

**Развитие самостоятельности младших школьников  
в процессе общения**

Размышляя о феномене самостоятельности и анализируя соответствующую психолого-педагогическую литературу, я обнаружила две различные точки зрения на природу детской самостоятельности.

Значительная часть исследователей, работающих в гуманистической парадигме, считает, что самостоятельность изначально дана ребенку. Иными словами, ребенок наделен стремлением действовать самому, а взрослые его в этом чаще всего ограничивают. «Предоставьте ребенку свободу, обеспечьте ему благоприятные условия, ликвидируйте препятствия, – говорят эти исследователи, – и он обязательно проявит свою самостоятельность». Можно сказать, что для данной позиции характерно противопоставление «мира взрослости» и «мира детства».

Другие исследователи полагают, что самостоятельность – задание ребенку, то есть самостоятельным ему только предстоит стать. Возникновение у ребенка потребности быть самостоятельным связано с присутствием в его жизни реального (или идеального) взрослого, который самостоятелен по определению. Более того, только взрослый может оснастить ребенка способностью быть самостоятельным. Таким образом, самостоятельность может быть обретена ребенком в процессе совместной жизнедеятельности со взрослым (здесь «мир детства» и «мир взрослости» – сотрудники), но обретена только через собственные усилия ребенка, возвышающего себя в актах взросления.

Характерные для первой позиции упование на позитивный характер человеческой природы, недостаточное внимание к конструктивной роли конфликта в развитии личности, преувеличенное понимание детства как «золотого века» в жизни человека делают эту точку зрения не вполне убедительной. Вторая позиция представляется более конструктивной. Ею фиксируются социальная природа детской самостоятельности,

возможность развития этого личностного качества, необходимость сочетания внешних условий и самодвижения личности в его становлении. Именно на основе этой позиции мною проводилось исследование проблемы развития самостоятельности младших школьников.

Здесь может возникнуть вопрос, почему речь идет о развитии самостоятельности именно у младших школьников. Ведь во многих психологических исследованиях подчеркивается, что самостоятельность – достижение уже дошкольного возраста?

Действительно, даже простые житейские наблюдения за дошкольником дают представление о том, насколько важно для него быть самостоятельным: самому держать стакан, когда пьет, самому держать ложку, когда ест, самому принести домашние тапочки отцу или стульчик бабушке. «Я сам!» – восклицает малыш тысячи раз жестом, взглядом, гневом, смехом, слезами. Как здесь не вспомнить слова Януша Корчака, что «счастье самостоятельности является самой высокой радостью для ребенка».

Но вот ребенок в школе. Приятное волнение первых дней сменяется тревогами учебных будней: не получается написать буквы так, как показала учительница; не получается нарисовать красивый рисунок, как у соседа по парте; не получается позавтракать в одно время с классом; и другие «не получается». Школьные неудачи (неизбежность которых понятна только взрослым) заставляют многих детей сомневаться в своем «я сам» и все чаще обращаться за помощью к учителю, родителям, бабушкам-дедушкам, старшим братьям-сестрам, более удачливым сверстникам. В свою очередь, взрослым не всегда удается соблюсти меру в оказании помощи, содействовать ребенку, не подменяя его усилий собственными. А сверстники часто ведут себя не как партнеры, а как манипуляторы и стяжатели. Погружаясь в зависимость от других, школьник постепенно забывает о «журавле» самостоятельности,

довольствуясь «синицей» инфантильности как более комфортным состоянием.

Итак, в младшем школьном возрасте обнаруживается недостаточность ресурса «дошкольной» самостоятельности ребенка для новой – школьной – социальной ситуации его развития. Необходима специальная педагогическая деятельность по развитию самостоятельности младших школьников.

Под детской самостоятельностью я понимаю *потребность и способность ребенка без посторонней помощи принимать личные решения в повседневных ситуациях, воплощать их в действительность и нести за них ответственность*. Исходя из данного определения, можно выделить следующие уровни развития самостоятельности учащегося начальной школы.

*Первый уровень.* Ребенок сам принимает решение, реализует его при участии взрослого (сверстника), разделяет с ним ответственность.

*Второй уровень.* Ребенок сам принимает решение, реализует его при помощи взрослого (сверстника), а ответственность берет на себя.

*Третий уровень.* Ребенок сам принимает решение, реализует его без посторонней помощи, сам несет ответственность.

