное время - это...
2. Моё любимое занятие...
3. В свободное время я больше всего люблю...
4. Если бы я имел достаточно много денег, я бы...
5. Главная цель моей жизни -...
6. В свободное время я с родителями...

7. Я мечтаю, что с родителями я...

II. Напишите 3 главных желания в жизни:

III. Посещаешь ли ты кружки (секции)? Если - да, то какие и почему.
Если - нет, то почему.

IV. Есть ли общее хобби в вашей семье? А у тебя? Какое?

V. Как часто ты посещаешь библиотеку? С какой целью: взять книгу
(журнал) для души, взять книгу по школьной программе

VI. Есть ли у тебя любимая книга или журнал?

VII. Я трачу своё время:

- На сон -
- На еду -
- На телефонные разговоры, «аську» -

- На чтение книг -
- На общение с друзьями -
- Увлечения –
- На теле-просмотры -
- На общественные дела -
- На подготовку уроков -
- На помощь родителям в ведении домашнего хозяйства –
- Иное -

Актуальность темы вытекает из потребности в совершенствовании воздействия на формирование духовно-нравственных ценностей. В настоящее время телевидение проникло во все сферы жизни человеческого общества. Бесспорное влияние телевидения на развитие человека доказано, но всесторонне не изучено.

Цель работы - изучить РОЛЬ ТЕЛЕВИДЕНИЯ В ЖИЗНИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.

Этапы исследования

1. этап - анализ литературы по теме исследования.
2. этап - Разработка содержания опытно-экспериментальной работы и реализация ее на практике.
3. этап - Анализ результатов исследования.

Результаты.

1. В ходе анкетирования дети, принадлежащие к различным возрастным группам, отвечали на вопросы по-разному, однако, во многом их ответы схожи. Поэтому здесь можно говорить о таком явлении как «вневозрастное воздействие», так как телевидение влияет на все возрастные группы детей.

2. За последнее время наблюдается резкий спад интереса детей к книгам, но тем не менее заметна их склонность к популярной литературе, особенно любимым становится жанр «фантази», с помощью которого впечатлительный ребенок «убегает» в ирреальный мир, что может привести к тому, что он откажется воспринимать действительность или воспримет ее искаженно.

Многие опрашиваемые, которые предпочитают читать фантастические книги, очень часто выбирают для просмотра фантастические фильмы и передачи, фильмы ужасов, что, по мнению ученых, негативно влияет на формирование личности ребенка, вызывает у него различные комплексы, вызывают чувства отчужденности, непонятости, агрессии и т.п.

3. Детские размышления на тему: «Для меня телевидение — это...» были весьма разнообразными. Если не считать бесчисленного множества ответов «это развлечение», «это способ убить время», «это способ получения информации, возможность узнать новости», то оказывается, что телевизор — это самый лучший друг, который всегда поднимет настроение, расскажет обо всем на свете, «визанет» много «популярных и прикольных фильмов», научит свободе мыслей и слова, «вылечит от всех болезней», «покажет класс» и доставит «кайф». Таким образом, мы убедились, что телевидение прочно вошло в жизнь многих детей. С такой рекламой, на первый взгляд, трудно бороться, но все-таки необходимо.

4. Встречаются и такие ответы, как «хочу быть похожим на Хана Монтана» или «я хочу быть как Ослик из мультфильма «Шрек». Что же заставляет детей так отвечать? Ответ очевиден, так как эти герои — всеобщие любимцы, они всегда веселые и счастливые, их жизнь яркая и привлекательная, у них никогда не возникает трудностей, нет назойливых родителей и «этой противной школы», они уводят детишек за собой в свой волшебный мир — мир радости, мир постоянного детства. Повзрослев эти дети психически будут гораздо более уязвлены, чем другие. Их ценности и смысл жизни не будут соответствовать действительности и как результат — разочарование и еще одна искалеченная судьба, а может и несколько жизней.

5. Очень интересной для исследования была информация о том, как школьники относятся к ставшей уже привычной рекламе. Этот «ширпотреб» в красивой обертке уже раздражает не только взрослых, но и докучает детям. Отрицательное отношение к рекламе объясняется еще и тем, что по правилам искусных рекламщиков, она появляется в самый волнующий момент фильма,

сериала, передачи, и юное создание, возмущаясь, переключает канал, чтобы избавиться от этого назойливого создания.

ВЫВОД. Телевидение — бесценный дар, который позволяет быть в курсе событий в мире и в своей собственной стране, сообщает огромное количество полезной информации научного, эстетического, социально-культурного характера. Однако есть у него одна очень важная особенность — не всем он открывает свою несомненную пользу и далеко не каждый понимает это, а мы с полной уверенностью можем заявить, что именно здесь и кроется решение поставленной нами проблемы. В настоящий момент многочисленные издания наперебой сообщают о том, что в процесс обучения и воспитания, необходимо вводить многочисленные достижения человеческого разума, в том числе и технические. Это отвечает не только реалиям времени, но и готовит вхождение ребенка в мир, технически оснащенный и быстро развивающийся. Нужно учить подрастающее поколение правильно и разумно потреблять информацию, развивать способность умело выбирать из многообразия бесчисленной «телепродукции» наиболее ценное, необходимое для его будущей полноценной и творчески активной жизни. Таким образом, под контролем государства, общества, школы и семьи телевидение превратится в прекрасного помощника и верного информационного спутника жизни каждого высокоразвитого, образованного человека.

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ

«СВОБОДА ОТ...»

ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ

(ЧТЕНИЕ, КИНО, ТЕАТР, ВЫСТАВКИ, ТВ, ИСКУССТВО)

«СВОБОДА ДЛЯ...»

СОЦИАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

(БЕСЕДЫ, ОБЩЕНИЕ, ВСТРЕЧИ, ОБСУЖДЕНИЯ,
ПРОГУЛКИ, ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ)



ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ВРЕМЯПРОВОЖДЕНИЕ

(ЛЮБИТЕЛЬСКИЕ ЗАНЯТИЯ, ПАССИВНЫЙ ОТДЫХ)

СПОРТ КАК ОСОБЫЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ВКЛЮЧАЮЩИЙ ФУНКЦИИ СОЦ. ОБЩЕНИЯ И СВОИ СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

ПРОБЛЕМЫ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ.

1. ТЯЖЕСТЬ В УСВОЕНИИ ОГРОМНЫХ НАУЧНЫХ БОГАТСТВ.
2. ОБЩЕНИЕ В СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ.
3. НЕУМЕНИЕ РАЗУМНО, РАЦИОНАЛЬНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ С.В.
4. НЕ ВСЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СВЯЗАНЫ С УСВОЕНИЕМ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ.
5. УВЛЕЧЕНИЕ КИНО И ТЕЛЕВИДЕНИЕМ. (БУДИТ ПОДЧАС УМСТВЕННУЮ ЛЕННОСТЬ, НЕ ВСЕГДА СПОСОБСТВУЕТ РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ)

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ.

1. БЕСЕДЫ, СОБРАНИЯ, ДИСПУТЫ.

НАПРИМЕР, «МИНУТА ЧАС БЕРЕЖЕТ», «ЧТО ЗНАЧИТ «УБИВАТЬ ВРЕМЯ»?» ИТОГ: АЛЬБОМ ИЛИ СТЕНД.

2. ПОКАЗ РЕАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ КАЖДОЙ МИНУТЫ.
НАПРИМЕР, ЗА 1 МИН ПРОИЗВОДИТСЯ 200 ТЫС. ТОНН СТАЛИ. ПОТЕРЯТЬ МИНУТУ ЗНАЧИТ ПОТЕРЯТЬ ТЫСЯЧИ ХОЛОДИЛЬНИКОВ, ТЕЛЕВИЗОРОВ.

3. СОБЛЮДЕНИЕ ШКОЛЬНОГО РЕЖИМА.

НАПРИМЕР, ЖИЗНЬ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ А. С. МАКАРЕНКО.

4. РАЗУМНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ:

- ЦЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ,
- СОДЕРЖАНИЕ,
- ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ,
- КОНКРЕТНОСТЬ ПЛАНА,
- ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ.



Литература.

1. Баженова Л.М. Психологические особенности восприятия фильмов и телевизионных передач младшими школьниками// Начальная школа.- 1996.-№11. с.8-11.
2. Бушканец М.Г.Свободное время школьника как педагогическая проблема. - Казань, 1971.
3. Воспитание младшего школьника: Пособие для студ. сред. И высш. пед. Учеб. Заведений, учителей нач. классов и родителей / Сост. Л.В. Ковинько. - 3-е изд., стереотип. - М: Академия, 1998. - 288 с.
4. Гундорова И. Телевидение и нравственность: возможен ли союз //Школьный психолог.-2006.-№12.-с.28-32.
5. Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Правильное использование свободного времени школьника - одно из средств воспитания // Советская педагогика. 1966. №96.
6. Киселева В.А. О понятии свободного времени. - М.: Молодая гвардия, 1967.
7. Кон И.С. Социология личности.- М.: Просвещение, 1967.
8. Макаренко А.С. О воспитании. - М., 1988.
9. Минц Л.Е. Статистика свободного времени как метод изучения социологических вопросов // Ученые записки по статистике. - М.: АН СССР, 1963, стр. 284-285.
10. Патрушев В.Д. Время как экономическая категория. - М.: Мысль, 1966.
11. Тарабарина Т.И. Детям о времени: Популярное пособие для родителей и педагогов.//Т.И. Тарабарина, Е.И. Соколова. -Ярославль: Академия развития,1996.с.240.
12. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 528 с.
13. ido.rudn.ru/vestnik/2007/2007-2/5.pdf
14. lpp.ucoz.ru/katalog/dok.4.doc
15. [pedsovet.org/Форумы/ index.php...](http://pedsovet.org/Форумы/index.php...)

Тема № 7. ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

4. Понятие патриотизма: его сущность, структура
5. Психолого-педагогические особенности воспитания основ патриотизма младших школьников
6. Педагогический потенциал народной игры как средство воспитания основ патриотизма

7.1. Понятие патриотизма: его сущность, структура

Для теоретического обоснования сущности воспитания основ патриотизма следует сделать исторический экскурс становления и развития проблемы воспитания патриотизма подрастающего поколения, в том числе младшего школьника.

Анализ литературы показал, что патриотизм рассматривается в исследованиях педагогов и психологов, как одна из основных задач нравственного воспитания.

По мнению А.А. Глебова, В.А. Сластенина, И.Т. Фролова патриотизм - это такое социальное явление, которое своими корнями уходит в историю, культуру, политику, экономику. В силу своей значимости это понятие привлекает к себе внимание философов, педагогов, психологов. В разные исторические эпохи, в зависимости от социально-экономических условий жизни, по своему содержанию, формам проявления и значению патриотизм не остается неизменным, меняются приоритеты и аспекты его осмысления. Рассмотрим понятие патриотизма в историческом контексте.

Проанализировав исследования по данному направлению, мы установили, что в условиях первобытнообщинного строя и в рабовладельческую эпоху идеи патриотизма существовали в обществе. Люди осознавали себя членами определенного племени, класса. В педагогических системах Древней Греции, а именно в городах-государствах Спарта и Афины, уже проявляются характерные для воспитания патриотизма черты. Например, в Спарте воспитание патриотизма носило

суровый, военный характер и было направлено на подготовку храбрых воинов, способных сражаться и побеждать. Необходимое нравственное и политическое воспитание проводилось во время специально организованных бесед руководителей государства с подрастающим поколением, где рассказывалось о стойкости и мужестве предков в борьбе с врагами отечества, описывались подвиги известных героев. Идеалом спартанского воспитания был выносливый и мужественный воин.

В Афинах основы патриотизма преподавались в палестре. Наиболее известные граждане в беседах с мальчиками на политические и нравственные темы закладывали уважение и любовь к своему государству. Идеалом воспитания в Афинах был гармонически развитый в физическом и умственном отношении человек, понимающий и тонко чувствующий красоту, в совершенстве владеющий речью.

В греческой литературе создавались произведения героического эпоса, повествующие, как Геракл защищает родной город от врагов; рисующие образ Ахилла, для которого слава и намять потомков важнее спокойствия и безопасной жизни. Такой идеал самоутверждения в борьбе за признанные обществом ценности, обеспечивал активное участие граждан в жизни родного города, готовность пожертвовать многим ради его благополучия и интересов. Платон, Аристотель идеологизировали чувство патриотизма и пытались противопоставить полис родственным связям.

Другой выдающийся мыслитель Цицерон провозгласил: «Много есть степеней общности людей, например, общность языка или происхождения, но самой тесной, самой близкой и дорогой оказывается та связь, которая возникает в силу принадлежности к одной и той же гражданской общине. Родина - и только она - вмещает в себя общие привязанности». Античные мыслители считали, что долг перед отечеством является первейшим в иерархии обязанностей, поэтому ставили патриотизм в один ряд с нравственными ценностями. Они определяли патриотизм как выполнение гражданских обязанностей, воинскую доблесть в защите отечества и участие в государственном управлении, но при этом патриотические идеи относились только лишь к господствующему классу.

В период эпохи Возрождения интерес к проблеме воспитания патриотизма был вызван борьбой за независимость городов Северной Италии. Эти события способствовали пробуждению гражданского самосознания личности и развивали чувство патриотизма. Однако в конце XV века в Западной Европе изменяется политическая ситуация: почти повсеместно к власти в государствах приходит абсолютная монархия, которая требует личной преданности монарху, подавляя свободы и возможность проявления личной инициативы граждан. Феодалные идеологи в истолковании патриотизма опирались на религию, в которой церковь придавала значение земному отечеству, при этом предназначение патриотизма определялось в воспитании у трудящихся терпения к общественной несправедливости, Фридрих II подчеркивал важность воспитания патриотизма, поучал, что любовь к отечеству требует стать аскетами, преданными монарху.

Идеи воспитания патриотизма, после столетнего сдерживания религией и церковью в эпоху феодализма, получают дальнейшее развитие только лишь в ХУП-ХУШ веках. Французские просветители (Д. Дидро, К.А. Гельвеции, П.А. Гольбах и др.) обратили внимание на проблемы воспитания подрастающего поколения, в частности на воспитание патриотизма и любви к родине. К.А. Гельвеции считал необходимым сформулировать единую цель воспитания для всех граждан, заключающуюся в стремлении к благу всего общества, к наибольшему удовольствию и счастью подавляющего количества граждан. Он говорил о необходимости воспитывать патриотов, которые были бы в состоянии объединить идею личного блага и блага нации. Такое понимание целей воспитания имело исторически прогрессивный характер.

В зарубежной педагогической мысли того времени были попытки определить цель воспитания, в которую бы входило создание человека, наделенного качествами патриота. Понятие «патриотизм» представлялось достаточно узко, как результат общественного воспитания, которое, будучи организовано государством, может сформировать из детей патриотов, обеспечив их личное счастье и благополучие нации.

Слово «патриот» как термин утвердилось в словаре в период Великой Французской революции и было связано с понятием свободы и любви к Родине, что противопоставлялось приверженцам абсолютизма и феодализма. В словаре Ларусса «патриот» означает не только «любовь к Родине», но и «специального гражданина новой Франции, врага старого режима, воинствующего апостола и солдата революции». В трудах теоретиков французской революции патриотизм связывается с демократией, происходит слияние национального и интернационального в отечестве и человечестве. К мыслителям, придерживающимся данной точки зрения, можно отнести Жан-Жака Руссо и И.Г. Песталоцци, которые считали центром всего нравственного воспитания «деятельную любовь к людям». Наиболее определенно сопоставлял такие понятия, как «патриотизм» и «любовь к людям», немецкий педагог Адольф Дистервег. По А. Дистервегу, любовь к человечеству и своему народу должна развиваться у людей в теснейшем единстве.

Таким образом, в этот исторический период патриотические идеи получили широкое осмысление. Одно из проявлений патриотизма трактовалось как любовь ко всем людям, независимо от их национальной принадлежности, что свидетельствует о зарождении культуры межнациональных отношений.

В Киевской Руси впервые об идеях воспитания патриотизма упоминается в «Поучении князя Владимира Мономаха детям». В «Поучении» отражены педагогические идеалы Древней Руси и нравственные принципы. Владимир Мономах призывал детей любить свою родину, защищать ее от врагов, быть деятельными, трудолюбивыми и храбрыми. Он указывал на необходимость воспитывать в детях мужество, отвагу и в то же время учить их быть гуманными, отзывчивыми к людям, быть защитниками сирот и вдов, не давать сильным губить слабых, к старым быть почтительными, к сверстникам - приветливыми. В Киевской Руси одним из нравственных начал была любовь к родине, что соответствует патриотизму, хотя данного слова в языке того времени еще не было.

Дальнейшее развитие идеи воспитания патриотизма получили в XVIII веке в связи с изменениями социально-экономической обстановки в России, с так называемым «веком Просвещения». Русские просветители (Н. М. Ка-

рамзин, М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, С. П. Шевырев) считали, что система образования должна соответствовать национальным интересам России. М. В. Ломоносов в своих работах «Краткое руководство к красноречию», «Риторика» сформулировал задачу воспитания как воспитание сознательных граждан, общественных деятелей, способных отстаивать интересы государства.

В своей статье «О любви к отечеству и народной гордости» Н. М. Карамзин раскрывает факторы, которые являются основой народности: почва, климат, нравы, обычаи, религиозные и политические верования и т.д., а также выделяет три взаимосвязанных и иерархически подчиненных видов любви к Отечеству - физическая, нравственная и политическая. Физическая любовь характеризуется привязанностью человека к месту его рождения и жизни, нравственная любовь основана на симпатии к окружающим людям и обществу, политическая - основана на патриотическом чувстве, которое требует рассуждения и осознания. «Патриотизм есть любовь к благу и славе отечества и желание способствовать им во всех отношениях».

Значительный вклад в рассмотрение проблемы воспитания патриотизма в XIX веке был сделан революционерами-демократами: В. Г. Белинским, Н. А. Добролюбовым, П. П. Огаревым, А. И. Герценом, П. Г. Чернышевским. Историческое значение человека, считал Н. Г. Чернышевский, «измеряется его заслугами Родине, его человеческое достоинство - силою его патриотизма».

В традиции русской философской мысли ярко выражена гуманистическая трактовка патриотизма. Так, В. С. Соловьев отмечал, что «нравственная обязанность настоящего патриота - служить народу в человечестве и человечеству - в народе».

Русский критик-демократ В. Г. Белинский утверждал, что патриотизм содержит в себе общечеловеческие ценности и идеалы, делает личность членом общечеловеческого сообщества. «Любить свою родину, - подчеркивал он, - значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому». Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов выдвинули идеал нового человека, исходя из которого, определяли цели и задачи воспитания. Новый человек, по их мнению, должен быть истинным патриотом

своей родины, близким к народу, принимать самое деятельное участие в борьбе за осуществление его разумных интересов и потребностей. Такой человек должен быть высокоидейным и всесторонне развитым в физическом и духовном отношении.

В XIX веке большое внимание уделяли вопросам патриотизма и патриотического воспитания педагоги П. Ф. Каптерев, Н. А. Корф, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др. Например, К. Д. Ушинский, обосновывая принцип «народности» в воспитании детей, считал, что природа, семья, общество, народ, религия, а особенно язык и история с раннего детства воздействуют на ребенка, прививая патриотические чувства, любовь и уважение к истории, культуре России. «Любовь к родине, - писал он, - это наиболее сильное чувство человека, которое при общей гибели всего святого и благородного гибнет в дурном человеке последним».

Ушинский обращал особое внимание на то, что система воспитания порождается историей народа, его материальной и духовной культурой. Весь вековой педагогический опыт накапливается и трансформируется в народно-декоративном искусстве и народных промыслах, в произведениях русских мастеров живописи, скульптуры, архитектуры, в фольклорных и классических произведениях устного народного творчества. Великий педагог считал, что одной из характерных черт воспитания русского народа является развитие у детей патриотизма, глубокой любви к родине как основы нравственного воспитания.

Поскольку лучшим выражением народности, по его мнению, является родной язык, то в основу обучения русских детей должен быть положен именно русский язык обучение в начальной школе должно ознакомить детей с русской историей, географией России, с ее природой. «Язык народа, - писал педагог, - является полнейшим отражением родины и духовной жизни народа, является в то же время для ребенка лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни».

Л. Н. Толстой, как гуманист, в своей философской системе наполняет понятие патриотизма содержанием общечеловеческой любви: «Сущность человеческой жизни и высший закон, долженствующий руководить ею, есть любовь». Он рас-

крывает данное понятие через отношение человека к самому себе и правильное отношение к другим людям. Правильное отношение к себе Л. Н. Толстой определяет как заботу о спасении души. По его мнению, нравственное отношение к себе гарантирует и нравственное отношение к другим людям. «Я не могу желать, думать, верить за другого. Я возношу свою жизнь, и это может вознести жизнь другого, да и другой - я же... Забота человека о чистоте собственной души является базисом, источником нравственных обязанностей человека по отношению к другим людям, к семье, государству и т.д.». Таким образом, в развитии нравственного самосознания, в стремлении к нравственному самосовершенствованию Л. Н. Толстой видит главный путь становления патриотизма и гражданственности.

В конце XIX - начале XX века развивается еще одно направление во взглядах на патриотизм. Это направление носило государственный характер и было основано на идее долга и служения родине и царю. Одним из представителей данного научно-педагогического направления был К. В. Ельницкий. Свои взгляды он излагал в публичных лекциях, посвященных теме воспитания патриотического чувства у учащихся. Он считал, что любовь к отечеству и соотечественникам и служение им есть высокий нравственный долг каждого гражданина, а выполнение этого долга обыкновенно доставляет человеку внутреннее довольство, счастье.

В. Н. Сорока-Росинский в работе «Национальное и героическое в воспитании» писал: «Национальная песня, будя героизм и древнее чувство любви к родной земле, является лучшим методом воспитания национального чувства и обеспечивает ему путь высоко этического развития. Национальная песня поэтому и может помочь школе предотвратить от подрастающего поколения грозящую при слишком быстром разрыве с прошлым опасность; точно так же устранена будет и опасность запошления национального чувства и его извращения в шовинизм».

Патриотизм как «всечеловечность» понимал Ф. М. Достоевский. Он считал, что патриотичность - это такое нравственное качество личности, которое включает в себя сострадание и сочувствие, доброту, творящую мир; способность встать на точку зрения другого и пережить чужую беду как свою; соборность, стремление к единению с другими людьми; привязанность к родной земле.

Одним из первых, кто в русском языке определил понятие «патриотизм», был Владимир Даль. Он трактовал его как «любовь к отчизне», а «патриота - как любителя отечества, ревнителя о благе его, отчизнолюба, отечественника или отчизника».

Позднее в своем толковом словаре С. И. Ожегов дает следующее определение патриотизма: «Патриотизм - преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины».

В философском словаре под редакцией И.Т. Фролова патриотизм рассматривается как нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины.

С точки зрения этики «патриотизм» - это общественный и нравственный принцип, характеризующий отношение людей к своей стране, которое проявляется в определенном образе действий и сложном комплексе общественных чувств, обычно называемом любовью к Родине.

Для патриотизма характерно единство с интернационализмом. Интернациональная сущность патриотизма заключается в единстве, дружбе, равноправии, взаимоуважении, братстве, сотрудничестве, взаимопомощи наций и народностей.

Стоит отметить, что понятия «патриотизм» и «патриотическое воспитание» в 20-30-е годы XX века не использовались, но сам процесс патриотического воспитания осуществлялся. Понятие «патриотизм» было отчасти вычеркнуто из-за того, что партийное руководство страны узрело в нем схожесть с национализмом, что не соответствовало идейно-политическому направлению развития государства.

В современных условиях на передний план выходит понятие «интернационализм». В первые годы становления советского государства каждый гражданин должен был быть готов выступить на защиту Отечества, поэтому на первое место в воспитании подрастающего поколения вышло военно-патриотическое направление работы.

В годы Великой Отечественной войны патриотическое воспитание приобрело особое значение. В суровые годы войны потребовалась серьезная перестройка учебно-воспитательной работы всех учебных заведений в системе образования. На начальном этапе войны, когда огромные территории Советского Союза были оккупированы за несколько месяцев, назрела необходимость в поднятии боевого духа армии и трудовых подвигов в тылу. Произошла корректировка идейно-политических ценностей, появилось в печати и в речи слово «патриотизм». В качестве средств патриотического воспитания в процессе обучения использовались материалы периодической печати, произведения отечественных поэтов и писателей, посвященные героической борьбе с врагом.

Учащихся знакомили с ратными подвигами великих предков - Александра Невского, Дмитрия Донского, Дмитрия Пожарского, Александра Суворова, Михаила Кутузова и т.д. Во внеклассной работе основное внимание также было уделено воспитанию патриотизма и военно-физической подготовке школьников. В жизнь школы прочно вошли регулярные политические информации, на которых учащихся знакомили с обстановкой на фронте, героическими подвигами советских людей в тылу. Широкое распространение получили массовые движения учащихся в помощь фронту и тылу: сбор и изготовление теплых вещей, дежурство в госпиталях, забота о семьях фронтовиков; сбор средств на вооружение Красной Армии и т.д.

Данный этап в формировании и воспитании патриотизма как у школьников, так и у всего населения можно охарактеризовать как этап воспитания военного патриотизма. Воспитание патриотизма, готовящее подрастающее поколение к защите Отечества.

После окончания второй мировой войны наступает новый период существования государства, период противостояния двух держав. Это сказалось и на воспитании патриотизма. Данный период отличается сопоставлением в равных долях патриотизма и интернационализма, при этом патриотизма советского, социалистического. В это время было накоплено много материала о героях страны, о

достижениях народа и государства, который использовался при воспитании детей школьного возраста.

Процесс воспитания патриотизма в шестидесятые годы был разделен на составные части: родная страна; родной край; советская армия; о дружбе народов СССР. При этом каждая из частей являлась самостоятельной и включала целый ряд уроков. Нельзя не отметить, что во все программы были включены знания о В.И. Ленине, как знания по идеологическому воспитанию советских граждан.

Зачастую воспитание патриотизма осуществлялось под эгидой нравственного воспитания, поэтому в некоторых изданиях можно не найти понятия «патриотизм», «патриотическое воспитание». Оно заменялось «нравственным» и «интернациональным» воспитанием.

В 60-80 годы осуществлялся научный подход к проблеме воспитания патриотизма младших школьников, что нашло отражение в определении средств его реализации. Ученые выделяли такие средства воспитания патриотизма, как художественная литература, природа, праздники, песни, и т.д.

В 90-е годы процесс воспитания патриотизма постепенно выхолащивается. Кризис политической и экономической сфер государства стал причиной отказа от воспитания патриотизма как такового.

По мнению академика Д. С. Лихачева, патриотизм - это чувство любви к Родине, которое в наше время, к сожалению, потеряло свое истинное значение. В его определении понятие «Родина» включает в себя все условия жизни: территорию, климат, природу, организацию общественной жизни, особенности языка и быта, а также духовную жизнь народа, творческие условия, достижения, придающие особое своеобразие культуре. Для того, чтобы стать сыном или дочерью своего народа, необходимо, по мнению Д. С. Лихачева, ощутить его духовную жизнь и творчески утвердить себя в ней.

Мы согласны с мнением В. А. Сластенина, что характерной чертой духовной современной жизни является отсутствие единства у населения. Как показал анализ литературы, понятие патриотизма характеризуется неоднозначностью. Кроме того, проблема патриотизма рассматривается исследователями в зависимо-

сти от различных исторических, социально-экономических и политических условий, в зависимости от личной гражданской позиции, отношения к своему Отечеству, от использования различных сфер знаний и т.п.

Как показывает анализ современной педагогической практики, наибольшее развитие получили два подхода к пониманию патриотического воспитания: интеллектуалистический, где первостепенное значение придается вооружению молодых людей нравственными знаниями, и поведенческий, когда главное внимание обращается на выработку у них нравственных навыков и привычек поведения, на накопление нравственного опыта жизни в коллективе.

Каждый из указанных подходов не может в изолированном виде служить основой построения процесса воспитания патриотизма. Обосновывается это тем, что патриотизм в структурном отношении представляет собой взаимосвязь взаимообусловленных и находящихся в диалектическом единстве трех компонентов - патриотическое сознание, патриотические отношения, патриотическая деятельность.

Принимая во внимание интересы прогрессивной общественности, учитывая мнение ведущих ученых - педагогов, Правительство РМ разработало проект нового Кодекса образования. При этом учитываются опыт и достижения прошлого, современные реалии и проблемы, тенденции развития нашего общества. Одним из важнейших направлений данной программы является разработка научно-теоретических и методологических основ патриотизма, предусматривается разработка учебно-методических пособий и рекомендаций в области воспитания патриотизма с научным обоснованием путей приобщения подрастающего поколения к патриотическим ценностям.

Анализ философских, педагогических работ и государственных документов Р.М. по вопросу структуры и особенностей воспитания патриотизма детей позволил вычлениить теоретические положения, которые являются исходными положениями к рассматриваемой проблеме.

- патриотизм - это социальное, исторически обусловленное явление духовной жизни народа, результат влияния общественной среды и воспитания;

- патриотизм неотделим от понятий «родина» и «отечество». Сущность его определяется отношением к родине (народу, культуре, традициям, обычаям, языку, истории, природе родного края) и отечеству (как социальной, политической, социокультурной среде).

Таким образом, обобщая весь передовой педагогический опыт, можно выделить следующие положения:

- воспитание патриотизма - это целенаправленный процесс, направленный на приобретение подрастающим поколением знаний о родине, формирование эмоционально-ценностного отношения у детей к малой родине, к ее истории и культуре, и включение в активное и позитивное участие в хранении и приумножении ресурсов, семейных традиции, всего лучшего, что накоплено предшествующими поколениями, результатом которого является патриотизм как нравственное качество личности;
- формирование у подрастающего поколения чувства патриотизма и культуры межнациональных отношений является частью нравственного воспитания;
- национальные святыни, материальные и духовные ценности укрепляют любовь к родине, способствуют появлению, повышению чувства ответственности за их сохранение;
- средствами воспитания патриотизма являются родной язык, фольклор, литература, природа.

Анализ многообразия подходов к пониманию патриотизма привел нас к пониманию того, что патриотизм относится к нравственной категории и рассматривается как стремление делать добро, иметь чувство собственного достоинства и сострадание, сочувствие, доброту, стремление к единению с другими людьми на основе любви к ним.

7.2. Психолого-педагогические особенности воспитания основ патриотизма младших школьников

Анализ литературы свидетельствует о том, что исследователи едины во мнении о том, что осуществлять воспитание патриотизма как процесс формирования патриотического сознания нужно начинать с младшего школьного возраста.

По мнению С. Т. Алиева, Н. Ф. Виноградовой, В. В. Давыдова, Р. И. Жуковской, С. А. Козловой, Л. В. Кокуевой, Т. А. Куликовой, Т. А. Марковой, Э. К. Суловой и других, в этот период происходит формирование культурно-ценностных ориентации духовно-нравственной основы личности ребенка, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс национально-культурной самоидентификации, осознания себя в окружающем мире.

Мы считаем важным для решения задач нашей лицензионной работы мнение С. А. Козловой, Г. М. Ляминой, Н. В. Мельниковой, и других, что способами оптимизации процесса ознакомления младшего школьника с явлениями общественной жизни являются: правильный отбор содержания знаний об окружающем, продуманность методики их преподнесения, построение педагогического процесса на основе связей между видами деятельности. Таким образом, из всего выше сказанного определяется цель воспитания патриотизма детей младшего школьного возраста - это воспитание чувств и отношений, которые являются основой патриотизма: любви к родному краю, стране; интереса к Родине; стремление больше узнать о ней; гордости за свой народ, этнос и т.д.

Психологические особенности детей младшего школьного возраста характеризуются тем, что в этом возрасте учащиеся достаточно внушаемы, впечатлительны, эмоциональны, их отличает искренность чувств, доверие взрослому, подражание старшим. Впечатления и чувства, пережитые в детстве, оказывают глубокое влияние на дальнейшее развитие детей, остаются в памяти на всю жизнь.

Проблема воспитания патриотизма одна из сложнейших в педагогике. Сложность ее связана, прежде всего, как считают Р. С. Буре, А. М. Виноградова, С. А. Козлова, Н. Ф. Островская и другие, с самим понятием воспитания патриотиз-

ма, с тем содержанием, которое вкладывается в него в определенный период времени и которое определяет методы, средства, формы работы с детьми.

Как отмечали Р. И. Жуковская, Е. И. Корнеева, В. Г. Нечаева, Е. И. Радина, и другие, чувство патриотизма проявляется в осознании детьми родного края как частицы большой родины, в любви к родному краю, в уважении к народу, в гордости за его боевые и трудовые успехи, культурные достижения, в заботливом отношении к людям, бережном отношении к результатам их труда, природе, в желании реализовать в творческой деятельности свое отношение к Родине. В работах А. А. Анцифировой, А. М. Виноградовой, Е. И. Радиной, К. З. Сайфулиной раскрываются особенности патриотических чувств, заключающиеся в формировании на основе любви к родителям, семье, дому, детскому саду, родному городу, природе родного края.

С. А. Козлова, Г. М. Лямина, Н. В. Мельникова, В. Г. Нечаева, Г. Г. Петраченко, Е. И. Радина, А. Н. Усова большое значение придавали вопросу ознакомления детей с общественной жизнью страны, поскольку приобщение детей к реальной жизни являлось важнейшим средством воспитания патриотизма младших школьников. Занятия, экскурсии, наблюдения, чтение художественных произведений, игры создают наиболее оптимальные условия для накопления впечатлений, формирования представлений, воспитания чувств учащихся.

Необходимо учесть следующее утверждение педагогов-исследователей о том, что простое количественное накопление знаний еще не гарантирует переход на более качественный уровень и не обеспечивает содержание воспитания патриотизма. Как утверждает А.А.Алексеев, «главное заключается не в том, чтобы дети усвоили абсолютно точные факты или явления, а в том, чтобы у них возникли чувства и отношения, которые затем в условиях школьного обучения, лягут в основу усвоения ими систематических знаний и послужат основой дальнейшего развития патриотизма».

В период младшего школьного возраста, по мнению Ш.А. Амоношвили, А.А. Люблинской, П.М. Якобсон и других происходит формирование нрав-

ственных чувств детей на основе обогащения содержания, роста осознанности, глубины и устойчивости эмоциональных переживаний.

По мнению Т.В. Антонова к числу положительных нравственных чувств относятся: любовь, патриотизм, чувство долга, честь, дружба, симпатия, привязанность, уважение и т.д. Каждое из нравственных чувств - сложнейшее единство переживаний и размышлений.

Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин указывают на взаимосвязь эмоциональных и познавательных процессов у младших школьников и подчеркивают большое значение эмоций в регуляции деятельности и поведения. Чувства не только отражают отношение человека к объектам, но и несут информацию о них. В этом смысле отражение объекта является познавательным компонентом эмоций, а отражение состояния человека в этот момент - их субъективным компонентом. Чувства тесно связаны с потребностями личности. По своему взаимоотношению и специфическим функциям в удовлетворении потребностей субъекта чувства делятся на две фундаментальные группы.

Первую группу чувств составляют переживания. Для возникновения этих переживаний достаточно обострения некоторой потребности и наличия отвечающего ей предмета.

Ко второй группе эмоциональных явлений относятся те, что возникают уже при наличии ведущего побуждения, т.е. деятельности (внутренней или внешней), и выражают определенное отношение субъекта к отдельным условиям, которые благоприятствуют или затрудняют ее осуществление, к конкретным достижениям в ней, к сложившимся или возможным ситуациям.

Таким образом, чувства имеют двойную обусловленность: с одной стороны, потребностями человека, которые определяют его отношение к объекту эмоций, а с другой - его способностью отразить и понять определенные свойства этого объекта.

Сложность решения данной задачи, связана, прежде всего, с возрастом детей, так как в младшем школьном возрасте ни одно нравственное качество не

может быть окончательно сформировано. В этом возрасте нравственные качества только лишь зарождаются и берут свое начало в детстве.

По мнению Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. А. Люблинской, Н. М. Менчинской, Д. Б. Эльконина и других, младший школьный возраст - это сензитивный период для развития нравственных качеств личности. Дети младшего школьного возраста, их восприимчивость к нравственным воздействиям позволяют увидеть преемственность в организации и управлении процессом воспитания патриотизма, формирования нравственных представлений и воспитания патриотических чувств.

Младшие школьники XXI века отличаются от детей 80-90 годов прошлого столетия. Психолог Б.А. Богатеева отмечает, что дети одной страны, одного народа в конкретный период исторического развития характеризуются некоторыми общими чертами, формирующимися под влиянием специфических условий переживаемого периода. Средства массовой информации и изменения в социально-политической ситуации в стране ускоряют духовное развитие 7-10-летних детей. Дети данного возраста более самостоятельны в мышлении и в поведении, чем дети 7-10 лет советского периода. Они имеют свое оценочное суждение, у них разносторонние интересы. Как отмечает А.Ц. Гармаев, возраст 7-10 лет является периодом фактически складывания «механизма» личности. Расширяется круг нравственных представлений, но жизненный опыт невелик.

Патриотизм, как и любое другое нравственное качество, должен воспитываться целенаправленно, последовательно и иметь свой механизм становления личности. С. А. Козлова и Т. А. Куликова предложили следующий: механизм нравственного воспитания: знания и представления + мотивы + чувства и отношения + навыки и привычки + поступки и поведение = нравственное качество. Рассмотрим данную формулу.

Для формирования любого нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Для этого нужны знания, на основе которых у ребенка будет складываться представление о сущности нравственного качества, о его необходимости и о преимуществах овладения им. У ребенка должно появиться

желание овладеть нравственным качеством, то есть важно, чтобы возникли мотивы для приобретения соответствующего нравственного качества.

Появление мотива влечет за собой отношение к качеству, которое формирует социальные чувства. Чувства придают процессу формирования личности значимую окраску и потому влияют на прочность складывающегося качества.

Знания и чувства порождают потребность в их практической реализации - в поступках, поведении. Поступки и поведение берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества. Данный механизм имеет объективный характер. Главная его особенность заключается в отсутствии принципа взаимозаменяемости. Это значит, что каждый компонент важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим. При этом механизм имеет гибкий характер: последовательность компонентов может меняться в зависимости от особенности качества (его сложности и т.д.) и от возраста объекта воспитания.

Развитие чувств человека тесно связано с формированием его как личности. В процессе формирования личности человека чувства организуются в иерархическую систему, в которой одни из них занимают ведущее положение, соответствующее актуально действующим мотивам, другие же остаются потенциальными, нереализованными. Многие психологи и педагоги отмечают, что особенно сензитивен для развития чувств младший школьный возраст. Данная способность обуславливается повышенной в этот период эмоциональностью, доверчивостью, открытостью, непосредственностью, отзывчивостью, быстрым вхождением в предлагаемые роли и потребностью в новых впечатлениях, высокой познавательной активностью и интересом ко всему окружающему.

Ш.А. Амоношвили считает, что младший школьный возраст характеризуется внешней восприимчивостью влияний, верой в истинность всего, чему учат, что говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм. Он отличается бескомпромиссностью в нравственных требованиях к другим, непосредственностью в поведении. Именно в этом возрасте возникают большие возможности для систематического, последовательного духовно-нравственного развития

детей. В этом возрасте важно накопление детьми нравственного опыта, самостоятельность действий.

Важным для педагогов является мнение о том, что нравственное развитие ребенка осуществляется на основе освоения им нравственных знаний и нравственного опыта, эмоционального переживания нравственных отношений. Еще в младшем школьном возрасте у детей возникают первые представления об этических нормах поведения и связанные с ними моральные переживания.

Важным моментом в формировании нравственного сознания ребенка является выработка у него способности учитывать мотивы поведения другого человека при анализе и оценке его поступков. К концу младшего школьного и началу подросткового возраста у многих детей все чаще обнаруживается способность к разностороннему анализу моральных ситуаций, умение взглянуть на поступок с разных точек зрения. Благодаря этому достигается более полное и более объективное понимание моральных явлений.

Формирование эмоций у младших школьников связано преимущественно с учебной деятельностью и с усложнением их взаимоотношений с окружающими людьми. Смена ведущей деятельности - замена игры учением - выдвигает на первый план необходимость подчиняться новым правилам и взрослому как человеку, который олицетворяет собой новую школьную жизнь, новые правила и нормы поведения.

У детей начального звена, как отмечает Ф. Авдеева, «основным условием формирования мировоззрения младшего школьника является функция образования понятий, которая приводит к изменению содержания мышления; ведущим видом мышления у младших школьников является наглядно-образное; определяющей в этом возрасте для развития познавательной сферы ребенка является репродуктивная деятельность».

По мнению Г.И. Батурина, у младших школьников не развиты критерии отношения к совершаемому поступку из-за недостаточного жизненного опыта, ограниченности нравственных знаний. Они не могут установить причинно-следственную связь между совершаемым действием и духовным качеством.

Дети плохо разбираются в том, что хорошо, а что плохо, какое дело доброе, а какое - нет, поэтому они не могут судить, нравственен поступок или нет. В целом поведение младших школьников неустойчивое. Они не умеют обосновывать совершаемый поступок, исходя из нравственной нормы. Нравственные убеждения только зарождаются, и они еще не являются мотивами поведения.

В своих работах, говоря об особенностях младших школьников, Л.И. Божович отмечала, что у детей данного возраста ограничен жизненный опыт нравственного поведения и добротворческая практика, образно-наглядный характер мышления сдерживает аналитико-синтетическую деятельность головного мозга и способность к обобщающим выводам морально-этического характера, в силу чего они неоправданно самоуверенны, у них не развита способность к саморегуляции поведения, к управлению собственными поступками и эмоциями.

Как известно, развитие эмоций по форме их протекания идет от известной неуравновешенности к уравновешенному поведению в младшем школьном возрасте. Младшие школьники по уравновешенности эмоциональных переживаний, по мнению некоторых исследователей (Н.Л. Загоровского, С.Л. Рубинштейна), больше приближаются к взрослым, чем даже подростки, у которых в силу перестройки их организма эмоциональные процессы могут быть такими же неуравновешенными, как и у дошкольников.

