

СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О СВОИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ Практический аспект

И. В. Сычевич,

старший преподаватель кафедры психологии
Могилевского государственного университета
им. А. А. Кулешова

Статья посвящена актуальной проблеме развития самосознания детей младшего школьного возраста. Изложены результаты исследования представлений о себе учащихся классов интегрированного обучения общеобразовательных школ г. Могилева.

Рассматриваются частные самооценки, которые описывают качества, проявляющиеся в общении и деятельности. Раскрываются механизмы развития представлений о себе у младших школьников. На основании результатов экспериментального исследования автор предлагает систему приемов оптимизации процессов самооценивания и рефлексии.

Введение

Проблема развития самосознания и самооценки как ее компонента многопланова. Понятие «самосознание» тесно связано с понятиями «сознание» и «личность», которые и раскрывают сущность этого психологического феномена.

В структуре самосознания наряду с когнитивным и поведенческим компонентами выделяют эмоциональный компонент, выражающий самооценку (А. В. Захарова, Г. И. Катрич, А. И. Липкина, И. И. Чеснокова и др.). Самооценка представляет собой иерархически организованную, многоуровневую систему, становление структурных компонентов которой обусловлено социальным контекстом и мерой сформированности у субъекта деятельности самооценивания.

Согласно структурно-динамической модели самооценки А. В. Захаровой [7, с. 17—20], самооценка функционирует в двух взаимосвязанных формах — общей и частной; первая отражает обобщенные знания субъекта о себе и основанное на них целостное отношение к себе, вторая — оценку кон-

кретных психических и физических качеств.

Различение самооценки обобщенной, или глобальной, и частной (конкретной, парциальной, локальной) встречается и в работах Р. Бернса (1986), Л. И. Божович (1968), Л. С. Выготского (1984), А. В. Захаровой (1993), И. С. Кона (1978), С. Rogers (1997), И. И. Чесноковой (1977) и др.

В понимании структуры общей и частной самооценки в психологии сложилось несколько подходов. Первый подход основан на представлении о том, что система частных самооценок, взятая в их динамической совокупности, интегрируется в некоторое обобщенное переживание, связанное с целостным образом Я [11]. Именно эта обобщенная и относительно устойчивая самооценка и является предметом психологического анализа в большинстве исследований [8; 15; 16].

Кроме вышеописанного подхода, существует иной взгляд, согласно которому интегральная самооценка частных аспектов и общее самоотношение (глобальная самооценка) — это разные конструкты, за которыми определяется различное психологическое содержание.

Основная часть

Младший школьный возраст является определяющим в становлении самооценки. В этот период происходят кардинальные изменения в развитии ее структурных компонентов, формируются когнитивные предпосылки рефлексивного самосознания, заканчивается дифференциация общей и конкретной самооценок, самооценка начинает эмансипироваться от внешних оценок (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Захарова и др.).

Ведущие факторы становления самооценки определяются спецификой социального контекста, в который включен ребенок, а также его практической деятельностью (Б. Г. Ананьев). Отмечается, что самооценка младшего школьника во многом зависит от условий обучения, а также отношения родителей, учителей и сверстников (Т. Ю. Андрущенко, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. И. Липкина и т.д.). Особенности становления самооценки младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлены сложным сочетанием первичных нарушений и социальных факторов (И. П. Бучкина, Н. А. Жулидова, И. Ю. Кулагина, Е. С. Слепович, С. Г. Шевченко и др.).

Социальная среда представлена детским коллективом. В работе «Коллектив как фактор развития аномального ребенка» (1931) Л. С. Выготский пишет, что выпадение ребенка с особенностями развития из коллектива или затруднение его социального развития ведет к недоразвитию у него высших психических функций. Именно поэтому педагогика коллектива приобретает первостепенное значение в воспитании такого ребенка [5, с. 363].

К сожалению, не всегда взаимодействие в коллективе сверстников позитивно отражается на развитии личности ребенка. Так, А. Н. Коноплева полагает, что в условиях интегрированного обучения может возникнуть кризис взаимоотношений учащихся, чему способствует отрицательная динамика представлений о детях с особенностями психофизического развития, основанная на низком уровне познавательных возможностей и трудностях в обуче-

нии. Дети с особенностями психофизического развития могут восприниматься их нормально развивающимися сверстниками как малоинтересные, что, в свою очередь, способствует нарушению взаимоотношений [9, с. 21].