Выход младшего школьника на второй и третий уровни развития самостоятельности к окончанию начальной школы должен послужить основой для развертывания уже в младшем подростковом возрасте деятельности саморазвития, а также существенно снизить «риск зависимости» ребенка (то есть обеспечить его личностными средствами для того, чтобы противостоять вовлечению в противоправную деятельность, употребление психоактивных веществ и т.д.).

В отечественной педагогической науке немало работ, посвященных методам, формам и средствам развития детской самостоятельности. Установлено, в частности, что развивать самостоятельность младших школьников можно в *процессе обучения* через организацию:

- самостоятельной работы на разных этапах урока (Ш.А.Амонашвили, Т.В.Быстрова, В.В.Зайцев, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов);
- выполнения домашних заданий (И.К.Артюхова, Л.В.Ковинько);
- учебного сотрудничества детей (В.В.Давыдов, К.Н.Поливанова, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман).

Во *внеучебной сфере* проблему развития самостоятельности младших школьников предлагается решать через делегирование полномочий в рамках коллектива, распределение поручений, создание специальных воспитывающих ситуаций (В.И.Максакова, Е.Г.Михайловский, С.Е.Полякова, Н.Е.Щуркова, Н.Н.Яковлева).

В то же время за пределами внимания исследователей детской самостоятельности осталась еще одна важнейшая сфера жизнедеятельности младших школьников – *сфера общения*, а ее возможности в решении проблемы самостоятельности, на мой взгляд, уникальны.

Дело в том, что, с одной стороны, общение является суверенной сферой жизнедеятельности младших школьников наряду с учебной, трудовой деятельностью, игрой, художественным творчеством, спортом. С другой стороны, общение имеет место и в учебной деятельности, и в игре, труде, спорте, и в художественном творчестве младших школьников, как бы пронизывает все эти сферы. Подобная двойная роль общения делает его принципиально важным для развития ребенка, в том числе резко повышает влияние качества общения младших школьников на развитие их самостоятельности.

К примеру, педагог может организовывать самостоятельную работу учащихся на уроке, но при этом общаться с детьми таким образом, что, в конечном счете, подавлять их инициативу, лишать возможности выбора. Или дети могут работать на уроке на основе принципов учебной кооперации, но при этом общаться друг с другом в неравноправных позициях. Наконец, детский коллектив в процессе своей формализованной

(подконтрольной педагогу) деятельности может демонстрировать один уровень отношений, а в процессе непосредственного общения членов коллектива – совершенно иной. Очевидно, что в этих случаях подлинная самостоятельность детей не развивается.

Таким образом, постановка вопроса о возможностях процесса общения в развитии самостоятельности младших школьников является новой и важной стороной в проблеме развития самостоятельности детей в целом.

Общение младших школьников происходит в трех сферах: Педагог – Дети, Дети – Дети, Родители – Дети. По своему качеству общение в этих сферах неоднородно. Это нормально, но до тех пор, пока неоднородность не перерастает в противоречие. Например, дома родители общаются с ребенком на языке окриков и угроз. Приходя в школу, такой ребенок интуитивно готов к подобному отношению и со стороны педагога. Если же педагог строит общение на основании гуманистических принципов, то ребенок оказывается в ситуации внутреннего противопоставления родителей и педагога. Он выбирает, с кем ему общаться, а с кем избегать общения. Конечно, можно хладнокровно утверждать, что ребенок выберет лучшее для себя, то есть общение с педагогом. Однако задумаемся: каких душевных страданий будет стоить ребенку отвержение собственных родителей? И можно ли гарантировать отсутствие негативных для его личности последствий подобного отвержения?

Очевидно, что рассогласование сфер общения ребенка опасно, прежде всего, для него самого. В то же время подобное рассогласование способно погубить любые благие начинания педагога. Говоря о развитии самостоятельности младших школьников, невозможно, по моему мнению, предполагать успех педагога в этом деле, если семья и детское сообщество культивируют не самостоятельность, а зависимость ребенка.

Из этого предположения родилась гипотеза исследования: одним из основных условий развития самостоятельности младшего школьника

может выступить создание педагогом такого пространства общения, где содержание и формы коммуникации были бы ориентированы на развитие самостоятельности ребенка.

Каким образом педагог может создать подобное пространство общения, если учесть, что любая попытка прямого педагогического воздействия на общение родителей и детей, детей друг с другом изначально обречена на провал? На мой взгляд, речь может идти только о «мягком», опосредованном педагогическом управлении процессом общения ребенка, нацеленном на организацию трех основных сфер его общения вокруг принципа самостоятельности.