Мотивы переживаний у младших школьников недостаточно осознанны. Следует также отметить, что младшие школьники, в отличие от дошкольников, уже умеют скрывать и, если нужно, маскировать свое истинное переживание.

Наблюдения исследователей показывают, что в младшем школьном возрасте идет «особенно интенсивное формирование моральных качеств ребенка, что вместе с тем означает и формирование моральной основы его личности». В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственности, усваивается общечеловеческий минимум моральных норм. Это также синзитивный период для формирования нравственных чувств. И именно сила и глубина этих чувств, их влияние на поведение ребенка, на его отношение к людям, к природе, к результатам человеческого труда определяют меру нравственной активности.

Как отмечают Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. С. Мухина, В. А. Петровский, Д. Б. Эльконин и другие, новая по отношению к младшему школьнику внутренняя позиция, открытость ребенка миру, ненасыщаемая потребность в познании, способность к эмоциональной идентификации со значимыми другими, способность к освоению образца и т.д. заключают огромные резервы развития нравственных чувств. В эти годы у учащихся формируется такое моральное чувство, как любовь к Родине.

Вне переживания развивающее воздействие на эмоциональную сферу ребенка не осуществимо. Поэтому ребенка надо «подвести» к переживанию, которое должно занять определенное место в его эмоциональном опыте, чтобы превратиться в чувство, т.е. в относительно устойчивое эмоциональное отношение к определенному кругу явлений действительности.

Таким образом, указанные особенности младшего школьника создают благоприятные предпосылки для развития чувства патриотизма у этой возрастной категории. При этом объектом педагогического воздействия, как это было показано выше, должны стать и знания, и переживания, и поведение учащихся.

Л.И. Божович определила психологические механизмы, которые обеспечивают эффект в воспитании патриотизма у детей младшего школьного возраста. Рассмотрим их.

1. Переживание появляется в результате непосредственного прямого и опосредованного восприятия, а также осознания поведения других людей - идентификация. Идентификация как механизм социализации в младшем школьном возрасте представляет собой когнитивное и эмоциональное отождествление себя со сверстниками и взрослыми. Переживание нового чувства появляется в результате восприятия и осознания поведения человека, вызывающего к себе чувства уважения, привязанности, преданности (отец, мать, учитель, руководитель), который проявляет в соответствующей обстановке действенные чувства (храбрость, негодование, презрение к подлому поступку и т.д.). Через механизм идентификации осуществляется присвоение на соответствующем

уровне достижений человечества: развитие высших психических функций, ценностных ориентации и т.п. Переживание возникает на основе заинтересованности, затронутости фактами общественной жизни и взаимоотношений между людьми. Изучая литературу по данному вопросу, мы сделали для себя важный вывод, о том что очень важно, встречаясь с проявлением чувства у человека, закрепить его в соответствующем поступке. Он ведет к превращению общечеловеческих и национальных ценностей в высшие психические функции личности. «Всякая функция в культурном развитии личности появляется на «сцену» дважды, - писал Л.С. Выготский, - сначала как категория интерпсихическая в социальном плане, а затем как интрапсихическая в психологическом плане внутри личности» (Л.С. Выготский).

2. Переживание возникает как результат «сопереживания» с обстоятельствами жизни другого человека, изображенными в сфере искусства: литература, театр, кино, живопись, скульптура, музыка, просвещение. (Так работает механизм опосредования. Жизнь замечательных деятелей страны, науки, наполненная большими чувствами, оказывает огромное воспитательное воздействие на сферу наших чувств, содействуя возникновению больших чувств: любви к Родине, делу культуры и т.д. Искусство учителя, воспитателя состоит в том, чтобы при рассказе, описании эпизодов из жизни таких людей суметь вызвать у слушателей переживания нужного примера, как стимула для соответствующего поступка).

3. Переживание нового чувства возникает в результате осуществления человеком поступка, который по своему характеру противоречит некоторым чувствам, присущим человеку, но который, в конце концов, приносит ему удовлетворение, (Это механизм сдвига мотива на цель, который позволяет предмет - идею, цель - превратить в самостоятельный мотив (А.Н. Леонтьев)).

4. Новое переживание появляется в результате прямого воздействия (коллектив, школа, семья и т.д.).

5. Эмоциональное заражение возникает как просто добавление и расширение к имеющемуся опыту человека.

б. Взрыв оно возникает как результат конфликта прежних присущих человеку оценок, установок на жизнь, с новыми оценками, с новым отношением; или как итог конфликта высших чувств с низшими (А.С. Макаренко).

Итак, обобщив и подытожив все возможные психологические механизмы воспитания патриотизма у детей младшего школьного возраста, Н.В. Алешина предложила следующие пути и механизмы формирования чувства патриотизма.

Таблица 7

Пути и механизмы формирования чувства патриотизма

Пути формирования	Механизмы
1. Возникновение переживания нового чувства в результате побуждения ребенка к поступку, который противоречит его чувствам, но потом оказывается для него более привлекательным, чем прошлый опыт.	Обусловливание
2. Патриотические переживания появляются в результате включения ребенка в предметно-практическую патриотическую деятельность, осуществляемую под руководством взрослого, который ставит цель этой деятельности и способствует насыщению ее положительными эмоциями.	Механизм сдвига мотива на цель
3. Возникновение переживания в результате «сопереживания» другим людям в обстоятельствах их жизни, изображенных средствами искусства, литературы, просвещения.	Опосредование

Представленные в таблице механизмы комплексно реализуются в процессе целенаправленного воспитания патриотизма у детей младшего школьного возраста.

Исходя из всего вышесказанного, можно выделить общие черты личности, которые помогают воспитывать патриотические чувства у детей младшего школьного возраста:

- стремление следовать нравственным нормам, принимая на веру все, что

определит взрослый;

- подражание авторитетным людям: стремление заслужить похвалу, одобрение общественного мнения;
- большая внушаемость и восприимчивость к усвоению морально-нравственных представлений; склонность совершать полезные дела в присутствии взрослых, на виду у людей;
- положительные эмоционально-нравственные переживания, вызванные чтением книг, сказок, рассказами взрослых, играми и т.д.;
- умение пользоваться знаниями о родном крае, своем городе, своей семье и т.д.;
- способность проявлять патриотические чувства, не связанные с длительными физическими и психическими усилиями, переживаниями, напряжением;
- способность открыто высказывать сверстникам свое отношение к явлениям и предметам окружающей жизни;
- умение быстро входить в контакт со сверстниками.

Но, несмотря на определенные проявления расположенности у младших школьников к воспитанию патриотических чувств, существуют трудности, которые препятствуют формированию патриотических представлений:

- неумение «перенести» свои знания и умения из одной ситуации в другую;
- восприимчивость к отрицательным явлениям жизни, неумение противостоять их воздействию;
- необходимость обязательной помощи со стороны взрослых при совершении морально-нравственных поступков.

Результатом анализа исследований (С. Г. Алиева, А. Г. Козловой, Н. А. Левиной, Н. И. Мушенок, Н. В. Перчун и др.) по воспитанию патриотизма детей младшего школьного возраста, а также педагогических подходов к воспитанию подрастающего поколения, основанных на принципах педагогики ненасилия (А. Г. Козлова, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров) являются следующие теоретические

обобщения: воспитывая в детях чувство патриотизма, необходимо вызывать у них нравственные переживания, прежде всего, стремиться сформировать отношение к тем или иным явлениям окружающей действительности. Именно в формировании эмоционально-ценностного отношения младшего школьника к малой родине и состоит первоочередная задача в воспитании основ патриотизма. В процессе воспитания основ патриотизма младший школьник приобретает:

1. первоначальный эмоциональный опыт, помогающий ему ориентироваться в разнообразных явлениях действительности; первые нравственные представления, регулирующие отношения между окружающими его людьми;
2. способность к эмоциональному сопереживанию, одобрению прекрасного, доброго и осуждению безобразного, злого в жизни и игре как способе ее отражения;
3. первоначальные морально-нравственные понятия, основу для последующего формирования ценностных ориентации;
4. возможность применения полученных знаний, что проявляется в поступках, культуре поведения в конкретных жизненных ситуациях, возникающих в семье, школе.

Для того чтобы сделать процесс воспитания основ патриотизма младшего школьника эффективным, необходимо произвести тщательный отбор критериев и их показателей, М. М. Поташник утверждает, что критерии выдвигаются до начала управления, по ним оценивается оптимистичность результатов. Они задают направленность оптимизации. Число критериев и их содержание зависит от объекта управления. Они должны направлять деятельность руководителей на всестороннюю и целостную реализацию задач, максимально использовать резервы. Критерии должны служить важнейшим показателем достижения целей, поставленных в эксперименте.

Определяя критерии эффективности воспитания патриотизма младшего школьника, мы руководствовались выделенными структурными компонентами воспитания патриотизма и психолого-педагогическими особенностями данного возрастного периода в воспитании нравственных качеств.

При этом учитывалась: степень овладения знаниями о родной стране (наличие патриотических представлений); характер проявления эмоций и чувств (наличие патриотического интереса); степень самостоятельности в организации творческой деятельности (патриотическое поведение).

Исходя из определения понятия основ патриотизма, его сущности и структуры, а так же психологических особенностей воспитания чувств патриотизма у младших школьников, мы определили следующие критерии:

1. патриотические представления - осведомленность детей младшего школьного возраста о жизни молдавского народа, истории страны, природе родного края;
2. патриотическое отношение - к семье, родному городу Рыбнице, краю, стране; к событиям, происходящим в ней, к историческому прошлому родной страны, к народному творчеству, к природе родного края и т.д.
3. патриотическое поведение - умение применять знания о родной культуре в творческой деятельности, положительное отношение к труду на общую пользу, проявление заботы о людях, бережное отношение к природе.

**Характеристика уровней воспитания основ патриотизма
младших школьников**

Критерии	Показатели	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Патриотические представления	Наличие представлений о семье, о природе родного края, о культурном наследии и традициях	Имеет внешние формальные представления	Имеет эмоционально-образные представления	Знает историю своей семьи, знает историю своего города, страны; знает культурные традиции народа. Свои познания применяет в свободной самостоятельной деятельности, аргументируя собственное мнение
Патриотическое отношение	Выражение уважения и сопереживания к семье, природе родного края, культурному наследию и традициям	По инициативе взрослого замечает состояние окружающих по отношению к семье, природе, культурному наследию и традициям, но сам остается равнодушным	По инициативе взрослого замечает состояние окружающих по отношению к семье, природе, культурному наследию и традициям, сам в ответ высказывает свое отношение к семье, природе.	Самостоятельно проявляет уважение и сопереживание к семье, природе родного края, культурному наследию и традициям. Действует самостоятельно, проявляя инициативу
Патриотическое поведение	Умение применять знания о семье, природе родного края, культурном наследии и традиций в творческой деятельности; проявлять заботу; участие в труде	Действует по подражанию взрослому	Действует по побуждению взрослого и самостоятельно	

Анализ исследований позволяет сделать вывод о том, что в процессе воспитания основ патриотизма необходимо учитывать особенности развития детей младшего школьного возраста:

- активное развитие познавательного интереса к явлениям окружающей жизни;
- способность усваивать большой объем систематизированных знаний об окружающем мире;
- единство эмоциональных и познавательных процессов;
- воспитание патриотических чувств на основе эмоциональных переживаний в творческой (игровой) деятельности;
- отражение накопленных знаний об окружающем мире в самостоятельной деятельности.

7.3. Педагогический потенциал народной игры как средство воспитания основ патриотизма

Глубокое и систематическое изучение педагогических идеалов и опыта народа, раскрытие их могучего воспитательного потенциала остается одной из важных и актуальных проблем. Педагоги и психологи рассматривали традиционные народные игры в педагогическом процессе как стимул к развитию ребенка (Н. С. Александрова, В. Ф. Афанасьев, Г. Н. Волков, В. М. Григорьев, С. В. Григорьев, Ю. А. Рудь, Е. И. Сявакко и др.).

Однако современные педагоги испытывают трудности при включении в воспитательно-образовательный процесс народных игр, развлечений, забав, а также при отборе содержания и выборе технологии обучения и воспитания детей средствами народной игры. В условиях нестабильности и кризиса общества кажется естественным обращение к народному опыту воспитания детей, к тому психолого-педагогическому потенциалу, который веками обеспечивал достаточно стабильное и прогрессивное развитие культуры в целом и культуры личности в частности.

Народные игры в совокупности составляют значительную часть духовного наследия и мудрости народа, своеобразия его культуры и жизненного уклада. Огромное воспитательное, развивающее и познавательное значение вызывает активно возрастающий к ним интерес специалистов разных направлений: этнографов, философов, педагогов, археологов и лингвистов.

Следовательно, проблема исследования народных игр как средства воспитания остается одной из актуальных задач современной науки, т.к. в совокупности они составляют значительную часть духовного наследия и мудрости народа, своеобразия его культуры и жизненного уклада.

В научной литературе существует описание структуры, функций, классификации народной игры. Мы считаем необходимым в лицензионной работе дать характеристику этому процессу.

Отечественные и зарубежные психологи и педагоги В. М. Григорьев, К. Гроос, А.В. Запорожец, А. В. Кенеман, Э. Кланареда, Д. Колоцца, Н. К. Крупская, Ж. Пиаже, Е. А. Покровский, К. Д. Ушинский, Ф. Фребель, С.А.Шмаков, и другие исследовали проблему детской игры.

Посредством игры ребенок познает окружающий мир, получает новые впечатления, реализует свою активность. Д. Дьюи, Я. А. Каменский, Д. Локк, И. Г. Песталоцци, Платон, Ф. Рабле, Ж. Ж. Руссо, В. А. Сухомлинский, Л. П. Толстой, Ф. Фребель, С. Т. Шацкий и другие раскрывали воспитательное и развивающее значение игры.

В.И. Даль (1801-1872 гг.) дает определение «игры» в «Толковом словаре живого русского языка»: «Игра... то, чем играют и во что играют: забава, установленная по правилам, и вещи, для того служащие».

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. П. Ушакова приводятся следующие значения глагола «играть» (игра определяется как «действие по глаголу играть» либо «тот или иной момент этого действия»): «Развлекаться, забавляться... проводить время в каком-либо занятии, служащем для развлечения, доставляющем удовлетворение, удовольствие одним только участием в нем... обращаться с каким-либо предметом как с игрушкой...».

«Психологический словарь» понятие «игра» раскрывает следующим образом: «Игра - один из видов деятельности человека и животных... Детская игра - исторически возникающий вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности».

Термин «народная игра» сравнительно недавно появился в научной литературе. В. Ф. Афанасьев, Г. С. Виноградов, Г. П. Волков, В. Г. Григорьев, Е. А. Покровский, К. Д. Ушинский, С. А. Шмаков и другие отмечали, что народная игра создавалась ее «безымянными» носителями и передавалась из уст в уста с неизбежными потерями.

Так, К. Д. Ушинский призывал не только собирать и описывать народные игры, но и внедрять их в практику работы с младшими школьниками для того, чтобы они могли понять дух своего народа: своеобразие обычаев и языка, колорит традиций и оригинальность текстов - все это позволит им вырасти крепкими, ловкими, сообразительными и чуткими.

Народные игры детей разных национальностей имеют свои специфические особенности. А.А. Алексеев отметил, что «игры эти - суть отражения разных сторон жизни данного народа». Вместе с тем при внимательном изучении игр разных народов можно выделить идентичные игры, но с некоторой спецификой в содержании, деталях, манере исполнения и т.д.

Начало разработки народно-педагогической концепции игры положил Е. А. Покровский. Именно он открыл новую страницу в изучении игровой культуры. В одном из его трудов «Детские игры, преимущественно русские» дается описание разных видов игр: с песнями и хороводами, с завязанными глазами, с веревочкой, метательными орудиями, мячом, шарами, палками и деревяшками, костями и камешками. Е. А. Покровский дает и характеристику игр разных народов с игрушками.

Игра как народное средство воспитания, по мнению В. Ф. Афанасьева, при правильной организации «доставляет детям большую радость, веселье и моральное удовольствие». Народные игры имеют ряд особенностей: они в той или

иной мере несут в себе трудовой элемент, имеют коллективный характер; направляют развитие творческого мышления, рассуждения, смекалки; способствуют появлению и развитию организаторских способностей; приучают к общению со сверстниками, взаимопомощи, поддержке; развивают и укрепляют качества дружбы и товарищества. Создание таких игр народом представляется нам истинной педагогической мудростью. Эти игры имеют большое значение в физическом, нравственном, трудовом и эстетическом аспектах воспитания.

Теоретические вопросы раскрытия сущности, специфики, возможностей народной игры впервые представлены в трудах В. М. Григорьева. Он излагает концептуально-теоретическое обоснование составной части народной педагогики - народной педагогики игры, В народной педагогике игры происходит, по мнению ученого, превращение игры в целенаправленное средство воспитания. Труды В. М. Григорьева имеют для теории и практики воспитания детей большое значение, так как в них определены методологические основы построения теории народной педагогики игры.

В настоящее время выполнено немало прикладных исследований по изучению значения разных видов народных игр и их влияния на развитие детей: народных дидактических игр (А. К. Бондаренко, Е. А. Барасханова и др.), народных подвижных игр (А. В. Кенеман, Т. И. Осокина и др.), народных музыкальных игр (Н. А. Ветлугина, Л. Н. Комиссарова и др.) и т.д. В последние годы возрос интерес к народной игре как средству социализации детей (Н. А. Тимошкина); формирования культуры общения у младших подростков (Н. Н. Еговцева); экологического воспитания младших школьников (С. Н. Черябкина); педагогической коррекции поведения младших подростков (Н. В. Ивочкина) и др.

Исследования сводятся в основном к изучению того, как у ребенка в процессе игры формируются те или иные трудовые навыки, навыки общения, усваиваются представления об окружающем мире и т.д. Значительно менее изученными остаются проблемы формирования в народных играх социального поведения, усвоения социально значимых для общества и этноса ценностей, раз-

витие самосознания и самооценки (В. И. Истомина, И. С. Кон, В. С. Мухина, Д. И. Узнадзе и др.). В то же время в условиях наметившейся тенденции роста национального самосознания народа Молдовы особо значимыми становятся вопросы воспитания патриотизма с опорой на национально-культурные, регионально-этические ценности, которые содержит народная педагогика.

Одним из условий эффективности использования потенциала народного воспитания является подбор адекватных средств его осуществления, к числу которых, по нашему мнению, не в последнюю очередь должна быть отнесена народная игра.

Народная игра, являясь феноменом традиционной культуры, может служить одним из средств приобщения младших школьников и подростков к народным традициям, что в свою очередь представляет важнейший аспект воспитания духовности, патриотических чувств, а также формирования системы общечеловеческих ценностей.

Народные игры взаимосвязаны с национальной культурой Молдовы, бытом, образом жизни народа. Они включены в традиционные праздники, обряды, бытовой уклад, в песенное, изобразительное и другое творчество, в словарный фонд и фразеологию родного языка (как пошли бабки, бирюльки, кубарь, прятки, жмурки и т.п.), а также в другие стороны традиционно-бытовой культуры.

Подлинно народное определяется общенародным одобрительным отбором и устойчивой передачей от поколения к поколению. Для доказательства народной игры нужно подтвердить бытование игры на протяжении хотя бы трех поколений («Мы играем, и деды наши так играли»). Народная игра также должна быть найдена как минимум в трех не смежных между собой местностях, территориях. Но важнее всего, по мнению В. М. Григорьева, доказать характерность, типичность игры для данного народа - реальное признание ее «своей, родной» игрой. Это заключается не просто в словесных высказываниях представителей разных слоев народа, разных поколений и местностей, но и в объективных фактах.

Среди них наиболее показательны такие, как создание народом множества разновидностей и вариантов любимой игры, включение ее в традиционные праздники, обряды, бытовой уклад, в песенное, изобразительное творчество, во фразеологию родного языка, как вошли бирюльки, волчок, прятки, жмурки. Вершиной народного признания является такое положение, когда говорят уже не просто об игре данного народа, а о подлинно народной, всенародно признанной игре: «народная русская игра», «русская удалая игра» и другие эмоциональные эпитеты.

При разработке классификации игр В. М. Григорьев анализирует и обобщает накопленный опыт отечественных ученых М. М. Бахтина, Г. С. Виноградова, Н. К. Крунковой, А. С. Макаренко, В. Г. Марца, Е. А. Покровского, И. А. Сикорского, С. А. Шмакова и др., а также подходы к систематизации игр К. Грооса, Э. Кланареда, Д. Колодца, Ж. Пиаже, Ф. Фребеля, И. Хейзинга и др. Свою классификацию В. М. Григорьев строит на основании системы функций игры в воспитании и развитии человека. Он выделяет три класса игр: первый - класс игр с освоением отдельных сторон культуры; второй - класс игр выбора направленности; третий - класс игр массовой организации.

В свою очередь каждый класс подразделяется на определенные виды игр. Так к первому классу относятся игры физической культуры (подвижные игры), эстетической культуры (художественные игры), интеллектуальной культуры (познавательные игры), предметно-трудовой культуры; ко второму классу относятся игры самоопределения и самоутверждения, а также игры социально-нравственной направленности (отношение); к третьему классу относятся игры массовой организации. Рассмотрим подробнее выше обозначенные виды игр.

Игры физического развития - подвижные и спортивные, их воспитательно-развивающий потенциал заключен не только в физической, но и духовно-нравственной культуре, обладает их гармоничным соединением, столь характерным для народной игры.

Игры художественного (эстетического развития) - эти игры связаны с художественной культурой народа. Они многообразны и взаимосвязаны с искус-

ством (игры с пением, танцевальные, хороводные, игры драматизации и др.). К прикладному искусству относится народная игрушка, широко используемая как народной педагогикой, внешкольным воспитанием (Н.С. Александрова, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Е.И. Флерина и др.), так и рядом школьных систем художественного воспитания (Б.М. Пеменский, Т.Я. Шпикалова, Б.П. Юсов и др.).

Игры познавательные (интеллектуальные) - эти игры развивают психические процессы у детей, например, «Да и нет не говорите, черный с белым не берите. Вы поедете на бал?», «Бывает - не бывает» и т.д.

Игры предметно-трудовые - эти игры готовят детей к трудовой жизни, знакомят с орудиями труда и их применением в быту. Они носят семейно-бытовой характер («Дом», «Семья» и т.д.).

Игры самоопределения и самоутверждения - эти игры направлены на самовоспитание, на воспитание воли и характера, например, «Смогу ли я так?», «Молчанка», «Гляделки» и т.д.

Игры социально-нравственной направленности - в этих играх предъявляются высокие требования к честности, справедливости, доброте и другим важным человеческим качествам, которые заключены в содержании, правилах и традициях народной игры. Например, «Богатыри», где дети в ходе игры «отражают вражеские нашествия» и защищают Родину; «Доктор» в ходе игры лечит «больных», проявляя терпение, заботу, сострадание.

Игры массовой организации - их основным назначением является социально целесообразная интеграция и практическая организация массового участия в игровой и празднично-игровой деятельности разнообразного содержания.

Данная классификация, разработанная В. М. Григорьевым, помогает нам в нашем исследовании произвести отбор народных игр, которые необходимо использовать при воспитании основ патриотизма у детей младшего школьного возраста. Так как компонентами воспитания основ патриотизма являются патриотическое сознание, патриотическое отношение, патриотическое поведение, то в соответствии с классификацией игр по функциям в воспитании и развитии человека В. М. Григорьева мы определили, что в воспитании патриотического

сознания (знания) можно применять игры, которые относятся к первому классу игр - игры подвижные, художественные, познавательные, предметно-трудовые; патриотическое отношение может развиваться при участии детей в играх второго класса - класса игр выбора направленности (самоопределения и самоутверждения, а также социально-нравственной направленности); и патриотическое поведение может закрепляться в играх класса массовой организации. Следует отметить тот факт, что народная игра - это универсальное средство воспитания, она воздействует разносторонне, поэтому род игры определяется не по единственной, а по ведущей из многих ее воспитательных функций. Причем, по мнению В. М. Григорьева, ведущая роль может переходить от одной функции к другой в зависимости от социально-педагогической ситуации.

Как было сказано выше, к народным играм многие ученые проявляли интерес и пытались создать свою классификацию. Так, В. Ф. Пономарев выделяет следующие виды народных игр: пальчиковые, хороводные, драматические, орнаментальные, состязательные. Эта классификация вызывает наш интерес, так как автор изучал народные игры Вятки, что связано с предметом нашего лицензионного исследования.

Игры, таким образом, дают детям очень важный навык совместной работы. Во всех коллективных играх решается единая задача - найти способ сотрудничества, взаимодействия на пути к общей цели, действуя в рамках установленных норм и правил. А организованность, самодисциплина, творческая инициатива, готовность к действиям в сложной, меняющейся ситуации и т. д. - очень важные качества для человека сегодняшнего и завтрашнего дня.

Воспитательный потенциал народной игры исследован достаточно полно. Отмечается ее роль в познании мира, в развитии свойств интеллекта, в накоплении опыта коллективных эмоциональных переживаний, в физическом развитии ребенка, в приобретении опыта нравственного поведения, в формировании трудовых навыков, навыков культуры межличностных, коммуникативных отношений (дружба, партнерство, совместимость), опыта разнополовых и разновозрастных связей. Известно, что игра наиболее объективно выявляет ресурсы ин-

теллекта, двигательный потенциал, творческие задатки и характер, качество межличностных отношений детей друг с другом (симпатии, антипатии).

Игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и в будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, с другой - игра всегда направлена в будущее. В ней либо моделируются какие-то жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций, а также для физической закалки развивающегося организма.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что народная игра многофункциональна. Функция игры - это ее разнообразная полезность. У каждого вида игры своя полезность. Существует игра - труд, игра - искусство, игра - праздник, игра - отдых, игра - разрядка, игра - упражнение, игра - развлечение, игра - воображение и т.д. Существует игра, синтезирующая в себе многое из названного. В любом случае она есть свободное проявление разнообразных влечений индивида. Г.Н. Волков выделяет следующие функции народной игры: развлекательная, социализирующая, половозрастная, организационная, самореализационная, самоконтроля, коммуникативная, самовоспитательная, воспитательная, образовательная и т.д.

Рассмотрим их:

- развлекательная функция - основная функция игры, связанная с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости.
- социализирующая функция включает в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоение детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу, или конкретной социальной общности, или группе сверстников, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на формирование ребенка. Народная игра является сильнейшим средством социализации;
- половозрастная функция заключается в том, что одно из главных назначе-

ний народных традиций состоит в том, чтобы поставить человека в тесную взаимосвязь с «миром», общиной. Большое количество народных игр является прямым отображением семейно-бытовых и социальных отношений на разных этапах исторического развития («Невеста», «Городок»). Эти игры знакомят детей с функциями мужа - отца, жены - матери в семье, помогают освоить свои половозрастные функции в семье;

- организационная и дисциплинирующая функции народной игры позволяют подрастающему поколению усваивать морально-нравственные представления, приобретать опыт нравственных поступков и культуры поведения. В процессе индивидуальных и совместных игр, требующих согласованности во взаимодействиях с партнерами, ребенок приучается быть организованным, дисциплинированным, следовать нравственным нормам;
- самореализационная функция состоит в том, что в народной игре происходит самореализация ребенка. Он осуществляет какой-либо план, намерение, исполняет свои желания. Для ребенка игра важна как сфера реализации себя как человека, как личности. Именно в этом плане ребенку важен сам процесс игры, а не ее результат, или конкурентность, или возможность победы, или достижение какой-либо цели;
- коммуникативная функция народной игры. Коммуникативное общение детей включает в себя специфические нормы поведения: сыгранность и независимость, общность интересов и личные пристрастия, взаимопонимание и способность самому принимать решения, уступки и эмоциональную контактность;
- самовоспитательная функция народной игры - это путь к познанию ребенком самого себя, своих возможностей, способностей, своих пределов.
- психоразвивающая функция, представляющая взгляд на игру как на средство проявления, раскрытия потенциальных возможностей ребенка, распознавания правильности развития его психических процессов и нравственных качеств.

Самопроверка всегда побуждает к совершенствованию. Уже поэтому

детские народные игры - важное средство самовоспитания.

Проанализировав разнообразную функциональную полезность народной игры, мы можем сделать вывод о том, что народная игра может выступать средством воспитания основ патриотизма, так как непосредственно через ознакомление с играми, через включение в них, через создание атрибутов для них и непосредственную собственно игру дети ненавязчиво, непринужденно знакомятся с историей своего народа, с традициями, культурой, приобретают нравственно-патриотические качества, которые воспитывает народная игра. У детей через народную игру, которая становится неотъемлемой частью их жизни, воспитывается уважение, гордость за свой народ, за свой родной край.

У любой игры, следовательно, и у народной, есть своя природа, свое строение, то есть совокупность устойчивых связей, которые обеспечивают ей целостность. С.А.Шмаков в качестве основных элементов игры выделял: содержание, воображаемую ситуацию, правила, роль, игровые действия, задачи, выигрыш. Он отмечал, что содержание - это то, что игра отображает, то, что воспроизводит ребенок в качестве центрального характерного момента. Содержание игры отражает ту или иную сторону людей или животных, сюжет отображает воспроизводимую действительность. Воображаемая ситуация - это вымысел игры. Вымысел в игре - ее выдумки, т.е. изобретения, игровые затеи.

Наличие правил не отрицает вымысел, напротив, дает ему пищу. В основе воображаемой ситуации лежит синтез вымысла и жизненных впечатлений, наблюдений, образов предшествующего опыта. В игре идет вечный процесс их чередования, «перетекания» одного в другое. Вымысел зависит от уровней богатства опыта, богатства впечатлений опыта. Компонент любой игры не просто подражание, хотя у младших детей подражание в игре - ее основное правило, а осмысленное (вымысел), избирательное подражание, соответствующее содержанию игры. Правила игры - это положения, в которых отражается сущность игры, соотношение всех ее компонентов. Правила игры - это негласные предписания, устанавливающие логический порядок игры. Правила игры - это образ, ее интрига, ее нравственный и эстетический кодекс. Правила и «технология» мно-

гих игр отрабатывались веками, достигая художественного совершенства. Отдельные образцы игр по уровню выразительности можно сравнивать с высочайшими образцами музыкального или поэтического искусства. В области игр народной мудростью создано бесконечное количество вариаций, соответствующих возрастам, полам, индивидуальностям, темпераментам, характерам, национальностям. Менять правила игры следует осторожно потому, что они создавались в течение тысячелетий.

Игровые действия - это разнообразные двигательные реалии, приспособленные либо к целям, правилам, либо к игровым аксессуарам, игрушкам. Игра - всегда реальное действие и подобие настоящего действия. Выигрыш - это постоянная единица структуры любой игры, это победа в состязании, нематериальная польза, выгода, достижение, преимущество, удача. Знакомя детей с народной игрой, необходимо раскрывать все структурные ее компоненты.

Для детей младшего школьного возраста знакомство с игрой проходит несколько этапов, поэтому учитель может использовать этапность для реализации целей воспитания основ патриотизма.

Первый этап - ознакомительный характеризуется изучением легенды игры, то есть исторической справкой: место бытования, продолжительность бытования, типичность игры для данного народа, взаимосвязь игры с бытом, образом жизни народа (включение игры в традиционные праздники, обряды, бытовой уклад, в песенное, изобразительное и другое творчество).

Второй этап - вхождение в игру. На этом этапе дети изучают правила игры, роли, игровые действия. На этом этапе также идет подготовка к организации игровой деятельности (готовятся атрибуты), закрепляются знания детей об игре и закрепляется интерес к игровой деятельности. На этом этапе предполагается ознакомление с образцами деятельности и нравственно-патриотических отношений взрослых, уяснение мотивов патриотического поведения людей, и наконец, практическое освоение детьми некоторых способов реализации своих впечатлений в игре.

На *третьем этапе* происходит собственно игра и игровое творчество. В последующем у детей происходит накопление игр, в которые они могут играть в свободное время самостоятельно, игры могут варьироваться и передаваться другим детям, вне коллектива школы.

Исходя из всего вышесказанного, мы предполагаем, что народная игра выступает средством воспитания основ патриотизма младших школьников. Так как в народной игре реализуются воспитательные и образовательные задачи. Понятие средство рассматривается в широком и узком смысле. Средства воспитания основ патриотизма младших школьников в узком смысле - это учебный труд, игра, спорт, художественная самодеятельность. По мнению Н. И. Болдырева, «все они требуют создания определенной системы отношений в детском коллективе. Эти отношения и оказывают решающее влияние на формирование нравственных качеств детей 7-10 лет».

Народная игра радует детей, доставляет им удовольствие. В ней школьники по своей воле, подражая взрослым, берут на себя их роли, иногда по-своему, творчески развивают сюжет, по-своему используют игровой материал, игрушки. Содержательные творческие игры возникают на основе развития чувств, интересов, развития воображения. Детское творчество в игре характеризуется наличием замысла, выбором роли, умением развить сюжет, подобрать материал. Все это доступно детям младшего школьного возраста.

Народная игра как одно из средств народной педагогики органично включает в себя традиции народа (трудовые, бытовые, праздничные, религиозные), знания о природе (орнаментальные, хороводные игры, в которых прославляется матушка - природа), приучает к труду и ведению домашнего хозяйства подрастающее поколение, а также воспитывает в детях доброту, порядочность, уважение к старшим и др.

Воспитание патриотизма - это целенаправленный процесс, направленный на приобретение младшими школьниками знаний о родине, формирование эмоционально-ценностного отношения к малой родине, к ее истории и культуре, и включение в активное и позитивное участие в сохранении и приумножении

природных ресурсов, семейных традиций, всего лучшего, что накоплено предшествующими поколениями, результатом которого является патриотизм как нравственное качество личности.

В результате изучения сущности воспитания патриотизма мы определили его содержание для младших школьников - это воспитание любви к семье, своему городу, к природе родного края, истории Отечества, его культурное наследие и традиции. Изучив структуру воспитания патриотизма, мы выделили три компонента (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) на их основе раскрыли критерии (патриотические представления, патриотическое отношение и патриотическое поведение), они проявляются на низком, среднем и высоком уровнях.

Народная игра - это вид деятельности, направленный на воссоздание и усвоение социального опыта народа, в котором расширяются представления детей, формируется эмоционально-ценностное отношение, а так же складывается и совершенствуется характер поведения личности по отношению к малой родине, семье, родной природе и т.д. На наш взгляд, для младших школьников необходимо создавать специальное игровое пространство, в котором бы учащийся мог не просто вступать во взаимоотношения со сверстниками, но и активно усваивать знания, нормы, правила поведения, которые помогают детям усвоить основы патриотизма.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил нам утверждать, что народные игры обладают большим воспитательно-развивающим потенциалом, в них дети непринужденно и заинтересованно получают необходимые знания об окружающем мире, социальных явлениях жизни, о взаимоотношениях между людьми, изучают традиции и историю родного края и т.д. По нашему мнению, необходимо обогащать содержание педагогического процесса начальной школы посредством включения народной игры во внеклассную работу.

Литература

1. Агапова И.А., Давыдова М.А. Патриотическое воспитание в школе: [Текст]. - М.: Айрис-пресс, 2002.- 224 с.
2. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям: [Текст].- М.: Ин-т практ. психологии, 1998.- (Психологи Отечества).- 544 с.
3. Батурина Г.И., Лисова К.Л. Нравственное воспитание школьников на народных традициях: [Текст]. – М.: Народное образование, 2002.- 112 с.
4. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики: [Текст].- М. Педагогика, 1988.- 160 с.
5. Воронов В. Разнообразие форм воспитательной работы: [Текст] // Воспитание школьников.- 2001.- N 6. - С. 21-26.
6. Горная Т.И. Педагогические условия патриотического воспитания младших школьников средствами народной музыки: [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01.- Уфа, 2004.
7. Жуковский И. Развитие культуры межнациональных отношений в полиэтнической среде региона: [Текст] // Воспитание школьников.- 2001.- N 6.- С. 7-11.
8. Мамкин С.Г. Некоторые размышления о воспитании: [Текст] // Классный руководитель.- 2001.- N 3. - С. 47-51.
9. Морозкина И.Л. Патриотическое воспитание личности на современном этапе: [Текст] // Искусство и культура Урала как региональный компонент художественного образования: Материалы региональной научно-практической конференции 29-30 марта 2002 г. / Отв. ред. В.И. Колякина.- Магнитогорск: МаГУ, 2002.- С. 105-106.
10. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики: [Текст] / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук.- М.: Издат. Дом «Восток», 2003.- 274 с.

Тема 8. ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ В ДЕТСКОМ САДУ

1. Общая характеристика развития детей старшего дошкольного возраста
2. «Кризис-7»
3. Физиологическая готовность детей к обучению в школе
4. Социальная (личностная) готовность детей к обучению в школе
5. Психологическая готовность детей к обучению в школе

8.1. Общая характеристика развития детей старшего дошкольного возраста

Начало школьного обучения – закономерный этап на жизненном пути ребенка: каждый дошкольник, достигая определенного возраста, идет в школу.

В каком возрасте лучше начать систематическое школьное обучение: в шесть или в семь лет, а может быть в восемь? По какой программе обучать ребенка: по традиционной системе, по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова или по системе Л.В. Занкова, а может быть в специализированной школе с углубленным изучением иностранного языка? Справится ли он со школьной нагрузкой, сможет ли хорошо учиться? Как подготовить ребенка к школе? Как помочь маленькому школьнику, когда он столкнется с первыми школьными трудностями?

Эти вопросы беспокоят родителей и воспитателей будущих первоклассников, с этими вопросами они обращаются к практическим психологам, работающим в детских садах и в начальной школе. Озабоченность родителей и педагогов понятна: ведь от того, насколько успешным будет начало школьного обучения, зависит успеваемость ученика в последующие годы, его отношение к школе, учению и, в конечном счете, благополучие в его школьной и взрослой жизни.

Если школьнику трудно учиться, если он не хочет выполнять домашние задания, приносит из школы плохие оценки и замечания, это всегда отрица-

тельно сказывается на семейном микроклимате: приготовление домашних заданий становится наказанием для всей семьи, а посещение родительских собраний – пыткой.

У психологов и педагогов вызывает тревогу то, что в категорию слабоуспевающих и неуспевающих учащихся в последнее время часто попадают внешне благополучные дети, имеющие достаточно высокий уровень умственного развития и овладевшие навыками чтения и счета еще до школы. Родители таких детей, приходя на консультацию к психологу, недоумевают: «Мы так много занимались с нашим ребенком, так много делали для его развития. Почему же он плохо учится?».

Дело в том, что далеко не все занятия с малышом предполагают формирование необходимых для школьного обучения качеств. Авторы пособия на основе многолетнего теоретического и экспериментального исследования определили круг индивидуальных качеств ребенка наиболее важных для начала школьного обучения (так называемые учебно-важные качества – УВК). Уровень развития учебно-важных качеств прямо или опосредованно определяет успешность усвоения знаний на ранних этапах обучения, именно эти качества ребенка следует иметь в виду при формировании и диагностике готовности к школе, о них будет идти речь в последующих разделах пособия.

Это вовсе не означает, что учебно-воспитательная работа с дошкольниками должна ограничиваться только развитием учебно-важных качеств: понятие «психическое развитие» шире, чем понятие «готовность к обучению в школе». Задача педагогов и родителей заключается в том, чтобы обеспечить полноценное и гармоничное развитие ребенка. Главное при этом – достаточно четко осознавать, какие занятия с ребенком в наибольшей мере способствуют развитию значимых для школьного обучения качеств и обеспечивают необходимый уровень школьной готовности. Очень важно и то, как ребенок выполняет предложенное взрослым задание: если он использует не правильные с точки зрения учебных навыков способы действия, то в дальнейшем неверно сформированные навыки могут стать серьезным препятст-

вием в усвоении школьной программы. Ведь переучивать всегда труднее, чем научить.

Иногда родители и воспитатели действуют по принципу «чем больше развивающих занятий с ребенком, тем лучше он будет подготовлен к школе». Это приводит к умственной и физической перегрузке ребенка, что не может не сказаться на его здоровье.

Что же такое «готовность к обучению в школе»? Обычно, когда говорят о готовности к школьному обучению, имеют в виду такой уровень физического, психического и социального развития ребенка, который необходим для успешного усвоения школьной программы без ущерба для его здоровья. Следовательно, понятие «готовность к обучению в школе» включает: физиологическую готовность к школьному обучению, психологическую готовность и социальную или личностную готовность к обучению в школе.

Все три составляющие школьной готовности тесно взаимосвязаны, недостатки в формировании любой из ее сторон так или иначе сказываются на успешности обучения в школе. Развитие основных функциональных систем организма ребенка, и состояние его здоровья (физиологическая готовность) составляют фундамент школьной готовности.

Для определения уровня и индивидуальных особенностей готовности ребенка к обучению в школе авторами пособия разработана методика «Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе». Это стандартизированный профессиональный диагностический инструмент, предназначенный для специалистов-психологов. Но, как показывает практика, формирование и объективная оценка требуемого уровня школьной готовности невозможны без активного участия педагогов и родителей, а для этого им необходимы определенные знания об особенностях детей старшего дошкольного возраста, способах формирования школьной готовности и возможных трудностях в начале школьного обучения. Для того чтобы ответить на наиболее часто возникающие вопросы родителей и педагогов будущих первоклассников, помочь им правильно организовать занятия с дошкольниками, и

была задумана эта книга. Пособие будет полезно также для практических психологов системы образования в работе с детьми, их родителями и педагогами.

Не вызывает сомнения то, что педагогу необходимы сведения об особенностях детей старшего дошкольного возраста и различных сторонах школьной готовности: простейшие способы диагностики уровня развития учебно-важных качеств; рекомендации по их развитию и коррекции; названия книг и пособий, которые могут быть использованы психологами, педагогами и родителями для организации занятий с детьми по подготовке к школе и преодолению трудностей в обучении.