Что касается специальных учреждений, то, как отмечают многие авторы, у учащихся начальных классов основные мотивационные предпочтения определяются особенностями общения со взрослыми: главным оказывается желание заслужить похвалу, внимание, одобрение учителя. Навыки общения со сверстниками у воспитанников интернатов развиты слабо. Они не умеют наладить равноправные отношения с незнанным ребенком, не могут адекватно оценить свои качества, необходимые для дружеского общения [13, с. 160].

Специальное исследование, посвященное изучению самосознания детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации, проведенное О. В. Белановской, указывает на существенные нарушения в становлении самосознания, в частности Я-форм замещения, у воспитанников детского дома [1].

В исследовании Е. А. Винниковой описаны особенности моральной регуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста, имеющих интеллектуальную недостаточность и воспитывающихся в условиях семьи и закрытого учреждения. Автором выявлено, что депривационные факторы у сирот приводят к большей ориентации на взрослого, а следовательно, к формированию заведомо прагматического стиля общения [3, с. 108].

В настоящее время образование в специальных школах-интернатах (школах), считает А. Н. Коноплева, перестает рассматриваться как единственно приемлемый путь для обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития [9, с. 12].

Представляют интерес различные подходы к решению проблемы интеграции детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, в общеобразовательную среду. А. Н. Коноплева подчеркивает, что эффективность их обучения в общеобразовательной школе во многом определяется тем, насколько учитыва-

ются особенности детей с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции [9, с. 121].

При работе в классе интегрированного обучения к особо важным задачам относят: развитие познавательной активности учащихся, развитие общеинтеллектуальных умений — приемов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования и конкретизации; развитие и обогащение словаря, формирование коммуникативных умений, логопедическую коррекцию нарушений речи, психокоррекцию поведения ребенка, формирование социально-бытовой компетенции, необходимой для жизни. Принимаются меры по предупреждению психофизических нагрузок, обеспечению успешности учебной деятельности, созданию благоприятной социальной среды, которая стимулировала бы познавательную деятельность ученика, развивала коммуникативную функцию речи. Важнейшим условием эффективности коррекционно-образовательной работы является наличие учителей, специально подготовленных, знающих характер трудностей учащихся, владеющих технологией коррекционно-развивающего обучения [9, с. 121].

Сторонники интеграции утверждают, что система взаимоотношений учащихся в классе интегрированного обучения, возникающая на основе разнообразных взаимодействий, способствует не только формированию представлений о других людях, в данном случае о своих одноклассниках, но и становлению (на основе представлений о

других людях) представлений о себе, о том кто есть они сами в системе отношений.

В проведенном нами исследовании рассматриваются частные (конкретные) самооценки, которые описывают качества, проявляющиеся в общении и деятельности. В возрасте начала обучения развитие частных самооценок отмечается как наиболее динамичное. Они начинают приобретать такие качества, как дифференцированность, адекватность, осознанность, рефлексивность. Самооценка начинает складываться как обобщенное и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к себе, происходит формирование устойчивых содержательных оценочных представлений, связанных с формированием когнитивных предпосылок рефлексивного самоосмысления (А. В. Захарова, Е. С. Басина, Т. В. Зинова).

Таким образом, мы исследовали систему частных самооценок младших школьников. Для этого использовали методику по изучению самооценки «Какой Я?», предложенную Р. С. Немовым [12]. Ребенка спрашивают, как он себя воспринимает и оценивает по десяти различным качествам личности: хороший, добрый, умный, аккуратный, послушный, внимательный, вежливый, умелый (способный), трудолюбивый, честный. Обработка результатов проводилась по схеме, предложенной Р. С. Немовым [12]. Оценки, выставляемые ребенком самому себе, представлялись экспериментатором в соответствующих колонках протокола, а затем переводились в баллы (см. таблицу).

Протокол к методике «Какой Я?»