«Мягкое» управление – управление через отношения. Опосредованное управление – управление через среду. Средой, в которой может быть создано пространство общения младшего школьника, является школьный класс. Во-первых, на классный коллектив (и даже на территорию класса) приходится основная масса контактов младшего школьника со сверстниками и педагогом. Во-вторых, большинство родителей младших школьников готово принимать и принимает активное участие в жизнедеятельности класса, где учатся их дети.

Таким образом, именно в классе начальной школы сферы общения педагога и детей, детей друг с другом, детей и родителей могут быть эффективно организованы в единое пространство общения. Ниже я попытаюсь представить педагогические условия и средства преобразования каждой сферы общения младшего школьника в сферу развития его самостоятельности.

*Сфера общения Педагог – Дети.* В процессе своей педагогической деятельности я опробовала различные модели построения общения с детьми и пришла к выводу, что наиболее эффективной для развития самостоятельности младших школьников является модель педагогического общения, предложенная группой исследователей во главе с В.А.Петровским.

В основу этой модели положен транзактный подход Э.Берна, основанный на трех элементарных положениях:

- 1) каждый человек был когда-то ребенком;
- 2) каждый человек имел родителей или заменявших их воспитывающих взрослых;
- 3) каждый человек со здоровым мозгом способен адекватно оценивать окружающую реальность.

Из этих положений вытекает представление о личности человека как содержащей три компонента, три особые функциональные структуры – эго-состояния: Ребенок, Родитель и Взрослый.

Эго-состояние *Ребенок* – это сохраненные переживания прошлого, в основном детства. Существует два типа эго-состояния Ребенок – Естественный и Адаптивный.

Естественный Ребенок – это состояние спонтанное, творческое, игривое, независимое и самопотворствующее. Особая характеристика этого типа Ребенка – интуиция и искусство манипулирования другими людьми.

Воздействие воспитывающих взрослых, ограничивающих самовыражение ребенка, вводящих его поведение в рамки социальных требований, формирует Адаптивного Ребенка. Подобная адаптация может иметь следствием потерю способности к внутренне достоверным чувствам, проявлениям любознательности, замену собственных чувств и мыслей человека ожидаемыми от него чувствами и мыслями (Подчиняющийся, Уступающий Ребенок). Такого рода поведение может быть связано со стремлением угодить другим, с чувствами страха, вины, стыда; с уходом в себя, отчуждением, состоянием застенчивости – стремлением отгородить себя от других людей (Уклоняющийся Ребенок). Наконец, это может быть бунт, открытое противостояние предписаниям взрослых (Бунтующий Ребенок). Такая форма поведения выражается в негативизме, неприятии любых правил и норм, гневе и возмущении. Во всех этих трех формах

Адаптивный Ребенок функционирует в ответ на воздействие внутреннего Родителя. Рамки, вносимые Родителем, навязаны извне и нередко мешают нормальному функционированию.

Эго-состояние *Родитель* – сохраненные внутри психики человека значимые другие люди. Это эго-состояние «содержит» не просто воспоминания, образы значимых других; это как бы вложенные в нас другие люди со своим голосом, обликом, поведением, характерными жестами и словами – как они воспринимались в детстве.

Эго-состояние *Родитель* – это наши убеждения, верования и предрассудки, ценности и установки, многие из которых мы воспринимаем как свои собственные, принятые нами самими, тогда как на самом деле они «внесены» извне посредством включения внутрь значимых для нас людей. Поэтому *Родитель* – наш внутренний комментатор, редактор и оценщик.

Воспитывающие взрослые реализуют по отношению к ребенку две основные формы поведения: 1) жесткие указания, запреты; 2) проявления заботы, доброты, покровительства, воспитание по типу рекомендации. Первое формирует Контролирующего Родителя, второе – Заботящегося Родителя.

Третье эго-состояние – *Взрослый* – отвечает за рациональное восприятие жизни, объективную и самостоятельную оценку реальности, что характеризует взрослого человека.

В каждый конкретный момент человек может быть либо Родителем, либо Взрослым, либо Ребенком. У него актуализировано то или иное состояние, и он может переключаться, переходить из одного эго-состояния в другое при изменении ситуации.

Рассматривая процесс общения, трансактный анализ выделяет в нем элементарные единицы межличностного взаимодействия, получившие название *транзакции*. Под транзакцией понимается обмен прикосновениями между эго-состояниями общающихся людей – соприкосновение (контакт) их эго-состояний. Одноуровневые транзакции

(то есть. взаимодействия Взрослый – Взрослый, Ребенок – Ребенок, Родитель – Родитель) можно назвать в полном смысле слова партнерскими, когда взаимодействующие люди занимают в общении психологически равные позиции.