В старшем дошкольном возрасте (5,5-7 лет) отмечается бурное развитие и перестройка в работе всех физиологических систем организма ребенка: нервной, сердечнососудистой, эндокринной, опорно-двигательной. Ребенок быстро прибавляет в росте и весе, изменяются пропорции тела. Происходят существенные изменения высшей нервной деятельности. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребенка в большей степени приближается к показателям мозга взрослого человека. Организм ребенка в период от 5,5 до 7 лет свидетельствует о готовности к переходу на более высокую ступень возрастного развития, предполагающую более интенсивные умственные и физические нагрузки, связанные с систематическим школьным обучением. Формируется *физиологическая готовность ребенка к обучению в школе*.

Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

В этом возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, желание выполнять важные для других, «взрослые» дела, быть «взрослым»); потребность в признании сверстников: у старших дошкольников активно проявляется интерес к коллективным формам деятельности и в то же время – стремление в

игре и других видах деятельности быть первым, лучшим; появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами и т.д.); возникает новый (опосредованный) тип мотивации – основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей, моральных норм и правил поведения в обществе, в некоторых ситуациях он уже может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так как «надо» (хочется посмотреть «мультики», но мама просит поиграть с младшим братом или сходить в магазин; не хочется убирать игрушки, но это входит в обязанности дежурного, значит это надо делать и т.д.).

На седьмом году жизни ребенок начинает осознавать свое место среди других людей, у него формируется внутренняя социальная позиция и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли. Ребенок начинает осознавать и обобщать свои переживания, формируются устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности (одним свойственно стремление к успеху и высоким достижениям, а для других важнее всего избежать неудач и неприятных переживаний).

Старший дошкольный возраст – период активного развития и становления познавательной деятельности. Маленький ребенок 3-4 лет активно действует с предметами, старший дошкольник стремится узнать как эти предметы устроены, для чего они предназначены, пытается установить (с помощью взрослого) взаимосвязи предметов и явлений действительности, задает очень много вопросов о том, как устроен человек, о работе различных механизмов, о явлениях природы, о строении вселенной и т.д. К концу дошкольного возраста дети отдают явное предпочтение интеллектуальным занятиям перед практическими. Детей привлекают головоломки, кроссворды, задачи и упражнения в которых «нужно думать». Разрозненные, конкретные малоосознаваемые впечатления об окружающей действительности становятся все более четкими, ясными и обобщенными, появляется некоторое целостное восприятие и осмысление реальности, возникают зачатки мировоззрения.

В этот период происходят значительные изменения структуры и содержания детской деятельности. Начиная с подражания взрослому, через расцвет сюжетно-ролевой игры, ребенок приходит к овладению более сложными видами деятельности, требующими нового, произвольного уровня регуляции, основанного на осознании целей и задач деятельности и способов их достижения, умении контролировать свои действия и оценивать их результат (труд и учение). Если для маленького ребенка важен лишь результат (нарисовать домик, снеговика, построить башенку), его внимание не концентрируется на способах выполнения действия, то старшему дошкольнику доступно принятие учебной задачи, он уже понимает, что выполняет то или иное действие для того, чтобы научиться выполнять его правильно. Ребенок 6-7 лет может использовать усвоенный способ действия в новых условиях, сравнить полученный результат с образцом, увидеть расхождения. Ребенок 3-4 лет, сравнивая свой рисунок или поделку с образцом, скажет, что у него получилось так же и всегда оценит свою работу только положительно. Для маленького ребенка важно «что» он делает, а для старшего дошкольника – «как» это надо делать, каким способом.

Эти изменения в детском сознании приводят к тому, что к концу дошкольного возраста ребенок становится готовым к принятию новой для него социальной роли школьника, усвоению новой (учебной) деятельности и системы конкретных и обобщенных знаний. Иными словами, у него формируется *психологическая и личностная готовность к систематическому школьному обучению.*

Следует подчеркнуть, что эти важные для дальнейшего развития изменения психики ребенка не происходят сами по себе, а являются результатом целенаправленного педагогического воздействия. Давно замечено, что так называемые «неорганизованные» дети, если в семье не созданы необходимые условия, отстают в своем развитии от сверстников, посещающих детский сад.

Некоторые авторы предлагают отказаться от задачи подготовки дошкольников к школе, так как это, по их мнению, «отрицает самооценку»

проживания эпохи детства». С этим трудно согласиться. Во-первых, любой период жизни человека обладает самоценностью и уникальностью. Во-вторых, психическое развитие это стадийный процесс, имеющий кумулятивный (накопительный) характер. Это значит, что переход на более высокую ступень развития возможен только тогда, когда на предыдущей стадии сформированы необходимые для этого предпосылки — возрастные новообразования. Если к концу возрастного периода они не сформированы, то в этом случае говорят об отклонении или задержке в развитии. Следовательно, подготовка ребенка к школьному периоду развития — одна из важнейших задач дошкольного обучения и воспитания. В-третьих, главным условием полноценного развития в детском возрасте является целенаправленное и осознанное руководство со стороны взрослых — педагогов и родителей. А это, в свою очередь, возможно лишь тогда, когда работа с ребенком построена на ясном понимании закономерностей психического развития и специфики последующих возрастных этапов, знании того, какие возрастные новообразования являются основой дальнейшего развития ребенка.

8.2. «Кризис-7»

Вся наша жизнь — непрекращающаяся цепь кризисов, переходов из одного состояния в другое. Развитие ребенка отмечено несколькими судьбоносными событиями, резко и круто изменяющими его взгляды на мир и на себя, отношение к людям, все поведение. Наступление таких событий — результат действия великого закона перехода количественных изменений в качественные. Незаметно, постепенно, но неуклонно, ежедневно и ежесекундно увеличиваются знания и умения, приобретается опыт, накапливаются силы — и вдруг все это прорывается наружу, освобождается и ребенок предстает перед нами и перед самим собой в новом качестве, в новом образе. Он и тот — и уже другой. Длятся эти скачки недолго, но значение имеют огромное. Отрезки времени, на которых совершаются качественные скачки, называют *кризисными*.

Три кризиса переживает ребенок до 8-9 лет. Первый наступает в конце первого года жизни. От новорожденного до годовалого огромное расстояние: там была только модель человека, а тут он уже предстает перед нами во всем своем сложном великолепии. Следствие первого кризиса – *надежда*. Ребенок прошел первый, очень трудный период адаптации к внешнему миру, будет жить. Он ощущает собственные силы для дальнейшего развития, для дальнейшей борьбы. В возрасте 2-3 лет наступает второй кризис, после которого у ребенка крепнет *сила воли*.

Третий кризис приходит в 6-7 лет и совпадает с началом обучения в школе. На естественные сложности роста и развития наслаиваются трудности школьного обучения. Поэтому «кризис-7», как его называют для краткости специалисты, – один из самых нелегких и для ребенка, и для взрослых. Следствием его будет *цель*, которую впервые начинает ощущать ребенок, осознание того, что он вступил в реальную жизнь со всеми ее сложностями и противоречиями. В школьном возрасте его подстерегает еще один кризис (14-15 лет), из которого подросток вынесет *компетентность*, т. е. достаточно полное и правильное представление о реальной жизни.

Что считать критическим периодом – вступление в новую фазу развития? предшествующую этому перестройку? возникновение нового качества? И то и другое и третье. Возрастной кризис – это своеобразный поворотный пункт, через который должен обязательно пройти каждый ребенок, чтобы благополучно встать на новый, более взрослый путь. Важнейший вопрос, возникающий при этом, – как отличить нормальные сдвиги, естественные для данного возраста, от отклонений, грозящих перерасти в необратимые нарушения?

Рассмотрим проблемы «кризиса-7» и главное внимание уделим поведению учителя. Иногда «кризис-7» запаздывает на 1-2 года и наступает в 8-9 лет. Так что учитель начальной школы переживает непрекращающийся кризисный период: одни дети уже выходят из него, другие только вступают.

«Кризис-7» сопровождается нарушениями обычного функционирования детского организма. Серьезные изменения происходят и в поведении ребенка. Характерные особенности наблюдаются очень отчетливо: это негативизм и упрямство. Ими, как детскими болезнями, страдают все дети. Иногда «кризис-7» протекает легче и ограничивается детскими капризами. Учитель должен терпеливо ожидать прекращения этого возрастного «заболевания» и приложит максимум усилий, чтобы помочь ребенку в этой трудной для него ситуации.

Негативизм – это невыполнение требований взрослых, поступки по собственному усмотрению, игнорирование мнений и пожеланий родителей и учителей. Очень часто ребенок, даже не дослушав до конца предложение, пожелание или просьбу, категорически отменяет их, не вникая в смысл. Это реакция не на содержание требования, а на само его выдвижение, предложение что-то сделать.

Упрямство – это такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-то не потому, что ему это необходимо, а единственно потому, что он этого хочет, этого требует. Это желание настоять на своем вопреки логике, здравому смыслу. Ребенок хочет проверить, как далеко он может пойти в своих требованиях к окружающим. Иногда он понимает безрассудность своих требований, страдает, но ничего поделать с собой не может. Такова природа детского самоутверждения. Он видит, что своим поведением разрушает хорошие отношения с родителями и учителями, но сил остановиться нет.

«Кризис-7» – это переход ребенка на новый уровень переживаний, это оценка фактического состояния собственных чувств, рождение осмысленной ориентации в собственных переживаниях. Еще вчера ребенок не понимал, что означает «мне весело», «я сердитый». Наступил перелом, произошел скачок в новое качество: ребенку открылось нечто новое и удивительное. Он решает немедленно проверить новые ощущения.

Если педагог правильно оценил состояние и ситуацию, тактично отреагировал, то негативизм и упрямство быстро пройдут. Но если были допу-

щены ошибки в поведении и общении педагога с ребенком, то эти признаки кризисного периода могут стать устойчивыми чертами характера. Рецидивы упрямства и негативизма возникают всякий раз, когда ребенок почувствует себя ограниченным в своих правах, когда под угрозой окажется его самооценка, будет подавляться его самостоятельность. Эти качества станут формой протеста, недовольства, причиной девиантного поведения. Иногда возможен и другой исход – ребенок становится пассивным, безразличным ко всему, впадает в состояние затяжной депрессии.

Едва ли не главной причиной неблагоприятного завершения кризисного периода становятся обильные и всевозможные запреты. Родители и учителя видят напряжение ребенка и, чтобы защитить его от необдуманного поведения, стремятся все ограничивать и запрещать. Можно ли винить их в этом? Но с другой стороны, если «нельзя, не делай этого», «уйди» постоянно слышит мальчик, «уймись», «сиди», «остановись» – кричат девочке, то какой у них остается выход?

Нельзя действовать взрослым так жестко и категорично. Скажите лучше: «Это может быть очень опасно для твоего здоровья и для твоего будущего. Стоит ли так рисковать? Подумай». Весьма полезно смягчать запреты: нельзя делать одно, но можно делать другое (нельзя бегать, кричать, когда идет урок, но можно тихо выйти во двор). Не стоит вводить запреты, когда без них можно обойтись. Лучше применять кратковременные запреты, которые действуют до определенного часа. Тогда разрешение ученики воспримут как награду за терпение. Дайте им перспективу и силу пережить запрет.

Нередко причиной остаточного негативизма и упрямства становится чрезмерный и жесткий контроль. Детей превращают в «оловянных солдатиков», с которыми взрослые делают все, что им заблагорассудится. Их обязывают делать только то, что от них требуют, что им разрешают. Это противоречит стремлению детей к самоутверждению, активности, независимости от взрослых.

Для помощи детям в кризисный период их жизни требуется особая согласованность действий учителей и родителей. Трудный период пройдет для ребенка безболезненно, когда учителя и родители будут действовать правильно и сообща. Они:

- общими усилиями устранят причины, мешающие ребенку правильно развиваться;
- установят личные контакты и будут действовать согласованно;
- будут избегать критики действий друг друга;
- не будут предъявлять неадекватных требований и взаимных обвинений.

Критический период опасен тем, что повышается вероятность сломать личность. Если ребенок научится безропотно подчиняться, полюбит слушаться, то это может со временем перерасти в бесхарактерность, приспособленчество. И наоборот, попустительство и чрезмерная мягкость приведут к противоположным качествам. А.С. Макаренко учил, что необходимо находить разумный компромисс между активностью и торможением. Если слабая нервная система ребенка от бесконечных трудностей начинает давать только негативные реакции, то нужно остановиться и посмотреть, что же мы делаем.

Иногда следствием «кризиса-7» становится молчаливость, которая со временем может перейти в замкнутость. При коррекции этого поведения необходим особый такт. Нельзя давить на ребенка, выпытывать, требовать откровенного объяснения. Это лишь усугубит ситуацию. Нужно поймать благоприятный момент, когда он сам захочет рассказать о своих переживаниях. При надоедливости взрослых молчаливость может перерасти в грубость, откровенную ложь; защищаясь, ребенок начинает обманывать, поэтому не следует его вынуждать становиться на этот путь самообороны.

Естественная перестройка организма в кризисный период сопровождается новыми социальными отношениями. Отношения эти сложные, пугающие, непонятные. Обобщенно их можно выразить через самый видимый фактор – мир собственности, денег. Он впервые практически сталкивается с этим миром, становится его участником, получает объективное представление

о материальной стороне жизни. Одежда, учебники, школьные обеды – все стоит денег. Жвачка, хлопушки, ролики, которые есть у одноклассников, жестко влияют на мировоззрение и поведение ребенка в этом мире, зависящем от денег. Педагогика старательно обходила тему «Ребенок и деньги», у нас почти нет исследований данного вопроса. Теперь мы вынуждены изучать ее: многие причины девиантного поведения обусловлены именно материальной стороной жизни или связаны с ней.

Учителя и родители часто бывают напуганы остро развивающимся кризисом. Ребенок как бы вдруг, без видимой причины становится ленивым, неуклюжим, сонным, капризным, раздражительным, недисциплинированным и лживым, чтобы через год выровняться, «исправиться», снова стать привлекательным и любимым. Не нужно придавать этому слишком большого значения. Чуть больше выдержки, сочувствия, такта, понимания – и время возьмет свое, трудный период закончится без последствий. Но если неправильными действиями деформировать, исказить естественное поведение школьника, то оно может перерасти в естественную привычку, с которой человек войдет в жизнь. Неверный, оскорбительный, грубый, злой тон запрета, принятый учителем или родителями, никогда не помогает, а только усугубляет желание действовать наперекор.

Необходимо помнить, что кризис не наступает у всех детей одновременно. Этим объясняется то обстоятельство, что те воспитательные воздействия, которые дают эффект применительно к одному школьнику, оказываются малоэффективными или не действуют совсем на других.

Помогая детям пережить кризис, учитель будет:

- всегда выполнять свои обещания;
- мягко добиваться, чтобы ребенок сам захотел сделать то, что от него требуется;
- сотрудничать с учеником;
- развивать самостоятельность, инициативность ребенка;

- избегать употребления фраз: «Ты еще маленький», «Не дорос еще, не твое дело»;
- поддерживать и уважать достоинство маленького человека. Учитель никогда не собьется на перепалку или ссору с учеником.

Итак, кризис – неизбежная часть развития каждого ребенка, «Кризис-7» накладывается на начало школьного обучения и переживается детьми особенно трудно. Задача учителя в этот момент сделать все от него зависящее, чтобы помочь ребенку справиться с возникшими трудностями.

Для работы с детьми применяются следующие диагностические методики:

Диагностические методики

Название: Так или так?

Форма, метод: Тест-игра.

Цель: Самооценка некоторых взглядов, действий, решений. Модификации могут быть многоцелевого назначения.

Оборудование: Распечатка текста.

Утверждения	Да	Нет
Ко мне относятся не так, как я этого заслуживаю.		
Я стараюсь, но моих стараний не замечают.		
Своими успехами я обязан только самому себе.		
Я не помогаю другим, пускай каждый заботится о себе сам.		
Я могу контролировать свое поведение.		
К моему мнению прислушиваются другие дети и учительница.		
К моему мнению в классе никто не прислушивается.		
Во всех своих неприятностях я виню только самого себя.		
Я могу самостоятельно принимать решения.		
Я лучше других учеников класса.		

Реализация: Детям предлагается тест. Устанавливается время выполнения задания (не больше 2-3 мин).

Вариации: Учитель может поставить те вопросы, которые его интересуют. От класса к классу задания усложняются.

Обработка результатов: 8-10 баллов – высокая (завышенная) самооценка, 6-8 баллов – умеренная, меньше – низкая самооценка.

Выводы: Дети, которые не могут свободно выбирать то, что им нравится или хочется, растут пассивными и беспомощными. У детей, которые могут влиять на ситуацию, самостоятельно выполнять задания и принимать решения, лучшее моральное состояние. Ученики, которые могут сами контролировать ситуацию, не совершают много нарушений.

Только для первоначальных представлений. Дополняется сведениями, полученными с помощью методов исследования.

Название: **Мне разрешается, мне запрещается**

Форма, метод: *Тест-игра.*

Цель: Оценка действий старших. Модификации могут быть многоцелевого назначения.

Оборудование: Распечатка текста.

Дома мне разрешают (или запрещают)	Разрешают	Запрещают
носить с собой ключи от входной двери		
включать и выключать телевизор в любое время		
принимать ванну, когда я захочу		
зажигать и выключать свет		
передвигать мебель, как мне захочется		
есть в любое время, когда я захочу		
приходить и уходить из дому, когда мне захочется		
ложиться спать после 10 час. вечера		
открывать и закрывать окна, балконные двери		
включать магнитофон, когда мне захочется		

Реализация: Детям предлагается тест. Устанавливается время выполнения задания (не больше 2-3 мин.).

Вариации: Учитель может поставить те вопросы, которые его интересуют. От класса к классу задания усложняются.

Обработка результатов: Информация к размышлению.

Выводы: Дети, которые могут сами контролировать ситуацию (передвигать стулья, закрывать и открывать окна, включать и выключать телевизор, зажигать свет) растут более инициативными. Но все должно быть в меру, есть ограничения (например, ложится спать после 10 часов вечера). Вседозволенность так же вредна, как и всезапретность.

Только для первоначальных представлений. Дополняется сведениями, полученными с помощью других методов исследования.

8.3. Физиологическая готовность детей к обучению в школе

В понятие «готовность к обучению в школе» выделяют три тесно взаимосвязанных аспекта: физиологический, личностный (социально-психологический) и психологический. Физиологическое развитие ребенка непосредственно влияет на школьную успеваемость и является основой для формирования психологической и социальной готовности к школе.

Физиологическая готовность к школе определяется уровнем развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья. Оценку физиологической готовности детей к систематическому школьному обучению проводят медики по определенным критериям. При формировании и диагностике психологической готовности к школе необходимо учитывать уровень физиологического развития и состояние здоровья ребенка, так как они составляют фундамент школьной деятельности. Часто болеющие, физически ослабленные учащиеся даже при наличии высокого уровня развития умственных способностей, как правило, испытывают трудности в обучении.

В медицинской карте будущих первоклассников содержатся достаточно подробные сведения о соматическом развитии ребенка (вес, рост, пропорции тела и т.д. относительно возрастной нормы), при этом практически ничего не говорится о состоянии нервной системы. Между тем по данным петербургских ученых у 40-60% детей 6-8-летнего возраста при специальном обследовании выявлены различного вида минимальные мозговые дисфункции (ММД). Значительная часть детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста страдают неврозами (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и др.).

С точки зрения психического развития, эти дети соответствуют норме и должны обучаться в обычной школе. При благоприятных условиях функциональные и минимальные органические нарушения нервной системы с возрастом могут компенсироваться. Вместе с тем детям с ММД и невротикам свойственны некоторые особенности поведения и деятельности, которые необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса: снижение функций памяти и внимания, повышенная утомляемость, раздражительность, трудности в общении со сверстниками, гиперактивность или медлительность, трудности в принятии учебной задачи и снижение самоконтроля. По результатам психодиагностического обследования эти дети могут иметь нормальный (средний) уровень готовности, но в условиях обучения по программам повышенной сложности, в ситуации интенсивной умственной нагрузки у них появляются специфические трудности, «сбои» в учебной работе; успешность усвоения знаний ниже, чем у одноклассников, не имеющих отклонений в функционировании нервной системы.

Причины, вызывающие функциональные и органические отклонения в развитии нервной системы, могут быть разные: тяжелое протекание беременности и осложненные роды, некоторые заболевания и младенчестве и раннем возрасте, травмы и ушибы головы, стрессовые ситуации (пожар, наводнение, смерть близкого человека, развод родителей), неблагоприятные условия в семье.

С началом школьного обучения резко возрастает нагрузка на организм ребенка. Систематическая учебная работа, большой объем новой информации, необходимость длительного сохранения вынужденной позы, изменение привычного распорядка дня, пребывание в большом школьном коллективе требуют значительного напряжения умственных и физических сил маленького школьника.

Готов ли организм шести-семилетнего ребенка к таким нагрузкам? Многочисленные исследования физиологов говорят о том, что в возрасте 5-7 лет происходит существенная перестройка всех физиологических систем детского организма. К началу школьного обучения (к семи годам) эта перестройка еще не закончена, и в школьные годы продолжается активное физиологическое развитие. Поэтому ученые делают вывод: с одной стороны, по своим функциональным характеристикам организм ребенка 6-7-летнего возраста готов к систематическому школьному обучению, в то же время он очень чувствителен к неблагоприятным воздействиям внешней среды, особенно к чрезмерному умственному и физическому напряжению. Чем младше ребенок, тем труднее ему справляться со школьными «нагрузками, тем выше вероятность появления отклонений в его здоровье.

Нужно помнить о том, что все дети развиваются по-разному, фактический возраст ребенка не всегда соответствует биологическому: один ребенок в 6 лет по своему физическому развитию готов к систематическому обучению, а другому и в 7 лет обычная школьная нагрузка будет не по силам.

Результаты исследования морфофункционального и психофизиологического развития детей 6-10 лет показали, что в шестилетнем возрасте почти половина мальчиков и треть девочек не достигают необходимого для школьного обучения уровня развития. К семи годам значительно увеличивается количество физиологически «зрелых» и уменьшается число «незрелых» детей, особенно среди девочек.

Все дети, поступающие в 1 класс, обязательно проходят медицинское обследование, на основании которого делается заключение о функциональной

готовности к обучению в школе. Ребенок считается готовым к школьному обучению, если по физическому и биологическому развитию он соответствует формальному возрасту или опережает его и не имеет медицинских противопоказаний.

Критерии физиологической готовности детей к обучению в школе:

- Уровень физического развития.
- Уровень биологического развития.
- Состояние здоровья.

При определении *физического развития* обычно проводят оценку трех основных показателей: длины тела (рост, стоя и сидя), массы тела и окружности грудной клетки. По показателям физического развития современные 6-7-летние дети существенно отличаются от своих сверстников в 60-70-е годы, значительно опережая их по росту и общему развитию.

Старшие дошкольники очень быстро растут, прибавляя в росте по 7-10 см в год. Не случайно этот возраст называют периодом «вытягивания в длину». Увеличение массы тела составляет ежегодно 2,2-2,5 кг, окружность грудной клетки увеличивается на 2,0-2,5 см. В этом возрасте физическое развитие у девочек протекает более интенсивно, чем у мальчиков. Скачок физического развития в 6-7-летнем возрасте обусловлен нейроэндокринными перестройками в детском организме. Медики считают этот период критическим, отмечают снижение физической и психической выносливости и повышение риска возникновения заболеваний.

В качестве критериев *биологического возраста* служат количество прорезавшихся постоянных зубов (табл. 1), достижение определенных пропорций – отношение окружности головы к длине тела (табл. 2).

Таблица 1

Возраст ребенка	Количество постоянных зубов	
	мальчики	девочки
5,0	0 – 1	0 – 2
5,5	0 – 3	0 – 4
6,0	1 – 4	1 – 5
6,5	2 – 8	3 – 9
7,0	6 – 10	6 – 11

Таблица 2

Возраст ребенка	Отношение окружности головы к длине тела (X 100)	
	мальчики	девочки
5,0	49,4 – 45,0	48,1 – 44,5
5,5	47,9 – 44,3	46,7 – 43,2
6,0	46,6 – 43,1	45,7 – 42,1
6,5	45,4 – 41,9	44,9 – 41,6
7,0	44,7 – 41,3	43,9 – 39,7

Соотношение окружности головы и длины тела становится почти таким же, как у взрослого человека. Кроме того, увеличивается длина рук и ног.

В существующей схеме комплексной оценки *состояния здоровья* все дети разделяются на пять групп.

Первая группа – дети без каких-либо функциональных отклонений с хорошим физическим развитием, редко болеющие. Число таких учащихся, поступающих в первый класс массовой школы, не превышает 20-25%.

Вторая группа – дети, имеющие некоторые функциональные нарушения, которые находятся на грани здоровья и болезни, еще не перешедшей в хронический процесс. При неблагоприятных условиях у них могут развиваться более выраженные и стойкие отклонения в состоянии здоровья. Число таких детей в первом классе колеблется от 30 до 35%.

В *третью группу* входят дети, страдающие различными хроническими заболеваниями и имеющие выраженные отклонения здоровья, а также дети с плохим физическим развитием. Количество таких детей в массовой школе 30-35%. Раннее обучение в школе (с шести лет) и повышенные школьные нагрузки для этих детей противопоказаны.

Четвертую группу составляют дети с хроническими заболеваниями, требующими длительного лечения и диспансеризации и постоянного наблюдения у врача-специалиста. Таких детей рекомендуется обучать на дому, в санаториях и учебных заведениях санаторного типа, специализированных школах либо предлагается временная отсрочка поступления в школу.

У детей *пятой группы* имеются существенные отклонения в состоянии здоровья, исключающие возможность обучения в массовой школе.

Наряду с определением показателей физического развития (роста, веса, окружности грудной клетки) при оценке готовности к школьному обучению учитывается состояние основных физиологических систем организма ребенка. В ходе медицинского обследования измеряют частоту сердечных сокращений, артериальное давление, жизненную емкость легких и мышечную силу рук.

В шесть-семь лет организм ребенка растет и активно развивается. Повышаются надежность и резервные возможности сердечнососудистой системы, совершенствуется регуляция кровообращения, перестраиваются и активно развиваются дыхательная и эндокринная системы.

В этом возрасте отмечается существенное развитие *опорно-двигательной системы*, скелета, мускулатуры, суставно-связочного аппарата. Кости скелета изменяются по форме, размерам и строению, но процесс окостенения еще не завершен, а в некоторых отделах еще только начинается. В том числе не закончено окостенение костей запястья и фаланг пальцев, и это важно знать и учитывать при организации занятий с детьми. Неправильная посадка, длительная работа за столом, продолжительные графические упраж-

нения – все это может привести к нарушениям осанки, искривлению позвоночника, деформации кисти пишущей руки.

У старших дошкольников хорошо развиты крупные мышцы туловища и конечностей, обеспечивающие такие сложные движения, как бег, прыжки, лазанье, плавание, катание на коньках. В то же время мелкие мышцы кистей рук, обеспечивающие точные и тонкокоординированные движения при письме, развиты еще не достаточно. Поэтому первоклассникам так трудно писать, и при выполнении графических упражнений они быстро устают.

Учителя начальных классов отмечают, что наибольшую проблему в обучении современных первоклассников представляет неподготовленность руки к письму. При организации коррекционно-развивающих занятий и подготовке дошкольников к школе важно правильно выявить причины графической неготовности к обучению письму. Их две: недостаточное развитие мелких мышц пишущей руки и нервной регуляции мелкой моторики (физиологическая неготовность к обучению письму) и несформированность навыка выполнения графических движений (психологическая неготовность к обучению письму). Для определения состояния мелкой моторики рук можно использовать достаточно простые методы.

8.4. Социальная (личностная) готовность детей к обучению в школе

Социальная, или личностная, готовность к обучению в школе *представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.*

Для того чтобы понять механизмы формирования социальной готовности к обучению в школе, необходимо рассмотреть старший дошкольный возраст через призму кризиса семи лет.

В психологии впервые вопрос о существовании критических и стабильных периодов был поставлен П.П. Блонским в 20-е годы. Позже изучению

кризисов развития были посвящены работы известных отечественных психологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович и др.

В результате исследований и наблюдений за развитием детей было установлено, что возрастные изменения психики могут проходить резко, *критически*, либо постепенно, *литически*. В целом психическое развитие представляет собой закономерное чередование стабильных и критических периодов.

В стабильные периоды развитие ребенка имеет относительно медленный, поступательный, эволюционный характер. Эти периоды охватывают достаточно продолжительный отрезок времени в несколько лет. Изменения в психике происходят плавно, за счет накопления незначительных достижений, и внешне часто незаметны. Только при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста отчетливо наблюдаются те перемены, которые произошли в его психике в этот период. Используя возрастную периодизацию Л.С. Выготского с учетом современных представлений о границах возрастов, выделяют следующие стабильные периоды в детском развитии:

1. младенческий возраст (2 мес.-1 год);
2. раннее детство (1-3 года);
3. дошкольный возраст (3-7 лет);
4. подростковый возраст (11-15 лет);
5. младший школьный возраст (7-11 лет);
6. старший школьный возраст (15-17 лет).

Критические (переходные) периоды по своим внешним проявлениям и значению для психического развития в целом существенно отличаются от стабильных возрастов. Кризисы занимают относительно короткое время: несколько месяцев, год, редко два года. В это время происходят резкие, фундаментальные изменения в психике ребенка. Развитие в кризисные периоды носит бурный, стремительный, «революционный» характер. При этом в очень

короткий срок ребенок меняется весь. Критические периоды, по замечанию Л.С. Выготского, – это «поворотные пункты» в детском развитии.

В психологии под кризисами имеют в виду переходные периоды от одного этапа детского развития к другому. Кризисы возникают на стыке двух возрастов и являются завершением предыдущего этапа развития и началом следующего.

Кризисы имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой фаз: предкритической, критической, посткритической. Обычно критический возраст определяют, отмечая кульминационные точки, или вершины кризиса. Таким образом, если стабильные периоды принято обозначать некоторым временным отрезком (например, дошкольный возраст – 3-7 лет), то кризисы определяют по их вершинам (например, кризис *трех* лет, кризис *семи* лет и т.д.). При этом считается, что кризисный период в норме ограничивается приблизительно одним годом: последнее полугодие предыдущего стабильного периода плюс первое полугодие последующего стабильного периода. В детской психологии принято выделять:

1. кризис новорожденности;
2. кризис одного года;
3. кризис 3 лет;
4. кризис 7 лет;
5. кризис подростковый (12-14 лет);
6. кризис юности (17-18 лет).

С точки зрения внешних проявлений критические периоды имеют ряд особенностей.

Во-первых, следует отметить неопределенность, размытость границ, отделяющих кризисы от смежных возрастов. Трудно определить начало и конец кризиса.

Во-вторых, в эти периоды происходит резкое, скачкообразное изменение *всей* психики ребенка. По мнению родителей и воспитателей, он становится совершенно другим.

В-третьих, развитие в критические периоды часто носит негативный, «разрушительный» характер. По мнению ряда авторов, в эти периоды ребенок не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде: угасает интерес к любимым игрушкам и занятиям; нарушаются сложившиеся формы отношений с окружающими, ребенок отказывается выполнять нормы и правила поведения, усвоенные ранее, и т.п.

В-четвертых, в кризисные периоды всякий ребенок становится «относительно трудновоспитуемым» по сравнению с самим собой в смежные стабильные периоды. Известно, что кризисы по-разному протекают у разных детей: у одних – сглаженно, почти незаметно, у других – остро и болезненно. Тем не менее, определенные трудности воспитания в критические периоды возникают в отношении каждого ребенка.

Наиболее ярко «относительная трудновоспитуемость» и негативный характер развития проявляются в *симптомах кризиса*. Очень важно отличать их от негативных моментов стабильных периодов (детской лжи, зависти, ябедничества и др.), так как причины возникновения и, следовательно, тактика поведения взрослого в том и в другом случаях существенно различаются. Принято выделять семь симптомов, так называемое «*семизвездие кризиса*».

Негативизм. Негативизмом называют такие проявления в поведении ребенка, как нежелание что-то сделать только потому, что это предложил взрослый. Детский негативизм следует отличать от обычного непослушания, так как в последнем случае ребенок отказывается выполнять требования взрослого потому, что он не хочет делать чего-либо или хочет в это время заниматься чем-то другим. Мотив непослушания – нежелание выполнять предложенное взрослым. Мотив негативизма – отрицательное отношение к требованиям взрослого независимо от их содержания.

Проявления детского негативизма хорошо известны родителям. Один из типичных примеров. Мама предлагает сыну ложиться спать: «Уже поздно, на улице темно, все дети уже спят». Сын устал и хочет спать, но упрямо твердит: «Нет, я хочу гулять». «Хорошо, – говорит мама, – одевайся, иди гулять». «Нет, я спать буду!» – отвечает сын. В этой и аналогичных ситуациях взрослый может добиться нужного результата, изменив свое требование на противоположное. Уговоры, объяснения и даже наказания в этом случае оказываются бесполезными.

Упрямство – второй симптом кризиса. Ребенок настаивает на чем-либо не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он это потребовал. Упрямство следует отличать от настойчивости, когда ребенок стремится что-то сделать или получить какую-то вещь потому, что ему это интересно. Мотивом упрямства в отличие от настойчивости является потребность в самоутверждении: ребенок поступает таким образом потому, что «он так сказал». При этом само действие или предмет для него могут и не иметь привлекательности.

Строптивость – третий симптом, наиболее ярко проявляющийся в период кризиса трех лет. В отличие от негативизма, строптивость направлена не против взрослого, а против норм поведения, установленных для ребенка, против привычного образа жизни. Ребенок отвечает недовольством («Да ну!») на все, что ему предлагают и что с ним делают.

Четвертый симптом – *своеволие*, проявляющееся в стремлении ребенка к самостоятельности, в желании все делать самому.

Это основные симптомы кризисных периодов. Несмотря на различную направленность (на взрослого, на себя, на нормы и правила поведения), эти поведенческие проявления имеют одну и ту же основу – потребность ребенка в социальном признании, стремление к самостоятельности. Наряду с основными, выделяют еще три дополнительных симптома кризиса.

Это протест-бунт, когда все поведение ребенка приобретает форму протеста. Он как будто находится в состоянии войны с окружающими, по-

стоянно происходят детские ссоры с родителями по любому, порою совершенно незначительному поводу. Складывается впечатление, что ребенок специально провоцирует конфликты в семье. Обесценивание может проявляться по отношению к взрослым (ребенок говорит им «плохие» слова, грубит) и по отношению к любимым прежде вещам (рвет книжки, ломает игрушки). В лексиконе ребенка появляются «плохие» слова, которые он с удовольствием произносит, несмотря на запреты взрослых.

В семье с единственным ребенком может наблюдаться еще один симптом – *деспотизм*, когда ребенок стремится проявить власть над окружающими, подчинить своим желаниям весь уклад семейной жизни. Если в семье несколько детей, этот симптом проявляется в форме ревности к другим детям. Ревность и деспотизм имеют одну и ту же психологическую основу – детский эгоцентризм, стремление занять главное, центральное место в жизни семьи.

Негативная симптоматика наиболее полно и подробно описана в отношении кризиса трех лет. Практическая работа с детьми показывает, что перечисленные симптомы в той или иной степени свойственны всем критическим возрастам, но при этом они имеют различные внутренние механизмы. Так, своеволие в трехлетнем возрасте основано на осознании себя как субъекта деятельности, когда ребенок понимает, что именно он является причиной тех или иных изменений, появившихся в результате его действий. При этом способность анализировать свои возможности и предвидеть результаты своих действий в этом возрасте развита еще очень слабо, поэтому трехлетний ребенок часто требует невозможного. Уговоры и убеждения здесь бесполезны, так как малыш еще не может осознать всех условий ситуации и не может рассуждать логично. Тактика поведения взрослого в этот период заключается в том, чтобы переключить внимание ребенка на другую деятельность или привлекательный предмет, отвлечь его. Это возможно, так как внимание в трехлетнем возрасте еще очень неустойчиво.

В старшем дошкольном возрасте стремление к самостоятельности – своеволие – основано на осознании (правда еще ограниченном) своих воз-

возможностей и опирается на достаточно обширный индивидуальный опыт ребенка. С помощью взрослого старший дошкольник может анализировать свои действия и их результаты, делать логические выводы. В работе с детьми 6-7-летнего возраста надо не запрещать, а убеждать. Нужно предоставить ребенку возможность действовать самостоятельно, предварительно обсудив с ним способы действий, научив тому, что он еще не умеет, но очень хочет делать.

Чувство ревности в трехлетнем возрасте еще неосознанно. Ребенок не позволяет подходить к своей маме другим детям, говорит: «Моя мама!» В старшем дошкольном возрасте ревность возникает на основе осознания изменений отношения к себе взрослых и своего места в семье при рождении другого ребенка. Внешние проявления ревности в старшем дошкольном возрасте могут быть менее заметны, чем в три года. Ребенок становится плаксивым, капризным, подавленным, неуверенным в себе, у него появляются страхи, повышается тревожность.

Известный психолог Л.И. Божович отмечает, что негативное поведение детей в критические периоды говорит об их *фрустрированности*. (*Фрустрация* (от латинского *frustratio* – обман, неудача) – психологическое состояние, возникающее в ситуации разочарования, неосуществления какой-либо значимой для человека цели, потребности. Проявляется в гнетущем напряжении, тревожности, чувстве безысходности (Сов. энциклопед. словарь. - М., 1984. - с. 1429).)

Известно, что фрустрация возникает в ответ на ограничение каких-то значимых для человека потребностей. Следовательно, на стыке двух возрастов наиболее остро и болезненно переживают кризис дети, у которых не удовлетворяются или даже активно подавляются их актуальные потребности.

Уже с первых дней жизни у ребенка имеются некоторые первичные потребности. Неудовлетворение какой-либо из них вызывает отрицательные переживания, беспокойство, тревогу, а их удовлетворение – радость, повышение общего жизненного тонуса, усиление познавательной и двигательной

активности. В процессе развития происходят значительные изменения в сфере потребностей, которые наиболее отчетливо проявляются к концу каждого возрастного периода. Если взрослые не учитывают этих изменений, а система их требований ограничивает или подавляет потребности ребенка, у него возникает состояние фрустрированности, что, в свою очередь, приводит к тем или иным негативным проявлениям в поведении. Эти противоречия в наибольшей степени обостряются в переходные периоды, когда происходят резкие, скачкообразные изменения всей психики. Поэтому причины негативного поведения в кризисные периоды нужно искать в социальной ситуации развития ребенка, в его отношениях со взрослыми, прежде всего – в семье.

В переходные периоды детского развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым потому, что *система применяемых к нему педагогических требований не соответствует новому уровню его развития и его новым потребностям*. Иными словами, изменения педагогической системы не успевают за стремительными изменениями личности ребенка. Чем значительнее этот разрыв, тем острее протекает кризис.

Кризисы, в их негативном понимании, не являются обязательными спутниками психического развития. *Неизбежны не кризисы, как таковые, а переломы, качественные сдвиги в развитии*. Кризисов совсем может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом – управляемым воспитанием.

Психологический смысл критических (переходных) возрастов и их значение для психического развития ребенка заключаются в том, что в эти периоды происходят наиболее существенные, глобальные изменения всей психики ребенка: меняется отношение к себе и другим, возникают новые потребности и интересы, перестраиваются познавательные процессы, деятельность ребенка приобретает новое содержание. Изменяются не только отдельные психические функции и процессы, но перестраивается и функциональная система сознания ребенка в целом. Появление в поведении ребенка

симптомов кризиса свидетельствует о том, что он перешел на более высокую возрастную ступень.

Следовательно, кризисы следует рассматривать как *закономерное* явление психического развития ребенка. Негативная симптоматика переходных периодов – это обратная сторона важных изменений детской личности, которые составляют основу дальнейшего развития. Кризисы проходят, а эти изменения (возрастные новообразования) остаются.

Кризис семи лет был описан в литературе раньше остальных и всегда связывался с началом школьного обучения. Старший дошкольный возраст – это переходная ступень в развитии, когда ребенок уже не дошкольник, но еще и не школьник. Давно замечено, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту, ребенок резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении. Эти изменения носят более глубокий и сложный характер, чем в кризисе трех лет.

Негативная симптоматика кризиса, свойственная всем переходным периодам, в полной мере проявляется и в этом возрасте (негативизм, упрямство, строптивость и др.). Наряду с этим появляются специфические для данного возраста особенности: нарочитость, нелепость, искусственность поведения; паясничанье, вертлявость, клоунада. Ребенок ходит вертлявой походкой, говорит писклявым голосом, корчит рожицы, строит из себя шута. Конечно, детям любого возраста (да порою и взрослым) свойственно говорить глупости, шутить, передразнивать, подражать животным и людям — это не удивляет окружающих и кажется смешным. Напротив, поведение ребенка в период кризиса семи лет имеет нарочитый, шутовской характер, вызывает не улыбку, а осуждение.

По мнению Л.С. Выготского, такие особенности поведения семилеток свидетельствуют об «утрате детской непосредственности». Старшие дошкольники перестают быть наивными и непосредственными, как раньше, становятся менее понятными для окружающих. Причиной таких изменений явля-

ется дифференциация (разделение) в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни.

До семи лет малыш поступает в соответствии с актуальными для него в данный момент переживаниями. Его желания и выражение этих желаний в поведении (т.е. внутреннее и внешнее) представляют собой неразделимое целое. Поведение ребенка в этих возрастах можно условно описать схемой: «захотел – сделал». Наивность и непосредственность свидетельствуют о том, что внешне ребенок такой же, как и «внутри», его поведение понятно и легко «читается» окружающими.

