

ЭТАПЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ САМОПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2014 Е.А.Сорокоумова

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А.Шолохова

Статья поступила в редакцию 16.10.2013

В статье представлены этапы экспериментального исследования развития самопознания младших школьников в учебно-воспитательном процессе и дан анализ его результатов.

Ключевые слова: экспериментальная программа, этапы эксперимента, учебно-воспитательный процесс, уроки самопознания, младшие школьники, понимание, самопознание.

Современные требования к развитию личности младшего школьника на первый план выдвигают развитие самопознания, которое интегрирует в себя как понимание знаний об окружающем мире, других людях, так и самого себя. Основным способом синхронного развития понимания предметных знаний и позиции активности субъекта, направленной на самопознание в процессе обучения в начальной школе, является кардинальное изменение субъектами учебного процесса способов взаимодействия между детьми со взрослыми и сверстниками¹. Специально организованное обучение будет способствовать созданию зоны ближайшего развития, необходимой для последующего становления самосознания в подростковом возрасте. Разработанное и проведенное нами экспериментальное исследование реализовывалось поэтапно.

Пилотажный эксперимент ставил своей целью изучить сформированность у младших школьников понимание вербальных текстов, других людей и себя самого. В пилотажных экспериментах приняло участие 80 учеников начальных классов и 130 школьников от 11 до 17 лет средних школ Нижнего Новгорода. На этом этапе исследования проведено изучение способов организации учителем начальных классов процессов понимания у школьников в традиционных условиях обучения.

Изучение понимания учебных текстов младшими школьниками, проведенное с 90 учащимися 1 – 2 классов, подтвердило, что традиционные методики работы с учебным текстом направлены на развитие когнитивной сферы и не обеспечивают формирования у школьников

взаимосвязи двух основных аспектов понимания. Изучение понимания детьми младшего школьного возраста изображений других людей проводилось с учащимися 3-х классов (30 человек). Им предлагалось высказать суждения о людях, изображенных на фотографиях.

На основании проведенного нами исследования было выявлено, что учащиеся третьих классов (30 человек) в основном ориентированы на интерпретацию отдельных внешних черт другого человека (75% испытуемых). Небольшая группа учащихся (25% испытуемых) интерпретирует группу черт описываемой личности. Однако суждения о внутреннем мире другого человека не были высказаны ни одним испытуемым. Очевидно, что понимание другого человека младшими школьниками в традиционных условиях обучения целенаправленно не развивается.

Осмысливая полученные результаты, мы поставили дополнительную задачу выявить, в каком возрасте у современных школьников формируется способность понимать и интерпретировать внутренний мир другого человека.

В нашем исследовании приняли участие 120 испытуемых – учащихся общеобразовательной школы от 10 до 17 лет, которые давали свои суждения о людях, изображенных на фотографиях. В ходе эксперимента было установлено, что у большинства школьников преобладают суждения о внешних свойствах, а суждения о внутреннем мире другого человека начинаются лишь с 16 лет².

Анализ, полученных результатов, дает основание предполагать неразвитость интереса к другому человеку и возможностей его понимания современными школьниками. Большинство из них склонно давать чисто внешние характеристики, не углубляясь в духовный мир людей.

¹ Сорокоумова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии.

E-mail: CEA51@mail.ru

¹ Сорокоумова Е.А. Психология самопознания детей младшего школьного возраста. Дис. докт. психол.н. – Самара: 2002.

² Сорокоумова Е.А. Психологические особенности нравственного развития современных подростков // Инициативы XXI века. – 2009. – №1. – С. 41 – 45.

Для изучения понимания и оценивания младшими школьниками (учащиеся 2 – 3-х классов – 90 человек) самих себя мы использовали модифицированную методику Дембо-Рубинштейн.

Результаты исследования подтвердили имеющиеся в отечественной педагогической психологии данные о прямой зависимости самооценки младших школьников от оценивания их учителем (высота оценки личности зависит от успешности ребенка в усвоении знаний). Остальные личностные свойства почти не выделялись, что обнаружилось в обосновании детьми своих оценок, которые сводились к оцениванию социального статуса на основе успешности усвоения знаний (более 50%) как первостепенной ценности. Отношение ребенка к самому себе в условиях традиционного обучения связано с редуцированным пониманием своей личности, в основном ограниченными внешними оценками его успехов.

Кроме того, в ходе эксперимента были выявлены знания младших школьников о самих себе. Учащимся третьих классов (30 человек) предлагалось ответить на вопрос: «Кто Я и какой Я?». Большинство ответов, даваемых испытуемыми, говорит о том, что на первое место дети ставят свой социальный статус (55%). Понимание своего внутреннего мира (20%) и физических характеристик (25%) не становятся центром их внимания, что свидетельствует об отсутствии процессов персонификации (выделения себя) и цельности восприятия своей личности.