Во взаимодействии воспитывающего взрослого и ребенка, естественно, преобладают разноуровневые трансакции, хотя возможны и одноуровневые: совместная деятельность, сотворчество, игра, телесный контакт. В.А.Петровский подчеркивает важность последних для развития личности ребенка: именно в таком общении ребенка со взрослым формируется чувство личной значимости, ответственности, самостоятельности.

По нашим наблюдениям, в современной начальной школе педагог общается с детьми преимущественно в рамках трансакции Родитель – Ребенок. При всех как положительных, так и отрицательных моментах подобной трансакции нельзя не понимать, что в таком общении невозможно развитие самостоятельности младших школьников, поскольку самостоятельность как личностное качество принадлежит эго-состоянию Взрослый. Вот почему, ставя перед собой цель воспитания самостоятельности детей, педагог должен ограничивать канал общения Родитель – Ребенок, заменяя его на Взрослый – Ребенок. Такая позиция воспитателя может быть описана правилом «трех П»: воспитывающий взрослый строит свое общение с ребенком на основе Понимания, Принятия и Признания.

*Понимание* означает умение видеть ребенка «изнутри», умение взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения – своей собственной и ребенка, «чтение мотивов ребенка».

*Принятие* означает безусловно положительное отношение к ребенку, к его индивидуальности независимо от того, радует он взрослых в данный момент или нет. Взрослые часто ограничиваются лишь условными прикосновениями, строя свои отношения с ребенком по принципу «если –

то!». Необходимо устранить из воспитания этот принцип. У ребенка должно быть чувство, что его принимают и любят независимо от того, высоких или низких показателей он достиг.

*Признание* – это прежде всего право ребенка в решении тех или иных проблем, по существу это право быть Взрослым. Часто нельзя обеспечить ребенку полное равенство прав, однако «совещательный голос» ребенок должен иметь. У него должно быть ощущение, что именно он выбирает.

Таким образом, *включение канала Взрослый – Ребенок в систему общения воспитывающего взрослого с ребенком является решающим условием развития Взрослого в ребенке, то есть развития его самостоятельности.*

В то же время развивать самостоятельность младших школьников можно и в рамках других транзакций: Взрослый – Взрослый, Родитель (воспитатель) – Взрослый (воспитанник), Ребенок (воспитатель) – Родитель (воспитанник), Ребенок (воспитатель) – Взрослый (воспитанник)

Стиль общения *Взрослый – Взрослый* довольно труден для учителя начальных классов. Важным условием общения в этом стиле является искренность в восприятии ребенка как взрослого, «на равных», стремление вместе с ним действовать, узнавать, открывать. Подчеркнем, что значимо не само по себе содержание общения между воспитателем и ребенком, а тот факт, что это *серьезное общение равных партнеров*. Легко представить, как примерно то же содержание может быть выражено в позиции «сверху». Например: «Ну-ка, вспоминайте, кто из вас не полил цветы?! Пора бы запомнить: не позаботитесь о цветах, они завянут, не позаботитесь о животных, они заболеют! Так что...» (Родитель – Ребенок), или: «Еще раз напоминаю: все нужно делать вовремя. Вот вспомните: тогда вовремя не полили цветы в классе, они завяли (указательный палец вверх). Вот так и животные будут болеть (снова палец вверх), если вы о них не позаботитесь» (Родитель – Взрослый).

Умение поддерживать общение с детьми по типу *Родитель – Взрослый* относится к числу наиболее трудных жанров педагогического общения. Основная трудность заключается в том, чтобы, во-первых, воздействуя на ребенка, не поставить его в позицию Ребенок, ибо речь должна идти об апелляции к разумному началу ребенка (его Взрослому), и, во-вторых, чтобы воспитателю при общении не прибегать к позиции Взрослый – Взрослый. Это может быть сформулировано так: нормы морали, предъявляемые детям в общении, должны быть «трансформированы на возраст». Меньше будет пользы, если педагог скажет детям: «Вот вам, Петя и Маша, веники, подметите классную комнату, сделайте это так или так» (стиль Родитель – Ребенок). Лучше, если учитель поручит поддержание чистоты в классе избранной ребятами «бригаде чистюль», а как они организуют этот процесс, предоставит решать и отвечать за решение им самим.