Утрата непосредственности и наивности в поведении старшего дошкольника означает включение в его поступки некоторого *интеллектуального момента*, который как бы вклинивается между переживанием и действием ребенка. Его поведение становится осознанным и может быть описано другой схемой: «захотел → осознал → сделал». Осознание включается во все сферы жизни старшего дошкольника: он начинает осознавать отношение к себе окружающих и свое отношение к ним и к самому себе, свой индивидуальный опыт, результаты собственной деятельности и т.д.

Следует заметить, что возможности осознания у ребенка семилетнего возраста еще очень ограничены. Это только начало формирования способности к анализу своих переживаний и отношений, в этом старший дошкольник отличается от взрослого человека. Наличие элементарного осознания своей внешней и внутренней жизни отличает детей седьмого года от младших детей, а кризис семи лет от кризиса трех лет.

Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является осознание своего социального «Я», формирование *внутренней социальной позиции*. В ранние периоды развития дети еще не отдают себе отчета в том, какое место они занимают в жизни. Поэтому осознанное стремление измениться у них отсутствует. Если новые потребности, возникающие у детей этих возрастов, не находят реализации в рамках того образа жизни, который

они ведут, это вызывает *неосозанный* протест и сопротивление (кризисы одного и трех лет).

В старшем дошкольном возрасте ребенок впервые *осознает* расхождение между тем, какое положение он занимает среди других людей, и тем, каковы его реальные возможности и желания. Появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для него самого, но и для других людей деятельность. Ребенок как бы «выпадает» из привычной жизни и применяемой к нему педагогической системы, теряет интерес к дошкольным видам деятельности. В условиях всеобщего школьного обучения это, прежде всего, проявляется в *стремлении детей к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности* («В школе – большие, а в детском садике – только малыши»), а также в желании выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать помощником в семье.

Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему становится доступным осознание себя не только как субъекта действия (что было характерно и для предыдущих кризисов развития), но и как субъекта в системе человеческих отношений. Если переход к новому социальному положению и новой деятельности своевременно не наступает, то у ребенка возникает чувство неудовлетворенности, которое и находит свое выражение в негативной симптоматике кризиса семи лет.

Психологи выявили связь кризиса семи лет и успешности адаптации детей к школе. Оказалось, что дошкольники, в поведении которых до поступления в школу замечены симптомы кризиса, в первом классе испытывают меньше трудностей, чем те дети, у которых кризис семи лет до школы никак не проявлялся.

На основании опроса родителей и воспитателей в одной из подготовительных групп детского сада было установлено, что большинство детей про-

являют негативную симптоматику кризиса семи лет. Родители этих детей отметили, что «ребенок вдруг испортился», «всегда был послушный, а сейчас словно подменили», «капризничает, голос повышает, дерзит», «кривляется», «все требования надо повторять по двадцать раз» и т.п. Наблюдения за этими детьми показали, что они очень подвижны, легко начинают и бросают начатое дело или игру, постоянно пытаются занять себя чем-то полезным, требуют к себе внимания взрослых. Они часто спрашивают о школе, предпочитают учебные занятия игре. Из игр их больше привлекают настольные и спортивные с элементами соревнования, особенно если они организуются и выполняются вместе со взрослыми. Эти дети предпочитают общение со взрослыми и более старшими детьми играм с младшими. Воспитатель характеризовал их как «очень активных, нуждающихся в контроле, неусидчивых, непослушных, почемучек».

Другие дети, по мнению родителей, послушны, бесконфликтны, в их поведении нет заметных изменений. Они практически не выражают недовольства, не возражают взрослым, много играют, предпочитая игру чтению, занятиям, помощи родителям и воспитателям. Это типичные дошкольники, тихие, послушные, проявляющие инициативу только в игре.

Повторное обследование детей после поступления в школу показало, что у дошкольников, демонстрировавших признаки кризиса в подготовительной группе детского сада, с началом обучения в школе негативная симптоматика, как правило, исчезает. Родители этих детей отмечают, что трудности в воспитании для них «пройденный этап» и с поступлением в школу ребенок изменился к лучшему, «все стало на свои места». Напротив, многие дети, внешне благополучные в дошкольный период, с приходом в первый класс переживали кризисный период. Их родители отмечали, что с поступлением в школу у ребенка появилось негативное поведение: «все время передразнивает, кривляется, огрызается», «дерзит», «грубит» и т.п. Учителя отмечают, что эти дети малоактивны на уроке, «не интересуются учебой», «играют под партой, носят в школу игрушки».

В последние годы наблюдается смещение границ кризиса семи лет к шестилетнему возрасту. У некоторых детей негативная симптоматика появляется уже в 5,5 лет, поэтому сейчас говорят о кризисе 6-7 лет. Существует несколько причин, определяющих более раннее наступление кризиса.

Во-первых, изменения социально-экономических и культурных условий жизни общества в последние годы привели к изменению нормативного обобщенного образа ребенка шести лет, и, следовательно, изменилась система требований, предъявляемых к детям этого возраста. Если еще недавно к шестилетке относились как к дошкольнику, то теперь на него смотрят как на будущего школьника. От шестилетнего ребенка требуют умения организовать свою деятельность, выполнять правила и нормы, более приемлемые в школе, чем в дошкольном учреждении. Его активно обучают знаниям и умениям школьного характера, сами занятия в детском саду нередко приобретают форму урока. Большинство учащихся первых классов к моменту поступления в школу уже умеют читать, считать, имеют обширные знания в различных областях жизни.

Во-вторых, многочисленные экспериментальные исследования показывают, что познавательные возможности современных шестилетних детей превосходят соответствующие показатели их сверстников 60-70-х годов. Ускорение темпа психического развития является одним из факторов смещения границ кризиса семи лет на более ранние сроки.

В-третьих, старший дошкольный возраст характеризуется значительными изменениями в работе физиологических систем организма. Его не случайно называют возрастом смены молочных зубов, возрастом «вытягивания в длину». В последние годы наблюдается более раннее созревание основных физиологических систем организма ребенка. Это также сказывается на раннем проявлении симптомов кризиса семи лет.

В результате изменения объективного положения шестилетних детей в системе общественных отношений и ускорения темпов психофизического развития нижняя граница кризиса сместилась на более ранний возраст. Сле-

довательно, потребность в новой социальной позиции и новых видах деятельности теперь начинает формироваться у детей значительно раньше. В то же время возможность реализации этой потребности, сроки поступления в школу остались прежними: большинство детей начинают школьное учение с семи лет. Переходный возраст, таким образом, оказался растянутым от 5,5 до 7,5-8 лет, протекание кризиса в современных условиях становится более острым. (Это отмечают и воспитатели, и учителя, работающие с детьми 6-8 лет.)

Еще недавно кризис семи лет психологи относили к «малым» кризисам, в которых негативные проявления выражены слабее, чем в «больших» кризисах – 3 лет и 11-12 лет. Современные особенности протекания кризиса семи лет позволяют говорить о том, что из категории «малых» он переходит в категорию «больших», остро протекающих кризисов. До 75% детей седьмого года жизни проявляют острую симптоматику кризиса.

Индивидуальные различия в психическом развитии и протекании кризиса у современных старших дошкольников более выражены, чем у семилетних детей в 60-70-е годы. Это обусловлено целым рядом факторов, прежде всего различиями в организации учебно-воспитательной работы в дошкольных учреждениях; расширением системы дополнительного образования; изменением отношения родителей к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста; значительными различиями материально-бытовых условий жизни детей в семье.

Какие выводы можно сделать, рассматривая старший дошкольный возраст как кризисный или переходный период развития?

Первое. Кризисы развития неизбежны и в определенное время возникают у всех детей, только у одних кризис протекает почти незаметно, сглаженно, а у других бурно и очень болезненно.

Второе. Независимо от характера протекания кризиса, появление его симптомов говорит о том, что *ребенок стал старше* и готов к более серьезной деятельности и более «взрослым» отношениям с окружающими.

Третье. Главное в кризисе развития не его негативный характер (как уже говорилось, трудности в воспитании могут быть почти незаметны), а изменения в детском самосознании – *формирование внутренней социальной позиции.*

Четвертое. Проявление кризиса в 6-7-летнем возрасте говорит о *социальной готовности ребенка к обучению в школе.*

Говоря о связи кризиса семи лет с готовностью ребенка к обучению в школе, необходимо отличать симптомы кризиса развития от проявлений невроза и индивидуальных особенностей темперамента и характера, о которых мы говорили в предыдущем разделе.

Давно замечено, что кризисы развития в наиболее яркой форме проявляются в семье. Это происходит потому, что образовательные учреждения работают по определенным программам, в которых учитываются возрастные изменения детской психики. Семья в этом отношении более консервативна, родители, особенно мамы и бабушки, склонны опекать своих «малышей», невзирая на их возраст. Нередки расхождения мнений воспитателей и родителей в оценке поведения детей 6-7-летнего возраста: мамы жалуются на упрямство и своеволие ребенка, а воспитатель характеризует его как самостоятельного и ответственного, которому можно поручить серьезное дело.

Поэтому при выявлении симптомов кризиса нужно учитывать, прежде всего, мнение родителей. Для этих целей используется анкета для родителей.

Оценка особенностей поведения ребенка 6-7-летнего возраста (анкета для родителей)

Родителям предлагают оценить особенности поведения их ребенка за последние полгода – год. Если данная особенность поведения свойственна ребенку и появилась недавно, соответствующий пункт оценивается в 2 балла; если указанные особенности появляются, время от времени независимо от возраста – 1 балл; при их отсутствии ставится 0.

1. В последнее время (полгода – год) очень сильно изменился, стал совершенно другим.
2. Часто грубит, старается «переговорить» взрослого.
3. Забросил свои любимые игрушки и занятия, постоянно пропадает во дворе с другими ребятами.
4. Потерял интерес к детскому саду, стал ходить туда с большой неохотой.
5. Много спрашивает о школе, просит поиграть с ним в школу.
6. Предпочитает общение с более старшими детьми и взрослыми шрам с малышами.
7. Стал упрямым, во всем отстаивает свое мнение.
8. Кривляется, паясничает, говорит писклявым голосом.
9. Постоянно ссорится с родителями по любому, даже незначительному поводу.
10. Стремится подражать взрослым, охотно выполняет их обязанности.

8.5. Психологическая готовность детей к обучению в школе

Готовность ребенка к обучению в школе в одинаковой мере зависит от физиологического, социального и психического развития ребенка. Это не разные виды готовности к школе, а разные стороны ее проявления в различных формах активности. В зависимости от того, что является предметом внимания педагогов, психологов и родителей в данный момент и в данной ситуации – самочувствие и состояние здоровья будущего первоклассника, его работоспособность; умение взаимодействовать с педагогом и одноклассниками и подчиняться школьным правилам; успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций, – говорят о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка к школе. В реальности это целостное образование, отражающее индивидуальный уровень развития ребенка к началу школьного обучения.

Нередко в популярных и методических пособиях психологическая готовность рассматривается независимо от физиологического и социального развития ребенка и представляется как набор отдельных изолированных психических качеств и свойств. На самом деле такое разделение очень условно. В реальной жизни (в том числе и в процессе школьного обучения) человек выступает одновременно как существо биологическое и социальное, как индивид, личность и субъект деятельности. Так, например, характер общения ребенка с окружающими, детьми и взрослыми во многом определяется генетически обусловленными особенностями основных свойств нервной системы (т.е. физиологическими особенностями); от общего физического развития и состояния здоровья зависит продуктивность психических функций, определяющих, в свою очередь, успешность усвоения знаний; развитие умственных способностей является одним из условий формирования самосознания и внутренней социальной позиции в дошкольном возрасте и т.д.

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе – готовность к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования, в форме учебной деятельности – представляет собой сложное структурно-системное образование, которое охватывает все стороны детской психики. Оно включает: личностно-мотивационную и волевою сферы, элементарные системы обобщенных знаний и представлений, некоторые учебные навыки, способности и др. Это не сумма изолированных психических качеств и свойств, а их целостное единство, имеющее определенную структуру. Учебно-важные качества (УВК), входящие в структуру готовности, образуют сложные *взаимосвязи* и оказывают неодинаковое влияние на успешность школьного обучения.

В результате многолетних экспериментальных и теоретических исследований, анализа процессов усвоения чтения, письма и математики учащимися начальных классов были выявлены учебно-важные качества, образующие структуру психологической готовности детей к обучению в школе, и их взаимосвязи.

Количество и характер взаимосвязей каждого УВК определяют его вес в структуре готовности (см. графу «Вес УВК» в табл. 2). Чем выше вес УВК, тем оно важнее, тем большее влияние уровень развития этого качества оказывает на успешность школьного обучения.

Качества, имеющие наибольшее количество связей с другими УВК, и, следовательно, больший вес в структуре готовности будем называть базовыми УВК. Они играют интегрирующую роль в структуре готовности, объединяя другие качества в соответствии с целями обучения. Высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития и компенсации других учебно-важных качеств. Базовые качества в структуре психологической готовности к школе в начале обучения:

1. мотивы учения;
2. зрительный анализ (образное мышление);
3. уровень обобщений (предпосылки логического мышления);
4. способность принимать учебную задачу;
5. вводные навыки (некоторые элементарные речевые, математические и учебные знания и умения);
6. графический навык;
7. произвольность регуляции деятельности (в условиях пошаговой инструкции взрослого);
8. обучаемость (восприимчивость к обучающей помощи).

Уровень развития некоторых качеств (не всех) оказывает прямое и непосредственное влияние на успешность усвоения программного материала. Такие качества называются ведущими УВК. В начале обучения в первом классе это:

1. мотивы учения;
2. зрительный анализ;
3. способность принимать учебную задачу;
4. вводные навыки;
5. графический навык;

6. произвольность регуляции деятельности;
7. обучаемость;
8. вербальная механическая память.

Не названные здесь учебно-важные качества (см. табл. 4) также влияют на успешность усвоения знаний, но не напрямую, а опосредованно, взаимодействуя с другими УВК, входящими в структуру школьной готовности.

Базовые и ведущие УВК в начале школьного обучения практически одни и те же. Именно на развитие этих качеств следует обращать особое внимание при организации диагностической и коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками при подготовке их к школе.

Здесь необходимо сделать одно очень важное замечание.

Психологическая готовность к обучению в школе отражает общий уровень психического развития ребенка, базовые и ведущие учебно-важные качества одновременно являются базовыми в психическом развитии старших дошкольников. *Следовательно, подготовка ребенка к школе является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, ее решение в единстве с другими задачами дошкольного образования позволяет обеспечить целостное гармоничное развитие детей этого возраста.*

Психические качества и свойства, определяющие психологическую готовность к школе, существуют не изолированно, а образуют сложные взаимосвязи. Вообще говоря, в реальной деятельности ребенка выделить отдельное психическое качество «в чистом виде» достаточно сложно. Так, например, УВК «принятие задачи» тесно связано с учебными мотивами и умственным развитием ребенка: для того чтобы ребенок принял задачу, поставленную педагогом, необходимо, чтобы он захотел это сделать, чтобы данная задача отвечала его интересам и потребностям; в то же время принятие задачи предполагает необходимый для этого уровень развития мышления (понимания того, что надо делать), некоторых знаний и умений, произвольности, т.е. способности удерживать внимание на выполнении задания. УВК «вводные навыки» (некоторый запас знаний и умений, необходимый для на-

чала систематического школьного обучения) непосредственно связано с мотивами учения, способностью принимать учебную задачу и произвольно управлять своей деятельностью, с уровнем развития вербальной памяти и способностью к обобщениям.

Помимо непосредственных связей, существует опосредованное взаимодействие УВК через связи с другими качествами. Например, способность принимать задачу опосредованно связана с вербальной памятью через мотивы учения и вводные навыки. Можно проследить взаимосвязи и всех других учебно-важных качеств.

Графически взаимосвязи учебно-важных качеств в структуре готовности можно изобразить в виде условной схемы, на которой УВК обозначены в виде кружков, а их связи, соединяющими их линиями (— — корреляция при $P > 0,95$; == — корреляция при $P > 0,99$, кружок со стрелочкой \Rightarrow — ведущее УВК).

Условные обозначения УВК даны в таблице 3.

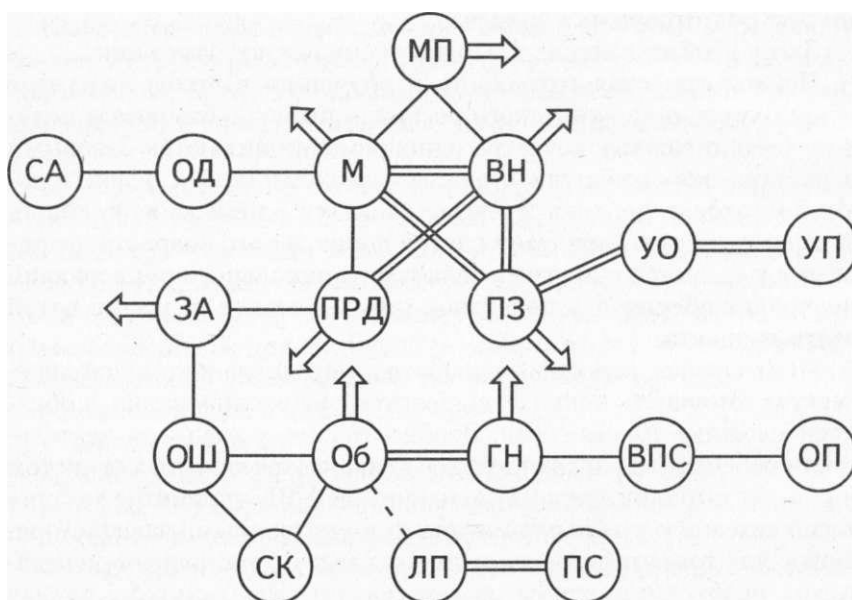


Рис. 1. Взаимосвязи учебно-важных качеств в структуре психологической готовности к обучению в школе в начале первого года обучения

Таким образом, психические качества и свойства, определяющие готовность к школе, существуют не изолированно, а тесно взаимосвязаны и образуют структуру психологической готовности к обучению в школе.

Когда говорят о «структуре», то имеют в виду некоторую целостность, элементы которой связаны друг с другом определенным образом, при этом важны и связи элементов, и их особенности. «Система» – это тоже структура, но более совершенная. Она настроена на достижение определенной цели. При этом успешность функционирования системы и достижения цели определяются не столько отдельными ее элементами, сколько характером их взаимосвязей и взаимодействий. Чем совершеннее организация элементов, чем теснее их взаимосвязи, тем эффективнее «работает» система.

В начале школьного обучения успешность усвоения знаний во многом зависит от уровня развития отдельных индивидуальных качеств ребенка: мотивов учения, способности принимать задачу и т.д. (см. перечень ведущих УВК). Они, конечно же, взаимосвязаны (все психические функции, так или иначе, связаны друг с другом), но связи эти формировались в дошкольных видах деятельности, содержание и организация которых отличаются от содержания и организации учебной деятельности в школе. Поэтому структура индивидуальных качеств ребенка до начала школьного обучения еще мало приспособлена для учения. И только в учебном процессе, под руководством учителя, в результате усвоения знаний и умений, и самой учебной деятельности в исходной структуре индивидуально-психологических качеств учащегося (стартовая готовность к обучению в школе) происходят значительные изменения, которые можно назвать *настройкой на учебную деятельность и усвоение знаний в условиях школьного обучения*. Успешность обучения теперь во многом зависит от «организации» учебных качеств учащегося, т.е. от того, насколько хорошо они взаимодействуют, обеспечивая необходимое качество усвоения знаний. Таким образом формируется вторичная готовность к обучению в школе.

В процессе обучения развиваются не только взаимосвязи отдельных УВК, но активно развиваются и сами психические качества и свойства, составляющие психологическую структуру школьной готовности. Но уже в конце первого учебного года успешность обучения мало зависит от уровня развития тех качеств, которые составляли структуру стартовой готовности к школе. Было установлено, что в конце первого класса уровень развития отдельных УВК у учащихся, имеющих различный уровень успеваемости, различается незначительно. Этот факт хорошо известен учителям начальной школы: нередки случаи, когда неглупые и с хорошей памятью ученики из благополучных семей учатся плохо, и дело здесь не только и не столько в их нерадивости и лени. Дело в том, что в процессе обучения в первом полугодии формируются те учебно-важные качества, которых нет и не могло быть в структуре стартовой готовности к школе, и сама структура готовности, как мы уже говорили, в этот период претерпевает значительные изменения. *Психологическая готовность ребенка к обучению в школе развивается в процессе самого обучения.*

Психологическая готовность к школе является, с одной стороны, результатом предшествующего периода развития, с другой – как бы проекцией условий и содержания школьного обучения на психическое развитие ребенка.

Рассматривая готовность к школе в контексте психического развития, мы видим, что общие закономерности развития психики в детском возрасте проявляются и при анализе школьной готовности.

- Согласно принципу функционального единства сознания, сформулированного Л.С. Выготским, психика ребенка «в каждую возрастную эпоху представляет собой единое целое, обладающее определенным строением». В основе развития психики как целого лежит перестройка функциональных связей и отношений ее компонентов, которая и определяет в конечном счете изменение и развитие каждой отдельной психической функции. Поэтому готовность к обучению в школе нужно рассматривать как целостную структуру,

развитие которой обуславливается качественными и количественными изменениями составляющих ее учебно-важных качеств и их взаимосвязей.

- Установлено, что психическое развитие имеет неравномерный и гетерохронный характер. К моменту поступления в школу одни компоненты структуры готовности достигают достаточно высокого уровня развития и являются наиболее значимыми для успешности обучения. Другие — находятся в стадии становления, развиваются в процессе усвоения знаний и могут стать более значимыми на последующих этапах обучения.

- Психическое развитие ребенка осуществляется через усвоение общественно-исторического опыта (знаний, умений, навыков и всеобщих форм психической деятельности) и выступает в качестве условия успешности усвоения школьных знаний и как его результат (В.В. Давыдов). Программа школьного обучения предполагает постепенный переход от усвоения простых знаний, навыков и форм психической деятельности к более сложным.

Соответствие исходного уровня психического развития ребенка требованиям школы (до начала обучения) является предпосылкой успешного усвоения на первом этапе обучения (применительно к обучению чтению и письму в I классе, это – усвоение грамоты, первоначального чтения и письма), в этом случае мы говорим о *стартовой готовности* к обучению в школе. В процессе усвоения программного материала происходит качественное изменение психики ребенка, формируются новые механизмы и способы учебной деятельности. Характер этих изменений, степень их соответствия целям обучения будут определять готовность ребенка к усвоению знаний на следующем этапе обучения (применительно к обучению чтению и письму – этап обучения смысловому чтению и письму целыми словами). Это *вторичная готовность* к обучению.

На психическое развитие ребенка оказывают влияние факторы социального и биологического характера, своеобразное сочетание которых для каждого ребенка определяет значительную вариативность уровня готовности поступающих в школу детей. Поэтому специфика социальной ситуации и

особенности морфофункционального развития должны быть учтены при диагностике и коррекции (развитии) школьной готовности.

Рассматривая готовность с точки зрения организации и содержания школьного обучения, нужно различать *готовность к учению* – готовность к специфическим условиям и организации обучения в школе (к обучению в форме учебной деятельности, в отличие от обучения в игре, в продуктивных видах деятельности и т.д.) и *готовность предметную*, т.е. готовность к усвоению знаний и умений, предусмотренных соответствующими разделами школьной программы.

Очевидно, что оба эти аспекта школьной готовности тесно связаны: ребенок усваивает чтение, письмо и математику, выполняя учебную деятельность (в специфической для данного возраста форме). В то же время, овладевая новыми знаниями и умениями, начинающий школьник учится учиться, осваивает новый для него вид деятельности, активно развивается.

Обучение детей по определенной программе начинается задолго до поступления в школу и осуществляется на занятиях в детском саду на основе привычных для ребенка видов деятельности: игры, рисования, конструирования и др. Новизна ситуации школьного обучения заключается в том, что учебная деятельность становится основным видом деятельности ребенка и является главным условием полноценного его развития и усвоения знаний.

Знания и представления об окружающем мире ребенок может усваивать самыми различными способами: манипулируя с предметами, подражая окружающим, в изобразительной деятельности и в игре, в общении со взрослыми. Какой бы деятельностью ребенок ни занимался, в ней всегда присутствует элемент познания, он постоянно узнает что-то новое о тех предметах, с которыми действует. Важно помнить, что при этом перед ним не стоит специальная задача познания свойств этих предметов и способов действия с ними, перед ребенком стоят другие задачи: нарисовать узор, построить из кубиков домик, вылепить из пластилина фигурку животного и т.д., получаемые при этом знания являются побочным продуктом его деятельности.

Деятельность ребенка принимает форму учения, учебной деятельности тогда, когда приобретение знаний становится *осознаваемой* целью его активности, когда он начинает понимать, что выполняет те или иные действия для того, чтобы научиться чему-то новому.

В современной массовой школе обучение имеет классно-урочную форму, при этом деятельность учащихся определенным образом регламентирована (учащийся обязан поднимать руку, если хочет ответить или спросить о чем-то учителя, необходимо вставать при ответе, во время урока нельзя ходить по классу и заниматься посторонними делами и т.п.). В недавнем прошлом в дошкольных учреждениях подготовка детей к школе и формирование учебной деятельности сводились к выработке у детей навыков школьного поведения на уроке: умения сидеть за партой, «правильно» отвечать на вопросы педагога и др. Разумеется, если дошкольник поступает в первый класс школы, работающей по традиционной системе, навыки учебной работы ему необходимы. Но не это главное в формировании готовности к учебной деятельности. В настоящее время есть начальные классы, в которых обучение ведется в более свободной, нетрадиционной форме, и, как показывают результаты комплексной диагностики, развитие учащихся таких классов протекает достаточно успешно. Основным отличием учебной деятельности от других видов деятельности (игры, рисования, конструирования) является то, что ребенок (учащийся) принимает учебную задачу и его внимание сосредоточено на способах ее решения. При этом дошкольник или первоклассник может сидеть за партой или на ковре, обучаться индивидуально или в группе сверстников. Главное – он принимает учебную задачу и, следовательно, учится. Следует обратить внимание еще на один момент: содержание обучения в первом классе и в подготовительной и старшей группах детского сада во многом совпадает. В то же время всем известно, что первое полугодие в школе – самое трудное. Все дело в том, что в основе усвоения знаний в условиях школьного обучения лежат иные механизмы, чем это было раньше в привычных для ребенка видах деятельности. В школе овладение знаниями и

умениями является осознанной целью деятельности учащегося, достижение которой требует определенных усилий (осознанность и систематизированность знаний – основа школьного обучения и условие полноценного развития учащихся). В дошкольный период знания усваиваются детьми большей частью произвольно, занятия строятся в занимательной для ребенка форме, в привычных для него видах деятельности.

Таким образом, основным содержанием понятия «психологическая готовность к обучению в школе» является «готовность к учебной деятельности (учению)».

Известно, что успешность школьного обучения определяется, с одной стороны, закономерностями и индивидуальными особенностями усвоения учащимися учебной деятельности и, с другой стороны, спецификой учебного материала (Д.Б. Эльконин).

Говоря о «предметной готовности» к учению, следует заметить, что главным и существенным в содержании обучения в первоначальный период является усвоение учащимися *грамоты* – первоначального чтения и письма. Освоение грамоты в наибольшей степени оказывает влияние на формирование психологической структуры учебной деятельности в первоначальный период обучения в школе. В то же время освоение грамоты – это фундамент для всего последующего обучения, неграмотный учащийся (не умеющий читать и писать) не сможет усвоить смысловое чтение и письмо, математику и другие школьные предметы. По данным исследователей, до 80% трудностей в этот период учащиеся испытывают именно при обучении чтению и особенно письму. Трудности в усвоении математики в начале школьного обучения, как правило, возникают у учащихся с низким уровнем стартовой готовности к школе, т.е. эти трудности обусловлены не спецификой учебного материала на уроках математики, а недостаточной сформированностью готовности к учебной деятельности.

Как уже было сказано, психологическая готовность к обучению в школе отражает общий уровень развития ребенка, является сложным структур-

но-системным образованием, структура психологической готовности к школьному обучению соответствует психологической структуре учебной деятельности, а ее содержание (учебно-важные качества – УВК) определяется особенностями учебной деятельности и спецификой учебного материала на начальном этапе обучения.

В соответствии с психологической структурой деятельности в структуре готовности мы выделяем пять блоков учебно-важных качеств:

1. Личностно-мотивационный. Учебно-важные качества, входящие в этот блок готовности, определяют то или иное отношение к школе и учению, желание или нежелание принимать учебную задачу, выполнять задания педагога, т.е. учиться.
2. Принятие учебной задачи – понимание задач, поставленных педагогом и желание их выполнять; стремление к успеху или желание избежать неудачи.
3. Представления о содержании деятельности и способах ее выполнения. Этот блок готовности отражает уровень элементарных знаний и умений, которыми владеет ребенок к началу обучения.
4. Информационный блок готовности составляют качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации в процессе обучения.
5. Управление деятельностью. Учебно-важные качества V блока обеспечивают планирование, контроль и оценку учащимся собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

Формирование психологической готовности ребенка к школе представляет собой становление и развитие психологической системы учебной деятельности (системогенез деятельности). Уже в дошкольный период в привычных для ребенка видах деятельности закладываются основные компоненты психологической структуры учебной деятельности, которые развиваются неравномерно и гетерохронно. На ранних этапах системогенеза учебной деятельности ее успешность во многом определяется уровнем разви-

тия отдельных индивидуальных качеств ребенка. Их взаимосвязи обусловлены в большей степени функциональной целостностью детской психики, чем учебными задачами, которые еще не осознаются ребенком в полной мере. На этом этапе психологическая структура деятельности еще не обладает свойствами системы, еще не настроена на достижение учебных целей.

К концу дошкольного возраста под руководством взрослого в структуре детской деятельности происходят существенные изменения: образуются функциональные связи между отдельными ее компонентами, обеспечивающие принятие ребенком учебной задачи; появляются осознание способов ее достижения, возможность контролировать свои действия и оценивать их результат (на элементарном уровне). В то же время возможности ребенка целенаправленно усваивать знания еще ограничены: управление учебной деятельностью имеет внешний характер и осуществляется взрослым, знания неполны и имеют конкретный характер, не сформированы связи между информационной основой и исполнительной частью предметного действия.

Дошкольное обучение носит необязательный характер, социальные и биологические условия развития детей существенно различаются, поэтому уровень сформированности психологической структуры учебной деятельности, определяющий стартовую готовность детей к школе, у будущих первоклассников также очень разный.

В процессе школьного обучения создаются условия для развития учебно-важных качеств и установления взаимосвязей между ними в соответствии с целями обучения и содержанием усваиваемого материала, формируется новый уровень психической организации деятельности (вторичная готовность к учению), обеспечивающий усвоение более сложного учебного материала. Успешность усвоения определяется теперь не уровнем развития отдельных качеств, а характером их взаимосвязей. Психологическая структура школьной готовности приобретает системный характер.

Здесь необходимы некоторые пояснения.

Учебная деятельность – это совместная деятельность, которая осуществляется в системе «ученик-учитель», «ученик-ученик». Сейчас активно используются различные формы групповой работы учащихся на уроке и при подготовке домашних заданий. Взаимоотношения детей во внеурочное время, как показывают исследования и практический опыт, также сказываются на эффективности обучения. Поэтому социально-психологический аспект школьной готовности обязательно должен быть учтен при анализе психологической готовности к школе.

При организации практической работы с детьми, определении соответствующей индивидуальным особенностям ребенка формы начального обучения и построении коррекционно-развивающей работы по возможности учитываются все обстоятельства, которые могут оказать влияние на школьную успеваемость: условия обучения в данной школе, личность и профессиональная подготовка учителя, образовательный уровень семьи и т.д. Особое внимание при определении психологической готовности ребенка к школе уделяется его физическому развитию и состоянию здоровья.

Учитывая структурно-системную природу школьной готовности, в работе с детьми необходимо использовать комплексные (системные) методы диагностики и развития учебно-важных качеств, которые не только позволяют диагностировать и формировать отдельные качества и свойства, но и обеспечивают целостное развитие ребенка как индивидуальности.

При подготовке ребенка к школе недостаточно просто развивать память, внимание, мышление и т.д. Индивидуальные качества ребенка начинают работать на обеспечение усвоения школьных знаний, т.е. становятся учебно-важными тогда, когда они специфицируются по отношению к учебной деятельности и содержанию обучения. Так, например, высокий уровень развития образного мышления можно рассматривать как один из показателей школьной готовности тогда, когда у ребенка сформирована способность к анализу сложных геометрических фигур и синтезу на этой основе графического образа. Высокий уровень познавательной активности еще не гаранти-

рует достаточную мотивацию учения, необходимо, чтобы познавательные интересы ребенка были связаны с содержанием и условиями школьного обучения: в последние годы мы все чаще сталкиваемся с тем, что любознательные и активные первоклассники, имеющие разнообразные знания в самых разных областях, испытывают трудности в обучении и в школу ходят без желания.

Перейдем к более подробному рассмотрению структуры и содержания стартовой готовности к обучению в школе.

В результате анализа учебной деятельности и содержания обучения чтению, письму и математике в первом классе было выделено 22 учебно-важных качества, которые образуют психологическую структуру стартовой готовности детей к обучению в школе. Как уже было сказано, вес каждого УВК и его влияние на успешность обучения значительно различаются.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СТАРТОВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

	Функциональный блок структуры готовности	Учебно-важные качества (УВК)	Условные обозначения УВК	Вес УВК
I	Личностно-мотивационный	Мотивы учения отношение к школе и учению отношение к взрослому отношение к детям отношение к себе	М ОШ ОВ ОД ОС	25 12 1 13 11
II	Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи	Принятие задачи уровень притязаний	ПЗ УП	16 10
III	Представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности	Представление о содержании учебной деятельности Вводные навыки Графический навык	ПС ВН ГН	5 20 15
IV	Информационная основа деятельности	Вербальная механическая слуховая память (объем) Вербальная логическая слуховая память (точность) Зрительная образная память (точность) Слуховое восприятие ритмически организованных структур (слуховой анализ) Зрительный анализ геометрических фигур Зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур Кинестетическая чувствительность мелкой мускулатуры рук (выраженность синкинезий) Уровень обобщений	МП ЛП ОП СА ЗА ВПС СК УО	12 7 3 5 17 9 11 17
V	Управление деятельностью и принятие решений	Произвольная регуляция деятельности Произвольное внимание Функциональная асимметрия двигательной системы рук Восприимчивость к обучающей помощи (обучаемость)	ПРД ПВ ФА Об	15 5 2 15

Средний вес УВК в структуре стартовой готовности к обучению в школе равен 11,2.

Характеристика базовых и ведущих учебно-важных качеств (УВК) и возможных трудностей в обучении первоклассников

1. Мотивы учения (М)

В структуре стартовой готовности к обучению в школе это наиболее важное качество.

По определению *мотив – это внутреннее побуждение к активности*. В качестве мотивов выступают потребности, интересы, убеждения, представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе, и др. В основе любого действия или поступка лежит тот или иной мотив или совокупность мотивов, которые «запускают» (побуждают) и направляют активность человека. В том случае, когда деятельность побуждается внешними факторами, например указанием взрослого, говорят о внешних мотивах поведения и деятельности.

В реальной жизни действует одновременно не один, а целая система мотивов, которые образуют сложные взаимосвязи. Взаимодействие мотивов может быть построено по принципу доминирования (подчинения одних мотивов другим) и взаимодополнения, когда один мотив усиливает действие другого. Может наблюдаться и борьба мотивов, когда одновременно действует несколько взаимоисключающих мотивов (например, ученик хочет посмотреть интересную передачу по телевидению и понимает, что если досмотрит передачу до конца, то не успеет выполнить домашнее задание). Как правило, борьба мотивов сопровождается неприятными переживаниями, и в конечном итоге побеждает один из конкурирующих мотивов. Задача взрослого в данной ситуации – усилить действие нужного мотива и ослабить конкурирующий мотив (так, в рассмотренном примере мама может предложить ребенку записать передачу на видеомаягнитофон и посмотреть ее после выполнения задания; можно предложить прочитать вместе книгу, по которой поставлен фильм, или просто рассказать, чем закончится история).

Для того чтобы взрослый (педагог, родитель) мог правильно понять поведение и действия ребенка и управлять ими, ему необходимо знать, какие

мотивы доминируют в данной ситуации, формировать и поддерживать те из них, которые обеспечивают высокий уровень эффективности деятельности.

В старшем дошкольном возрасте структура мотивов приобретает относительную устойчивость. Доминирующее положение в ней начинают занимать познавательные и широкие социальные потребности (потребность в социальном признании, стремление к неигровым видам деятельности, потребность в самоутверждении, мотивы долженствования). К концу дошкольного возраста ребенок исчерпывает возможности игровой деятельности по удовлетворению своих потребностей, игровые мотивы продолжают играть важную роль, но уже не занимают ведущего места в мотивационной структуре дошкольника.

Говоря о мотивах учения в структуре стартовой готовности к школе, мы имеем в виду те факторы внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребенка, направленную на усвоение новых знаний, на данном этапе развития и которые могут служить основой для формирования собственно *учебных мотивов*. Собственно учебный мотив (осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей) формируется в процессе школьного обучения и в мотивационной структуре дошкольников и начинающих школьников, как правило, отсутствует.

Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Для детей одного возраста не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу: для одного ведущим мотивом учения может оказаться стремление занять место отличника в классе, для другого – получение отличной оценки и одобрения взрослого, для третьего – интерес к новым знаниям, четвертый воспринимает обучение в школе как новую игру, пятый ходит в школу потому, что «мама так сказала», и т.д.

В структуре мотивов, так или иначе определяющих отношение будущих первоклассников к учению, можно выделить шесть групп мотивов:

- социальные мотивы, основанные на понимании общественной значи-

мости и необходимости учения и стремлении к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»);

- учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;
- оценочные мотивы, стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки»);
- позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»);
- внешние по отношению к школе и учению мотивы («Я пойду в школу, потому что мама так сказала»);
- игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями»).

Оценочные и позиционные мотивы по своей природе социальные и вместе с пониманием общественной значимости и важности учения входят в группу широких социальных мотивов. Внешний и игровой мотивы непосредственного отношения к собственно учебной деятельности не имеют, но могут оказывать влияние на поведение детей, порою существенное, в ситуации школьного обучения.

Каждый из перечисленных мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребенка 6-7 лет, каждый из них оказывает определенное влияние на формирование и характер его учебной деятельности. Для каждого ребенка степень выраженности и сочетание мотивов учения индивидуальны.

Достаточное развитие учебно-познавательных и социальных мотивов в сочетании с оценочными мотивами оказывает положительное влияние на школьную успеваемость. Преобладание игрового мотива, перенесенного в

неадекватную ему сферу учебной деятельности, оказывает отрицательное влияние на успешность усвоения знаний в школе. Влияние позиционных и внешних мотивов на успеваемость несущественно.

Трудность оценки мотивов учения у детей дошкольного возраста заключается в том, что в беседе, как правило, ребенок дает социально одобряемые ответы, т.е. отвечает так, как этого ждут от него взрослые. Например, на вопрос: «Ты хочешь учиться в школе?» – ребенок, не задумываясь, отвечает утвердительно. Есть и другая причина: дошкольнику еще трудно анализировать свои желания и переживания в отношении незнакомой ему ситуации школьного обучения и дать объективный ответ о том, хочет ли он учиться и почему.

В то же время, наблюдая за поведением ребенка в привычных для него ситуациях (особенно во время занятий в детском саду), воспитатель группы достаточно легко может определить мотивы желания (нежелания) учиться в школе. Как дополнительный источник информации можно использовать *стандартную беседу*.

Для того чтобы получить достаточно полную и объективную оценку мотивов учения детей старшей и подготовительной групп детского сада, необходимо провести предварительную работу с воспитателями, объяснить важность такой оценки и сущность оцениваемых параметров.

Ранжирование мотивов учения детей дошкольного возраста (для воспитателей)

Оценка мотивов учения проводится воспитателями группы и другими педагогическими работниками детского сада, хорошо знающими ребенка.

Заранее нужно подготовить 6 карточек. На одной стороне карточки записывают одно из шести, перечисленных ниже, утверждений, характеризующих поведение и действия ребенка 6-7-летнего возраста на занятиях. На обратной стороне карточки – тип мотива, соответствующий данной характеристике.

Педагогу предлагают проранжировать стандартные характеристики в отношении каждого ребенка группы по степени выраженности того или иного мотива. Для этого из шести карточек предлагают выбрать ту, на которой характеристика поведения во время занятий в наибольшей степени подходит для данного ребенка. После того как выбрана первая карточка, напротив фамилии ребенка записывают соответствующий мотив под № 1. Затем из оставшихся пяти характеристик предлагают выбрать ту, которая также характеризует ребенка, но в меньшей степени, чем первая, соответствующий мотив записывают под № 2. То же самое предлагают сделать с оставшимися четырьмя карточками (мотив № 3), тремя карточками и, наконец, выбрать из последних двух. В итоге для каждого ребенка будет получен список свойственных ему мотивов, проранжированных по степени выраженности в его поведении и деятельности: от наиболее выраженного (доминирующего) к менее выраженным.

После этого проводится качественный анализ мотивов учения каждого ребенка, мотивы № 1 и № 2 рассматриваются как доминирующие в его мотивационной структуре. Для качественного анализа результатов ранжирования используют данные об особенностях учебной деятельности детей с различным типом доминирования мотивов учения, приведенные в таблице 4.