№ п/п	Оцениваемые качества личности	Оценки по вербальной шкале			
		да	нет	иногда	не знаю
1	Хороший				
2	Добрый				
3	Умный				
4	Аккуратный				
5	Послушный				
6	Внимательный				
7	Вежливый				
8	Умелый (способный)				
9	Трудолюбивый				
10	Честный				

Ответы типа «да» оценивались в 1 балл, ответы типа «нет» — 0 баллов. Ответы типа «не знаю» и ответы типа «иногда» оценивались в 0,5 балла. Самооценка ребенка определялась по общей сумме баллов, набранной им по всем 10 качествам личности. Набранное количество баллов позволило сделать выводы об уровне развития самооценки ребенка: 10 баллов характерно для очень высокого уровня развития самооценки, 8—9 баллов характеризуют высокий уровень, 4—7 — средний, 2—3 — низкий, 0—1 балл — очень низкий уровень.

В нашем исследовании приняли участие 216 младших школьников из классов интегрированного обучения общеобразовательных школ г. Могилева: 92 ребенка с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, и 124 нормально развивающихся.

Рассмотрим результаты исследования представлений о своих личностных качествах учащихся третьих классов интегрированного обучения.

По большинству предъявленных для оценивания качеств: *хороший, добрый, послушный, внимательный, вежливый, честный* — у третьеклассников двух групп нет существенных различий. Выявлено примерно одинаковое процентное распределение ответов детей по выраженности вышеперечисленных качеств. Однако по таким качествам, как *ум, аккуратность, трудолюбие* и *способности*, между школьниками с нормальным развитием и с задержкой психического развития существуют значимые различия.

Итак, умными себя считают 42 % нормально развивающихся третьеклассников и только 26,3 % учащихся с ЗПР, столько же третьеклассников с ЗПР вообще отрицают наличие у себя этого качества, т.е. на вопрос «Ты умный?» они ответили «нет». 47,4 % третьеклассников с ЗПР и примерно столько же нормально развивающихся детей высказали сомнение относительно этого утверждения. Разница между ответами школьников с нормальным и задержанным психическим развитием обнаружена на высоком уровне статистической значимости ($\chi^2=17,84$ ($df=2$); $p=0,0001$). Это позволяет предположить, что учащиеся с ЗПР к

третьему году обучения в интегрированном классе стали осознаннее относиться к своим способностям, в частности к умственным, и могут дифференцировать выраженность у себя того или иного личностного качества. Все это указывает на развивающуюся рефлексию и увеличение критичности к собственным качествам. Конечно, достаточно большое количество детей категорически отрицающих (26,3 %) и столько же сомневающихся в том, что они умные, на наш взгляд, является нежелательным фактором, но осознание и признание своих неудач в учебной деятельности уже само по себе служит толчком к формированию адекватного самоотношения. При пояснении дети чаще всего ссылались на оценку их учебной деятельности учителями и недовольство со стороны родителей. Это вполне естественно. Многие авторы указывают на то, что самооценка ребенка во многом детерминируется характером оценки значимых для него взрослых, что развитие самооценки в данном возрасте определяется условиями обучения в школе, организацией учебной деятельности [6; 10], а оценивание учителем результатов труда ребенка начинает определять его самооценку [4; 10]. К тому же в младшем школьном возрасте происходит разделение общей и частной самооценки, коей является оценка своих умственных способностей (В. В. Столин, М. И. Лисина).

Кроме различий по этому качеству, были выявлены статистически значимые различия в оценке детьми двух групп своей *аккуратности* ($\chi^2=6,20$ ($df=2$); $p=0,044$), *способностей* ($\chi^2=6,63$ ($df=2$); $p=0,036$), *трудолюбия* ($\chi^2=12,83$ ($df=2$); $p=0,001$).

Большинство нормально развивающихся учащихся сомневается в своей аккуратности (55 %). Они пытались объяснить такие ответы, ссылаясь на реальные поступки, характеризующие их как не совсем аккуратных. Дети с ЗПР, напротив, в большинстве своем считают себя аккуратными (56 %) и, давая такой ответ, несколько не старались его аргументировать. При оценке своего трудолюбия третьеклассники с ЗПР также в абсолютном большинстве случаев (68,5 %) не сомневались в том, что они трудолюбивые. Правда, при этом они давали развернутые пояснения к своим ответам, перечисляя

множество различных поручений, выполняемых ими по просьбе родителей или учителей, а также подробно описывали все обязанности, которые есть у них в семье. Все это характеризует такие особенности самооценки детей с ЗПР, как обоснованность и дифференцированность, которые указывают на становление когнитивной стороны процесса самооценивания. Тем не менее многие ответы звучали довольно неуверенно: характеризуя свое трудолюбие, дети проявляли нескритичность по отношению к выраженности у себя этого качества. Среди нормально развивающихся третьеклассников половина продемонстрировала неуверенные ответы, выражающие сомнение в своем трудолюбии (50 %), хотя примерно столько же детей (48,3 %) не сомневались в выраженности у себя этого качества.