Ситуации общения *Ребенок (воспитатель) – Родитель (воспитанник)* успешно создавались в экспериментах Е.В.Субботского. Ему удалось, поставив детей в позицию «ответственного», «контролера», принципиально менять тип поведения детей: преодолевать «глобальную подражательность», «пристрастность» детских суждений, несправедливость. В школьной практике педагог может намеренно создавать ситуации, когда он «ошибается», а дети его поправляют (Ш.А.Амонашвили), что оказывает существенное влияние на обучение, развивает у младших школьников чувство уверенности в себе, критичность.

На первый взгляд, стилю общения *Ребенок (воспитатель) – Взрослый (воспитанник)* нет места в начальной школе. Однако можно создать такую ситуацию, в которой ребенок компетентнее взрослого. Например, дети играют, и взрослый просит принять его в игру, для этого он просит научить его правилам. Важно имитировать трудности освоения правил; ошибки взрослого должны иметь неигровой характер и не вызывать смех

детей – взрослому должно быть трудно. Данная ситуация предполагает освоение взрослым опыта детей, игры как специфически детской формы взаимодействия. Дети при этом осваивают позицию поддержки другого, основанную на личном опыте.

*Сфера общения Дети – Дети.* В экспериментах М.И.Лисиной и Л.Н.Галигузовой была выявлена специфика общения детей со сверстниками. «Общаясь между собой, дети вели себя очень свободно, непринужденно, нередко они совершали необычные движения, жесты, произносили самые разнообразные звуки и явно получали от этого удовольствие. Ни наедине с игрушкой, ни в общении со взрослыми ребенок не вел себя подобным образом. Для этого ему требовался сверстник, и никто другой». В отличие от отношений со взрослыми, отношения со сверстниками – это, прежде всего, отношения равенства.

Однако детские сообщества, в которых отношения равенства возникали и утверждались бы «раз и навсегда», встречаются не часто. Рано или поздно в сообществе появляется ребенок-лидер, примеривающий на себя взрослые роли начальника, диктатора и т.п., и отношения равенства уступают место отношениям руководства – подчинения. Таким образом, поддержание равноправного общения детей друг с другом становится предметом особой заботы педагога.

Именно в детском коллективе ребенок может практиковать формы поведения, традиционно присущие взрослым (контроль, оценка). Общение с ровесниками укрепляет в ребенке чувство самостоятельности, независимости. Но безбоязненно проявлять самостоятельность и инициативность ребенок может лишь в такой обстановке, где его внимательно слушают, обсуждают его предложения, отвечают на вопросы, где признается право на ошибку и ее исправление. Однако многие «дошколята», приходя в школу, перечисленными умениями просто не владеют. Некоторым же из них, особенно тем, кто в семье рассматривается не иначе, как «центр вселенной», просто чужда ориентация на другого

человека. Перед педагогом встает задача обучения младших школьников навыкам конструктивного общения друг с другом.

Навыки конструктивного общения включают в себя:

- умение внимательно слушать собеседника;
- умение четко и ясно излагать свои мысли;
- умение интерпретировать невербальные сообщения, пользоваться «языком тела»;
- умение понимать душевное состояние другого человека (его настроение, чувства);
- умение сотрудничать друг с другом;
- умение найти выход из конфликтной коммуникативной ситуации.

Овладение этими навыками позволяет детям лучше понимать друг друга, уважать чужое мнение, открыто выражать свою точку зрения, а, следовательно, безбоязненно проявлять свою самостоятельность и уважать самостоятельность других детей.

Размышляя о том, в какой логике построить занятия с детьми, я решила исходить из внутренней логики понятия общения.

Одно из самых распространенных определений общения, встречающееся в психологической литературе, принадлежит Б.Д.Парыгину: «Общение - это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга». То есть психологи выделяют следующие стороны общения: коммуникативную (общение как обмен информацией), перцептивную (общение как взаимопонимание) и интерактивную (общение как взаимодействие).

В связи с этим я разделила занятия на три блока, каждый из которых направлен на совершенствование одной из сторон общения.

Психологи также отмечают, что развитие коммуникативной сферы тесно связано с представлением ребенка о самом себе. В младшем школьном возрасте эта сфера развития личности является «ядерной». Ребенку жизненно необходимо позитивное отношение к нему со стороны окружающих; это позитивное отношение рождает у него положительный образ «Я», который дает ему возможность жить и развиваться дальше. Поэтому я выделила четвертый блок занятий, нацеленный на осознание ребенком своего «Я», на более глубокое понимание и уважение себя.