Таблица 4

Тип мотива	Характеристика поведения ребенка
1. Социальные мотивы	На занятиях ребенок занимается, потому что это важно и нужно
2. Учебно-познавательные мотивы	Ребенок занимается лишь тогда, когда ему это интересно
3. Оценочный мотив	Ребенок занимается на занятии, потому что его хвалит за это воспитатель
4. Позиционный мотив	Ребенок занимается тогда, когда на занятии много атрибутики, пособий
5. Внешние мотивы, не связанные со школой условия	Ребенок занимается тогда, когда на этом настаивает воспитатель
6. Игровые	Ребенок хорошо занимается лишь тогда, когда занятие построено в виде игры

Если нет возможности получить оценку мотивов учения у воспитателя (например, ребенок не посещает дошкольное учреждение), ранжирование предлагают выполнить родителям, в этом случае используют другие формулировки, характеризующие те же мотивы, но в большей степени ориентированные на общение ребенка в семье. При этом нужно помнить, что оценка родителей менее объективна, чем оценка педагогов: во-первых, родители склонны давать посторонним людям идеализированную характеристику своего ребенка; во-вторых, как показывает практика, в большинстве случаев родители не умеют наблюдать и объяснять поведение и действия своего ребенка.

Для того чтобы оценка мотивов была более объективной, необходимо с родителями провести подготовительную работу: объяснить насколько важно правильно определить доминирующие мотивы учения у ребенка до начала обучения в школе, каким образом будет использована родительская оценка (для выбора программы обучения, для индивидуального подхода в процессе обучения и т.п.), по каким особенностям поведения можно определить выраженность того или иного мотива (например, большое количество вопросов, широкий круг интересов говорят о высокой степени развития познавательного мотива; ответственность, стремление подражать взрослым и выполнять серьезные, не детские поручения – показатели развития социального мотива; послушание во всем, беспрекословное выполнение указаний взрослого, отсутствие стремления высказывать и отстаивать свое мнение – свидетельствуют о доминировании внешних мотивов в регуляции поведения и деятельности ребенка и т.д.).

Ранжирование мотивов учения детей дошкольного возраста (для родителей)

Оценка мотивов учения родителями проводится по той же схеме, что и оценка педагогами, но с использованием других карточек. В этом случае на карточках даны возможные ответы ребенка на вопрос «Почему ты хочешь идти в школу?» и некоторые особенности его поведения в привычных до-

машних условиях. Родителям предлагают выбрать, какой ответ и какая характеристика, по их мнению, в наибольшей степени свойственны их ребенку, а какие – в меньшей. Проводится качественный анализ результатов ранжирования.

Таблица 5

Тип мотива	Характеристика пожелания и возможный ответ ребенка
1. Социальные мотивы	«Я хочу в школу потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»
2. Учебно-познавательные	Стремление к новым знаниям желание научиться читать и писать, широкий круг интересов
3. Оценочный мотив	«Я хочу в школу потому что там я буду получать только пятерки»
4. Позиционный мотив	«Я хочу в школу потому что там большие а в летском салу маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»
5. Внешние мотивы не связанные со школой условия	«Я пойду в школу, потому что мама так сказала»
6. Игровые – воспринимает школу как новую игру	«Я хочу в школу потому что там можно играть с друзьями»

Особенности учебной деятельности детей с различным доминированием мотивов учения

1. Для учащихся с доминирующим социальным мотивом характерно ответственное отношение к учебе. Они сосредоточены на уроке, внимательно слушают педагога, старательно выполняют задания, обращаются за помощью, если что-то не поняли или не получается. Их не нужно заставлять выполнять домашние задания, они, как правило, выполняют их в полном объеме, переживают, если что-то не успевают сделать или получается не так, как «задавала учительница». При условии достаточного развития других УВК учатся ровно, без провалов, успешно усваивают учебный материал, занимают лидирующее положение в классе, пользуются уважением одноклассников.

При недостаточном развитии других УВК (мышления, памяти, мелкой моторики и др.), даже при ответственном отношении к учебе, возникают трудности в усвоении материала. В этом случае велика вероятность появления таких негативных особенностей личности, как заниженная самооценка, неуверенность в себе, раздражительность; повышается уровень тревожности, интерес к школе падает, ребенок быстро устает, возникают конфликты с одноклассниками и в семье, и, как следствие этого, снижается успеваемость. Если такому ученику вовремя не оказать помощь, то уже во втором, третьем классах он может стать слабоуспевающим.

У учащихся с доминирующим социальным мотивом, но недостаточно развитой познавательной мотивацией характерно сочетание добросовестного выполнения заданий и отсутствие стремления к самостоятельному добыванию знаний, они, как правило, не выходят за рамки задания, не ищут новых способов решения учебных задач, главное для этих учеников — точное следование инструкциям учителя, скрупулезное воспроизведение предложенных им образцов.

Существует много способов формирования у учащихся осознанного отношения к учебе (социальных мотивов учения), в каждом конкретном случае выбор того или другого способа воспитательного воздействия определяется индивидуальными особенностями ребенка, программой начального обучения, традициями семейного воспитания и др. Учитывая то, что социальные мотивы учения формируются в старшем дошкольном возрасте на основе потребности быть взрослым, выполнять взрослые виды деятельности и воспроизводить взрослые образцы поведения, необходимо предоставить маленькому школьнику возможность реализовать эту потребность именно в учебной деятельности.

2. Для учащихся с доминирующим познавательным мотивом характерна высокая учебная активность, они, как правило, не ограничиваются рамками учебной задачи, стремятся узнать больше, задают много вопросов.

Если при этом недостаточно развит социальный мотив учения, то возможны спады активности, темп и продуктивность учения в этом случае имеют неровный, прерывистый характер: ученик внимателен и активен только тогда, когда учебный материал для него незнаком и интересен; если учитель рассказывает о том, с чем он уже знаком, или (и) ему это не интересно, то он отвлекается, может заниматься посторонними делами, разговаривать с соседом по парте. При выполнении домашних заданий такие школьники быстро и легко выполняют то, что им интересно и нравится, другие задания выполняют с большим трудом или не делают вовсе. Как правило, эти учащиеся не любят упражнений, основанных на многократном повторении заданного образца, требующих усидчивости и добросовестности (написание букв, например), усвоение материала на основе механического запоминания вызывает большие трудности (заучивание таблицы сложения и умножения). Чаще всего такие учащиеся в начальной школе учатся на среднем уровне или ниже среднего, у них могут быть пробелы в знаниях. Про них учителя говорят: «Умный, но ленивый». В средних классах эти ученики нередко учатся лучше, чем в начальной школе.

Познавательный мотив является одним из базовых в развитии мотивационной сферы ребенка, он начинает формироваться достаточно рано, в первые месяцы жизни. Развитие познавательного мотива зависит от целого ряда факторов биологического (нормальное развитие ЦНС) и социального характера (стиль семейного воспитания, характер общения с родителями, обучение и воспитание в дошкольном учреждении и др.). Один из основных путей развития познавательной активности ребенка – расширение и обогащение его опыта (в дошкольном возрасте – прежде всего опыта чувственного, эмоционального, практического), развитие интересов. В этом отношении очень эффективны экскурсии, поездки, разнообразные формы детского экспериментирования.

3. Оценочный мотив учения основан на свойственной детям потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Ребенок очень чутко

реагирует на настроение значимого взрослого: порицание, отвержение, отказ от общения как наказание за проступок вызывают переживание эмоционального дискомфорта, стремление наладить отношения со взрослым, заслужить его расположение. Похвала, одобрение, положительная оценка взрослого являются одним из наиболее эффективных стимулов активности ребенка.

Ориентация на оценку взрослого в учебном процессе является одним из условий формирования действий самооценки и самоконтроля. Недостаточное развитие оценочного мотива проявляется в том, что учащийся не обращает внимание на оценку и замечания педагога. Оценка (словесная или балльная) в этом случае не стимулирует учебную активность ученика.

У учащихся с доминирующей оценочной мотивацией и недостаточно развитыми познавательными и социальными мотивами могут формироваться нежелательные способы учебной деятельности: низкий уровень самостоятельности при выполнении задания, неумение оценить правильность своих действий. Эти учащиеся постоянно спрашивают у педагога правильно ли они делают, при ответе не столько думают о том, что они говорят и делают, сколько пытаются уловить эмоциональную реакцию учителя (одобрение или неодобрение). Нередко возникают конфликтные отношения с одноклассниками, учебные успехи которых выше, чем у них (одна ученица начальной школы жаловалась маме, что ненавидит свою одноклассницу, потому что у той больше пятерок, чем у нее).

Основу позиционных мотивов учения составляет интерес к новой ситуации и новой социальной роли, при этом ребенка привлекает чисто внешняя атрибутика школьной жизни. Позиционный мотив в той или иной мере присутствует у всех будущих школьников. Как правило, уже к концу первого месяца обучения в школе этот мотив угасает и существенного влияния на успешность усвоения не оказывает.

Особое внимание следует обратить на детей, в структуре мотивов которых позиционный мотив занимает доминирующее положение при слабом развитии познавательного и социального мотивов. В этом случае формиро-

вание собственно мотивов учения в учебном процессе сильно затруднено, так как отсутствует необходимая для этого основа. У таких учащихся интерес к школе угасает достаточно быстро и из-за отсутствия других стимулов к учению (внешний и игровой мотив эту функцию не выполняют) формируется стойкое нежелание учиться. С этими детьми работу по формированию мотивов учения необходимо начинать задолго до поступления в школу.

Внешние мотивы не имеют отношения к содержанию учебной деятельности и не оказывают существенного влияния на учебную активность и успешность усвоения знаний. В случае доминирования внешних мотивов при недостаточном развитии познавательной и социальной мотивации, так же как и в предыдущем случае, велика вероятность формирования негативного отношения к школе и учению.

Игровой мотив по своей природе неадекватен учебной деятельности. Дело в том, что в игре ребенок сам определяет, что и как он будет делать. В учебной деятельности учащийся действует в соответствии с учебной задачей, поставленной педагогом, при этом успешность его деятельности зависит от того, насколько он принял и понял задачу педагога, насколько правильно выполняет его инструкции. В обучении младших школьников достаточно широко используются игровые методы работы, но это особый вид игры — дидактическая игра, в основе которой лежат учебная задача и познавательный мотив. По своей сути дидактическая игра ближе к учебной деятельности, чем к свободной ролевой игре дошкольников.

Когда мы говорим об игровых мотивах в структуре мотивов учения маленьких школьников, то имеем в виду мотивы, присущие ролевой («свободной») игре, правила и содержание которой определяются самим ребенком. Доминирование игровых мотивов отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности. Такие школьники делают на уроке не то, что задано, а то, что им хочется: в тетради пишут не буквы и слова, а рисуют машины, домики, цветочки и пр.; приносят из дома игрушки и играют ими на уроке; не понимают специфической функ-

ции учителя, строят свое общение с ним исключительно на эмоциональной основе; не принимают школьных правил поведения, на уроке могут ходить по классу, комментировать действия учителя и одноклассников; не понимают обязательности выполнения учебных заданий, в том числе и домашних.

Формирование мотивов учения и положительного отношения к школе – одна из важнейших задач педагогического коллектива детского сада и семьи в подготовке детей к школе.

Работа воспитателя детского сада по формированию у детей мотивов учения и положительного отношения к школе направлена на решение трех основных задач:

- формирование у детей правильных представлений о школе и учении;
- формирование положительного эмоционального отношения к школе;
- формирование опыта учебной деятельности.

Для решения этих задач в учебно-воспитательном процессе используются различные формы и методы работы: экскурсии в школу, беседы о школе, чтение рассказов и разучивание стихов школьной тематики, рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь, и беседы по ним, рисование школы (рисунок школы после экскурсии, рисунок школы будущего, рисунок «В какой школе я хочу учиться» и др.) и игра в школу.

Рассказы и стихи о *школе* необходимо подобрать так, чтобы показать детям различные стороны школьной жизни: радость детей, идущих в школу; важность и значимость школьных знаний; содержание школьного обучения; школьная дружба и необходимость помогать школьным товарищам; правила поведения на уроке и в школе. При этом важно показать детям образ «хорошего ученика» и «плохого ученика», строить беседу с детьми на сравнении образцов правильного и неправильного (с точки зрения организации школьного обучения) поведения. Дети старшего дошкольного возраста с интересом воспринимают и лучше запоминают тексты с юмористическим содержанием.

При организации игры в школу можно использовать сюжеты различного содержания: игра в школу после экскурсии на урок в 1 классе (закреп-

ление полученных знаний и представлений), моделирование школы будущего (формирование эмоционального отношения к школе, развитие творческого воображения и свободы мышления). В сюжет игры можно ввести роль Незнайки – ученика, который не хочет учиться, всем мешает, нарушает установленные правила. Вначале роль Незнайки выполняет кукла, затем любой из детей по желанию.

В формировании у дошкольника мотивов учения и собственно учебных мотивов (мы уже отмечали, что это не одно и то же) решающую роль играет семья, так как основные человеческие потребности, прежде всего социальные и познавательные, закладываются и активно развиваются уже в ранние периоды детства. Интерес к новым знаниям, элементарные навыки поиска интересующей информации (в книгах, журналах, справочниках), осознание общественной значимости школьного учения, умение подчинять свое «хочу» слову «надо», желание трудиться и доводить начатое дело до конца, умение сравнивать результаты своей работы с образцом и видеть свои ошибки, стремление к успеху и адекватная самооценка – все это является мотивационной основой школьного учения и формируется главным образом в условиях семейного воспитания. Если семейное воспитание построено неправильно (либо отсутствует вовсе), положительных результатов силами одного лишь дошкольного учреждения достигнуть не удастся. Поэтому при планировании работы детского сада по подготовке детей к школе особое внимание нужно уделить работе с родителями.

Для формирования собственно учебных мотивов на ранних этапах обучения в школе можно использовать все виды мотивов, присущих дошкольнику (чем больше у ребенка стимулов к учению, тем лучше), при этом основной упор нужно делать на доминирующие мотивы.

Принятие учебной задачи (ПЗ)

Представления детей, поступающих в школу, о целях учения имеют достаточно общий, недифференцированный характер, нередко ошибочны. Старшие дошкольники и начинающие школьники способны принимать лишь

близкие, конкретные цели, поставленные педагогом, ограниченные условиями конкретной учебной задачи. Принятие учащимся учебной задачи является важнейшим условием успешности усвоения общих способов учебных действий и формирования учебной деятельности. Учащиеся с низким и ниже среднего уровнями развития этого УВК допускают много ошибок и (или) небрежно выполняют задание, невнимательны на уроке, плохо усваивают учебный материал.

Принятие учебной задачи означает, что задача педагога приобрела для учащегося «личностный смысл», стала его собственной задачей. При этом учащийся определяет приемлемый для него *уровень достижения* в деятельности (будет ли он выполнять поставленное задание наилучшим образом, либо ограничится средним уровнем, либо не будет выполнять его совсем), формируется преимущественная *ориентация на скорость* (выполнять задание как можно быстрее) либо *на качество* (выполнять как можно точнее, без ошибок).

Ориентация учащихся на качество в первоначальный период обучения (особенно в первое полугодие) является более адекватной целям обучения. В это время перед ними не ставится специальная задача выполнять задание быстро, основное внимание уделяется качеству выполнения. Только к концу периода обучения грамоте учащимся с хорошо сформированными навыками слитного чтения и письма учитель предлагает выполнять задание быстрее.

Принятие учебной задачи включает в себя два момента: желание выполнять задачу, поставленную педагогом, т.е. принятие задачи «для себя» (личностный аспект принятия задачи) и понимание задачи, т.е. понимание того, что надо делать и что должно получиться в результате выполнения задания (когнитивный аспект принятия задачи) (В.В. Давыдов). Еще до начала школьного обучения для каждого учащегося устанавливается индивидуальное сочетание когнитивного и личностного аспектов принятия задачи, поставленной взрослым, которое существенно влияет на успешность усвоения зна-

ний и формирование учебной деятельности. При этом возможны следующие варианты:

- учащийся принимает и понимает задачу (хочет выполнять задание и понимает, что надо делать);
- учащийся принимает, но не понимает задачу (хочет выполнить задание, но плохо понимает, что надо делать);
- учащийся не принимает, но понимает задачу (понимает, что надо делать, но не хочет выполнять задание);
- учащийся не принимает и не понимает задачу (не хочет выполнять задание и не понимает, что от него требуется).

Для того чтобы определить причину недостаточного развития способности принимать задачу, нужно обратить внимание на развитие мотивов учения (принятие задачи) и мыслительных способностей: уровень обобщения и обучаемость (понимание задачи).

Показатели готовности к обучению в школе: принятие и понимание ребенком поставленных перед ним задач; преимущественная ориентация на качество выполнения задания. Непринятие и (или) непонимание задач, преимущественная ориентация на скорость выполнения задания, без учета качества, рассматриваются как показатели неготовности к учению.

Индивидуальные особенности принятия задачи, поставленной взрослым, у детей можно выявить с помощью методики «Раскрась картинку» Е.Е. Кравцовой, с разработанной нами системой балльных оценок.

Тест «Раскрась картинку»

Тест может проводиться групповым методом. Для каждого ребенка необходимо приготовить два одинаковых контурных рисунка, один из которых заранее раскрашен в нетрадиционные цвета: дерево – красное, небо – черное, солнце – зеленое, облака – коричневые, земля – синяя.

Детям предлагают раскрасить картинку по образцу: «Раскрась картинку так же, как у меня». После того как задание будет выполнено, их просят

проконтролировать себя, т.е. сказать, все ли правильно сделано и похожа ли их картинка на образец.

По результатам теста каждый ребенок может быть отнесен к одной из четырех групп.

- I. Принимает и понимает задачу (хочет выполнить задание взрослого и понимает, что надо делать).
- II. Принимает, но не понимает задачу (хочет выполнить, но не понял, что надо делать).
- III. Не принимает, но понимает (понимает, что требуется сделать, но не хочет это выполнять либо хочет выполнить по-своему).
- IV. Не принимает и не понимает (не хочет выполнять заданное и не понимает суть задания).

Оценка результатов

3 балла – высокий результат;

2 балла – средний;

1 балл – ниже среднего;

0 баллов – низкий.

Таким образом, принятие *задачи взрослого* ребенком включает:

- 1) желание выполнять задание взрослого (принятие задачи для себя);
- 2) понимание того, что надо делать (понимание задачи).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : В 6 т. - М., 1984. - Т. 4.
2. *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба. - М., 1991.
3. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991.
4. *Нижегородцева Н.В.* Развитие познавательных процессов и личности в старшем дошкольном возрасте. - Ярославль, 1996.
5. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П.* Готовность детей к учебной деятельности: теория и методы исследования. - Ярославль, 1999.
6. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе. - Ярославль, 1999.
7. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. - М., 1988.
8. *Черемошкина Л.В.* Развитие памяти детей: Популярное пособие для педагогов и родителей.- Ярославль, 1997.
9. *Черемошкина Л.В.* Развитие внимания детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль, 1998.
10. *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательные политики - М., 1993.
11. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности - М., 1994.
12. Я работаю психологом. : Опыт, размышления, советы / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1999.

Тема 9. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ

1. Актуальность проблемы преемственности детского сада и школы на современном этапе
2. Ключевые линии реализации основных направлений преемственности
3. Традиционная и инновационная модель преемственности дошкольного и начального образования
4. Формы и методы преемственности детского сада и школы

9.1. Актуальность проблемы преемственности детского сада и школы на современном этапе.

Проблема преемственности в образовании не нова. Все правительственные документы, касающиеся воспитания и обучения подрастающего поколения, научная и методическая литература, выступления педагогов, психологов, медиков рассматривают преемственность между звеньями образования как основное средство его непрерывности. Однако приходится констатировать: в настоящее время взаимосвязь между ступенями образования по-прежнему декларация, прикрывающая реальную действительность. Какова же она, эта действительность?

Как можно охарактеризовать настоящее время? В ряде дошкольных образовательных учреждений возникает негативная тенденция – дублируются *цели*, задачи, формы и методы начальной школы. Содержание дошкольного образования выстраивается в логике будущих учебных предметов, практикуется раннее обучение письму, чтению, усложнены занятия по математике. Создается диспропорция в ведущих содержательных линиях образования, т.е. познавательное развитие преобладает над художественно-эстетическим, физическим и социально-личностным. Игра и другие виды деятельности вытесняются занятиями, которые становятся преобладающей формой обучения и воспитания. При этом игнорируются объективные возрастные закономерности развития ребенка, характерные для дошкольного возраста, а значит, и его

интересы. В этой связи обратимся к медицине. Анализ данных свидетельствует: раннее обучение приводит к переутомлению и перегрузкам, отрицательно сказывается на состоянии здоровья детей. Но вот что примечательно: подобные явления в значительной степени провоцируются требованиями родителей. Многие из них считают: раннее обучение ребенка обеспечивает ему в дальнейшем успешность школьного образования, позитивное отношение учителей и признание со стороны сверстников. При этом взрослые недооценивают такое негативное последствие, как потеря интереса к учебе.

Ситуация усугубляется неоправданной практикой приема детей в общеобразовательные учреждения, особенно в лицеи и гимназии, где при поступлении в первый класс предъявляются особые требования. На самом же деле образовательное учреждение, «прикрываясь» интересами ребенка, фактически выбирает удобных себе учеников. Тем самым ущемляется конституционное право ребенка на образование, и одновременно нарушаются законные права родителей выбирать школу для своих детей.

Особую актуальность в настоящее время приобретает проблема определения общих принципов преемственности между ступенями образования. Связано это с возникшим ныне многовариантным образовательным пространством. На наш взгляд, наиболее важны следующие принципы: природосообразность, адаптивность, психологическая комфортность, целостное содержание образования, обучение деятельности и в деятельности, креативный принцип, а также принцип использования разнообразной познавательной среды.

Исторически постановка проблемы преемственности совпала с моментом введения в детский сад систематического обучения в форме занятий. Рассматривалась она прежде всего с точки зрения решения проблемы подготовки детей к школе и сводилась в основном к организационным мероприятиям (экскурсии в школу, совместные – детский сад – школа педсоветы и др.). Ее главной целью были выдвинутые школой требования к будущим первоклассникам, а именно:

- быть дисциплинированными и внимательными;
- уметь слушать взрослого и выполнять его инструкции;
- иметь развитую речь.

Такой подход повлиял на понимание преемственности как идущей «сверху вниз», когда детский сад готовит будущего ученика в соответствии с вышеуказанными требованиями. В каждом детском саду стали открывать подготовительные группы, закреплять жестко регламентированные формы обучения «школьного» типа (занятия за двухместным столом, как за партой, ответы по поднятой руке, отсутствие речевого общения между детьми и т.п.). К чему это привело? Фактически исчезли самодеятельная детская игра, диалогическое общение во время занятий, снизились познавательная активность и инициативность. Это с одной стороны, с другой – в 1990-е годы, когда стало понятно, сколь негативно влияние подобных форм обучения на развитие детей, появилась прямо противоположная тенденция – стали отрицать необходимость систематического обучения в форме занятий, образовательные функции перешли к игре, саму игру заменили решением дидактических задач. А это также способствовало разрушению самодеятельной игры, искусственно тормозило развитие познавательной деятельности.

Анализ педагогического опыта ряда школ позволяет говорить о преемственности как о двустороннем процессе, в котором на дошкольной ступени образования сохраняется самоценность дошкольного детства, формируются фундаментальные личностные качества ребенка. Именно они служат основой успешности школьного обучения. В то же время школа как преемник дошкольной ступени образования не строит свою работу с нуля, а «подхватывает» достижения ребенка-дошкольника и организует свою педагогическую практику, развивая накопленный им потенциал. Такое понимание преемственности позволяет реализовать непрерывность в развитии детей и образовании как системе.

Один из компонентов определения готовности ребенка к школе – состояние его психического и физического развития. Хорошо учиться в школе

может только здоровый, физически развитый ребенок. Поэтому важнейшая задача в работе по интеграции ДООУ и школы – укрепление здоровья детей, повышение сопротивляемости организма заболеваниям путем систематического закаливания, рационального режима дня, правильного питания, развития основных движений, создания условий для повышения двигательной активности. Результаты исследований за последние три года показали, сколь положительна динамика развития познавательной и мотивационной сферы младших школьников. Психологический климат в классах оптимальный. Это уже свидетельство комфортного состояния и педагогов, и учащихся. Педагоги ДООУ и школы обмениваются опытом, проводят психолого-педагогические семинары. Тем самым значительно упрощается период адаптации при переходе из детского сада в школу.

Есть единственный и основной механизм *регуляции* качества образования – государственный стандарт дошкольного образования. Но в действительности стандарт в полном смысле этого слова пока не утвержден. Он разрабатывается в рамках общей федеральной программы. Дошкольные учреждения сегодня руководствуются временными требованиями к содержанию и методам образования. Педагогические коллективы в своей деятельности, анализируя различные программы, просто накладывают их на требования временного стандарта, чтобы понять, отвечает ли программа его требованиям или нет. И это может быть программа, как с грифом министерства, так и без. Программа с грифом также не гарантия того, что она будет выполнена так, как задумана. Ведь программа – это не только содержание, но и то, как педагог ее реализует, как общается с ребенком. Есть еще один компонент. Речь идет о требованиях к среде развития ребенка. Здесь тоже особая ситуация – возраст дошкольников специфичен. В школе все четче: утвержден Куррикулум, к нему приложены учебники. Все под грифом, и учитель выбирает. ДООУ посещает ребенок *не читающий*. Поэтому такого «жанра», как учебник, в детском саду нет. Эту роль выполняет развивающая среда, которая несет в себе информацию и обеспечивает интеллектуальное и нравственное развитие

ребенка. Так что программа с грифом – это еще не среда и не характер взаимодействия воспитателя с детьми. Самая хорошая программа может быть искажена педагогом.

Важнейшие составляющие преемственности – это цель, содержание обучения, формы его организации, методы и приемы. Общая цель непрерывного образования детей дошкольного и начального школьного возраста может быть сформулирована как гармоничное физическое и психическое развитие ребенка.

Новая структура начального образования, новое содержание в условиях вариативности программ и технологий с учетом государственных стандартов выдвигают определенные требования к уровню готовности дошкольников к школе. Непрерывность дошкольной и начальной образовательных программ предполагает достижение следующих приоритетных целей.

***На дошкольной ступени:** охрана, укрепление здоровья и физическое развитие ребенка; развитие его общих способностей, произвольности, познавательной активности, коммуникативности, уверенности в себе. Все это должно обеспечить его эмоциональное благополучие и успешное образование на следующем этапе.*

***На ступени начальной школы:** физическое развитие ребенка; его познавательное развитие и социализация, соответствующие возрастным возможностям; освоение разных форм взаимодействия с окружающим миром; желание учиться, сформированное в учебной деятельности, и готовность к образованию в среднем звене школы.*

Реализация этих общих целей образования детей 3-10 лет требует соблюдения ряда педагогических условий. К ним относятся:

- лично-ориентированное взаимодействие педагога с ребенком;
- формирование игровой деятельности как важнейшего фактора развития ребенка, создание образовательной среды, способствующей его личностному и познавательному развитию;
- опора на уровень достижений дошкольного детства;

- направленность процесса обучения на формирование умения учиться;
- индивидуальная работа (в случаях опережающего или более низкого темпа развития ребенка).

Конкретные цели каждого возрастного этапа образования с учетом его непрерывности формулируются по содержательным линиям. Они отражают важнейшие стороны развития личности – физическое, познавательное, социально-личностное, художественно-эстетическое.

По результатам мониторинга, с одной стороны, в дошкольных образовательных учреждениях выявлены факты дублирования части учебных материалов и программ начального обучения. С другой – отмечается: образование, которое получает ребенок в детском саду, остается невостребованным начальной школой в полной мере. В первую очередь это касается художественно-эстетического развития и физического воспитания – в детском саду они сочетаются с комплексом оздоровительных мер и закаливающих процедур. Отсюда вопрос: «Как должны решаться задачи преемственности?». На наш взгляд, необходимо согласование целей и задач дошкольного и школьного начального образования; создание психолого-педагогических условий, которые должны обеспечить сохранность и укрепление здоровья, непрерывность психофизического развития дошкольника и младшего школьника. Речь идет также о реализации личностно-ориентированного подхода в обновляющейся системе воспитания и обучения в ДОУ и начальной школе; обеспечении готовности педагогов ДОУ и начальной школы к созданию условий для развития ведущих видов деятельности каждого периода детства (игровая и учебная деятельности); адаптации Куррикулумов к национально-региональным условиям; отслеживании психофизического развития ребенка на каждом возрастном этапе.

9.2. Ключевые линии реализации основных направлений преемственности

Ключевые линии реализации основных направлений по вопросам *преемственности* должны быть следующие:

- исключить дублирование содержания, форм и методов дошкольного образования и начальной школы;
- разработать единые требования к диагностике и мониторингу результатов поступления детей в школу;
- обеспечить качество общей и специальной готовности детей к школе, в том числе «неорганизованных».

Преемственность возможна, если в одном ДОО будут использовать не более двух комплексных программ; отдается предпочтение национальному Куррикулуму и технологиям, если технологии адекватны реализуемому Куррикулуму, имеется дидактическое и методическое сопровождение, если реализуются все виды и структурные компоненты готовности к обучению в школе при доминирующей роли психологической готовности; если повышается профессиональная компетенция лиц, осуществляющих диагностику готовности к обучению в школе; выполняются конституционные права и Закон РМ «Об образовании» при приеме детей в школу; устанавливается взаимодействие ДОО со школами, выбираемыми родителями; реализуются совместные планы детского сада с начальной школой, выбираемой родителями для продолжения образования детей; создаются и обеспечиваются равные условия для успешного обучения детей на 1-й ступени общеобразовательной школы.

Дети, приходя в 1-й класс из разных дошкольных учреждений, работающих по разным образовательным программам с разными условиями, возможностями и подходами к педагогическому процессу, требуют к себе глубокого дифференцированного подхода. Следовательно, решать проблему преемственности можно лишь при условии реализации единой линии. В первую очередь необходимо пересмотреть и разработать:

- общие подходы к организации воспитательно-образовательного процесса;
- общие принципы построения программ и методик, отбора и подготовки кадров;
- единые цели в воспитании и обучении;
- единые требования педагогов, психологов, родителей.

Только комплексное решение выявленных проблем позволит на практике реализовать идею преемственности детского сада и школы.

Нерешенные проблемы современного периода развития дошкольного образования:

- недостаточное дидактическое оснащение педагогического процесса играми, пособиями, наглядными материалами в соответствии с программами и технологиями дошкольного образования;
- отсутствие бюджетного финансирования переподготовки кадров на авторских курсах по программам нового поколения, а также методического обеспечения данных программ;
- неразработанность механизмов управления инновационными процессами в ДООУ; отсутствие критериев, определяющих и обеспечивающих качество дошкольного образования;
- слабое содействие в обучении и воспитании детей дошкольного возраста в семье, недостаточная организация работы с детьми, не посещающими ДООУ, несовершенство методов психолого-педагогического и медицинского просвещения родителей;
- отсутствие преемственности дошкольного и начального общего образования, интеграции ДООУ с образовательными учреждениями общего и дополнительного образования.

Достижения преемственности периода развития дошкольного образования:

- определение приоритетных направлений содержания дошкольного образования; обновление содержания и технологий образовательной деятельности за счет реализации вариативных программ, эффективных нововведений, организации экспериментальной работы; обновление нормативно-правовой базы функционирования и развития ДОО;
- разработка и внедрение механизмов управления качеством дошкольного образования; отработка механизма аттестации ДОО и педагогических кадров; совершенствование процесса подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров, обслуживающего персонала ДОО;
- создание сферы дополнительных образовательных услуг в ДОО с учетом запросов родителей.

9.3. Традиционная и инновационная модель преемственности дошкольного и начального образования

Традиционная модель преемственности дошкольного и начального образования характеризуется следующими чертами, которые не позволяют обеспечивать эту преемственность на современном уровне:

- Отсутствие дифференцированного подхода к ее построению применительно к разным системам дошкольного и начального образования, что в условиях вариативности образования представляется недопустимым.
- Индифферентность по отношению к общим стратегическим приоритетам непрерывного образования.
- Ориентация на одностороннюю адаптацию дошкольного учреждения к целям и требованиям начальной школы (выражается, к примеру, в дидактизме дошкольных занятий, построенных по учебно-предметному принципу, в фактическом вытеснении из ДОО специфических видов деятельности – игры, художественного творчества и др.) и, как следствие,

сведение к проблеме «подготовка к школе», которая приобретает не только организованные, но и технологичные формы.

- Преимущественная направленность начальной школы на те ресурсы, которые уже сложились в дошкольном возрасте.
- Недоучет психологических изменений детей на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Инновационная модель преемственности выступает в качестве альтернативы традиционной. Этой модели присущи:

- гибкая сочетаемость как с различными типами развивающих школьных программ (системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова и др.), так и с результатами инноваций массовой школы;
- ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться (начальное общее образование) и его фундаментальных предпосылок (дошкольное образование);
- направленность на развитие творческих способностей дошкольников в различных видах деятельности (игра, свободное общение, изобразительная деятельность, конструирование, театрализация и др.), через многообразие которых психолого-педагогический базис школьной готовности будет закладываться естественно и органично;
- использование и развитие потенциала творческого воображения, сложившегося в дошкольные годы, с целью формировать мышление у младших школьников в рамках учебной деятельности;
- разносторонний учет психологических особенностей перехода ребенка из дошкольного в младший школьный возраст, в частности кризиса 6-7 лет.

Одним из предполагаемых результатов практической реализации развивающей модели преемственности должно стать формирование у детей предпосылок и основ *умения учиться (УУ)*. С идеей развития УУ связана, на наш взгляд, стратегическая, программная линия модернизации системы непрерывного образования. На Западе она сформулирована как идея *life long teaming* – «обучения на протяжении всей жизни». Эту идею, конечно, нельзя

рассматривать как панацею. Однако, будучи адекватно воплощенной, она с определенных позиций может содействовать решению ряда насущных проблем современного образования. На разных ступенях образования *умение* (способность) и лежащее в его основе *стремление* учиться (а затем переучиваться) могут проявляться в самых различных формах:

- в любознательности и желании «ставить эксперименты» над явлениями действительности (дошкольная ступень);
- в адекватных запросах учебной помощи у учителя (этап введения ребенка в школьную жизнь);
- в тех или иных видах учебной самостоятельности при усвоении нового материала, например в самостоятельной постановке учебной задачи, в инициативном построении учебного сотрудничества со сверстниками, в самооценке собственных учебных возможностей и достижений, которая может быть корректно соотнесена с отметкой учителя (начальная школа);
- в учебной рефлексии (в частности, в осознании границы известного и неизвестного), в конструктивно-критическом анализе оснований позиции учителя и одноклассников и собственной точки зрения в организации и ведении учебных диалогов и дискуссий, в потребности придать учению общественно значимый смысл, исследовать и самосовершенствоваться, самообразовываться, активно осваивать вариативные способы приобретения новых знаний (основная школа);
- в учебно-исследовательском проектировании и первоначальном определении перспектив личностного роста в будущей профессии (старшие классы).

Констатируя эти способности, мы имеем в виду опыт прежде всего тех образовательных систем и учреждений, которые ставят своей задачей формирование *умения учиться*. Такова в первую очередь система развивающего образования Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Но проблема **УУ** остро стоит во всем мире. Ее решению посвящена, например, известная книга К. Роджерса и Дж. Фрейберга «Свобода учиться» (М., 2002). Не случайно упомянутая выше

идея life long Learning, в реализации которой некоторые государственные и общественные деятели видят залог успешного возведения общеевропейского дома, оказалась востребованной в развитых западных странах на рубеже столетий. Обратим внимание: в западных странах, где ценности саморазвития, самостоятельности, самодеятельности, самообучения уже давно вошли в плоть и кровь культуры и цивилизации.

УУ – базисный приоритет образовательно-развивающей работы школы. Это то, чем измеряется ценность школьного образования в целом. Цель развития УУ, на первый взгляд, может показаться узкой. Но школа исполнит полностью свое основное предназначение, если посвятит себя ее достижению. Ведь даже когда на передний план выступают задачи самообучения (самостоятельное овладение новыми знаниями и умениями), их подлинное содержание определяется более широкими воспитательно-образовательными приоритетами. Так, уже формирование самой способности самостоятельно учиться (не только воспроизводить, но и анализировать и перестраивать готовые дидактические образцы) – неотъемлемый момент становления творческого мышления, а в целом сознания рефлексивного, критического, конструктивного.

В чем же состоит проблема массовой школы? Здесь ребенок не только теряет интерес к учебным предметам, но и не испытывает интереса к себе как к личности. Традиционная школа не признает учение как преобразовательную деятельность над предметом; оно, учение, не представлено и не организовано как рост над самим собой. Поэтому ребенок, в первую очередь, не желает и не умеет учиться; все остальные причины подобного нежелания и неумения – вторичны. Безразличие к учению – обратная сторона (и симптом) отсутствия отношения к себе как к личности.

Образование не может быть неизменным ни по содержанию, ни по форме преподавания, оно должно совершенствоваться и успевать за ходом жизни. Проблемы образования уже много лет активно обсуждаются в мире. По словам Рассела Акоффа, американского ученого в области исследований

операций и системного анализа, «что касается смелости принятия решений и творческого подхода к решению проблем, то большинство преподавателей считают эти качества врожденными и поэтому убеждены, что их нельзя ни привить, ни "усвоить". Вместе с тем возможность развития творческих возможностей обусловлена уже самим фактом наличия таких способностей у детей, особенно дошкольного возраста. К сожалению, творческий подход, свойственный детям, утрачивается ими по мере того, как они взрослеют». В этом им «помогают» некоторые педагоги и «очень серьезное» взрослое окружение в семье. Акофф приводит пример в подтверждение этой мысли: выдающийся исследователь Эдвард де Боно, читая лекции для руководителей и научных работников в области управления, попросил объяснить, почему колесо нарисованной тачки имеет форму эллипса, а не круга. Этот вопрос привел слушателей в полное замешательство, тогда как у дошкольников ответ на него не вызвал никаких затруднений: один из них провел под колесом волнистую линию и пояснил, что тачка предназначена для волнистой дороги.

Дети вообще сообразительнее взрослых. Еще в 1970-е годы американские психологи провели исследование, которое показало: у дошкольников невероятно высокие способности, но в результате школьного обучения они резко снижают коэффициент интеллекта, определенный по детским тестам, созданным американским ученым Дж. Айзенком. Многие специалисты считают, что плата за «набивание опилками детских голов», или, как говорил Бернард Шоу, «вколачивание в них ненужных премудростей» – потеря зрения и психологического здоровья.

Изменить ситуацию могут нетрадиционные методы преподавания. Известно, например, каких успехов можно достичь даже в обучении детей, страдающих болезнью Дауна, с помощью игровых методов (рисования, театра, балета). Ребенка можно попросить нарисовать веселую и грустную линии, и он мигом их нарисует, а взрослый обязательно задумается. Художники, музыканты и психологи, работавшие с больными детьми, доказали: *почти у каждого из них* интеллект способен развиваться.

Актуальность задачи развития УУ для нашей страны очевидна уже на социальном уровне. Ее успешное решение в образовательном процессе может повлечь за собой широкий спектр позитивных следствий – от возникновения полноценного рынка труда, который, не нуждаясь в жестком, директивном регулировании, будет в спонтанной форме складываться целенаправленно и социально оправданно, до формирования у значительной части подрастающего поколения основ гражданского сознания и самосознания. По мере этого и система образования обретет мощный ресурс саморазвития, «модернизируясь» прежде всего «внутренними силами» своих собственных субъектов – детей и взрослых. В данном случае, например, многие проблемы школы (связь усвоения базисных знаний, умений и навыков с учебным творчеством, выбор предметов в профильном обучении и др.) могут быть решены как бы в «рабочем порядке».

Систематическое развитие фундаментальных предпосылок УУ в дошкольном возрасте позволит сделать подготовку к школе естественной и непринужденной. Основная предпосылка – развитие творческого воображения ребенка – ведущего психологического завоевания дошкольного детства. Развитие УУ на дошкольной ступени явится *основанием преемственности* дошкольного и начального общего образования, включая в себя инновационное программно-методическое обеспечение, мониторинговое (психологическое, педагогическое, социологическое), медико-педагогическое и информационное сопровождение, развивающую организационно-управленческую базу. Такой подход интегрирует дошкольные учреждения, начальную школу, семью, систему переподготовки специалистов (воспитатели, методисты, учителя, практические психологи, медицинские и физкультурные работники, управленцы) в решении социокультурной задачи – сформировать новую модель детско-взрослой общности.

В этом аспекте представляет интерес проект Н.Н. Лебедевой, это эколого-образовательный проект «Северное сияние». У нее идея расширения образовательного пространства постепенно приобретает форму *проектиро-*

вания открытой педагогической системы – социоприродного «микрокосмоса» как новой модели ДОО с приоритетным экологическим направлением. Лебедева предложила схему интеграции деятельности педагогов, воспитанников ДОО, родителей с творческой интеллигенцией, в частности сумела наладить контакты с музеем. Здесь дети знакомятся с народным бытом, декоративно-прикладным искусством, картинами местных художников, с историей полярных экспедиций. Освоение этнокультуры в аспекте задач экологического воспитания приводит к тому, что ребенок сам становится ее творцом - через творческую деятельность (сочинение стихов и сказок, драматизация сказок, развертывание игр), участие в республиканских и международных выставках, акциях. Проведенные исследования раскрывают реальные возможности продуктивного внедрения проекта в республике. К числу зафиксированных результатов апробации относятся:

а) повышение общего уровня психического развития детей (по ряду его основных показателей: воображение, мышление, речь, познавательная мотивация, произвольность, коммуникативные способности, осмысленная моторика и операциональные умения в целом);

б) формирование фундамента полноценной школьной готовности и условий для гармоничного включения детей в школьную жизнь;

в) оптимизация эмоционального мироощущения детей и взрослых;

г) многообразные развивающе-оздоровительные эффекты (снижение заболеваемости в дошкольных группах и классах, коррекция психосоматического состояния у детей с хроническими заболеваниями, овладение навыками саморегуляции и др.); д) развитие у педагогов креативных способностей, исследовательских интересов и стремления к творческому росту.