Что касается оценки своих способностей, которые большинство детей понимают почти так же, как и ум, успехи в учебе, то здесь ситуация несколько иная: 59 % нормально развивающихся третьеклассников согласны с тем, что они способные и умелые, а их сверстники с ЗПР в 10 % случаев полностью отрицали наличие у себя способностей и в 40 % — высказывали сомнение. При этом мотивировали свое решение высказываниями, касающимися их успехов в учебной деятельности, получаемыми отметками и мнением значимых взрослых — учителей и родителей: «Мама говорит, что я глупый, ленивый», «Учительница никогда меня не хвалит, потому что я плохо учусь». Около половины детей с ЗПР высказали сомнение или полное отрицание того, что они способные, к тому же все характеристики и содержание этого качества они сводили только к успехам в учебной деятельности, игнорируя возможность быть способными, например, в рисовании, музыке или спорте.

Рассмотрим корреляционные связи самооценочных критериев в группе нормально развивающихся третьеклассников. Так, у учащихся классов интегрированного обучения выявлены множественные корреляционные плеяды, структурообразующими элементами которых стали все анализируемые нами самооценочные критерии. Компонентами первой выступают следующие

качества: хороший, добрый, послушный, вежливый, способный, трудолюбивый. Количество качеств, связанных с обобщенным самоотношением «хороший», у нормально развивающихся третьеклассников увеличилось. Это свидетельствует о расширении представлений детей о «хорошем человеке», о свойственных ему качествах и отход от «зацикливания» только на успешной учебе и послушании, как это было во вторых классах. «Доброту» нормально развивающиеся третьеклассники связывают с такими качествами, как хороший ($r=0,441$; $p<0,01$), умный ($r=0,455$; $p<0,01$), послушный ($r=0,441$; $p<0,01$) и способный ($r=0,325$; $p<0,05$). Такая же тесная интеграция образовалась и в следующей корреляционной плеяде: самооценочный критерий «умный» имеет связи на 1 % уровне значимости с качествами «добрый» ($r=0,455$; $p<0,01$), «внимательный» ($r=0,376$; $p<0,01$), «вежливый» ($r=0,361$; $p<0,01$), «способный» ($r=0,440$; $p<0,01$) и на 5 % уровне значимости с самооценкой качества «аккуратный» ($r=0,322$; $p<0,05$).

Корреляционная связь «ума» в группе третьеклассников с ЗПР носит менее обобщенный характер. Самооценка по качеству «умный» у них, как и во вторых классах, положительно коррелирует с самооценкой способностей ($r=0,354$; $p<0,05$) и честности ($r=0,323$; $p<0,05$). То есть характеристика «ум» выступает как обобщенная и включает не только качества, непосредственно связанные с учебной деятельностью — внимание и способности, но и такие, как доброта, аккуратность, честность, вежливость.

Для третьеклассников с ЗПР тоже характерно расширение связей между качеством «хороший» и другими самооценочными критериями — «добрый» ($r=0,689$; $p<0,01$), «послушный» ($r=0,542$; $p<0,01$) и «внимательный» ($r=0,368$; $p<0,05$).

Большое количество значимых корреляций имеет самооценочный критерий «послушный». На 1 % уровне значимости он положительно коррелирует с критерием обобщенного самоотношения «хороший» ($r=0,542$; $p<0,01$), «добрый» ($r=0,443$; $p<0,01$) и на 5 % уровне значимости с критерием «внимательный» ($r=0,357$; $p<0,05$). Свободным от связей у третьеклассников

с ЗПР является качество «аккуратность», которое не связано ни с одним из анализируемых критериев. Видимо, качество «аккуратность» приобрело для них более узкое значение, что позволило провести тонкую дифференцировку его от других исследуемых параметров. В группе нормально развивающихся третьеклассников свободных от связей, самостоятельных самооценочных критериев не выявлено.