Ниже я приведу примеры игровых упражнений с детьми из каждого блока занятий.

Цель занятий *первого блока* – познакомить детей с особенностями невербального общения, научить пользоваться «языком тела», внимательно слушать друг друга, четко и ясно излагать свои мысли.

Для примера – содержание игрового упражнения «Язык тела». Это упражнение проводится в три этапа. Дети сидят в кругу.

1-й этап. Дети знакомятся с понятием «поза». Педагог просит детей принять различные позы, например: «Сядьте на край стула, высоко поднимите голову, выпрямите спину», «Встаньте, опустите голову и плечи, сцепите руки за спиной», «Стойте с опущенной головой, скрестите ноги, засуньте руки в карманы».

Каждый раз, когда дети меняют позу, педагог спрашивает: «Какое чувство вызывает у вас эта поза? Какое впечатление она производит на других? В каких ситуациях вы принимаете эту позу?».

2-й этап. Дети знакомятся с понятием «мимика». На доске вывешены маски, изображающие радость, удивление, грусть, гнев, страх, отвращение. Дети должны определить, какие чувства выражают маски. Затем педагог просит отдельных учащихся выразить с помощью мимики горе, радость, страх, удивление. Остальные дети должны определить, что же пытался изобразить одноклассник.

3-й этап. Дети знакомятся с понятием «язык тела» (позы, мимика, жестикуляция, походка), узнают, что может выражать этот язык.

Каждый учащийся молча и бесшумно показывает, как бы он себя чувствовал в заданной ситуации. Например, «ты сидишь в приемной зубного врача», «ты на футбольном матче, и твоя команда пропустила гол», «ты смотришь увлекательную телепередачу».

Домашнее задание: педагог просит детей в ближайшие дни особенно внимательно понаблюдать за жестами, мимикой других людей, подумать над тем, можно ли таким образом лучше понимать друг друга.

Для развития у детей умения четко и ясно излагать свои мысли можно проводить игровое упражнение «Репортер, берущий интервью». Один ученик играет роль репортера, проводящего опрос в школе. Интервью начинается с одного и того же вопроса: «На какую тему вы хотели бы дать интервью?» Затем официальным тоном ученик задает вопросы на заданную тему, кратко записывает ответы. Ребенок, отвечающий на вопросы, совершенствует свою способность говорить четко и ясно.

Упражнение «Учимся описывать» развивает способность внимательно слушать друг друга. Три ученика дают описание одного и того же предмета, не называя его. Этот предмет должен быть достаточно сложным и одновременно таким, чтобы каждый мог его где-либо видеть. Остальные дети должны догадаться, о каком предмете идет речь.

Цель занятий *второго блока* – развить у младших школьников умение понимать душевное состояние собеседника (его настроение, чувства).

Игра «Соберитесь вместе» способствует проявлению эмпатии у детей по отношению друг к другу, в ней они учатся взаимопониманию. Участникам игры раздаются парные картинки с изображением различных предметов и животных. Нужно найти подобия, не пользуясь словами и звукоподражанием, и собраться в группы.

Игра «Подарок» помогает детям понимать настроения и чувства другого. Школьникам дается задание сделать своему соседу справа подарок, но не какой-то конкретный, а выдуманный. Но прежде нужно подумать, что бы вы хотели подарить именно этому человеку, какой подарок ему нужен именно сейчас. Подарок можно описать словами или показать жестами.

Цель занятий *третьего блока* – развитие у детей навыков сотрудничества, обучение способам ненасильственного разрешения конфликтов.

Игровое упражнение «Неожиданные картинки» - прекрасный пример коллективной работы младших школьников. Во время нее они имеют возможность увидеть, какой вклад вносит каждый в общий рисунок. Исходное положение: дети сидят в кругу. У каждого лист бумаги (с обратной стороны нужно подписать свое имя). По команде школьники начинают рисовать какую-нибудь картинку (2-3 минуты). Затем нужно передать начатый рисунок соседу, а полученный от другого соседа рисунок продолжить. И так 8-10 раз. В конце упражнения каждый ребенок получает ту картинку, которую он начал рисовать. Вопросы для анализа: «Нравится ли тебе рисунок, который ты начал рисовать? Понравилось ли тебе дорисовывать чужие рисунки? Какой рисунок тебе нравится больше всего? Отличаются ли эти рисунки от тех, которые вы рисуете обычно? Чем?».

В игре «Сладкая проблема» дети учатся решать небольшие проблемы путем переговоров. В ходе игры дети в спокойной обстановке могут концентрироваться на принятии совместного решения и учатся отказываться от быстрого решения проблемы в свою пользу.