Нами была поставлена дополнительная задача: выяснить возрастные изменения в понимании и интерпретации школьниками самих себя. Ученикам 7 и 10-х классов (90 человек) предлагалось ответить на вопросы, характеризующие их внешность (Я-физическое), социальный статус (Я-социальное), личностные качества (Я-духовное). Было установлено, что учащиеся 7-х классов в первую очередь, подобно младшим школьникам, выделяют и интерпретируют свое социальное Я (45%), второе место занимает интерес к своей внешности (35%) и на последнее место отодвигается восприятие и понимание своего внутреннего мира (20%). И лишь ученики 10-х классов вслед за интересом к своему социальному статусу (50%) на второе место ставят описание личностных качеств (27%) и характеристики своей внешности (23%).

Таким образом, полученные в ходе анкетирования данные говорят о том, что понимание собственного внутреннего мира современными

школьниками развивается в старшем школьном возрасте³.

На основе анализа и осмысления результатов. Проведенного нами исследования был выделен *интегративный* критерий самопознания учащихся. Этот критерий включает в себя *глубину понимания*, которая зависит от уровня умственного развития учащихся, имеющихся знаний и опыта общения и взаимодействия, уровня самооценки, уровня обобщения знаний об окружающем мире, о других людях и о самом себе.

Низкий уровень развития самопознания соответствует пониманию отдельных фрагментов ситуации и внешних черт человека, вследствие недостаточности знаний и несформированности умения обобщать и оценивать получаемые о себе знания. *Средний уровень* соответствует пониманию совокупности элементов ситуации, черт личности вследствие возросшей потребности обобщать получаемые знания и осуществлять на их основе самооценку. *Высокий уровень* соответствует пониманию общего смысла изучаемой ситуации на основе обобщения всех имеющихся знаний об окружающем мире, о других людях и о самом себе, порождения и интерпретации новых личностных смыслов в процессе взаимодействия и общения.

Пилотажный эксперимент позволил сделать следующие выводы: 1) Традиционная организация процесса обучения направлена на усвоение предметных знаний об окружающем мире посредством понимания учащимися учебных текстов. Понимание смыслового содержания зависит от приемов работы с учебными текстами, от умения актуализировать прошлый опыт, от умственного развития учащегося. 2) Понимание других людей и формирование суждений о них ограничивается фиксацией внешних, телесных свойств, с указанием на ту или иную профессиональную принадлежность. Эмоциональные состояния почти не дифференцируются, что свидетельствует об отсутствии способов и приемов понимания младшими школьниками личностных свойств людей. 3) Самооценка школьника в качестве элемента самопознания, осознания себя неадекватна, поскольку зависит от оценивания учителем результатов учебно-познавательной деятельности. При традиционной системе обучения не ставится специальная задача понимания и оценивания младшим школьником своих личностных каче-

³ Сорокоулова Е.А., Кучерявенко В.И. Особенности понимания современными подростками ситуаций взаимодействия и общения (Психолого-педагогическая программа обучения подростков пониманию социальных ситуаций // Воспитание школьников. – 2011. – № 4. – С. 47 – 51.

ства на основе сравнения себя с другими участниками учебного процесса. 4) Понимание себя и других людей в младшем школьном возрасте в процессе обучения не рассматривается как специальная задача. Развитие самопознания происходит в подростковом возрасте без специальной организации этого процесса, поскольку основное внимание в традиционной школе направлено на развитие когнитивной сферы ребенка⁴.

Целью *констатирующего* эксперимента являлось выявление уровней глубины понимания детьми вербальных текстов, других людей, самих себя в традиционных условиях обучения. Кроме того, на этом этапе был проведен отбор детей для участия в формирующем эксперименте, а также производились отбор и обоснование методик исследования выделенных нами аспектов понимания в развитии самопознания детей младшего школьного возраста.

Испытуемыми констатирующего эксперимента стали 96 учеников начальной школы. Среди них 44 ученика второго и третьего которые характеризовались учителями как «педагогически запущенные». Низкий уровень способностей к усвоению знаний являлся следствием неблагоприятных условий микросоциального и микропедагогического характера. Кроме того, эти дети имели определенные личностные особенности (замкнутость, неуверенность, расторможенность, неустойчивость внимания, неумение сосредоточиваться, быстрая утомляемость и т.д.). Мы отобрали именно этих детей в экспериментальную группу (группа №1) формирующего эксперимента.

Другую часть испытуемых составила контрольная группа №2, в которую вошли ученики вторых и третьих классов в количестве 52 человек. Они характеризовались как успевающие (в основном на «4» и «5»). Эта группа в дальнейшем и послужила фоном для сравнения результатов работы по экспериментальной программе с группой №1.

Мы предположили, что между обеими группами будут получены существенные различия по всем измеряемым показателям понимания; понимание текстов в обеих группах, несмотря на их индивидуальные различия, будет значительно выше, чем понимание эмоциональных и других личностных свойств людей по их изображениям, а также выше понимания и оценивания самих себя.

Для определения исходных *уровней глубины понимания содержания текста* в соответствии

с выделенными в ходе пилотажного эксперимента показателями нами была разработана и использована *методика*, которая предполагала чтение текста и выбор одного из трех ответов по каждому из пяти вопросов. Один ответ соответствует низкому уровню глубины понимания содержания текста (0 баллов); второй ответ отражает средний уровень глубины понимания (1 балл); третий ответ – высокий уровень глубины понимания (2 балла). Кроме того, замерялось время и фиксировались особенности чтения текста ребенком.