9.4. Формы и методы преемственности детского сада и школы

Цель партнерства между детским садом и школой – психологическая подготовка ребенка к школьной деятельности. Наиболее значимое преимущество этого сотрудничества – обеспечение преемственности и целостности в

воспитании и обучении, что аргументируется посредством следующих аспектов:

- оценка школьных способностей;
- интеллектуальная и социальная зрелость;
- избегание психологического барьера и блокировок аффективного происхождения;
- адаптация детей к занятиям школьного типа и т. д.

Подготовка к школе предусматривает, помимо приведения детей в состояние готовности к обучающим действиям школьного типа, также и знакомство с характеристиками и обязанностями статуса и роли школьника. Переход из детского сада в школу – важный шаг, потому что в детском саду в детях поощрялась раскованность, чувство свободы, радость и удовольствие от того, что они делали, в то время как в школе ставятся более точные задачи и от детей требуется следовать программе и дидактическим требованиям. Эффективное партнерство поможет будущему ученику адаптироваться к новой реальности, легче преодолеть «кризис семилетки» и хорошо учиться в школе. Вот несколько примеров мероприятий, которые можно проводить в рамках партнерства детский сад – школа:

- *общие собрания*, собеседования, педсоветы, методико-практические семинары, круглые столы с участием педагогов (воспитателей и учителей) и родителей, ввиду обсуждения наиболее крупных общих проблем;
- *взаимные посещения и присутствие на занятиях*, с четко определенными задачами, ресурсами и ответственностью, общие мероприятия с последующим анализом и обсуждением, а также с принятием решений о будущих мероприятиях и взаимным оцениванием;
- *прямой контакт* между дошкольниками и младшими школьниками, вовлеченными в общие мероприятия с эмоциональным эффектом, например, по случаю праздника - 8 марта, Новый год, Рождество, День защиты детей, Пасха и др. Подобные случаи способствуют межличностному общению;

- *открытые (демонстративные) мероприятия* практического или художественно-прикладного характера, проведение которых предполагает сотрудничество между школьниками и дошкольниками, или же интерактивные занятия для оценки когнитивного и психомоторного уровня дошкольников в присутствии школьников как членов жюри и т. д.
- *привлечение* дошкольников к проведению *праздничных мероприятий*, имеющих место в школе; конкурс со смешанным участием;
- *привлечение* дошкольников и школьников к *действиям* по охране окружающей среды, обустройству общих мест для игры, по помощи малоимущим старикам и детям. Используемые стратегии, методы и формы деятельности могут отбираться, сочетаться и воплощаться в зависимости от реального, конкретного положения дел (контингент детей и родителей, их интеллектуальный и культурный уровень, пожелания и т. п.).

Наиболее действенными *формами работы школы и детского сада* являются:

1. посещение воспитателями детских садов уроков в школе, а учителями школ занятий в детском саду с последующим обсуждением, вынесением рекомендаций;
2. совместные тематические совещания учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений с участием руководителей учреждений;
3. проведение родительских собраний в старших группах с участием учителей и воспитателей;
4. изучение воспитателем и учителем программ детского сада и I класса с целью выявления, какими знаниями, умениями и навыками овладели дети в дошкольном учреждении. Изучая программу I класса, воспитатели дошкольных учреждений узнают требования школы к первоклассникам, учитывают их в воспитании и обучении дошкольников;
5. организация различных мероприятий по подготовке детей к школе с участием родителей;

6. беседы учителей с воспитателями о детях, уходящих 1 сентября в школу, устная характеристика о слабых и сильных детях, о состоянии здоровья детей группы, о характере коллективных взаимоотношений, об усвоении детьми правил поведения, об отношении детей к старшим, о развитии познавательных интересов, о волевом развитии, а также о развитии интеллекта: пытливости, любознательности, критичности и т. д.;
7. совместная подготовка к конференциям, организация выставок;
8. взаимопосещения утренников и концертов.

С целью более тесной и систематической работы школы и детского сада учителями совместно с воспитателями разрабатываются планы преемственности, к выполнению которых привлекаются не только педагоги, но и родители.

План преемственности включает следующие разделы:

1. методическая и организационно-воспитательная работа;
2. воспитание у детей интереса к школе;
3. воспитание у школьников заботливости и внимательности к детям дошкольного возраста;
4. работа с родителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бохорский Е.М. Эльконин Д.Б.* Проблема готовности к школьному обучению. - М.: Просвещение, 1993. – 173 с.
2. *Должикова Р.А., Г.М. Федосимов, Н.Н. Кулинич, И.П. Ищенко.* Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе. М.: Школьная Пресса, 2008. - 126с.
3. *Конобеева Е.А.* Преемственность в формировании представлений о величинах у детей дошкольного и мл. школьного возраста. М.: Новая школа-2001 – 97с.

4. *Кочурова, Е. Э.* Преемственность методик обучения математике младших школьников и дошкольников. М.: Образование, - 1995. - 175 с.
5. Преемственность в работе детского сада и школы. / Под редакцией В.И. Ядэшко и Ф.А. Сохина, М.: Просвещение, 1978. – 165 с.

Тема 10. АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД В ШКОЛЕ

1. Современные проблемы адаптации детей к школе
2. Особенности адаптации детей к школе
3. Виды адаптации и ее продолжительность

10.1. Современные проблемы адаптации детей к школе

Ребенок, несмотря на свое желание посещать школу, хорошо учиться, трудно привыкает к ее требованиям. Сложности *адаптации* (от лат. *adapto* – приспособляю) нередко становятся причиной отклоняющегося поведения. Если у ребенка эти сложности оказались запредельными, тогда формируется устойчивое отрицательное отвращение к школе, учителям и учебе. Поэтому на проблему адаптации учителю необходимо обратить особо пристальное внимание и сделать все от него зависящее, чтобы адаптация оказалась для ребенка легко преодолимой.

Нервная система шестилетних почти подготовлена к школе. Но в то же время этот возраст является одним из самых сложных в жизни ребенка: его организм очень чувствителен к различным воздействиям внешней среды. Процесс адаптации 6-7-летних детей к школьному обучению сопровождается выраженным напряжением центральной нервной системы и всех систем вегетативного обеспечения.

Поступление в школу, смена режима жизни, привыкание к новому коллективу и его требованиям являются довольно сильными стрессовыми факторами. Как показали исследования медиков и педагогов, трудности, связанные с адаптацией к школе, испытывают все дети. При этом различают адаптацию трех степеней тяжести: 1) *легкой*, при которой состояние напряжения организма проявляется в виде изменения поведенческих реакций, ухудшения сна и аппетита, снижения массы тела (эти явления, как правило, компенсируются в течение первой четверти); 2) *средней*, при которой неблагоприятные изменения в организме сохраняются в течение первого полугодия,

и 3) *тяжелой*, когда наступает заметное ухудшение здоровья, особенно к концу учебного года.

Степень тяжести адаптации зависит от многих факторов. Среди них есть такие, которые могут регулироваться школой, – санитарно-гигиенические условия обучения, режим работы в классе и в группе продленного дня, объем учебной нагрузки, психологический климат в детском коллективе. Эти факторы сочетаются с состоянием здоровья ребенка, степенью его готовности к школе, условиями дошкольной жизни.

Детям с недостаточным уровнем подготовленности к школе («незрелые» дети) значительно труднее адаптироваться к школьному распорядку. Они чаще других не справляются с полным объемом учебной нагрузки, предложенной программой. Такие дети вызывают беспокойство педагогов, потому что именно из них формируются в дальнейшем группы отстающих. Успеваемость у «незрелых» детей, как показывают исследования (Р.И. Айзман, Г.Н. Жарова), по трем основным предметам – чтению, письму, математике – всегда ниже, чем у «зрелых». Если же такие дети имеют хорошую успеваемость, то она достигается ценой напряжения и перенапряжения всех функциональных систем, что нередко приводит к развитию неврозов.

Чтобы облегчить привыкание детей к школе, систематическому труду, необходима согласованная коррекционная работа всего педагогического коллектива. Для облегчения адаптации составляются четкие правила поведения, которые помогают детям без раздумий и напряжения сразу приступить к их выполнению. Школа без правил существовать не может. Правила содержат разделы: поведение в школе, дома, общественных местах.

«Прилежно учись. Внимательно слушай объяснения учителя, старательно и самостоятельно выполняй все его задания, веди себя хорошо на уроке. Не опаздывай на занятия» – так сформулировано первое правило в школьном Уставе. Помогая детям, учитель растолкует смысл и содержание каждого требования. «В школу надо приходить вовремя, опрятно одетым, причесанным, в вычищенной обуви. Когда в класс входит взрослый – дирек-

тор, учитель, в знак уважения и приветствия все должны встать. Разговаривать со старшими надо стоя, не перебивать их, спросить разрешения, когда хочешь что-то сказать. Чтобы ответить, необходимо поднять руку» – эти навыки изо дня в день будет отрабатывать и закреплять учитель.

Особенное внимание учитель уделит вопросу, как одеваться для школы, что можно приносить с собой. Одежда и вещи, как известно, являются сильными источниками детской депривации. Потому учитель потребует, чтобы одежда не была дорогой, она может не быть новой, но обязательно чистой. Именно чистота одежды, а не ее вид и стоимость служат показателем культуры.

Со страниц педагогической прессы не уходит вопрос о школьной форме. Пока что все «за» и «против» не помогли решить проблему. Обсуждается также вопрос о введении предельной стоимости одежды школьника.

А как вы относитесь к этим вопросам?

Учитель объяснит и другие правила, которые надо соблюдать в школе: гуляя по коридору, держаться правой стороны; разговаривать с товарищами спокойно, не кричать и не бегать, чтобы не мешать окружающим. На большой перемене дети идут в столовую или буфет, предварительно вымыв руки. Когда придет время первого дежурства, первоклассник узнает, что во время перемены класс необходимо проветривать.

С первых дней учитель будет приучать дежурных, санитаров, цветоводов выполнять новые обязанности по классу, следить за чистотой, вытирать доску, поливать цветы. Надо помочь детям, которые не справляются с этими поручениями. Такие дети переживают и огорчаются. Поэтому важно не только поощрять стремление ученика хорошо выполнить порученное дело, но попросить детей, у которых это хорошо получается, помочь ему.

Правила, которые ребенок должен выполнять дома:

- Соблюдать распорядок дня. С пользой проводить свободное время.
- Ежедневно делать утреннюю гимнастику. Всегда быть чистым и опрятным.

- Слушаться родителей и старших членов семьи, помогать им.

Правила поведения в общественных местах также объясняются и обоснуются в школе: «Примерно веди себя в школе, дома, на улице. Здравойся с учителями, другими работниками школы, знакомыми, товарищами при встрече с ними. Уступай дорогу и место старшим. Соблюдай правила уличного движения».

Конечно, постепенно приучая к новым обязанностям, помогая детям с ними успешно справляться, мы облегчаем им трудности адаптации и снижаем опасность возникновения девиантного поведения. Но есть более существенные причины, которые у учителей и родителей вызывают беспокойство. Они связаны с выбором новой *социальной роли*. Кем окажется ребенок среди сверстников? Как они его примут и воспримут? Каким он будет в их глазах? Общая закономерность заключается в следующем: если социальная роль и статус ребенка не будут соответствовать его представлению о себе, его внутреннему «Я», то велика вероятность возникновения девиантного поведения, связанного с самоутверждением, изменением социальной роли.

Ребенку не просто овладеть требуемыми нормами социального поведения, усвоить социальные роли. Придя в школу, он поднимается на первую ступень социальной зрелости, в его судьбе совершается значительный поворот, требующий существенной внутренней перестройки. В дошкольный период ребенок занимался в основном тем, что ему нравилось и что ему удавалось. Даже многие необходимые житейские навыки ему прививали в форме игры. Игровой элемент был ведущим и при воспитании усидчивости, сосредоточенности: совместное чтение интересной книги, раскрашивание картинок, составление узоров из мозаики и т. д. Кроме того, дома ребенка хвалили гораздо чаще, чем критиковали.

В школе ситуация иная. Содержание уроков не всегда бывает интересным, и ученик должен перестраивать свою систему мотиваций. Помимо того что необходимо выполнить не очень занимательное задание, его окружают сверстники, которые, возможно, более способны, насмешливы, недру-

желюбны. Ошибки, неудачи выносятся на общественный суд, и многие соученики совсем не склонны проявлять великодушие или снисходительность. Иногда возникает замкнутый круг – критика первых неудач подавляет уверенность в своих силах и снижает интерес к учебе, что в свою очередь ещё более отрицательно действует на успеваемость. В результате возникает нежелание посещать школу. А если ребенок идет на занятия через силу, в подавленном состоянии, то естественно у него не будет ни должного внимания, ни сосредоточенности, ни интереса.

Исследования убеждают – ребенок, как и взрослый, прежде чем совершить какое-то действие, вольно или невольно оценивает, как оно будет воспринято окружающими. Оценка других является важнейшим регулятором и побудителем поведенческих актов. Так формируется социальная роль – необходимость совершать определенные действия, и в то же время – ожидание оценок, ответных действий. Социальная роль постигается непроизвольно, в процессе общения с другими детьми и уяснения того, что от тебя требуется и чего ты вправе требовать от других. В итоге образуется сложнейшее переплетение индивидуальных особенностей характера, личных убеждений, симпатий и антипатий с набором необходимых для данной группы поведенческих установок.

При поступлении в школу ребенку необходимо почти одновременно занять сразу две социальные позиции – по отношению к учителю и по отношению к одноклассникам. Практика показывает, что чем меньше у учителя педагогического опыта, таланта, «чутья», тем больше различия между этими позициями. Так уж получается – учитель ценит одни качества ученика (скажем, послушание и усердие), а одноклассники – другие (доброту, справедливость, честность). Подобная противоречивость социальных позиций далеко не безразлична для большинства младших школьников.

Первый, основной круг требований определяется учителем: усвоение знаний, выполнение дисциплинарных требований. Вполне естественно, среди учеников возникает здоровый дух соперничества, соревнования. Но если до

школы основными условиями победы в соревновании были ловкость, сила и быстрота, т. е. физические качества, то теперь требуются усилия интеллектуальные, к которым ребенок не привык. В итоге может получиться, что привыкшие быть лидерами физически крепкие ребята оказываются в числе отстающих учеников, а скромные, застенчивые, «слабосильные» дети занимают ведущие места. Уже здесь коренятся истоки первых разочарований и неожиданностей.

В результате различные плоскости оценок причудливо пересекаются в миропонимании ребенка. То, за что хвалит учительница, не одобряют одноклассники, и наоборот. Трудно бывает ребенку осмыслить такой поток несовпадающих оценок, соотнести их между собой. Пытаясь сравнить несравнимое, ученик мучительно ищет выход и не знает, что предпринять. Обратиться к учительнице? За это могут дразнить ябедой. Спросить у родителей? Они ответят: «Самое главное – хорошо учись. Не обращай ни на кого внимания». Испуг, раздражительность, неуверенность – итог мучительных поисков. И все это у ребенка, обладающего высокими интеллектуальными способностями, не испытывающего трудностей при обучении. Еще более драматично может происходить выбор социальных позиций у детей, которым трудно дается усвоение учебного материала.

Каждый ребенок начинает свой путь в школе с каким-то уровнем самооценки. Школа будет индикатором, который выявит этот уровень, усилит или, наоборот, снизит его. Наиболее трудно приходится в школе тем детям, которое воспитывались в атмосфере всеобщего умиления, потакания детским капризам. Такие кумиры семьи, как правило, имеют очень высокий уровень самооценки, они привыкают к тому, что практически любой их поступок вызывает одобрение родителей и родственников. Их социальная роль до школы – быть в центре внимания. Однако во время учебы привычные ожидания не подтверждаются. Учительница со всеми учениками обращается ровно, не выражая к кому-либо особых симпатий или антипатий. Одноклассники тоже не склонны просто так, сразу признавать кого-то лидером,

нужно сначала завоевать их уважение. Для кумира начинается пора терзаний и поисков выхода. Бывает, что главная цель этих исканий – привлечь к себе внимание любой ценой. А поскольку первоклассник еще социально незрел и желания у него преобладают над рассудком, средством достижения своей цели он избирает неадекватное поведение – а это дерзкие выходки во время уроков, бессмысленная агрессивность на переменах, постоянные конфликты. В таких условиях легко принимается роль классного шута, возмутителя спокойствия или злого хулигана.

Немалые испытания выпадают и на долю детей, воспитанных в обстановке строгости, постоянных запретов и требований беспрекословного послушания. Главная особенность таких учеников – неуверенность в себе и недостаточная самостоятельность. Такой ученик, если даже хорошо знает материал, не поднимает руки – он не хочет выделяться. Эти школьники лишены инициативы, задора, им чужд дух соревнования. Бывает, что они охотно подчиняются гораздо менее способным, но более активным одноклассникам. Из-за слабости характера они втягиваются одноклассниками в озорные выходки, нарушения дисциплины. Наблюдаются страхи ответа у доски перед всем классом, боязнь контрольных работ. В итоге пребывание в школе является для ученика травмирующим обстоятельством, хотя его никто не обижает.

Помимо перечисленных отношений, в которых попеременно пребывает школьник (отношения с учителем, одноклассниками и домашними), все большее значение начинает приобретать дворовая компания. Здесь мир ценностей совсем иной, взаимоотношения менее формализованы, здесь больше раскованности, меньше запретов. Но в то же время внутренняя субординация может быть весьма жесткой. Чем дольше существует дворовая компания, тем сложнее в ней складываются отношения. Возникают клички, например, упитанного ребенка зовут «жирный», «жиртрест», а потом эта кличка эволюционирует в «масло» или «сало». Кличка обнаруживается в школе и становится для ребенка дополнительным источником страданий. Клички возникают

и в классе, служат для учителя источником постоянной головной боли, потому что из-за них происходят постоянные обиды, драки.

Система ценностей, принятая в дворовой компании, иногда оказывает на ребенка значительное влияние. Он склонен переносить усвоенные поведенческие нормы в школьную или домашнюю обстановку. При заметном несовпадении этих норм возникают осложнения с учителями и родителями. Поскольку ребенку далеко не всегда объясняют, чем плоха его компания, или объясняют неубедительно, изменяется его доверие к взрослым. Отчуждение способно нарастать до тех пор, пока не выльется в открытые конфликты. Главная причина заключается порой в том, что нормы поведения, вынесенные ребенком из дворовой компании, не обсуждаются в спокойной, доброжелательной обстановке, а тотчас отменяются.

Большие проблемы в гуманистическом воспитании связаны с положительной *самооценкой* школьников. Весьма существенно на ее формирование влияет переход ребенка из семьи в школу. Оценка в семье, где ребенка хвалили, и оценка в школе, где она дается в сравнении с другими детьми, естественно, часто не совпадают. Двойное давление трудно выдержать, а поэтому ребенок чаще занижает уровень самооценки. Когда взгляды семьи и школы расходятся, это, как правило, дополнительная нагрузка на психику ребенка.

Низкая самооценка связана с глубоким внутренним дискомфортом. Прекрасно понял это и выразил Ж.-Ж. Руссо: гармоничность воспитания возможна лишь в том случае, когда ребенок свободно делает то, что он хочет, а хотеть он будет того, что хочет его воспитатель. Ребенок упрям. До тех пор, пока он сам не захочет освободиться от той или иной особенности своего поведения, почти невозможно достичь его перевоспитания. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы с детских лет должны быть направлены так, чтобы у ребенка постепенно вырабатывалась самостоятельность.

Внешнее поведение ребенка самым серьезным образом отражается на его внутреннем мире. Не имея возможности влиять на этот мир непосред-

венно, учителю важно учить ребенка в трудных случаях не опускать голову, прямо смотреть в глаза, вести себя спокойно и сдержанно. Сознательное спокойствие есть проявление силы духа. Чем раньше начнутся подобные упражнения, тем больше от них пользы. Стремление «опротестовывать» любые замечания, не соглашаться даже с очевидными формирует у ребенка склочный, вздорный, мелочный характер. Поэтому учителям так важно учить детей признавать ошибки, прямо о них говорить себе и другим.

Таким образом, адаптация детей к школе, усвоение социальных ролей оказывают значительное воздействие на их развитие и поведение. Одно из главных новообразований младшего школьного возраста – *рефлексия*, формирование которой бурно происходит у семилетних. Ребенок выполняет новую (сравнительно с дошкольником) социальную роль, занимает другую социальную позицию. *Рефлексия – это осознание ребенком, как он воспринимается другими в общении, деятельности, и включает следующие составляющие: каким ребенок видит себя сам и каким видят его другие дети.* Эти позиции принадлежат также и партнерам, поэтому рефлексия – это процесс зеркального отражения.

10.2. Особенности адаптации детей к школе

Существует три переломных момента, которые ребенок проходит в процессе обучения в школе: это поступление в первый класс, переход из начальной школы в среднюю (5 кл.) и переход из средней в старшую (10 кл.).

На что нужно обратить внимание родителям первоклассников в этот период?

Период адаптации ребенка к школе может длиться от 2-3 недель до полугода, это зависит от многих факторов: индивидуальные особенности ребенка, характер взаимоотношений с окружающими, тип учебного заведения (а значит, и уровень сложности образовательной программы) и степень подготовленности ребенка к школьной жизни.

Немаловажным фактором является и поддержка взрослых – мамы, папы, бабушек и дедушек. Чем больше взрослых окажут посильную помощь в этом процессе, тем успешнее ребенок адаптируется к новым условиям.

Нередко родители ругают ребенка за то, что он поздно возвращается из школы, что ему часто звонят друзья "не по делу", что слишком много времени у него уходит на прогулки. Однако хорошо бы помнить о том, что в этот период первоклассник активно устанавливает контакты, ищет свое место в детской среде, учится сотрудничать с другими детьми и принимать помощь в свой адрес. Помогите ему в этом непростом деле! От того, какую нишу займет ваше чадо при распределении социальных ролей, зависит весь период его обучения в школе. Вспомните, как тяжело избавиться от имиджа "жадины" или "всезнайки", как много проблем появляется в подростковом возрасте именно потому, что когда-то малышу не удалось проявить себя должным образом.

Влияют ли на адаптацию первоклассника отношение к нему учителя?

Первая учительница – это важный человек в жизни всей вашей семьи. Хорошо бы сразу установить с ней тесный контакт, прислушиваться к ее советам, предлагать помощь в организации праздников и общих дел – ведь любое ваше участие в школьной жизни пойдет на пользу вашему ребенку. Ваш сын или дочь будут иметь повод гордиться вами! Обязательно согласуйте требования, чтобы ребенок не пострадал от ваших разногласий с педагогом. Если вас не устраивает (или просто непонятна) методика обучения, попросите учителя разъяснить ее особенности и преимущества перед другими способами обучения. Думаем, что любой учитель сделает это охотно, ведь он заинтересован видеть в вас в первую очередь помощников, а не критиков.

От учителя зависит и то, какой сосед по парте "достанется" вашему ребенку. Это – немаловажный фактор успешной адаптации первоклассника. Обязательно поинтересуйтесь, какие отношения складываются у детей, сидящих вместе. А может быть, это ваше дитя мешает кому-то на уроках? Не пугайтесь, дети еще не освоили непривычных норм поведения, да и просидеть

30 минут, не отвлекаясь, в этом возрасте достаточно сложно. Постарайтесь побеседовать с вашим школьником о том, что умение уважать другого, когда тот работает – очень ценное умение. Обязательно хвалите его, если человек выдержал подобное испытание с честью. Стимулируйте помощь детей друг к другу, не поощряйте позицию "моя хата с краю", – кто знает, возможно, именно взаимовыручка и доброе отношение между одноклассниками поможет вашему ребенку в трудный момент.

Каковы признаки успешной адаптации?

1. Удовлетворенность ребенка процессом обучения. Ему нравится в школе, он не испытывает неуверенности и страхов.

2. Насколько легко ребенок справляется с программой. Если школа обычная и программа традиционная, а ребенок испытывает затруднения при обучении, необходимо поддержать его в трудный момент, не критиковать излишне за медлительность, а так же не сравнивать с другими детьми. Все дети разные.

3. Если программа сложная, да еще и предполагает изучение иностранного языка – внимательно следите, не является ли такая нагрузка для ребенка чрезмерной. Лучше вовремя откорректировать это, иначе начнутся проблемы со здоровьем. Может быть, в другом классе, с меньшей нагрузкой, ребенок почувствует себя комфортнее?

4. Очень важно на первых порах вселить в школьника уверенность в успехе, не давать ему поддаваться унынию ("У меня ничего не получится!"), иначе бороться с апатией вы будете очень долго.

5. Признак успешной адаптации – это степень самостоятельности ребенка при выполнении им учебных заданий, готовность прибегнуть к помощи взрослого лишь *ПОСЛЕ* попыток выполнить задание самому. Частенько родители слишком усердно "помогают" ребенку, что вызывает порой противоположный эффект. Ученик привыкает к совместному приготовлению уроков и не хочет делать это в одиночку. Здесь лучше сразу обозначить границы вашей помощи и постепенно уменьшать их.

6. Самым важным признаком того, что ребенок полностью освоился в школьной среде, является его удовлетворенность межличностными отношениями – с одноклассниками и учителем.

Наиболее сложным для 5-классника является переход от одного, привычного учителя, к взаимодействию с несколькими предметниками. Ломаются привычные стереотипы, самооценка ребенка – ведь теперь его будет оценивать не один педагог, а несколько. Хорошо, если действия учителей согласованы и детям будет несложно привыкнуть к новой системе взаимоотношений, к разнообразию требований по разным предметам. Замечательно, если учитель начальной школы подробно рассказал классному руководителю об особенностях того или иного ребенка. Но так происходит не во всех школах. Поэтому задача родителей на данном этапе – познакомиться со всеми учителями, которые будут работать в вашем классе, попытаться вникнуть в тот круг вопросов, которые могут вызвать затруднения у детей этого возраста как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Чем больше информации вы получите на этом этапе, тем легче вам будет помочь своему ребенку.

Какие "плюсы" несет в себе переход из начальной школы в среднюю? Что дает в психологическом плане это развитию личности ребенка? Прежде всего – дети узнают свои сильные и слабые стороны, учатся смотреть на себя глазами разных людей, гибко перестраивать свое поведение в зависимости от ситуации и человека, с которым общаются.

В то же время основной опасностью данного периода является фактор изменения личностного смысла учения, постепенное снижение интереса к учебной деятельности. Многие родители жалуются на то, что ребенок не хочет учиться, что он "скатился" на "тройки" и его ничего не волнует. Волнует, да еще и как! Но – действительно, не учеба. Подростковый возраст связан, прежде всего, с интенсивным расширением контактов, с обретением своего "Я" в социальном плане, дети осваивают окружающую действительность ЗА порогом класса и школы. А потому задача родителей - помочь в этом сложном деле. Хорошо бы больше знакомиться с друзьями вашего ребенка, приглашать

их в дом, интересоваться увлечениями и ценностями подростков. В этом возрасте в классах обычно формируются отдельные группы по интересам. К какой из них тянется ваш ребенок? Почему?

Конечно, обязательно надо контролировать ребенка, особенно в первые 1-2 месяца обучения в средней школе. Но все же ни в коем случае не смешивать понятия "хороший ученик" и "хороший человек", не оценивать личные достижения подростка лишь достижениями в учебе. Если у ребенка возникли проблемы с успеваемостью и ему сложно поддерживать ее на привычном уровне, попробуйте дать ему возможность в этот период проявить себя в чем-то другом. В чем-то таком, чем он мог бы гордиться перед друзьями. Сильная заикленность на учебных проблемах, провоцирование скандалов, связанный с "двойками" в большинстве случаев приводит к отчуждению подростка и лишь ухудшает ваши взаимоотношения.

Еще одной особенностью детей 10-11 лет является их возросшая степень самостоятельности. С одной стороны, это хорошо, так как многое ребенок делает сам и не нуждается в вашей помощи, особенно в бытовом плане. Но именно эта уверенность в себе позволяет детям идти на эксперименты, иногда опасные для жизни и здоровья. В этом возрасте многие дети пробуют наркотики (в том числе и курение), у них появляются сомнительные знакомства. Именно в этот период (а переход из начальной школы в среднюю подходит как нельзя лучше!) хорошо бы так спланировать свободное время подростка, чтобы у него не осталось времени на "глупости" и бесцельное времяпрепровождение. Постарайтесь *ВМЕСТЕ* подумать, какие кружки (или студии, факультативы) хотел бы посещать ребенок, кто из друзей мог бы составить ему компанию.

Другой особенностью старших подростков становится возврат интереса к учебной деятельности, что не может не радовать родителей. Как правило, в это время дети и родители становятся единомышленниками, активно обмениваются взглядами на выбор профессионального пути. Большинство родителей хотели бы, чтобы их дети пошли учиться дальше, получить высшее

образование. Но немногие задумываются о том, насколько у старшеклассника присутствуют общеучебные навыки, умеет ли он учиться? Чрезмерная акцентуация на объеме приобретаемых знаний, а не на способе их получения может привести к тому, что после поступления в вуз для ребенка это и станет главной трудностью. Поэтому постарайтесь пронаблюдать: умеет ли будущий абитуриент конспектировать, владеет ли элементарными умениями по оформлению письменных работ, написанию реферата. Если есть возможность, обучите его работе в сети Интернет, познакомьте с различными информационными технологиями. Все это окажется для него очень полезным в будущем.

Однако существуют и некоторые сложности во взаимодействии взрослых и детей. Это касается личной жизни подростков, куда вход родителям зачастую запрещен. При умелом дозировании общения, уважении права ребенка на личное пространство этот этап проходит достаточно безболезненно. Обратите внимание, что мнение сверстников в данный возрастной период представляется детям гораздо более ценным и авторитетным, чем мнение взрослых. Но только взрослые могут продемонстрировать подросткам оптимальные модели поведения, показать им на собственном примере, как надо строить отношения с миром.

Первый год обучения в школе – чрезвычайно сложный, переломный период в жизни ребенка. Меняется его место в системе общественных отношений, меняется весь уклад его жизни, возрастает психоэмоциональная нагрузка. На смену беззаботным играм приходят ежедневные учебные занятия. Они требуют от ребенка напряженного умственного труда, активизации внимания, сосредоточенной работы на уроках и относительно неподвижного положения тела, удержания правильной рабочей позы. Известно, что для ребенка шести-семи лет очень трудна эта так называемая статическая нагрузка. Уроки в школе, а также увлечение многих первоклассников телевизионными передачами, иногда занятия музыкой, иностранным языком приводят к тому,

что двигательная активность ребенка становится в два раза меньше, чем это было до поступления в школу. Потребность же в движении остается большой.

Ребенка, пришедшего впервые в школу, встретит новый коллектив детей и взрослых. Ему нужно установить контакты со сверстниками и педагогами, научиться выполнять требования школьной дисциплины, новые обязанности, связанные с учебной работой. Опыт показывает, что не все дети готовы к этому. Некоторые первоклассники, даже с высоким уровнем интеллектуального развития, с трудом переносят нагрузку, к которой обязывает школьное обучение. Психологи указывают на то, что для многих первоклассников, и особенно шестилеток, трудна социальная адаптация, так как не сформировалась еще личность, способная подчиняться школьному режиму, усваивать школьные нормы поведения, признавать школьные обязанности.

Год отделяющий шестилетнего ребенка от семилетнего, очень важен для психического развития, потому что в течение этого периода у ребенка формируется произвольная регуляция своего поведения, ориентация на социальные нормы и требования.

Как никогда остро встает вопрос, как помочь ребенку без ущерба для здоровья научиться выполнять новые правила и требования учителя, как плавно и безболезненно перейти от игровой к новой, очень сложной учебной деятельности. В большей степени это относится к так называемым гиперактивным детям. Им никак не усидеть за партой. Они расторможены, неумеренны в движениях, иногда вскакивают с места, отвлекаются, говорят громко, даже когда их просят этого не делать. Такие дети не всегда ощущают дистанцию между собой и педагогом. Среди них много драчунов, легко возбуждающихся и даже агрессивных по отношению к одноклассникам. Осуждать и наказывать гиперактивных детей бесполезно, они нуждаются во врачебной помощи.

Есть дети с иной проблемой, связанной с нервной системой. Они также не способны выдержать весь урок, уже через четверть часа теряют интерес к занятию, смотрят в окно, отвлекаются. Они не шумят, не выкрикивают с

места, не мешают объяснениям учителя. Речь идет о детях, у которых быстро наступает утомление, нервная система которых легко истощается. Внимательный учитель предложит такому ребенку индивидуальный график работы. К сожалению, не все учителя быстро реагируют на подобное поведение школьников. В силу своей занятости, желая сделать на уроке как можно больше, они увеличивают темпы работы и не замечают "отстающих". В этом случае весьма полезно корректное вмешательство родителей, которые лучше знают своего ребенка, его особенности и в частной беседе могут подсказать учителю выход из создавшейся ситуации.

С. Харрисон: "Мы настолько увлеклись обучением наших детей, что забыли о том, что самая суть образования ребенка – это созидание его счастливой жизни. Ведь именно счастливая жизнь – то, чего мы от всей души желаем и своим детям, и себе".

Многие первоклассники берут с собой в школу игрушки. Родителям не стоит запрещать им это. Надо лишь объяснить, что играть можно только на перемене. Беря с собой в школу любимую игрушку, ребенок чувствует себя защищенным. Особенно важно чувство защищенности для робких, тревожных и застенчивых детей. Они с трудом включаются в игры, не могут сблизиться с одноклассниками. Это будет позже. А пока пусть будет рядом любимая игрушка.

Как уже говорилось, начальный период обучения достаточно труден для всех детей, поступивших в школу. В ответ на новые повышенные требования к организму первоклассника в первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы детей на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит детей и масса тела. Случаются и трудности психологического характера, такие как, например, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях.

Описанные выше изменения в организме первоклассника, связанные с началом обучения в школе, некоторые зарубежные ученые называют "адап-

тационной болезнью", "школьным шоком", "школьным стрессом".

Дело в том, что в процессе становления личности существуют особо важные узловые моменты. Они практически неизбежны для каждого ребенка, приурочены к определенным возрастным периодам и получили название возрастных кризисов. Наиболее важные кризисные изменения приходятся на возрастные промежутки от двух до четырех, от семи до девяти и от тринадцати до шестнадцати лет. В эти периоды происходят существенные изменения в организме: быстрая прибавка в росте, изменения в работе сердечно-сосудистой, нервной, дыхательной и других систем. Это приводит к появлению необычных внутренних ощущений: повышенная утомляемость, раздражительность, перепады настроения. При этом даже практически здоровые дети начинают болеть, проявляют излишнюю ранимость. В эти периоды происходят значительные изменения в характере (дети начинают проявлять упрямство, непокорность), неадекватные изменения в самооценке ("Дома я хороший. А в школе – плохой", или наоборот). Наступает новый, сложный период в жизни ребенка.

Это надо понимать, прежде всего, родителям и не только замечать изменения в поведении ребенка, но и определять, чем они обусловлены, какие действия предпринимать, чтобы избежать конфликтов с ним. Нас, взрослых, пугает непонятность, неопределенность происходящего, но, может быть, наши опасения напрасны. Стоит задуматься над тем, что из эгоизма формируется самоуважение, из упрямства – необходимая в жизни настойчивость, из капризов – гибкость переживания, из потребности в похвале – желание понравиться людям и заслужить их хорошую оценку.

Поступление в школу – это серьезный шаг от беззаботного детства к возрасту, заполненному чувством ответственности. Сделать этот шаг помогает период адаптации к школьному обучению.

10.3. Виды адаптации и ее продолжительность

Термин "адаптация" имеет латинское происхождение и обозначает приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды.

Понятие адаптации непосредственно связано с понятием "готовность ребенка к школе" и включает три составляющие: адаптацию физиологическую, психологическую и социальную, или личностную. Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам. Успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций свидетельствуют о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка.

Психологическая адаптация ребенка к школе охватывает все стороны детской психики: личностно-мотивационную, волевою, учебно-познавательную. Известно, что успешность школьного обучения определяется, с одной стороны, индивидуальными особенностями учащихся, с другой – спецификой учебного материала. Главную трудность "предметной" адаптации для начинающего школьника представляет освоение содержания обучения – грамоты и математических представлений. На первый взгляд, это не так. Содержание обучения в первом классе и в подготовительной к школе группе во многом совпадает. Фактически знания, которые получают школьники на уроках в начале обучения, большей частью усвоены еще в детском саду. В то же время известно: первое полугодие в школе самое трудное. Все дело в том, что в основе усвоения знаний в условиях школьного обучения лежат иные механизмы. Это значит, что в дошкольный период знания усваиваются большей частью произвольно, занятия строятся в занимательной форме, в привычных для детей видах деятельности. В процессе же школьного обучения главное –

научить детей осознавать учебную задачу. Достижение такой цели требует от учащихся определенных усилий и развития целого ряда важных учебных качеств:

1. *Личностно-мотивационное отношение к школе и учению*: желание (или нежелание) принимать учебную задачу, выполнять задания педагога, то есть учиться.

2. *Принятие учебной задачи*: понимание задач, поставленных педагогом; желание их выполнять; стремление к успеху или желание избежать неудачи.

3. *Представления о содержании деятельности и способах ее выполнения*: уровень элементарных знаний и умений, сформированных к началу обучения.

4. *Информационное отношение*: обеспечивает восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации в процессе обучения.

5. *Управление деятельностью*: планирование, контроль и оценка собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

Следовательно, даже высокий уровень познавательной активности еще не гарантирует достаточную мотивацию учения. Необходимо, чтобы был высокий общий уровень развития ребенка и развиты ведущие качества личности.

В период приспособления ребенка к школе наиболее значимые изменения происходят в его поведении. Как правило, индикатором трудностей адаптации являются такие изменения в поведении, как чрезмерное возбуждение и даже агрессивность или, наоборот, заторможенность, депрессия и чувство страха, нежелание идти в школу. Все изменения в поведении ребенка отражают особенности психологической адаптации к школе.

По степени адаптированности детей можно условно разделить на три группы.

Первая группа детей адаптируется в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей. У них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них все же отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. Но к концу октября трудности этих детей, как правило, преодолеваются, ребенок полностью осваивается и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом.

Вторая группа детей имеет более длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается. Дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Такие школьники могут играть на уроках, выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности и в усвоении учебной программы, лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными требованиям школы, учителя.

Третья группа – дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций, они с большим трудом усваивают учебные программы. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя: они "мешают" работать в классе.

Процесс физиологической адаптации ребенка к школе также можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма.

Первый этап физиологической адаптации – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, организм отвечает бурной реакцией и значительным на-

пряжением практически всех систем. Эта "физиологическая буря" длится достаточно долго (две-три недели).

На первом этапе ни о какой экономии ресурсов организма говорить не приходится. Организм тратит все, что есть, иногда и "в долг берет". Поэтому учителю важно помнить, какую высокую "цену" платит организм каждого ребенка в этот период. На втором этапе эта "цена" снижается. Буря начинает затихать.

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты, реакции на постороннее воздействие.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

Какую бы работу ни выполнял школьник, будь то умственная работа по усвоению новых знаний, статическая нагрузка, которую испытывает организм при вынужденно сидячей позе, или психологическая нагрузка от общения в большом и разнородном коллективе, организм, вернее каждая из его систем, должен отреагировать своим напряжением, своей работой. Поэтому чем большее напряжение будет испытывать каждая система, тем больше ресурсов израсходует организм. Но возможности детского организма далеко не безграничны. Длительное напряжение и связанные с ним утомление и переутомление могут стоить организму ребенка здоровья.

Продолжительность всех трех фаз физиологической адаптации приблизительно пять-шесть недель, а наиболее сложными являются первая и четвертая недели.

Личностная, или социальная, адаптация связана с желанием и умением ребенка принять новую роль – школьника и достигается целым рядом условий.

1. Развитие у детей умения слушать, реагировать на действия учителя, планировать свою работу, анализировать полученный результат – то есть

умений и способностей, необходимых для успешного обучения в начальной школе.

2. Развитие умения налаживать контакт с другими детьми, выстраивать отношения со взрослыми, быть общительным и интересным для окружающих – то есть умений, позволяющих устанавливать межличностные отношения со сверстниками и педагогами.

3 Формирование умения правильно оценивать свои действия и действия одноклассников, пользоваться простейшими критериями оценки и самооценки (такими критериями выступают полнота знаний, их объем, глубина; возможность использовать знания в различных ситуациях, то есть практически, и т. д.) – то есть устойчивой учебной мотивации на фоне позитивных представлений ребенка о себе и низкого уровня школьной тревожности.

Важным показателем удовлетворенности ребенка пребыванием в школе выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге на сформированность внутренней позиции школьника.

Обратной стороной адаптации ребенка в начальной школе является проблема *школьной дезадаптации*, которая вызывается двумя группами причин:

1. Индивидуальные характеристики ребенка: его способности, особенности эмоциональной сферы, состояние здоровья, особенности семейной среды.

2. Влияние социально-экономических и социально-культурных условий: семейное окружение, материальное состояние семьи, ее культурный уровень, ценности и т. д.

Педагогический диагноз школьной дезадаптации обычно ставится в связи с неуспешностью обучения, нарушениями школьной дисциплины, конфликтами с учителями и одноклассниками. Иногда школьная дезадаптация остается скрытой и от педагогов и от семьи, ее симптомы могут не сказыв-

ваться отрицательно на успеваемости и дисциплине ученика, проявляясь либо в субъективных переживаниях школьника, либо в форме социальных проявлений.

Нарушения адаптации выражаются в виде активного протеста (враждебность), пассивного протеста (избегание), тревожности и неуверенности в себе и так или иначе влияют на все сферы деятельности ребенка в школе.

Реакция активного протеста. Ребенок непослушен, нарушает дисциплину на уроке, на перемене, ссорится с одноклассниками, мешает им играть, и дети отвергают его. В эмоциональной сфере наблюдаются вспышки раздражения, гнева.