Игра начинается с того, что дети разбиваются по парам, то есть каждый ученик выбирает себе партнера для решения проблемы. Между обоими партнерами на салфетке лежит печенье. Его нельзя трогать. Один

из партнеров может получить печенье, если второй по доброй воле отдаст его. Печенье нельзя взять без согласия партнера.

Затем дети начинают вести переговоры. Необходимо подождать, пока все примут какое-нибудь решение. Ребята могут действовать разными способами. Одни могут сразу съесть печенье, получив его от партнера. Другие разламывают печенье пополам и одну половинку отдают своему партнеру. Некоторым потребуется сравнительно много времени, чтобы завершить переговоры.

Затем каждой паре выдается еще по одному печенье. Дети обсуждают, как они поступят с печеньем на этот раз. И в этом случае могут быть разные варианты. Дети, разделившие первое печенье пополам, обычно повторяют эту «стратегию» справедливости. Дети отдавшие печенье в первой части игры и не получившие ни кусочка, ожидают, что партнер отдаст печенье им. Есть дети, готовые отдать партнеру и второе печенье.

Завершает игру коллективная рефлексия. Школьники отвечают на вопросы: «Отдал ли ты печенье своему партнеру? Как ты себя при этом чувствовал?», «Хотел ли ты, чтобы печенье осталось у тебя? Что ты делал для этого?», «Чего ты ожидаешь, когда вежливо обращаешься с кем-нибудь?», «В этой игре с тобой справедливо обошлись?» и др.

Цель занятий *четвертого блока* – помочь ребенку глубже осознать свое «Я», способствовать повышению самоуважения, развитию положительного восприятия себя.

В решении этих задач могут помочь игры и упражнения «Ученик дня», «Копилка хороших поступков», «Тетрадь моих достижений», «Сердце класса» и другие.

В качестве примера я приведу содержание игры «Ученик дня». Участвуя в ней, ребенок получает признание и дружескую поддержку всего класса, а все остальные дети имеют возможность просто, но ярко выразить ему свою дружбу и любовь. Сильная концентрация на

положительных моментах в межличностных отношениях помогает всем участникам игры развить чувство самоуважения.

В классе мы проводили эту игру в течение длительного периода времени, в конце учебного дня. Практически у каждого ребенка была возможность хотя бы раз побыть «учеником дня».

Игра начинается с того, что дети становятся в круг. Педагог называет имя ребенка, который сегодня заслужил право называться «учеником дня», и объясняет, почему он это заслужил. Этот ученик становится в центр круга. Остальные должны придвинуться к нему как можно плотнее. Каждому ребенку нужно представить, что у него в одной руке волшебная кисточка, а в другой – большая банка, наполненная теплым золотым солнечным светом. Этим светом дети начинают закрашивать «ученика дня» с головы до ног (но не касаясь его) и при этом говорить разные приятные вещи, например: «Я рад, что ты учишься со мной в одном классе», «Я люблю с тобой играть», «Ты мне нравишься» и т.д. Можно высказать какое-то пожелание.

Развитие у детей навыков конструктивного общения друг с другом – не единственное направление в преобразовании сферы общения «Дети – Дети». Воспитывать самостоятельность младших школьников здесь можно, на наш взгляд, и через работу с лидерами класса как «проводниками» принципов самостоятельности в детской среде. Однако эта тема требует отдельного обстоятельного анализа и выходит за рамки данной статьи.

*Сфера общения Родители – Дети.* Наверное, нет ни одной мамы, ни одного папы, которые не хотели бы видеть своего ребенка самостоятельным и ответственным. Во многих семьях полагают, что решение проблемы – в установлении постоянных обязанностей для детей. Считается, что мальчикам надо поручать выносить мусорное ведро, а девочкам – мыть посуду, убирать комнату. На самом деле такие обязанности все же могут и не повлиять на формирование

самостоятельности. Напротив, в некоторых семьях принуждение к выполнению этих обязанностей приводит к постоянным ссорам.

Отсутствие или недостаточность самостоятельности у ребенка родители определяют по вполне конкретным явлениям: беспорядок в комнате, домашние задания выполнены неряшливо, занятия музыкой заброшены. Желая изменить поведение своего сына или дочери, родители часто не учитывают того, что они сами тоже должны измениться. Донести эту истину до родителей, убедить их в необходимости развиваться вместе с детьми, помочь построить семейные отношения на основе принципов самостоятельности, равноправия и ответственной заботы может педагог начальной школы.