Таким образом, в третьих классах интегрированного обучения диапазон частных дифференцированных самооценок еще довольно узок, различия между нормально развивающимися учениками и детьми с ЗПР касаются только содержания отдельных корреляционных плеяд.

Подводя итог исследования самооценки, можно сделать такое заключение: у учеников третьих классов интегрированного обучения преобладают средний и высокий

уровни самооценки, что является характерным для данного возраста. При ответах большинство детей и одной, и другой группы показало умение осознанно аргументировать свои положительные и отрицательные качества, критично относиться к социально неодобряемому поведению, следовательно, их самооценку можно охарактеризовать как когнитивную и дифференцированную. Дети стараются прислушиваться к оценкам значимых взрослых, но не отказываются и от собственного мнения, что говорит о рефлексивности и независимости их самооценки.

Необходимым условием развития самооценки мы считаем обязательное участие в этом процессе основного учителя и учителя-дефектолога. Для этого предлагаем следующие приемы работы, которые, на наш взгляд, будут способствовать оптимизации данного процесса.

Овладение приемами самооценивания и рефлексии в различных видах деятельности

Подбирая приемы работы в данном направлении, необходимо руководствоваться тем, что они должны развивать у младших школьников представления о себе и окружающих, формировать умение выразить себя, общаться между собой и заботиться друг о друге. С этой целью можно рекомендовать педагогам интегрированных классов воспользоваться следующими приемами.

- Работа начинается с создания книги о себе «Кто Я?» или коллективной книги «Кто Мы?». Книгу открывает автопортрет на обложке. В этой книге дети собирают рисунки, стихи; пишут ответы на вопросы о себе. Педагог предлагает закончить фразы «Больше всего на свете мне нравится в себе...», «Я хотел бы...», «Я надеюсь...» и другие сначала в процессе собеседования, а потом занести свои высказывания в книгу. На этом этапе работы очень полезна помощь педагога-психолога, работающего с детьми младших классов. Вопросы, задаваемые педагогом, постепенно раскрывают личность ребенка не только для учителя, но и для самого ребенка (его характер, качества, понимание окружающего мира). В книгу можно вносить записи о добрых поступках ребен-

ка, его умения быть внимательным к окружающим (одноклассникам, родителям, учителям). Здесь же фиксируются и важные события, которые происходят со школьником во внеурочное время [2, с. 119].

Ошибки и недостатки в поведении школьников могут превратиться в привычки, от которых трудно избавиться. Задача педагога класса интегрированного обучения — помочь ученику самому убедиться в существовании таких недочетов.

- Для развития самооценки можно использовать прием **самохарактеристики**, позволяющий проследить восприятие своих положительных и отрицательных качеств младшим школьником. На основе того, как характеризует себя ребенок, можно судить о многих сторонах его личности.

Можно использовать следующую анкету-самохарактеристику:

1. *Фамилия, имя ученика.*
2. *Доволен ли ты самим собой?*
3. *Как относятся к тебе в классе?*
4. *Согласишься ли ты перейти в другой класс?*
5. *Что тебе больше всего нравится в своем характере?*

6. *Есть ли у тебя недостатки в характере?*

7. *Хочешь ли ты устранить свои недостатки?*

8. *В полную ли меру своих возможностей ты учишься? Если нет, то при каких условиях ты учился бы лучше?*

Признание недостатков — положительное явление, необходимое условие для их устранения. Если ученики считают, что им не мешают недостатки, то это результат самоуверенности, отсутствия развитых оценочных способностей.

• Для осознания представлений о себе и своих одноклассниках, а также для исследования отношения к ним ученика педагог может применить следующий несложный психологический **рисуночный тест**. Ребенку дается инструкция: «Нарисуй учеников своего класса, используя карандаши (черный, коричневый, синий, красный). Черным и коричневым цветом рисуем тех, к кому относимся не очень хорошо, синим и красным — к кому хорошо. На этом же листе нарисуй себя, выбирая цвета для рисунка». Для анализа педагогу следует обратить внимание и на размер фигур (чем меньше, тем хуже отношение к данному субъекту).

• Для развития самопознания младших школьников можно применить **упражнение «Кто Я?»**. В 7—10 предложениях или словах нужно ответить на вопрос «Кто Я?».

На практике данное упражнение вызывает большие трудности у учащихся младших классов, особенно у тех, чье осознание себя еще недостаточно сформировано. Однако при постоянной целенаправленной работе в этом направлении даже второклассники с удовольствием отвечают на этот вопрос.