Пример

И в семье и в школе Саша проявляет себя подвижным, впечатлительным и реактивным ребенком. Мальчик тяжело переносит всякое ожидание: начинает нервничать, становится непослушным, невнимательным. Он не терпит никаких замечаний, сразу возражает, громко кричит и плачет.

Реакция пассивного протеста. Ребенок редко поднимает руку на уроке, требования учителя выполняет формально (не вдумываясь в смысл того, что делает), на перемене пассивен, предпочитает находиться один, не проявляет интереса к коллективным играм. У него преобладает подавленное настроение, страхи.

Пример

Миша К. сидит лицом к учителю. Он спокоен, его взгляд устремлен в окно, вернее во двор. Миша ничем не нарушает дисциплину в классе, но за ходом урока не следит. Один из учеников ошибся у доски, весь класс смеется. Миша равнодушен к происходящему в классе, по-прежнему смотрит в окно: во дворе мальчики играют в футбол.

Реакция тревожности и неуверенности. Ребенок пассивен на уроке, при ответах наблюдается напряженность, скованность, на перемене не может

найти себе занятие, предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт. Он, как правило, тревожен, часто плачет, краснеет, теряется даже при малейшем замечании учителя. Иногда выражение реакции тревожности сопровождается тиками, заиканием, а также учащением соматических заболеваний (головная боль, тошнота, ощущение усталости и т. п.).

Пример

Юля К. – девочка застенчивая, робкая, теряет перед учителем и ребятами, отвечает тихо, неуверенно. Если попросить ее говорить громче, она расплачется. Юля старается быть незаметной на уроке, но принимает поддерживающие знаки учителя ("глаза в глаза", прикосновение, одобряющая улыбка и т. д.). Безусловно, такому необщительному и тревожному ребенку требуется внимание и забота.

Первый класс школы – один из наиболее тяжелых периодов в жизни детей. При поступлении в школу на ребенка влияет и классный коллектив, и личность педагога, и изменение режима, и непривычно длительное ограничение двигательной активности, и появление новых обязанностей.

Приспосабливаясь к школе, организм ребенка мобилизуется. Но следует иметь в виду, что степень и темпы адаптации у каждого индивидуальны.

И.М. Никольская, Р.М. Грановская утверждают: "Младший школьник не имеет права заявить отцу или учительнице, что они несправедливо к нему относятся и поэтому он возмущен и обижен. Неспособность выразить справедливый гнев может нанести ущерб адаптации ребенка, так как мешает ясному мышлению, ухудшает отношения с другими людьми и ведет к психосоматическим расстройствам. <...> Поэтому необходимо учить детей выражать свои чувства протеста, несогласия, раздражения и злости цивилизованным образом: не крик, плач, угрозы, насмешки или агрессивные действия, направленные на других людей или предметы, а словесное выражение испытываемых чувств ("я огорчен", "раздражен", "разгорячен", "теряю голову", "протестую")".

Успешность адаптации во многом зависит от наличия у детей адекватной самооценки. Мы постоянно сравниваем себя с другими людьми и на основе этого сравнения вырабатываем мнение о себе, о своих возможностях и способностях, чертах своего характера и человеческих качествах. Так постепенно складывается наша самооценка. Процесс этот начинается в раннем возрасте: именно в семье ребенок впервые узнает, любят ли его, принимают ли таким, каков он есть, сопутствует ли ему успех или неудача. В дошкольном возрасте у ребенка складывается ощущение благополучия или неблагополучия.

Безусловно, адекватная самооценка облегчает процесс адаптации к школе, тогда как завышенная или заниженная, напротив, осложняют его. Однако даже если у ребенка адекватная самооценка, взрослые должны помнить, что начинающий школьник пока не может справиться со всеми задачами самостоятельно. Чтобы помочь ребенку преодолеть кризис семи лет, помочь адаптироваться к школьным условиям, необходимо понимание и чуткое отношение учителя, внимательность, большая любовь и терпение родителей, а при необходимости – консультации профессиональных психологов.

Выше мы уже писали о том, что сроки адаптации первоклассников могут быть различными. Обычно устойчивая приспособляемость к школе достигается в первом учебном полугодии. Однако нередко случаи, когда этот процесс не завершается на протяжении всего первого года. Сохраняется низкая работоспособность, отмечается плохая успеваемость. Такие дети быстро утомляются. К концу учебного года у них нередко выявляются ухудшения в состоянии здоровья, которые чаще всего проявляются нарушениями со стороны нервной и сердечнососудистой систем.

Одним из факторов, препятствующих нормальной адаптации ребенка, как мы уже знаем, является недостаточный уровень школьной зрелости. Частично отставание в развитии ребенка может быть связано и с состоянием его здоровья. Первоклассники, имеющие те или иные отклонения в состоянии здоровья, перенесшие тяжелые инфекционные заболевания, получившие

травматические повреждения на протяжении последнего перед учебной года, труднее приспособляются к требованиям школы. Они чаще пропускают занятия, жалуясь на повышенную утомляемость, головные боли, плохой сон. Нередко у них отмечаются повышенная раздражительность и плаксивость, а к концу года ухудшается здоровье. С выводами, однако, спешить не стоит: постепенно в процессе обучения отстающие функции совершенствуются, и ребенок догоняет в развитии своих сверстников. Но на это уходят месяцы, а иногда и весь первый год обучения. Поэтому задача взрослых - создать такие условия, в которых описанные трудности не будут неблагоприятно отражаться на успеваемости ребенка, вызывая нежелание учиться.

Конечно, лучше всего – если родители позаботились об оздоровлении ребенка перед школой, облегчив ему тем самым адаптацию в первый год обучения. Ребенок в этом случае быстрее и с меньшим напряжением справляется с трудностями начала школьного обучения и может лучше учиться.

Исходя из вышесказанного можно сделать следующие обобщения.

Надо учитывать, что дети из организованного и привычного мира семьи или детского сада попадают в совершенно новые условия разновозрастной, многоликой школьной среды. Кроме того, здесь от них ждут позиции «ученики» и вместо игры предлагают систематический умственный труд.

Первоклассникам тяжело адаптироваться, несмотря на дружелюбие, участие учителя с его стороны. Отсюда возможный результат объективной трудности для ребёнка – нежелание идти в школу. Помочь преодолеть трудности адаптации ребёнка к новому социальному окружению, помочь самоопределению ребёнка в его интересах, целях и возможностях в новых условиях может психолого-педагогическая поддержка. Она направлена на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с:

- физическим и психическим здоровьем;
- успешным продвижением в обучении;
- эффективной деловой и межличностной коммуникацией.

В чём же смысл адаптационного периода в школе? Для этого необходимо разобраться в смысле понятия «социальная адаптация». В психологическом словаре написано:

Социальная адаптация – как приспособление человека к условиям социальной среды – предполагает:

- 1) адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя;
- 2) адекватную систему отношений и общения с окружающими;
- 3) способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;
- 4) способность к самообслуживанию, взаимобслуживанию в коллективе;
- 5) изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

Итак, у первоклассников изменилось социальное окружение (класс, учитель) и система деятельности (новая учебная ситуация). Ситуация новизны является для любого человека в определённой степени тревожной. Ребёнок переживает эмоциональный дискомфорт, прежде всего из-за неопределённости представлений о требованиях учителей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе класса и пр.

Это состояние можно назвать состоянием внутренней напряжённости, настороженности, затрудняющей принятие как интеллектуальных, так и личностных решений. Такое психологическое напряжение, будучи достаточно длительным, может привести к школьной дезадаптации, когда ребёнок становится недисциплинированным, невнимательным, безответственным, отстаёт в учёбе, быстро утомляется и просто не хочет идти в школу. Дети, систематически ослабленные (а их в настоящее время около 60%), являются наиболее подверженными дезадаптации.

Поэтому понятно, что невозможно говорить об адекватном восприятии ребёнком окружающей действительности через призму собственной тревож-

ности, об адекватной системе отношений и общения с пока что незнакомыми одноклассниками и учителями. Всё это осложняет учебный процесс.

Независимо от того, каким образом начинается учебный год в школе, процесс адаптации, так или иначе, идёт. Вопрос только в том, сколько времени уйдёт у ребёнка и учителя на него, и насколько этот процесс будет эффективен. Поэтому смысл адаптационного периода в школе состоит в том, чтобы сделать естественный процесс адаптации более интенсивным, помочь и поддержать индивидуальное движение ребёнка, понять – какая психолого-педагогическая поддержка ему нужна.

Каковы же его задачи?

Нужно помочь ребятам познакомиться друг с другом, с учителями, с новой учебной ситуацией, со школой и школьными правилами.

Г.А. Цукерман называет этот период своеобразной инициацией в новый возраст, в новую систему отношений со взрослыми, сверстником и самим собой. Отсюда задача – «выращивание» собственных правил взаимодействия на основе реального опыта сотрудничества (даётся опыт взаимодействия в парах, в группах, в классе), на основе осмысления того, что мешает и помогает общей работе. Для этого важно создать доброжелательную атмосферу взаимодействия в классе, когда каждый ученик сможет прояснить для себя непонятное, предложить свою точку зрения в обсуждении, принять мнение одноклассника, непохожее на собственное. Ребята учатся прислушиваться к своим чувствам, оценивать результаты своих усилий. Всё это способствует снятию тревожности.

Кроме общих задач, есть специфические задачи для каждой возрастной группы. Для первоклассников:

- вживание в позицию школьника (поэтому важно показать различие школьник - дошкольник);
- ввести понятие оценки, самооценки и различные её критерии;

- научить ребёнка задавать вопрос (не столько в процедурном плане, сколько в смысле решимости);
- подготовить родителей к новой роли – родители школьника.

Как реально выглядит динамика адаптационного периода в разных возрастных группах?

Для первоклассника очень важно почувствовать себя принятым в школьную семью, реализовать своё желание быть услышанным и понятым. Поэтому на первом этапе (I) адаптационного периода, который длится всего 5 дней, учитель, прежде всего, ставит такие задачи, как познакомить детей друг с другом, создать общую доброжелательную атмосферу в классе, дать возможность детям почувствовать себя членами нового сообщества («первый класс»).

Так, в конце первого дня, в одном из первых классов экспериментальной школы родилась сказка про любопытных гномов, которые любят трудиться. В другом классе появился образ муравейника, где каждый житель помогает другому делать общее важное дело и все они живут по определённым правилам.

В ходе этой работы ребята учатся выражать собственное мнение, фиксировать своё желание что – то сказать, познакомились с первыми школьными правилами, учились обращаться к учителю и однокласснику (На вопрос учителя: «Ребята, как должен обращаться ученик к учителю?» был получен ответ: «Тепло и нежно».).

В первых классах очень важным, на наш взгляд, является обучение навыкам учебного сотрудничества ребёнка с учителем и одноклассниками. Учебное сотрудничество предполагает наличие таких умений ребёнка, как умение прояснить учебную задачу (сформулировать и задать вопрос), выразить собственное мнение, договориться с собеседником о способе деятельности, оценить полученный результат по различным критериям и т. д.

На следующем этапе (II) работают над режимом дня школьника; ребята получили первый опыт взаимодействия в группах, опыт учебного сотрудни-

чества. Режим дня в каждом классе выстраивается по-своему. Ребята по группам вспоминали, что они делают утром, готовясь к школе, и вечером, приходя из школы. В одном классе показывали пантомиму, в другом – рисовали, а в третьем – подбирали картинки, имитирующие необходимые действия.

Каждая группа строила свой план школьного дня и обосновывала его. Затем ребята обсуждали, что же, на их взгляд, самое важное для настоящего школьника, и что отличает школьника от дошкольника. После чего дети познакомились со школой и её работниками (библиотекарем, медсестрой, поваром и т.д.). В результате работы на этом этапе дети осмыслили опыт учебного сотрудничества, т.е. разобрались, что им мешало, что помогало и, что надо делать, чтобы взаимодействие было продуктивным, а сама работа – успешной.

На третьем этапе (III) внимание акцентировалось на узконаправленной дифференцированной оценке деятельности детей. Учитель обсудил с ребятами возможные критерии оценки работы (правильность, аккуратность, красота, старательность, интерес и т. д.) и способы, как это можно делать. Для освоения различной системы оценок результатов своей деятельности по конкретным критериям первоклассникам предлагались (индивидуально, в парах, в группах) различные задания. Очень удачным материалом для этого и для формирования самооценки школьника являются задания типа «Графический диктант».

В заключение работы учитель обсуждает с ребятами, чему же они научились, какие новые правила школьной жизни узнали.

Четвёртый этап (IV) адаптационного периода первоклассников посвящён контролю освоения введённых ранее правил, знаков и приёмов работы. Но важным является то, что учитель создаёт ситуацию, когда не он, а сами ребята осуществляют этот контроль. Задачей учителя на этом этапе является наблюдение и фиксирование основных трудностей ребят; учеников, обнаруживших эти трудности (слишком медленные или слишком импульсивные, или

слишком тревожные...). Ребята работают в парах, в группах, стараясь распознать «ловушки», устроенными учителем и договориться в ситуации столкновения мнений. Самым непростым делом для первоклассников, оказывается, спорить, не ссорясь, не обижаясь, не упрекая друг друга. Ученики ищут аргументы и доказательства своей позиции в решении той или иной задачи.

В конце работы ребята могут оценить, насколько аргументировано они спорили и отстаивали своё мнение, проанализировать встретившиеся трудности.

Учителю необходимо делать акцент на том, насколько по школьному работают ребята, и какие правила школьной жизни помогли им справиться с заданиями.

На заключительном этапе (V) ребята обмениваются впечатлениями о первых школьных днях, рисуют, что же им больше всего запомнилось и понравилось в школе, получают свои первые учебники, распределяют поручения. Затем в школьном дворе они участвуют в конкурсе рисунков на асфальте, и адаптационный период заканчивается праздником «Посвящение в ученики».

Значимым моментом адаптационного периода является родительское собрание. На собрании учитель проясняет для себя ожидания родителей от обучения их ребёнка в школе, приглашая родителей к сотрудничеству; знакомит с особенностями обучения и спецификой новой учебной ситуации; рассказывает о первых трудностях и успехах детей, проявленных в ходе адаптационного периода.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Д.А.* О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество, Вып. XI-II. - Л., 1973. - с. 25-27.
2. *Вострокнутов Н. В.* Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. - М., 1995. - с. 8-11.
3. *Денисенкова Н.С.* Адаптационное поведение первоклассников в зависимости от социальной ситуации развития до школы // Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности / Отв. ред. В.С. Мухина. - М.: МГПИ, 1986. - 165 с. - с.52-57.
4. *Колесов Д.В.* Адаптация организма подростков к учебной нагрузке. – М., 1987. - 176 с.
5. *Медведев В.И.* О проблеме адаптации // Компоненты адаптационного процесса. - Л., 1984. - с. 3-16.
6. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П.* Готовность детей к учебной деятельности: теория и методы исследования. - Ярославль, 1999.
7. *Ростовцева Е.Е., Казначеева Л.Ф., Шиляева Н.В.* Динамика изменений уровня адаптации современных школьников // Мат-лы Региональной научно-практич. конф. "Психофизиологические аспекты адаптации и реабилитации". г. Екатеринбург, 30-31 марта 2000 г. - Екатеринбург, 2000.
8. *Ротенберг В.С., Аршавский В.В.* Поисковая активность и адаптация. - М., 2009. - 192 с.
9. *Сапоровская М.В.* Влияние детско-родительских отношений на особенности адаптации первоклассников // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии: Мат. Всер. сим. / Сост. Т.Л. Крюкова, В.А. Соловьёва, А.Л. Уманский. - Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000. - с. 55-58.

10. Сапоровская М.В. Деадаптация первоклассников, причины, показатели и формы проявления // Феномены личности и группы в изменяющемся мире. Мат. научн.-практ. конф / Отв. ред. Н.П.Фетискин, В.В.Чекмарёв. - Кострома: КГПУ, 1998. - Т. 2. - с.37-40.
11. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения как фактор адаптационных возможностей первоклассников // Психотехнологии в образовательном процессе. Материалы межр. научн.-практ. конф. - Кострома, 1999. - Т. 2. - с. 31-32.

Тема 11. САМОВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1. Значение самовоспитания младшего школьника на современном этапе.
2. Историография проблемы самовоспитания в философской и психолого-педагогической литературе
3. Характеристика самовоспитания как психолого-педагогической проблемы
4. Методы работы по самовоспитанию младших школьников

11.1. Значение самовоспитания младшего школьника на современном этапе

Динамизм современных социальных преобразований затронул все основные сферы жизни общества. В период смены и утверждения новых ценностей школьное образование превращается в важный фактор формирования личности. Перспективы развития современного учебно-воспитательного процесса ориентированы на свободные и ответственные отношения его участников, на активность и самостоятельность учащихся и требуют пристального внимания.

Акценты воспитательной работы перемещаются к личностному подходу с ориентацией на развитие субъектности и личностного потенциала ученика и в особенности младшего школьника, так как именно младший школьный возраст является наиболее сензитивным периодом формирования и развития способностей к самовоспитанию.

В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется внешней деятельности учащегося начальной школы, как субъекта воспитательного процесса, в то время как его внутренняя деятельность находится на периферии научных исследований.

Существует общепринятое мнение, согласно которому, внутренняя деятельность ребенка играет существенную роль в процессе воспитания. Сознание младшего школьника не просто заполнено отдельными образами,

представлениями и отрывочными знаниями, оно характеризуется некоторым целостным восприятием и осмыслением окружающей его действительности, а также отношением к ней. Можно сказать, что у него есть свой взгляд на мир, и из этого мира не исключен он сам и его взаимоотношения с другими людьми.

Поэтому исследователи считают важной проблему самовоспитания младших школьников. Такой подход имеет достаточно ясные перспективы применения в практике обучения. Самовоспитание личности, как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях школы, семьи, ближайшего окружения, региона, страны, в определенных социально-политических, экономических условиях.

Несмотря на кажущуюся автономность, процесс самовоспитания младших школьников должен быть управляем и сопровождаться педагогической поддержкой. Особенностью понятия «педагогическая поддержка» в данном контексте является то, что оно подчеркивает первичную и ведущую активность ребенка, которую педагог должен поддержать и создать условия для ее направления в определенное русло. Следует отметить, что для оказания такой помощи одних профессиональных педагогических умений недостаточно.

В современном начальном образовании преодолено былое отношение к младшему школьнику как к исполнителю учебной деятельности (Ш.А. Амонашвили, Г.И. Вергелес, Н.Ф. Виноградова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.). Сегодня младший школьник рассматривается как субъект учебной деятельности.

Характеризуя младший школьный возраст как качественно своеобразный этап детского развития, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др. выделяют его центральные новообразования:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- развитие рефлексии, анализа, внутреннего плана действий;

- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация в общении на группу сверстников.

Необходимо, чтобы воспитатель стоял на позициях гуманистической педагогики. Еще большее значение эта позиция приобретает в отношении формирования и развития отдельных механизмов самовоспитания, поскольку, если внешним авторитарным воздействиям ребенок может оказать сопротивление, то подавление внутренней сферы, равнодушное проникновение во внутренний мир может способствовать потере доверия ребенка к педагогу.

Немалый вклад в разработку этой проблемы внесли такие представители педагогики и психологии, такие как И. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко В.А. Сухомлинский, Н.В. Шелгунов, С.Т. Шацкий, Это позволяет обнаружить истоки теории самовоспитания в трудах представителей гуманистического течения педагогической мысли.

Среди зарубежных ученых о возможностях самовоспитания ребенка говорили С.Холл, Аллин, Дьюи.

11.2. Историография проблемы самовоспитания в философской и психолого-педагогической литературе

Проблема самовоспитания своими корнями уходит в далекое прошлое. В ее основе лежит идея самосовершенствования, которая возникла и развивалась на заре человеческой цивилизации. Истоки самовоспитания можно обнаружить в религиозно-философских учениях Древнего Востока: конфуцианстве, буддизме, даосизм и др.

В античном наследии мысли о «поисках себя» и «познании себя» принадлежат Гераклиту. Антифон призывал учиться «властвовать собой», «преодолевать себя». Сократ рассматривал педагогический процесс с точки зрения организации самопознания ученика, «помощи ему в самостоятельном усилии, пробуждении в нем активности и творческого начала».

В трудах Платона можно обнаружить термины, являющиеся структурными компонентами самовоспитания: «самосознание», «самоопределе-

ние», «самосовершенствование». Мыслители греческой культуры классического периода ценят в человеке не только умение быть независимым от других, но и «подчинять себе собственные страсти». Так, например, Аристотель считал, «движение более всего свойственно душе и все остальное приводится в движение душой, душа же движет самое себя».

Вопросы личного самосовершенствования были в центре внимания в Древней Греции в конце IV века до н.э. и получили свое развитие в Древнем Риме в первые века н.э. «Отложи все житейское ... и стремись изо всех сил и всеми средствами к самосовершенствованию» – призывал в своих письмах Сенека. Идея самосовершенствования характерна также и для такой мировой религии, как христианство. В Библии призывается, чтобы каждый очищал свою душу и сердце, стремился к самосовершенствованию.

В эпоху средневековья меняются идейные приоритеты и взгляды, меняется иерархия ценностей. Претерпевают изменения и такие категории как самосовершенствование и самовоспитание.

Главной ценностью становится Бог, а человек лишь странник, который ищет ответ на вопрос: как сделать себя достойным, чтобы попасть в божью обитель. Коренным образом изменились взгляды на категории самовоспитания и самосовершенствования в эпоху Возрождения. В это время утверждается идеал гармоничности человека и цельности мироздания, рассматриваемых, в отличие от средневековья, как самодовлеющие сущности, а не через призму божественного абсолюта. Усиливается интерес к личности, роль и место которой исследуются с позиций светской, гуманистической теории.

Гуманизм эпохи Возрождения выразился в представлениях о человеке как о субъекте, наделенном активностью и творческой самостоятельностью. Концепция личности в эпоху Возрождения предполагает наличие собственной позиции, свободного волеизъявления.

В отличие от средневекового человека, который считал себя полностью обязанным Богу, «индивид Нового времени приписывает свои заслуги собственным талантам. Человек не просто сотворенное существо, он – творец

самого себя. Это основная идея эпохи Возрождения. Самопознание способствует личностному самоопределению, которое основано на индивидуальных возможностях каждого человека. Самовоспитание помогает осознавать, развивать и реализовывать личность. Эти идеи легли в основу создания новой концепции школьного образования, впервые реализованной Виторино да Фельтре. Основными принципами учебного процесса в школе Фельтре провозглашались самоуправление, самовоспитание, самосовершенствование, опора на склонности и интересы учеников, творческая деятельность.

Большое значение для дальнейшего развития проблемы самовоспитания имели взгляды французского просветителя Ж.-Ж. Руссо, который считал, что главной задачей является формирование человека и гражданина без применения насилия над личностью ребенка, путем развития естественных задатков и способностей. В своей «Исповеди» он проявил повышенный интерес к периоду детства и юности. Посредством глубокого самоанализа показал противоречивое, но последовательное развитие своего «Я». В «Эмиле» Ж.-Ж. Руссо связал свой идеал с необходимостью «естественного воспитания», за которым он признавал ведущую роль в формировании личности, придавал выдающееся значение самостоятельному, активному приобретению личного опыта. Человек должен уметь «быть всегда господином самого себя и поступать по своей воле, как только будет иметь ее».

Идеи французских просветителей созвучны взглядам многих известных педагогов. Так, например, в творчестве Я.А. Каменского четко выражена мысль о необходимости строить работу педагога таким образом, чтобы сам ребенок хотел стать лучше.

Представления о принципе «природосообразности» воспитания, «самостоятельности» ребенка отражены в педагогической системе И.Г. Песталлоцци. Его мысли о самовоспитании как сущности воспитания получили развитие в современной гуманистической педагогике. Немецкий ученый Георг Кершенштейнер утверждал, что воспитать самого себя «это значит, ос-

вободиться от плохих привычек, скверных желаний и ложных идей и поставить себя на службу нравственным идеалам».

Небезынтересными с точки зрения процесса самовоспитания являются взгляды итальянского педагога Марии Монтессори, которая призывала «не ставить преград естественному развитию ребенка. Весомым вкладом в развитие идеи самовоспитания являются мысли известных немецких философов Гегеля и Фейербаха, впервые предпринявших попытку «найти в деятельности характеристики, которые позволили бы личности творить и развивать свой мир, изменять себя».

Анализ работ педагогов и психологов: В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, Е.Н. Водовозовой, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, Н.В. Шелгунова и других, – позволяет обнаружить истоки теории самовоспитания в трудах представителей гуманистического течения педагогической мысли. Право ребенка на самовоспитание отстаивал в своих работах Н.В. Шелгунов. Он призывал педагогов предоставить детям возможность самим формировать себя. Зарождение и становление психологии как науки способствовало тому, что многие исследователи обратились к изучению особенностей души ребенка. Также о возможностях самовоспитания ребенка говорили С. Холл, Аллин, Гулик, Поль Дюбуа. Они провозглашали зависимость самовоспитания от свободы мысли, поясняли, что мы развиваем уже приобретенное, углубляем идеи, которые нам вложены.

Психолог В.В. Зеньковский говорил о характере морального сознания ребенка. Он считал, что содержание его жизни определяется всем тем, что лежит вне его личности – традицией, нравами, авторитетом взрослых. Но дитя не просто делает то, что ему предписывается: «дитя «усваивает», то есть делает своим содержание морали ... вносит одушевление и искренность, с помощью чужих идей в себе выпрямляет и выявляет моральные силы свои».

В конце 20-х начале 30-х годов XX века начинает складываться оригинальная концепция культурно-исторического развития Л.С. Выготского. В основе его психологической теории лежат две гипотезы: об опосредованном

характере психической деятельности и о происхождении внутренних психических процессов из деятельности первоначально внешней. Основная мысль ученого состоит в следующем: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва - социальном, потом - психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Развитие психики у ребенка Л.С. Выготский рассматривает как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся возникновением и образованием нового».

По мнению С.Л. Рубинштейна, осознание себя, как «Я» является результатом развития. В статье «Самосознание личности и ее жизненный путь» он утверждал, что «источники движущие развивающегося сознания надо искать в растущей реальной самостоятельности, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими».

В результате своих исследований, посвященных развитию внешних и внутренних психических функций ребенка, известный психолог Б.Г. Ананьев пришел к выводу, что внутренняя речь, превращаясь в основной механизм самосознания, сама является его первоначальным продуктом. В связи с этим поднимался вопрос о рефлексивном происхождении внутренней речи и рефлексивном цикле развития всех психических процессов формирующейся личности, без чего было бы затруднено понимание процесса самовоспитания.

В научных работах о движущих силах развития психики ребенка А.Н. Леонтьев подчеркивал: «то, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, – это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней».

В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется именно внешней деятельности ребенка, в то время, как его внутренняя деятельность находится на периферии научных исследований. Следует, однако, отметить, что существует общепринятое мнение, согласно которому, внут-

решающая деятельность ребенка играет существенную роль в процессе формирования личности.

Согласно концепции Л.И. Божович, «сознание ребенка не просто заполнено отдельными образами, представлениями и отрывочными знаниями, оно характеризуется некоторым целостным восприятием и осмыслением окружающей его действительности, а также отношением к ней. Можно сказать, что у него есть свой взгляд на мир, и из этого мира не исключен он сам и его взаимоотношения с другими людьми».

Теория самовоспитания как отдельное направление в психолого-педагогическом знании начинает складываться в середине XX века. Основоположниками этой теории по праву можно назвать отечественных психологов: Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Значительную роль в развитии этой теории сыграли работы Д.Н. Богоявленского и Н.А. Менчинской. Психологи, рассматривая проблему взаимосвязи самовоспитания и саморазвития, приходят к выводу о том, что на ребенка оказывают влияние не только требования, предъявляемые в процессе воспитания, но и требования, возникающие в его взаимодействии с окружающей средой. Если мы не будем учитывать одновременное влияние всех факторов, то «не сможем раскрыть тех противоречий, которые являются движущей силой развития ребенка».

В своих исследованиях, посвященных внутренним противоречиям развития личности и способам их преодоления, Н.Д. Ватутина отмечает, что внутренние противоречия чаще всего переживаются как недовольство самим собой. И это является поводом для критического самоанализа и переосмысления своих поступков или черт своей личности, а также вызывает стремление к самосовершенствованию: «развитие личности на основе единства и борьбы противоположностей и преодоления, возникающих в личности внутренних противоречий могут рассматриваться как саморазвитие».

Большое внимание проблеме самовоспитания уделял известный педагог И.В. Кулешова. Он считает, что процесс самовоспитания происходит неза-

висимо от желания воспитателей, но содержание и направленность его должна стать заботой педагога, тем более что первоначально самовоспитание «имеет подражательный характер». И.В. Кулешова в ряде своих работ исследует «те качества, которые необходимы для ежедневной жизни». С точки зрения ученого, чтобы подготовить ребенка к самовоспитанию, педагог должен формировать волевые качества характера, умение работать над собой, используя приобретенный опыт общения и опыт коллективной деятельности.

Другой известный ученый-педагог В.А. Сухомлинский считал, что только такое воспитание, которое побуждает ребенка к самовоспитанию, есть настоящее воспитание. «Никто не может воспитать человека, если он сам себя не воспитает». По мнению ученого, начинать организацию процесса самовоспитания нужно в возрасте не старше семи лет. «Если же этот период упущен, то в дальнейшем неизбежно встанет проблема воспитания».

В 60-е-70-е гг. XX века развитие теории самовоспитания было сконцентрировано в направлении изучения этого процесса в младшем школьном возрасте. На этом этапе развития личности процесс самовоспитания «протекает с особой интенсивностью и устойчивостью».

В работах известных отечественных педагогов – В.В. Бондаревской, Д.М. Гришина, И.А. Донцова, А.В. Иващенко, С.М. Ковалева, А.И. Кочетова и других – показана взаимосвязь воспитания и самовоспитания, дается обоснование теоретических основ самовоспитания учащихся.

Отсюда следует, что процесс самовоспитания, как отдельное педагогическое явление, однако широкий спектр в этой области сужается по мере снижения возрастного порога. Мы, анализируя литературу по исследуемой в лицензионной работе проблеме, пришли к выводу о том, что множество открытых, неразрешенных вопросов несет в себе проблема самовоспитания младших школьников.

Эффективность самовоспитания зависит не только от самого субъекта, условий среды и природных задатков. Как отмечал А.С. Макаренко: «Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в беско-

нечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка. Весь этот «хаос» не поддается никакому учету, тем не менее, он создает в каждый момент определенные изменения в личности ребенка». Таким образом, можно предположить, что прежде, чем ребенок становится субъектом самоизменения, он является объектом воздействия со стороны целого ряда участников воспитательного процесса. В их число входят конкретный взрослый, ребенок, социальная среда и т.д.

Известный отечественный ученый Б.Т. Лихачев считал, что «законы внутреннего развития ребенка обусловлены специальными условиями и неразрывно связаны с законами воспитания. Взаимоотношения между спонтанным развитием ребенка и его воспитанием таково, что воспитание ведет за собой развитие». Поэтому мы сделали для нашей работы вывод о том, что воспитание играет по отношению к самовоспитанию ведущую роль. Именно воспитание определяет уровень и глубину процесса самовоспитания.

От принципиальной позиции и стиля педагогического руководства, от личности педагога во многом зависит направление и эффективность самовоспитания ребенка. В рамках авторитарной системы воспитания ребенку сложно приобрести качества, которые «объективно делают человека более сильным, независимым, свободным, способным принимать решения самостоятельно, максимально учитывая интересы и потребности других людей, когда чувство долга органично сочетается с собственными устремлениями и желаниями».

В том случае, если мы будем рассматривать цель педагогического воздействия на ребенка, как формирование потребностей и возможностей воспитанника, то педагогический процесс приобретает форму мягкого гармоничного взаимодействия педагога и ребенка. Потребности каждой личности очень индивидуальны. В этой связи педагогический контакт должен приобрести более яркую индивидуальную направленность. При этом формой, про-

явления которой педагог должен поддержать и создать условия для ее направления в определенное русло.

Следует отметить, что для оказания такой помощи одних профессиональных педагогических умений недостаточно. Необходимо, чтобы воспитатель стоял на позициях гуманистической педагогики. Еще большее значение такая позиция приобретает в отношении механизмов самовоспитания, поскольку, если внешним авторитарным воздействиям ребенок может оказать сопротивление, то подавление внутренней сферы, равнодушное проникновение во внутренний мир может больно ранить ребенка, способствовать потере доверия педагогу.

По мысли Н.Д. Ватутиной, «педагогическое общение выступает, как средство гуманизации педагогического процесса только при том условии, если содержание и форма, а также стиль общения имеют личностную направленность, учитывают «зону ближайшего развития ребенка», его потребностно-мотивационную сферу и способствует развитию его личностных качеств. При этом все компоненты деятельности общения воспитателя должны быть педагогически целесообразными и выполнять определенные функции, способствующие формированию личности и становлению активно-положительного отношения воспитателя с детьми».

Таким образом, вопросы педагогического общения тесно связаны и взаимообусловлены процессом самовоспитания. Исследовать проблему взаимодействия процессов воспитания и самовоспитания можно только в условиях личностно-ориентированного подхода, который предполагает взгляд на ребенка, как на полноправного партнера в условиях сотрудничества, а также профессионально организованное педагогическое общение. В современном начальном образовании преодолено былое отношение к младшему школьнику как к исполнителю учебной деятельности (Ш.А. Амонашвили, Г.И. Вергелес, Н.Ф. Виноградова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эль-

конин и др.). Сегодня младший школьник рассматривается как субъект учебной деятельности.

Характеризуя младший школьный возраст как качественно своеобразный этап детского развития, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др. выделяют его центральные новообразования:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- развитие рефлексии, анализа, внутреннего плана действий;
- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация в общении на группу сверстников.

Наиболее значимые достижения в развитии младших школьников складываются в рамках учебной деятельности. Формирование учебной деятельности, согласно образовательному стандарту начального образования в Молдове, является самостоятельной задачей школьного обучения наряду с приобретением младшими школьниками знаний и умений.

Учебная деятельность как психолого-педагогическая категория в плане самовоспитания младших школьников изучается в работах Г.И. Вергелес, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.И. Ильясова, В.А. Крутецкого.

Понятие «учебная деятельность» в области педагогического образования понимается неоднозначно. Но организация собственной учебной деятельности всеми авторами признается одним из условий становления младшего школьника субъектом деятельности.

При изучении данной темы следует рассмотреть вопрос организация деятельности. «Организация» как понятие социальной философии и социологии применяется в нескольких смыслах.

В толковом словаре под *организацией* понимают:

- 1) упорядочение, налаживание, устройство, приведение в систему чего-либо материального или духовного, т.е. некоторые действия;
- 2) строение, взаимосвязь, взаиморасположение, соотнесение частей какого-либо целого;

3) некоторое объединение, учреждение, организацию.

Для нас наиболее важным являются два первых значения этого понятия, определяющие организацию, как в функциональном, так и в структурном смыслах,

Организацию деятельности описывают как взаиморасположение и взаимосвязь элементов некоторого целого (предметная часть), их действия и взаимодействия (функциональная часть).

В философских исследованиях особое внимание уделяется изучению вопросов организации и управления. В трудах В.Г. Афанасьева, В.П. Боголепова и др. рассматривается соотношение организации и управления, их функции.

Наиболее общие закономерности управления были раскрыты в середине XX века кибернетикой. Ею установлена необходимость обратной связи для самоуправляемой системы, выделен целенаправленный характер управления и указаны его конечные цели. Но, как указывает В.Г. Афанасьев, кибернетика изучает процессы управления с формальной, структурной, количественной стороны, игнорируя качественную сущность содержания системы, в которой оно протекает.

Ю.К. Бабанский определяет, что многообразные виды, формы, функции, строение и развитие деятельностей учащихся приобретаются ими путем овладения инструментальной функцией деятельности - средствами ее организации: планированием, контролем и оценкой, коррекцией и управлением ею. Благодаря этим средствам учащийся выделяет деятельность как объективный процесс, осознает ее строение, закономерности функционирования и развития, может регулировать и перестраивать ее и тем самым проявляться организатором собственной деятельности.

Организация собственной деятельности субъекта соответствует стадиям его поведения для достижения задуманной цели. Поведение и рефлексорная деятельность человека с позиции теории функциональных систем психики рассматриваются как целостный, определенным образом организованный

процесс, направленный, во-первых, на адаптацию организма к среде, и, во-вторых, на активное ее преобразование. Функциональная система - это организация активности элементов нервной системы и органов тела человека, действие которой направлено на достижение полезного приспособительного результата, позволяющего продуктивно выполнять задуманное.

Н.Л. Фаустовой исследованы и описаны стадии поведения человека при достижении приспособительного результата с помощью специфических механизмов. Если организацию учебной деятельности школьника рассматривать с позиций теории функциональных систем психики, то последовательно применяемые субъектом действия осуществляются с помощью механизмов функциональных систем психики.

Исходя из вышесказанного, мы можем заключить, что в философской, психолого-педагогической литературе к проблеме самовоспитания на протяжении исторического периода отношение было неоднозначным, что обусловлено имеющимися в тот период социально-экономическими условиями. По мнению большинства исследователей, самовоспитание следует рассматривать, как важное направление в развитии личности. Оно детерминировано внешними социальными условиями, в которых живет человек. Самовоспитание определяется единством внутренних и внешних доминант.

11.3. Характеристика самовоспитания как психолого-педагогической проблемы

Проблема самовоспитания в психологии и педагогике чрезвычайно сложна и далека от своего решения. Термин «самовоспитание» прочно вошел в наш словесный обиход, однако каждый вкладывает в этот термин свое содержание. В русском языке существуют близкие по значению слова, фиксирующие особенности изменений, происходящих с человеком во времени, интерпретируемые как самовоспитание. К числу наиболее употребляемых из них относятся «саморегуляция», «саморазвитие», «самоанализ», «самосовершенствование», «самооценка» и т.д. Наличие в языке различных терминов,

фиксирующих реальность саморазвития, со всей очевидностью показывает неоднозначность и многоплановость его феноменов. В настоящее время понятие «самовоспитание» стало неотъемлемой частью нашего взгляда на проблему воспитания школьников, об этом говорится в современном Куррикуле, в учебно-методических пособиях, в периодической печати. Мы говорим о самовоспитании ребенка и о саморазвитии человека вообще. Поэтому понятия «саморазвитие» и «самовоспитание» являются ключевыми в современной культуре.

Выступая, как высший тип движения, саморазвитие представляет собой не «простой, всеобщий и вечный рост, увеличение, а качественное преобразование, отличающееся рядом определенных закономерностей. Процесс саморазвития носит, во-первых, поступательный характер, идейные уже ступени как бы повторяют известные черты, свойства низших, но повторяют «их иначе, на более высокой базе» («отрицание отрицания»). Во-вторых, саморазвитие характеризуется необратимостью, то есть не копированием, а движением на новом уровне, новом витке спирали, когда реализуются результаты предыдущего саморазвития, – «спиральная форма саморазвития».

В-третьих, саморазвитие, как и самовоспитание, представляет собой единство борющихся противоположностей, являющихся внутренней движущей силой процесса воспитания. Разрешение внутренних противоречий и приводит через скачок к новому этапу саморазвития, переводя его на новый виток спирали, при взаимозависимости и неразрывной связи всех сторон развивающегося явления. Поэтому педагоги не должны бояться проблемных ситуаций, и различных противоречий в работе по самовоспитанию школьников.

Саморазвитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной.

К физической области относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные навыки. С физической точки зрения саморазвитие -

это созревание и рост по уже существующей в биогенетической программе частично модифицируемой внешними условиями жизни, но неизменной в своей видовой специфике.

Когнитивная область охватывает все умственные способности и психические процессы, включая даже конкретную организацию мышления. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, речь, воображение и др. С когнитивной точки зрения саморазвитие - это саморазвитие психики, ее систем и структур и внутреннего мира человека.

В психосоциальную область входят свойства личности и социальные навыки. Психосоциальная область включает самовоспитание и саморазвитие личности. Эти две сферы взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменение «Я-концепции», эмоций и чувств, а с другой – формирование социальных навыков и моделей поведения.

При всех вроде бы кардинальных различиях между перечисленными установками они едины в главном: и саморазвитие, и самовоспитание всегда внесубъектны, независимо от участников этого процесса; они всего лишь «материал», на котором разыгрывается объективный процесс, придающий этому материалу предзаданный образец. Между различными областями саморазвития человека существует сложное взаимодействие. Таким образом, и саморазвитие и самовоспитание представляют собой не последовательность отдельных, не согласованных между собой изменений, а носят целостный, системный характер, вследствие чего изменения в одной области влекут за собой перемены в других. Саморазвитие человека в этих трех областях происходит одновременно, и это необходимо учитывать учителям в рассматриваемой нами профессиональной деятельности.

Представляет интерес выделение факторов, которые влияют на процессы развития и самовоспитания. Для этого необходимо рассмотреть подходы к этой проблеме. Первый из них (А.В. Малкин, М.М. Розенталь и др.) по мнению этих психологов, связан с предпочтением внешних детерминант са-

моразвития, это приводит к нивелированию значения отдельной личности или индивидуальности.

Второй подход (Н.И. Бердяев, Н.А. Добролюбов, А. Шопенгауэр и др.) заключается в идеализации значимости внутренних предпосылок саморазвития.

Третий подход (Е.Ф. Губский, Л.П. Карсавин, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко, К.Е. Тарасов, Е.К. Черненко и др.) определяет саморазвитие, как взаимодействие внешних и внутренних детерминант.

О сложности проблемы самовоспитания и саморазвития убедительно свидетельствует тот факт, что к ней обращались крупнейшие психологи Б.Г. Ананьев, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.В. Репкин, И.А. Зимняя и др.

Эти и другие ученые занимались проблемами саморазвития и самовоспитания ребенка. Результаты, к которым они пришли, оказались не только противоположными, но, в значительной мере, взаимоисключающими друг друга.