Не вторгаясь напрямую в сферу общения Родители – Дети, учитель имеет возможность влиять на семейное воспитание самостоятельности, во-первых, через специальные формы работы с родителями (лекции, беседы, тренинги, консультации), во-вторых, через стимулирование участия родителей в событиях внутриклассной жизни, где они могли бы получить иной, нежели домашний, опыт общения со своими детьми.

В последние годы появилось значительное число пособий и практикумов для родителей по проблемам общения с детьми. Однако большинство из них составляют переводные издания, и авторы переводов не часто утруждают себя заботой об адаптации зарубежного опыта к российским особенностям. Конечно, между современными маленькими американцами, англичанами, немцами и россиянами много общего, но обычаи и традиции, психологические и экономические условия жизни семей из разных стран различны. Поэтому перед педагогом, желающим проводить развивающие занятия с родителями своих учеников, встает проблема отбора необходимого содержания.

В своей практике взаимодействия с родителями я опираюсь на подход отечественного психолога Ю.Б.Гиппенрейтер. Этот подход созвучен менталитету отечественного читателя, соответствует уровню и характеру

знаний наших родителей и учителей, соотнесен с их установками, нормами, ценностями.

Содержание и структура предлагаемого Ю.Б.Гиппенрейтер пособия «Общаться с ребенком. Как?» (М., 2000) позволяют учителю проводить как коммуникативные тренинги с родителями, так и лекционную работу, а также рекомендовать это пособие мамам и папам для самостоятельного изучения.

В качестве смысловой основы для тренингов, лекций, консультаций можно выделить предложенные Ю.Б.Гиппенрейтер *правила родительского общения*, ориентированного на развитие самостоятельности детей.

1. Не вмешивайтесь в дело, которым занят ребенок, если он не просит помощи. Своим невмешательством вы сообщаете ему: «С тобой все в порядке! Ты, конечно, справишься!».

2. Если ребенку трудно и он готов принять вашу помощь, обязательно помогите ему. При этом возьмите на себя только то, что он не может выполнить сам, остальное предоставьте ему делать самостоятельно; по мере освоения ребенком новых действий постепенно передавайте их ему.

3. Постепенно, но неуклонно снимайте с себя заботу и ответственность за личные дела вашего ребенка и передавайте их ему.

4. Позволяйте вашему ребенку встречаться с отрицательными последствиями своих действий (или своего бездействия). Только тогда он будет взрослеть и становиться «сознательным».

5. Если ребенок своим поведением вызывает у вас отрицательные переживания, сообщите ему об этом.

6. Когда вы говорите ребенку о своих чувствах, говорите от *первого лица*. Сообщите *о себе, о своем* переживании, а не о нем, не о его поведении.

7. Не требуйте от ребенка невозможного или трудно выполнимого. Вместо этого посмотрите, что вы можете изменить в окружающей обстановке.

8. Чтобы избегать излишних проблем и конфликтов, соразмеряйте собственные ожидания с возможностями ребенка.

9. Старайтесь не присваивать эмоциональные проблемы ребенка.

Педагог может не только передать родителям своих учеников знания в сфере развивающего самостоятельность общения, тренировать их умение конструктивно взаимодействовать с детьми, но и предоставить возможность для апробации этих знаний и умений на практике – в процессе подготовки и реализации вместе с детьми событий внутриклассной жизни (праздников, конкурсов, викторин, походов, экскурсий и т.д.). Это крайне важно, поскольку, с одной стороны, папы и мамы получают возможность пообщаться со своими сыновьями и дочерьми в иной среде, что может способствовать избавлению от некоторых «домашних» стереотипов и формированию нового опыта отношений. С другой стороны, педагог может воочию убедиться в эффективности (или неэффективности) своей работы с родителями, откорректировать ее, определить необходимость индивидуального подхода к «трудным» родителям.

Формы участия родителей в совместной с детьми деятельности могут быть самые разные: в роли организаторов, консультантов, помощников, арбитров, «болельщиков» и т.д. Главное, чтобы это было участие, а не присутствие.

Подводя итоги, надо констатировать, что педагогические условия и средства преобразования трех основных сфер общения младших школьников в пространство развития их самостоятельности представлены здесь в первом приближении. Однако хочется надеяться, что я смогла убедить читателей, особенно педагогов начальной школы, в необходимости создания пространства общения, развивающего

самостоятельность детей, помогающего им стать подлинными субъектами собственной жизни.