• Если данное упражнение не было выполнено школьниками, то в качестве замены можно использовать **прием круговой беседы**, который больше располагает к самооткрытию учащихся начальной школы.

Школьники вместе с педагогом садятся в круг. Педагог предлагает следующие фразы: «Больше всего мне нравится в себе...», «Я хотел бы...», «Моя любимая игрушка...», «Я хотел бы узнать о...», «Я чувствую себя счастливым, когда...», «Я огорчаюсь, когда...», «Когда я вырасту, то сделаю...». Каж-

дую фразу дети дополняют по очереди. Ответы можно занести в книгу «Кто Я?», «Кто Мы?».

Формирование у школьников адекватных методов самооценивания и самопознания происходит в учебной деятельности, также в других видах совместной деятельности. Самооценка младших школьников, формирующаяся в совместной деятельности, предполагает развитие у ребенка способности оценивать по достоинству партнеров по деятельности (учебной, продуктивной, игровой), умело согласовывать с ними свои действия, не нарушая при этом правил игры или задания, быть доброжелательным, оказывать нужную помощь, считаться с мнением другого, не ущемлять его прав. Для этого необходимо познакомить ученика с системой критериев, по которым оценивается тот или иной его одноклассник, а также научить самостоятельно пользоваться этой системой по отношению к самому себе.

Рефлексиование ребенком оценки группы является одним из важнейших структурных компонентов отношений, складывающихся между детьми в процессе совместной деятельности. Качество отношений связано с адекватным или неадекватным представлением школьников об оценке их сверстниками. Адекватность рефлексированной оценки группы повышает регулятивный эффект отношений, опосредующий процесс общения в совместной деятельности школьников, неадекватные ожидания детей создают различного рода трудности в общении.

Для усвоения школьниками правильной оценки можно использовать разнообразные игры с правилами и выполнение детьми заданий по образцу, в которых ученик должен достичь личного результата, а затем оценить свой результат и результаты сверстников. При этом как самооценка, так и взаимооценка касается конкретных игровых и творческих достижений отдельных детей.

Ведущая роль в руководстве оценочной деятельностью должна принадлежать непосредственно учителю класса интегрированного обучения: он подводит итоги каждого занятия или каждой игры (закрывающая оценка-образец). В функции учителя также должно входить привлечение внимания

детей к их собственным достоинствам. При этом важно учитывать, что на разных уроках и в разных заданиях должны быть свои победители, т.е. виды заданий подбираются так, чтобы каждый ребенок имел возможность проявить умения, знания, смекалку, выдержку.

• В начальной школе целесообразно обучать детей рефлексивной деятельности. Для овладения рефлексией в процессе учебной деятельности рекомендуем учителям использовать «прием пяти пальцев»:

М (мизинец) — мыслительный процесс. Какие знания, опыт я сегодня получил?

Б (безымянный) — близость цели. Что я сегодня делал и чего достиг?

С (средний) — состояние духа. Каким было сегодня мое преобладающее настроение?

У (указательный) — услуга, помощь. Чем я сегодня помог, порадовал или чему поспособствовал?

Б (большой) — бодрость, физическая форма. Каким было мое физическое состояние сегодня? Что я сделал для своего здоровья?

• Как альтернативу этому приему педагог может использовать следующие **рефлексивные вопросы**, которые можно задавать ученикам по цепочке:

Что на уроке тебе больше всего удалось?

Что особенно удалось?

Что я получил от этого урока?

За что ты можешь себя похвалить?

За что ты можешь похвалить своих одноклассников?

За что ты можешь похвалить учителя?

Что ты сегодня чувствовал? приобрел? узнал?

Что тебя удивило?

Что для тебя было открытием?

Что, на твой взгляд, удалось, а что не удалось?

Твои достижения на уроке...

Какие задания понравились, а какие не понравились?

Ты понял, что...

Список предложений можно продолжить исходя из содержания выполняемой деятельности, инициатива может исходить не только от учителя, но и от учащихся.

В процессе организации интегрированного обучения педагог должен быть готов к тому, что могут возникать различные конфликты среди детей. Основной учитель класса должен всегда их обсуждать, при этом подчеркивать мысль о том, что любая проблема разрешима. С этой целью педагог содействует созданию целесообразной педагогической ситуации или вместе с детьми продумывает возникшую проблему для того, чтобы найти пути ее решения.