Основные их расхождения заключались в следующем. Для Ж. Пиаже человеческая психика представлялась, как естественный продукт эволюции, выполняющий функцию уравнивания человека с миром, являющейся инструментом адаптации к условиям жизни. Ученый рассматривал саморазвитие психики, как процесс общебиологический, имеющий собственные источники, закономерности. По его мнению, саморазвитие происходит в результате постепенного преобразования социализации естественных природных, биологических механизмов.

Важнейшим из механизмов саморазвития и самовоспитания Ж. Пиаже считал интериоризацию, то есть вращивание вовнутрь внешних физических форм и способов взаимодействия со средой, приспособления к среде. Отсюда – своеобразные стадии интеллектуального саморазвития: моторный интеллект, сенсомоторный интеллект, собственно интеллектуальная стадия.

В отличие от Ж. Пиаже, Л.С. Выготский понимал и саму психику человека, и её саморазвитие, и процесс самовоспитания, как результат не биологической эволюции, а культурно-исторического процесса. Самовоспитание происходит в результате усвоения этого культурно-исторического опыта человечества. Как же человек осваивает этот опыт? Взгляды Л.С. Выготского и Ж. Пиаже в данном случае совпадают. Все человеческое аккумулировано в культуре (а культура – это есть сгусток человеческого опыта, результат саморазвития человечества). Человеку от рождения культура не дана. Она окружает его, задана ему, и для того, чтобы стать человеком, ребенок должен освоить эту культуру, то есть перенести ее извне вовнутрь. И здесь, так же, как у Ж. Пиаже, возникает идея интериоризации. Но если Пиаже результатом интериоризации считал очеловечивание психики, биологической по своей природе, социализацию, то для Л.С. Выготского нет никакого очеловечивания, есть присвоение человеческого ребенком, а именно: не вытеснение биологического, а вбирание в себя культурно-исторического опыта взрослых.

Механизм интериоризации у Л.С. Выготского совершенно другой, чем у Ж. Пиаже. Для Ж. Пиаже интериоризация – это в основном результат собственного опыта.

Для Л.С. Выготского интериоризация – это перевод человеческого действия из внешней формы во внутреннюю. Начинается человеческое действие как коллективное, распределенное, осуществляемое совместно взрослым, и лишь затем ребенок оказывается в состоянии осуществлять действие самостоятельно, без участия взрослого человека. Ребенок становится носителем этого действия и всех регулирующих функций. Психика ребенка, по мнению Л.С. Выготского, изначально социальна. Она всегда возникает не как внутреннее качество, которое потом надо как-то пережевать, а в плане сотрудничества совместной деятельности со взрослыми и затем становится внутренним свойством, психологическим механизмом, регулирующим собственное поведение, собственную жизнь ребенка.

С этим связано и различие в понимании роли процесса обучения у Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. По определению Ж. Пиаже, обучение – это фактор саморазвития. Ученый придавал большое значение в связи с этим формам и содержанию обучения.

Для Л.С. Выготского обучение - необходимая форма самовоспитания, а смысл обучения заключается в организации совместной деятельности ребенка со взрослым. Как считает психолог, если не включать ребенка в совместную деятельность, то не происходит никакого самовоспитания. Обучение по отношению к развитию играет двоякую роль: может идти вслед за саморазвитием, либо может ориентироваться на завтрашний день саморазвития.

Вопрос об отношении обучения и самовоспитания представляет, по словам Л.С. Выготского, «самый центральный и основной, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены».

К началу 30-х годов прошлого столетия отчетливо выявились психологические теории, которые подробно описал Л.С. Выготский. Первая теория имеет основным положением идею о независимости саморазвития от процессов обучения. В этом случае обучение понимается «как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом саморазвития, но сам по себе не участвующий активно в саморазвитии, чего в нем не меняющий и скорее использующий достижения саморазвития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление». Согласно этой теории, «саморазвитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к самовоспитанию».

Важным является мнение Л.С. Выготского о том, что процессы саморазвития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего саморазвития». Данная гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и процессов саморазвития. Она предполагает переход одного в другое. Вторым сущест-

венным моментом гипотезы Л.С. Выготского является представление о том, что, хотя обучение и связано непосредственно с саморазвитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу. В современном начальном образовании преодолено былое отношение к младшему школьнику как к исполнителю учебной деятельности (Ш.А. Амонашвили, Г.И. Вергелес, Н.Ф. Виноградова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.). Сегодня младший школьник рассматривается как субъект учебной деятельности.

Характеризуя младший школьный возраст как качественно своеобразный этап детского развития, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др. выделяют его центральные новообразования:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- развитие рефлексии, анализа, внутреннего плана действий;
- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация в общении на группу сверстников.

Наиболее значимые достижения в развитии младших школьников складываются в рамках учебной деятельности. Формирование учебной деятельности, согласно образовательному стандарту начального образования в Молдове, является самостоятельной задачей школьного обучения наряду с приобретением младшими школьниками знаний и умений.

Учебная деятельность как психолого-педагогическая категория изучается в работах Г.И. Вергелес, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.И. Ильцова, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, А.К. Марковой, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др.

Понятие «учебная деятельность» в области педагогического образования понимается неоднозначно. Но организация собственной учебной деятельности всеми авторами признается одним из условий становления младшего школьника субъектом деятельности.

Н.А. Рогов определяет, что многообразные виды, формы, функции, строение и развитие деятельностей учащихся приобретаются ими путем овладения инструментальной функцией деятельности - средствами ее организации: планированием, контролем и оценкой, коррекцией и управлением ею. Благодаря этим средствам учащийся выделяет деятельность как объективный процесс, осознает ее строение, закономерности функционирования и развития, может регулировать и перестраивать ее и тем самым проявляться организатором собственной деятельности.

Организация собственной деятельности субъекта соответствует стадиям его поведения для достижения задуманной цели. Поведение и рефлексивная деятельность человека с позиции теории функциональных систем психики (Н.Л. Фаустова) рассматриваются как целостный, определенным образом организованный процесс, направленный, во-первых, на адаптацию организма к среде, и, во-вторых, на активное ее преобразование. Функциональная система – это организация активности элементов нервной системы и органов тела человека, действие которой направлено на достижение полезного приспособительного результата, позволяющего продуктивно выполнять задуманное.

Н.Л. Фаустовой исследованы и описаны стадии поведения человека при достижении приспособительного результата с помощью специфических механизмов. Если организацию учебной деятельности школьника рассматривать с позиций теории функциональных систем психики, то последовательно применяемые субъектом действия осуществляются с помощью механизмов функциональных систем психики (рис. 1).

На первой ступени образования младшие школьники овладевают действиями, позволяющими с разной степенью умелости организовывать свою учебную деятельность. Для описания действий младших школьников, позволяющих организовывать собственную учебную деятельность, остановимся на характеристике категории «*умение*».

Под умениями с психолого-педагогических позиций понимается проявленная готовность к достижению цели в соответствующей деятельности

путем осуществления ее под более или менее строгим контролем со стороны мышления, с осознанием всей системы составляющих ее действий или части этой системы.

Единицей анализа в структуре умения является действие. Действия – относительно законченные элементы деятельности, направленные на достижение промежуточных целей, подчиненных общему замыслу. Достижение результата, составляющего цель конкретного действия, может в силу своей сложности потребовать целого ряда актов, связанных друг с другом определенным образом.

Компоненты организации учебной деятельности	Механизмы функциональных систем психики
Определять цель деятельности	→ Афферентный синтез всей поступающей в нервную систему информации
Планировать предстоящую деятельность	→ Принятие решения с одновременным формированием аппарата прогнозирования в виде афферентной модели акцептора результатов действия
Выполнять запланированные действия	→ Собственно действие
Контролировать ход и результаты деятельности	→ Сличение на основе обратной связи афферентной модели акцептора результатов действия и параметров выполненного действия
Оценивать ход и результаты деятельности	→ Коррекция поведения в случае расхождения реальных и идеальных параметров действия

Рисунок 1. Соответствие компонентов организации учебной деятельности механизмам функциональных систем психики

Эти акты или звенья, на которые распадаются действия, являются частными действиями или операциями. Поскольку их результат не осознается как цель, операции являются составными частями действий. Составными

частями умения являются и навыки, они в определенной степени автономны от объединяющих их умений, поскольку могут входить в состав различных умений.

Необходимо, чтобы воспитатель стоял на позициях гуманистической педагогики. Еще большее значение эта позиция приобретает в отношении формирования и развития отдельных механизмов самовоспитания, поскольку, если внешним авторитарным воздействиям ребенок может оказать сопротивление, то подавление внутренней сферы, равнодушное проникновение во внутренний мир может способствовать потере доверия ребенка к педагогу.

Между процессами саморазвития и обучением, как считает Л.С. Выготский, устанавливаются сложнейшие динамические зависимости. Сущность гипотезы Л.С. Выготского сводится к тому, что источником саморазвития есть обучение ребенка, как его общение и сотрудничество со взрослыми и товарищами; основные закономерности – правильная организация общения и сотрудничества, то есть создание зон ближайшего саморазвития, и «перевод» коллективного выполнения какой-либо психической функции в плане ее индивидуально-самостоятельного осуществления.

При рассмотрении связи обучения и самовоспитания, по мнению И.А. Зимней, важно отметить, что «самовоспитание есть сложное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке». Как полагает И.А. Зимняя, самовоспитание не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняется только направление, интенсивность, характер и его качество. Это когнитивная область саморазвития.

Есть еще другая сторона саморазвития – психосоциальная область, к которой относятся нравственные качества, ценностная ориентация, потребности, интересы, мировоззрение и др. Это – та огромная сфера духовной жизни, которая охватывается понятием личность. Следовательно, саморазвитие личности не сводимо к развитию лишь интеллекта. Это было отмечено

психологом А.В. Петровским. Он, говоря о саморазвитии, предполагал саморазвитие психики как один процесс; саморазвитие личности – это другой процесс. У этих процессов разные источники, разные закономерности. Саморазвитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути» (СЛ. Рубинштейн).

Самовоспитание личности, как процесс «социализации индивида», осуществлялся в определенных социальных условиях школы, семьи, ближайшего окружения, региона, страны, в определенных социально-политических, экономических условиях, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития. По Л.С. Выготскому, социальная ситуация «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника саморазвития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным». Социальная система самовоспитания, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматриваемые психологами в качестве основного условия личностного саморазвития, по тому, как изменение своего места в окружающем мире человек осознает соответствующим его возможностям, и он старается изменить его. Воздействует открытое противоречие между образом жизни ребенка и этими возможностями (А.Н. Леонтьев).

Как считают многие исследователи, саморазвитие интеллекта или саморазвитие психических функций исчерпывает самовоспитание человека. Кроме того, понятие личности охватывает собою только определяющие характеристики человека, поскольку личность – есть свойство, качество человека. Поэтому сказать, что развивается интеллект нельзя, потому что есть еще и личность. Источники возникновения и первоначального существования деятельности лежат не в отдельном ребенке, а в управляющем влиянии системы социальных отношений, в которую он по необходимости включен, и

школьных учителей. Они-то и формируют у ребенка деятельность, по мнению психолога, с элементами его инициативы. Но сравнительно быстро ребенок становится субъектом этой деятельности, и тут по мере ослабления формирующих ее «рычагов» уместно говорить о самовоспитании.

Закономерности самовоспитания и саморазвития в процессе деятельности описаны В.В. Давыдовым.

1. Существуют процессы возникновения, формирования, саморазвития и распада любого конкретного вида деятельности.
2. Структурные компоненты деятельности постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга.
3. Различные частные ее виды взаимосвязаны друг с другом в едином потоке человеческой жизни.
4. Каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме, как сеть развернутых взаимоотношений между людьми, использующими различные материальные и материализованные средства организации своего общения и обмена действиями; лишь на этой основе формируются и развиваются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Таким образом, воспитание детей младшего школьного возраста играет по отношению к самовоспитанию ведущую роль. Именно воспитание определяет уровень и глубину процесса самовоспитания. От принципиальной позиции и стиля педагогического воздействия, от личности учителя начальной школы во многом зависит направление и эффективность самовоспитания ребенка. В рамках авторитарной системы воспитания младшему школьнику сложно приобрести качества, которые объективно делают человека более сильным, независимым, свободным, способным принимать решения самостоятельно, максимально учитывая интересы и потребности других людей, когда чувство долга органично сочетается с собственными устремлениями и желаниями.

11.4. Методы работы по самовоспитанию младших школьников

В настоящее время понятие «самовоспитание» стало неотъемлемой частью взгляда на проблему воспитания школьников, об этом говорится в современном Куррикулуме, в учебно-методических пособиях, в периодической печати. Мы говорим о самовоспитании ребенка и о самосаморазвитии человека вообще. Поэтому понятия «саморазвитие» и «самовоспитание» являются ключевыми в современной культуре.

Готовность педагогического коллектива к воспитательной работе, направленной на актуализацию самовоспитания, может быть исследована в ходе интервьюирования, включающего следующие вопросы:

- Имеете ли Вы опыт работы по организации самовоспитания учащихся?
- Готовы ли Вы принимать участие в разработке и внедрении программы, актуализирующей самовоспитание младших школьников?
- Какие Вы ожидаете результаты по итогам реализации данной программы?

На основании полученных сведений целесообразно выделить четыре группы педагогов. Первая группа – «инноваторы» – учителя, изъявляющие желание работать по самовоспитанию младших школьников. Педагоги этой группы, как правило, имеют некоторый опыт работы по организации самовоспитания учащихся. Вторая группа учителей – «помощники» – недостаточно знакомы с теоретическими и практическими основами организации самовоспитания учащихся, не используют практические результаты самовоспитания, но готовы совершенствовать эту работу. Третья группа – «наблюдатели» – не верят в успех самовоспитания, не готовы внедрять современные методы организации самовоспитания младших школьников, но в то же время не проявляют сопротивления, а лишь высказывают определенные сомнения в педагогической эффективности этих методов.

Для эффективной работы по самовоспитанию необходимо перераспределение воспитательных задач, обеспечивающих выход всех субъектов экспериментального педагогического процесса на уровень конкретных дел и

результатов: *первая задача* – организация самооценки учащихся; *вторая задача* – стимулирование самовоспитания младших школьников через формирование способности к саморегуляции поведения.

Для практического решения этих задач необходима дополнительная теоретическая подготовка педагогов. Нужны методические рекомендации, необходимые для эффективного управления педагогическим процессом по актуализации самовоспитания в условиях начальной школы. Кроме того, на этапе проектирования необходимо сконструировать систему мер по актуализации самовоспитания, включающую формы, методы и средства самовоспитания, а также критерии оценки результатов работы.

Следующий этап – планирование – он должен быть нацелен на формирование знаний у педагогов по теории и практике самовоспитания. Комплексно-целевое планирование работы с младшими школьниками должно ориентироваться на учебно-воспитательный процесс и предусматривать органичное сочетание учебной, игровой, трудовой, познавательной, творческой видов деятельности и самовоспитания.

Содержание теоретической и методической подготовки педагогов может предусматривать изучение следующих вопросов:

1. Профессиональные и личностные качества педагога-воспитателя.
2. Психо-физиологические особенности младших школьников.
3. Условия и факторы формирования характера ребенка.
4. Сущность самовоспитания, диагностика уровня проявления самовоспитания.
5. Влияние взаимоотношений между учащимися начальных классов на эффективность процесса актуализации самовоспитания.

Могут быть реализованы следующие формы работы с педагогами и учащимися: семинары, классный час, педагогическая гостиная, круглый стол и др.

В качестве примера приведем описание одного из проводимых семинаров в школе, в процессе которого была составлена профессиограмма педа-

гога-воспитателя, отражающая профессиональную готовность к организации процесса самовоспитания.

Основная часть работы семинара проводится в трех микрогруппах, каждая из которых работает над созданием модели идеального воспитателя, ориентируясь на следующие вопросы: «Что должен знать, уметь учитель начальных классов?», «Какими чертами характера обладать?», «Какими педагогическими принципами руководствоваться?», «Каковы задачи самовоспитания младших школьников и какова в этом роль учителя?» После презентации и защиты каждой микрогруппой своей модели составляется единая профиограмма, отражающая личностные и профессиональные качества педагога, способного управлять процессом актуализации самовоспитания. Полученная профиограмма может выглядеть следующим образом:

Должен знать: психофизиологические, возрастные, гендерные особенности детей и подростков; сущность характера и его черт, условия и факторы его формирования, поведенческие, эмоциональные проявления; теорию самовоспитания, сущность методов воспитания и самовоспитания.

Должен уметь: планировать свою работу, применять методы воспитания и самовоспитания, регулировать свое эмоциональное состояние, разрешать конфликты, следить за состоянием своего здоровья и привлекательностью внешнего вида, бороться с вредными привычками, заниматься самообразованием (повышать профессиональный уровень), саморазвитием и развитием своих физических возможностей), самосовершенствованием (самовоспитанием нравственных деятельно-волевых черт характера).

Должен обладать следующими чертами характера: любовь к детям, уважение к коллегам, интеллигентность, честность, трудолюбие, оптимизм, вежливость, самокритичность, аккуратность, чувство долга, ответственность, организованность, дисциплинированность, тактичность, терпение, скромность.

Должен руководствоваться следующими принципами: не навреди детям; относись к другим так, как хочешь, чтобы относились к тебе; требуя от детей – соответствуй сам; не подводи коллег.

Должен уметь ценить: жизнь и здоровье детей, свою родину, свой коллектив, традиции и обычаи своего народа, свой и чужой труд, время, природу и т.д.

Эффективным будет разработка актуализации самовоспитания младших школьников процессе специальных занятий с ними. Программа может предусматривать примерно 12 занятий с детьми по следующим темам:

- Мои представления о своих возможностях.
- Как я понимаю здоровый образ жизни.
- Что такое стремление к самосовершенствованию.
- Общение и общительность.
- Вежливость и толерантность.
- Что такое общечеловеческие духовные ценности.
- Как я понимаю слово «труд».
- Что такое ответственность.
- Твоя цель в жизни.
- Быть аккуратным легко и приятно.
- Что такое любовь к родине.
- Как я понимаю слово «интернационализм».

Все эти занятия предусматривают эвристическую беседу, проведение игры-разминки, выполнение устных и письменных заданий, формирующих знаниевую основу для самовоспитания младших школьников, составление планов, памяток, словарей.

К этим заданиям можно специально разработать дидактический материал в помощь учителю начальных классов. Занятия с учащимися можно проводить в форме педагогических гостиных, а для обсуждения методических вопросов и проблем, связанных с управлением процессом самовоспитания можно организовать круглые столы учителей начальных классов.

Проведение занятий с младшими школьниками позволит достигнуть сразу нескольких педагогических целей: спланировать работу по управлению актуализации самовоспитания и контролем за ходом этого процесса; наметить темы по самообразованию педагогов и учащихся; подключить к работе по актуализации самовоспитания весь педагогический коллектив школы.

Тематика и методика проведения занятий по самовоспитанию младших школьников должна быть обсуждена на семинарах по методу сценарирования, который заключается в совместной разработке сценария занятий. Сценарирование осуществляется при помощи брейншторминга, то есть мозгового штурма различных педагогов. После проведения каждого занятия осуществляется анализ, в процессе которого обсуждаются содержательная ценность дидактического материала, отмечается, что было наиболее удачным, выявляются трудности, обсуждаются перспективные варианты дальнейших занятий.

Большую роль в актуализации самовоспитания младших школьников играют «круглые столы», тематика которых определяется проблемами, заявленными учителями начальных классов. Здесь можно определять возможности учащихся по актуализации самовоспитания и выявлять ресурсы дальнейшей работы с младшими школьниками.

В педагогике давно известно правило о том, что учитель может научить только тому, что знает и умеет сам, способствовать формированию только тех личностных качеств, которыми обладает сам, поэтому важно профессиональное и личностное самосовершенствование педагогов.

Современный учитель не может состояться как специалист без постоянной работы по самосовершенствованию.

Очень важна организация различных видов деятельности школьников, направленных на умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, экологическое воспитание, а также на самовоспитание. Задача педагога при этом состоит в организации обучения на субъект-субъектной основе, обеспечивающей продвижение школьника по общему учебному маршруту, но

с учетом индивидуальных возможностей. Учитель помогает учащемуся в выборе уровня сложности программного материала, в определении индивидуального темпа работы. При этом школьник сам планирует свое время и определяет последовательность действий в освоении нового материала.

Выбор уровня сложности заданий учащиеся определяют самостоятельно, также самостоятельно они определяют последовательность изучения материала, дату и время зачетов по определенным разделам. Школьники составляют еженедельник, в котором сами указывают время подготовки к контрольной работе, к зачетам и т.д.

Выполнение материалов по составленному самостоятельно графику способствует повышению успеваемости, дисциплинирует школьников, позволяет рационально распределять время и более ответственно относиться к своим обязательствам. Такой подход способствует переходу от осознания необходимости «мне нужно» к постановке цели «я добьюсь», планированию «что буду делать». Успешное продвижение в освоении учебного материала создаёт положительный эмоциональный фон и усиливает учебную мотивацию школьников, формируя уверенность в своих силах «я могу», тем самым развивая процесс самовоспитания.

Практика индивидуально-ориентированной системы обучения способствует укреплению в сознании учащихся важности собственных усилий в развитии таких качеств личности как целеустремленность, ответственность, дисциплинированность. В целом, это послужило становлению позитивной субъектности воспитанника, как активного творца самосовершенствования.

Большое внимание следует уделять содержанию деятельности, стимулирующей умение учащихся заботиться о своем здоровье и предусматривающей выполнение гигиенических процедур, занятия спортом, участие в спортивных состязаниях. На занятиях по самовоспитанию учащиеся самостоятельно могут составлять индивидуальные «правила здорового образа жизни». Выполнение этих правил требует волевых усилий, развивающих способности учащихся к саморегуляции своего поведения: формированию

привычки соблюдать личную гигиену, заниматься спортом, соблюдать режим и т.д.

В целях развития способности к эстетическому восприятию окружающей действительности целесообразно проводить Дни поэзии, театра, литературных и поэтических гостиных, организовывать посещения театра, концертов, выставок. Самовоспитание этических навыков стимулируется работой по таким, например, индивидуальным планам как «Быть аккуратным легко и приятно»; а также на практикумах по культуре поведения, на уроках, в столовой, на улице и т.д.

Целью экологического самовоспитания является развитие любви к природе, растительному и животному миру. Учащиеся могут организовать «Экологический десант» по уборке территории ближайшего парка, посадке деревьев и цветов. Можно провести Праздники осени, цветов, что помогает им осознавать себя частью природы и формировало ценностное отношение к окружающему миру.

На актуализацию самовоспитания черт характера, выражающих отношение к собственной личности, может быть проведена работа учащихся по индивидуальным планам самовоспитания «Не скупой, а бережливый». Также можно провести практикумы: «Мои карманные деньги», «Как правильно распределять семейный бюджет». Это будет способствовать приобретению экономических знаний, освоению социальных ролей и стереотипов поведения будущих работников, граждан страны. На основе проводимой учебной деятельности будут формироваться такие черты характера, как «бережливость» и «экономность».

Содержание деятельности по актуализации самовоспитания учащихся определяет выбор методов и приемов, используемых педагогами для развития эмоциональной, волевой, мотивационной сфер школьников, выработки навыков и привычек поведения. В ходе совместной деятельности педагогов и учащихся происходило освоение следующих навыков:

1. *Умение ставить цель.* Формирование данного умения достигается при использовании следующих методов воспитания; убеждение, обсуждение, беседа. Требования к поставленным целям: конкретность, достижимость, соответствие индивидуальным возможностям, четкая формулировка.

2. *Планирование деятельности.* Этот навык осваивается при определении конкретных действий или шагов по достижению цели с указанием сроков выполнения, этапности, ответственности.

3. *Мотивирование на выполнение цели.* Данный этап обусловлен последовательностью включения механизмов мотивации самосовершенствования: помощь учащимся в описании желаемого будущего, определение базовых мотивов, организация деятельности с опорой на выявленные мотивы.

4. *Контроль.* Осуществление контроля в процессе актуализации самовоспитания младших школьников заключается в выстраивании такой коммуникативной связи с учеником, чтобы тот всегда находился в зоне внимания педагога в целях оказания своевременной помощи и поддержки на всех этапах самовоспитания. Главным условием в данном случае является полное доверие и возможность конструктивного диалога между учителем и учеником. В процессе усвоения этого навыка были использованы такие методы, как критика, обращение к самолюбию, предостережение и т.д.

5. *Навык коллективной работы.* Условием приобретения такого навыка является налаживание позитивных отношений в группе учащихся, стремление помогать и поддерживать друг друга. В данном случае могут использоваться следующие методы: обращение к чувству справедливости, разрешение конфликтных ситуаций, партнерство, доверие.

6. *Умение управлять собой.* Этот навык включает в себя умение управлять своим поведением, чувствами, мыслями. Здесь можно применять такие методы самовоспитания, как самоанализ, самоограничение, самообладание, самооценка и др.

Вышеуказанные навыки необходимо закреплять в привычках и они служат основой для самовоспитания школьников. Контроль за процессом

реализации программы по самовоспитанию учащихся младших классов осуществляется посредством самоанализа (см. таблицу 1).

Таблица 1

Примерная структура самоанализа

	Содержание работы	Сроки выполнения работы	Отметка о выполнении работы
1.	Характеристика класса по данным диагностики самовоспитания учащихся		
2.	Постановка целей и задач		
3.	Краткое описание психолого-педагогических портретов младших		
4.	Описание процесса актуализации самовоспитания: отношение учащихся к занятиям, активность, заинтересованность, трудности и пожелания		
5.	Динамика самовоспитания, проявляющаяся в отношении к учебе, к труду, к окружающим		
6.	Эффективность и результативность педагогического процесса по актуализации самовоспитания		

Последний этап процесса актуализации самовоспитания учащихся – *контроль* – реализуется на методических объединениях, педагогических советах, где на обсуждение выносятся следующие вопросы:

- качество и ход выполнения программы по актуализации самовоспитания учащихся;
- динамика уровня проявления самовоспитания;
- состояние и качество организации воспитательной работы в разных классах.

Программа по реализации педагогического процесса самовоспитания может включать в себя задания, выполнение которых нацелено на развитие способностей младших школьников к саморегуляции поведения, которая предполагает самоанализ, самоопределение, планирование, самоутверждение,

самореализацию. В целом такой подход способствует процессу самосовершенствования личности учащегося (см. рис.2).

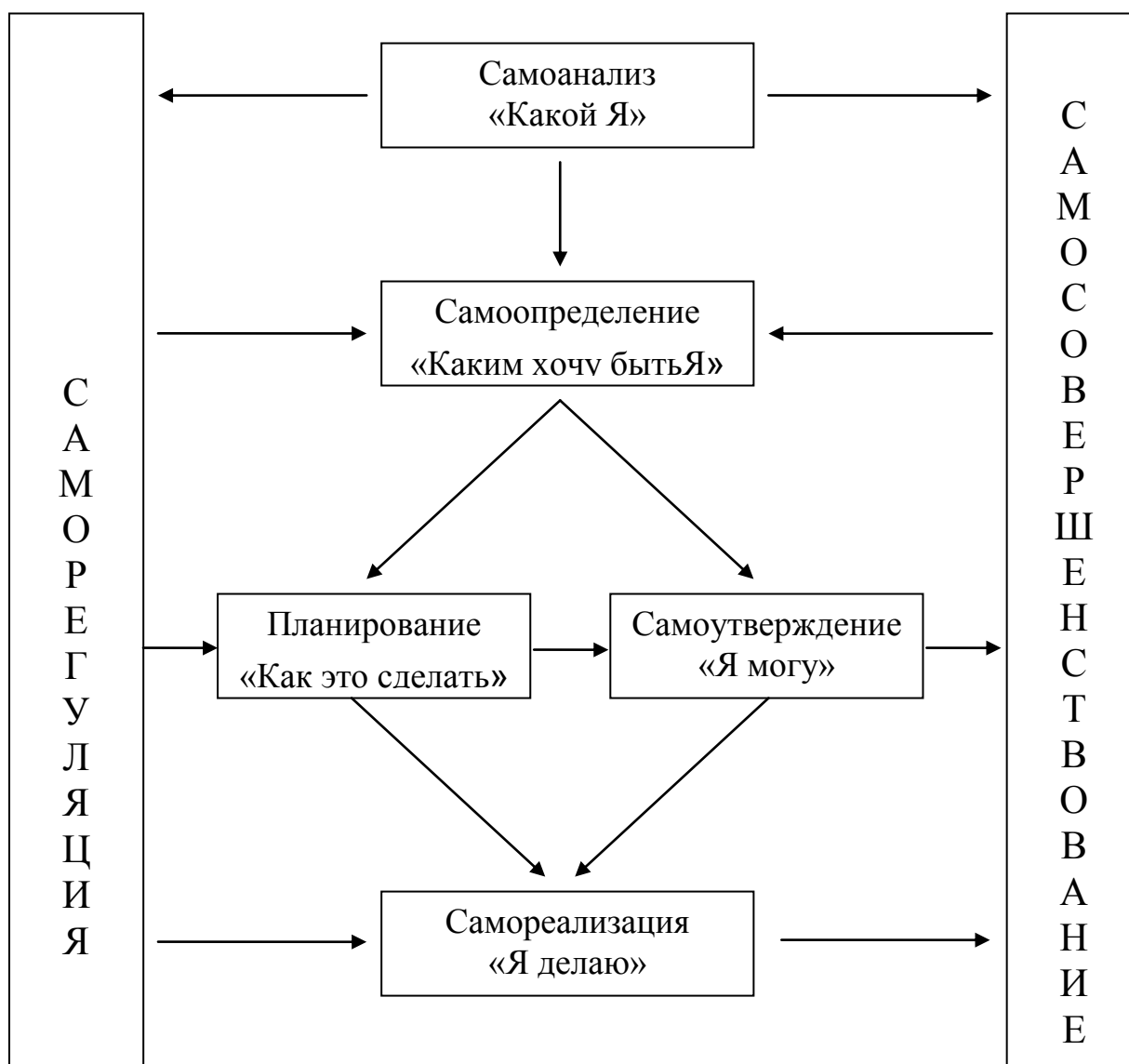


Рисунок 2. Структура педагогического процесса самовоспитания учащихся

Занятия с учащимися младших классов по самовоспитанию имеют следующую структуру:

- 1) организационный момент;
- 2) создание психологического настроения;
- 3) игра-разминка;

- 4) изложение нового материала с элементами эвристической беседы;
- 5) анализ проблемных ситуаций;
- 6) самостоятельная работа (составление словаря новых терминов, правил поведения, планов самовоспитания);
- 7) выводы;
- 8) рефлексия;
- 9) подведение итогов.

На занятиях можно использовать средства артпедагогики, что способствует созданию определенного психологического настроения школьников к предстоящей работе,

На этих занятиях оценки не выставляются, каждый школьник оценивает себя сам. Успех в самовоспитании зависит только от желания и способностей к самореализации и самосовершенствованию. При этом процесс самосовершенствования не имеет прямой пропорциональной зависимости от знания школьных предметов, от уровня физической подготовки, от силы и ловкости. Все это вызывает неподдельный интерес младших школьников к новому для них делу – самовоспитанию.

Вводная часть занятия, как правило, проводится в игровой форме. Игра-разминка позволяет взглянуть младшему школьнику на себя со стороны, оценить свои достоинства и недостатки, проанализировать черты характера. Так, на одном занятии проводилась игра «Хвастовство или правда», в которой третьеклассники называли лучшие черты своего характера. Для этого каждому ученику дается задание закончить предложение: «Не хочу хвастаться, но я...»

Другие участники игры могут выразить согласие или несогласие со своим одноклассником. Комментарии участников игры должны быть аргументированы. Свои положительные качества, признанные одноклассниками, участники игры записывают в тетрадь. В процессе игры может выясниться, что, по мнению младших школьников, многие дети вполне обоснованно заявляют о себе: «Я хороший товарищ», «Я ответственный», «Я честный», «Я

всегда приду на помощь другу», «Я никого не подвожу», «Я хорошо учусь» и т.д. В конце игры ее участники делают вывод: в каждом человеке есть хорошие качества и каждый человек может развивать в себе лучшие черты характера и самосовершенствоваться.

В игре «Имена – черты характера» школьники называют свои качества, способности и умения, начинающиеся на те буквы, из которых состоит имя участника игры, и приводят примеры проявления этого качества, способности, умения. Например, Оксана назвала следующие свои качества:

- осторожная (живу по принципу: не зная броду – не суйся в воду);
- самостоятельная (все делаю сама, меня не нужно заставлять и контролировать);
- аккуратная (всегда опрятна);
- настойчивая (стараюсь добиваться своей цели).

В соответствии с правилами игры «Комплимент» ее участники разбиваются на пары и поочередно дают характеристику друг другу, начиная свою речь со слов: «Я тебя уважаю, за то, что ты...» По условию игры называются только положительные качества и черты характера. В конце игры учащиеся приходят к выводу, что каждого человека есть за что уважать. Воспитательная ценность подобных игровых разминок заключается в том, что учащиеся задумываются о чертах своего характера, о характере своих одноклассников, и это способствует процессу актуализации самовоспитания. Признание, что на тебя можно положиться, что ты хороший друг, рождает стремление к саморазвитию.

На каждом занятии учащиеся пополняют свой словарь «Черты характера, качества и умения личности» и выполняют специальное задание по закреплению новых терминов. Так, например, на занятии по теме «Ответственность» дети познакомились с понятием «моральная ответственность», «правовая ответственность», «социальная ответственность», «безответственность».

В целях расширения представлений младших школьников о сущности характера, его проявлений в действии и поведении, на занятиях могут быть предложены поисковые задания по подбору различных признаков черт характера. Так, например, на занятии «Правила организованного человека» ученики дифференцируют признаки, относящиеся к организованному человеку и к неорганизованному из следующего списка: планирует свой день, все делает по настроению, часто о чем-то забывает, продумывает порядок действий, не отдает отчета в своих поступках, склонен к самоанализу и т.д. Затем школьники добавляли те признаки в каждый из разделов, которые приходилось им самим наблюдать в действиях организованного и неорганизованного человека.

Школьники пополняют список признаков организованного человека следующими определениями: «не пропускает уроки», «не разбрасывает вещи», «не опаздывает», «выполняет обещания», а к неорганизованному человеку отнесли такие действия как: «не выполняет домашнего задания», «часто опаздывает», «много забывает».

Оценить этическую направленность различных качеств и черт характера детям помогает знакомство с устным народным творчеством. Школьники вместе с педагогами могут собирать пословицы, поговорки, афоризмы о характере человека, его положительных и отрицательных чертах, проводить обсуждение по следующей схеме:

- 1) О какой черте характера говорится в пословице?
- 2) Как оценивается эта черта характера?
- 3) Согласен ли ты с этим утверждением? Почему?
- 4) Можешь ли привести примеры, раскрывающий смысл поговорки (пословицы, афоризма)?
- 5) В чем познавательный смысл?

Учащиеся подтверждают поговорку (пословицу, афоризм) примерами из жизни родителей, знакомых, одноклассников. Так, например, в афоризме «доверие рождает ответственность» школьники выделяют такую черту ха-

рактера, как надежность. Афоризм, по общему мнению учащихся, утверждает, что человеку нужно доверять, верить и только такое отношение укрепляет в нем чувство ответственности.

Углублению и расширению понимания сущности черт характера и качеств человека способствует обсуждение пар пословиц, подобранных по принципу антитезы:

- 1) «Как ни мечи, а лучше на печи» – «Хочешь есть калачи – не лежи на печи»;
- 2) «От работы кони дохнут» – «Без труда не выловишь рыбку из пруда»;
- 3) «Один в поле не воин» – «И один в поле воин».

Такой подход к анализу пословиц требует от учащихся умения определять глубинные смыслы народной мудрости, находить области их применения, выделять сходства и различия, аргументировать и доказывать свою точку зрения.

В процессе обсуждения младшим школьникам удаётся проникнуть в сущность пословиц и поговорок, найти различные признаки их проявления в жизни, дать нравственно-этическую оценку и соотнести их с собственным поведением. Все это служит когнитивной основой актуализации самовоспитания.

Ряд заданий имеет выраженную направленность на формирование способностей к самоанализу. Так, например, на занятии «Мое представление о себе» школьники описывают свою внешность, увлечение, привычки, способности. Описание внешности у большинства девочек сводится к односложным самооценкам: «красивая – некрасивая»; «худая – толстая». А у мальчиков описание внешности выражается в следующих параметрах: «высокий – низкий», «сильный – слабый».

Самоанализ привычек дети производят следующим образом: чертят круг, делят его на сектора, в сектора вписывают свои привычки, площадь сектора соответствует «размеру» привычки. Чаще всего они отмечают у себя такие привычки, как «здороваться со старшими», «уступать место в автобусе»,

«грубить», «опаздывать па занятия», «оказывать помощь друзьям», «лениться», «играть в компьютерные игры» и т.д.

Кроме того, на занятиях по самоанализу дети пытаются проанализировать собственное поведение, результаты своей учебной деятельности. В тетрадях они могут создавать таблицы, которые состоят из таких разделов, как «мои успехи», «мои неудачи», «черты моего характера». Цель такого самоанализа: не только получить субъективные данные о привычках учащихся, но и выявить причины, мотивы поступков. В целях формирования и развития такого важного структурного компонента самовоспитания, как самопознание, учащимся можно предложить проанализировать проблемные ситуации, возникающие в процессе общения людей в условиях многонационального региона. Оценка ситуации и выбор способов поведения можно проводить по следующей схеме:

- 1) ознакомление с проблемной ситуацией;
- 2) возможные варианты поведения участников;
- 3) возможные последствия их поступков;
- 4) оценка поступка участника конфликта;
- 5) проектирование собственного поведения в аналогичной ситуации.

В процессе выполнения таких заданий у учащихся развивается эмоциональное отношение к себе, к своей способности анализировать ситуацию, стремление повысить свою самооценку. Можно предложить школьникам проанализировать, в какой части хотели бы они изменить свой характер. Для этого заполняется следующий алгоритм: «Я хочу изменить в себе... Для этого я должен...» В ходе выполнения такого задания ученики устанавливают зависимость между желаемыми изменениями, с одной стороны, и учебной, спортивной, трудовой, творческой видами деятельности, с другой.

Все это способствует осознанию необходимости прилагать большие усилия по актуализации самовоспитания. Для формирования и развития полезных привычек можно использовать такую игру-разминку, как «лестница успеха». Суть игры заключается в следующем: действия, формирующие

привычку, все больше и больше усложняются, по мере их усложнения они наносятся на ступени лестницы, нарисованной школьниками, лестница ведет к «успеху».

При этом учитываются интегративные качества личности, заключающиеся в том, что одна черта характера представляет собой совокупность разнообразных свойств и проявлений, поэтому план по самосовершенствованию, разработанный учащимися в рабочих тетрадях, может выглядеть следующим образом:

- 1) Определи цель, которую хочешь достигнуть.
- 2) Какие черты характера нужно проявить для достижения этой цели?
- 3) Какие твои недостатки тебе мешают?
- 4) Что тебе могло бы помочь?
- 5) Как ты себя будешь контролировать?
- 6) Раздели путь к достижению цели на отдельные шаги (поступки, дела).

Поставленные цели, могут касаться:

- учебной деятельности;
- искоренения вредных привычек;
- спортивных результатов;
- культуры поведения.

Необходимыми чертами характера для достижения цели дети чаще всего называют: целеустремленность, силу воли, организованность, ответственность, дисциплину, оптимизм и т.д. А недостатки, мешающие достижению целей, которые чаще всего называют школьники, это лень, неверие в свои силы, отсутствие воли, пессимизм и пр. В числе тех, кто будет помогать в достижении цели, называются друзья, родители, учителя, одноклассники, тренеры и пр.

Выполнение плана по самосовершенствованию, разработанного самим же учеником, требует волевого усилия, самоконтроля, эмоциональной саморегуляции. Обсуждая с учителем ход выполнения своего плана, учащиеся говорят, что «часто бывает лень выполнить то или иное действие, но я убеж-

даю себя в том, что это мне нужно», «я себя заставляю выполнять план, ведь разработал его я сам».

В процессе самовоспитания бывают периоды «спада» и «подъема» активности учащихся по отношению к самовоспитанию. Очень важным в тот и другой период является оказание психолого-педагогической помощи для поддержания необходимого эмоционального состояния. В периоды «спада» – успокоить (это нормальное временное состояние и оно пройдет), ободрить (ты многого уже добился, молодец), внушить (ты отдохнешь, и все получится), обсудить план и внести в него коррективы и т.д. В активные периоды, когда увлекшийся деятельностью по самовоспитанию ребенок хотел поскорее добиться результата и не рассчитал свои силы (особенно в спорте – хотелось «дальше, больше, быстрее»), важно было следить за дозированием нагрузок, особенно физических.

На занятиях по программе актуализации самовоспитания учащиеся самостоятельно могут разрабатывать для себя памятки, правила, нормы поведения. Среди них следует выделить такие, как «памятка оптимиста», «правила ответственного человека», «памятка организованного ученика», «мои личные правила здорового образа жизни», «шесть правил дисциплинированного человека».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Высоцкий А.И.* Характеристика процесса самовоспитания у подростков / Рязанский пед. институт. Ученые записки. – Т. 59. – М., 1998. – с. 167-189.
2. *Гавакова Т.И.* Формирование самоконтроля у учащихся в учебной деятельности. М., Владос, 2003, 164 с.
3. *Донцов А.И.* К вопросу об управлении ценностными ориентациями личности / Перспектива как средство управления процессом воспитания и самовоспитания. – М., 1991.
4. *Козлова А.Г.* Теоретические основы педагогики ненасилия. – М., Мысль, 1997.
5. *Тайчинов М.Г.* Воспитание и самовоспитание школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1998. – 160 с.