• Мы рекомендуем использовать **алгоритм возможных действий учителя** для решения таких ситуаций, описанный З. К. Шнекендорф [14].

1. Определите проблему и признайте ее существование. Ничего не делайте сами, а попросите детей, которых это касается, обсудить свое поведение.

2. Опишите то, что случилось. Спросите участвовавших в этом детей и кого-либо из очевидцев о событиях, которые произошли. Дайте возможность всем высказаться по очереди, не прерывая их. Там, где это нужно, подбодрите ребенка, погладив или обняв его, — это также может смягчить чувство гнева или вины. Однако важно все время оставаться беспристрастным.

3. Продумайте ряд решений. Спросите непосредственных участников, как может быть решена эта проблема. Если дети не могут этого сделать, учитель может предложить несколько решений.

4. Обоснуйте эти решения. Укажите, что может существовать более, чем одно справедливое решение. Поощряйте детей к обсуждению, обдумыванию возможных последствий этих решений и напоминайте об аналогичном прошлом опыте.

5. Выработайте план действий. Ищите общего согласия по одному из предложенных решений.

6. Выполняйте это решение.

Такая деятельность помогает школьникам выработать навыки для поиска консенсуса, взаимоприемлемого решения в конфликтных ситуациях.

Заключение

Результаты проведенного нами исследования показывают, что развитие представ-

лений о себе у младших школьников классов интегрированного обучения вызывает положительную динамику. Эффективность работы по развитию самооценки у нормально развивающихся школьников и школьников с трудностями в обучении обеспечивается соблюдением выделенных на основе теоретического анализа психолого-педагогических условий:

- развитие у школьников интереса к самим себе и миру;
- овладение учащимися приемами самопознания, самооценивания, саморегуляции;
- формирование у школьников позитивного стиля общения со сверстниками и взрослыми.

Предложенные в настоящей статье меры, направленные на развитие рефлексии младших школьников классов интегрированного обучения, способствуют решению проблемы формирования адекватных представлений о себе и окружающих и преждению школьной дезадаптации.

Проведенное исследование частной оценки учащихся подтверждает важность изучения целого спектра смежных вопросов, определяет перспективы углубления ряда теоретических позиций в области психологии и педагогики самосознания, означает ряд проблем, требующих дальнейшего рассмотрения в русле современного интегрированного обучения.

Литература

1. Белановская, О. В. Генезис Я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях социальной депривации: дис. ... канд. псих. наук / О. В. Белановская. — Минск, 2003.
2. Борозинец, Н. М. Развитие самосознания как условие формирования психологической готовности к обучению в школе детей 6—7 лет: дис. ... канд. псих. наук / Н. М. Борозинец. — Минск, 2003.
3. Винникова, Е. А. Моральная регуляция поведения у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающихся в разных социальных условиях: дис. ... канд. псих. наук / Е. А. Винникова. — Минск, 1999.
4. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — СПб.: 1999.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991.
6. Ермолова, Т. В. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе 7 лет / Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова, Н. И. Ганошенко // Вопросы психологии. — 1999. — № 1. — С. 50—60.
7. Захарова, А. В. Генезис самооценки: автореф. дис. ... докт. псих. наук / А. В. Захарова. — М., 1989.
8. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.
9. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. — Минск: НИО, 2003. — 200 с.
10. Лисина, М. И. Общение ребенка со взрослыми как деятельность // Общение и его роль на развитие психики дошкольника / М. И. Лисина. — М.: АПН СССР, 1974. — С. 3—10.
11. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. — М., 1991.
12. Психология: в 3 кн. — 4-е изд. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — М.: ВЛАДОС, 2003.
13. Шипицына, Л. М. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, А. Д. Виноградова. — СПб., 1997.
14. Шнекендорф, З. К. Младшим школьникам о правах человека / З. К. Шнекендорф. — М.: Витапрес, 1995. — 32 с.
15. Coopersmith, S. The antecedents of self-esteem / S. Coopersmith. — San Francisco, 1969.
16. Rosenberg, M. Psychological selectivity in self-esteem formation / M. Rosenberg // Psychology of the self-concept. — N.Y., 1982.