Для выявления *уровня глубины понимания других людей* использовалась модификация методики А.П.Нечаева. Детям предлагались три фотографии с изображениями мужчин, женщин, детей. Давалась инструкция описать человека, изображенного на фотографии. Низкий уровень глубины понимания другого человека оценивался в 1 балл. Средний уровень глубины понимания – 2 балла. Высокий уровень глубины понимания – 3 балла.

Определение *уровня глубины понимания и оценивания младшим школьником себя самого* проводилось с помощью модифицированной нами методики Дембо-Рубинштейн. Методика состоит из трех групп шкал. Размер каждой шкалы – 100 мм. Каждый сантиметр на шкале соответствует 10 баллам. Первая группа включала пять шкал, соответствующих пониманию и оцениванию детьми своих физических качеств (Я-физическое): красота, рост, сила, здоровье, полнота. Вторая группа шкал предлагала оценку социальных качеств ребенка (Я-социальное): честность, воспитанность, вежливость, общительность, доброжелательность. Третья группа, также состоит из пяти шкал и соответствует пониманию и оцениванию детьми своих личностных качеств (Я-духовное): доброта, ум, чуткость, отзывчивость, внимательность. Испытуемым предлагалось отметить черточкой или крестиком свое место на каждой шкале. При обработке результатов измерялось расстояние от нижней точки шкалы до отметки испытуемого. Затем подсчитывалась средняя величина по каждой группе шкал и вычислялась средняя величина по результатам исследования самооценки. Расстояние от 0 до 33 мм соответствует низкому диапазону показателей уровня самооценки. Расстояние от 33 мм до 66мм – диапазон среднего уровня самооценки. Расстояние от 66 мм до 100 мм – высокие показатели уровня самооценки.

Для выявления *уровня понимания ситуаций взаимодействий и общения*, связанных с учебным процессом, была использована модификация шкалы тревожности, разработанной по

⁴ Сорокоумова Е.А., Талакова Е.А. Программа изучения содержательных аспектов я-концепции детей младшего школьного возраста // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – Т. 14. – № 2(2). – С.403 – 407.

принципу шкалы ситуативной тревоги Кондаша (1973).

Испытуемым предлагалось 30 ситуаций, с которыми они часто встречаются в школе. В соответствии с инструкцией требовалось зачеркнуть одну из трех цифр: цифру 0 – если ситуация не вызывает беспокойства; цифру 1 – если ситуация немного волнует и цифру 2 – если ситуация волнует или вызывает страх. При обработке подсчитывалась общая сумма баллов: от 0 до 20 баллов – низкий уровень тревожности; от 21 до 40 баллов – умеренный уровень тревожности; от 41 до 60 баллов – высокий уровень тревожности.

Таким образом, предполагалось, что четыре указанных показателя, замеренных в условиях традиционного обучения, позволят выявить исходный уровень становления двух аспектов по-

нимания (когнитивного и личностного) в развитии самопознания младших школьников.

Для анализа достоверности различий был выбран W-критерий Вилкоксона в связи с тем, что выборки групп №1 и №2 не имеют характера нормального или близкого к нормальному распределению. Ни по одному из показателей уровень достоверности различий не поднимается до статистически значимого уровня ($p < 0,01$). Это и характеризует обе выборки как взятые из одной генеральной совокупности. На этом основании в дальнейшем представлялось возможным судить о результативности формирующего эксперимента, который проводился в группе №1. В таб. 1 приведены средние значения измеряемых показателей для каждой из групп испытуемых.

Таб. 1. Средние значения и стандартные отклонения исследуемых показателей в группах №1 и №2 по результатам констатирующего эксперимента

Исследуемые показатели	Группа №1		Группа №2	
	М	S	М	S
Понимание текста	42.9	25.3	62.0	10.7
Понимание других людей	38.3	17.6	48.8	6.4
Понимание и оценивание себя самого	67.5	31.9	74.9	18.1
Понимание ситуаций взаимодействий и общения	57.4	25.7	46.3	15.4

Примечание: М – среднее значение по выборке; S – выборочное стандартное отклонение.

Статистическая обработка результатов позволила сделать следующие *выводы*: экспериментальная группа (№1) имеет средние значения существенно ниже по всем измеряемым показателям и может характеризоваться как менее однородная, поскольку разброс значений больше по всем показателям (особенно выделяется разброс значений показателей понимания текста и других людей).

Учащиеся первой и второй групп так распределились по *уровням глубины понимания текстов*: в группе №1 – низкий уровень у 38,8% детей, средний уровень у 45,5%, высокий уровень – у 15,7% учеников. В группе №2 низкий уровень отсутствует. Средний уровень имеют 76,9% детей, высокий уровень – 23,1%.

Таким образом, можно сказать, что в группе №1 уровень понимания текста гораздо ниже, чем в группе №2, что связано с индивидуальными особенностями учащихся. Большинство испытуемых контрольной группы показало средний уровень понимания текста.

По показателю «*понимание других людей*» было выявлено, что низкий уровень не установлен ни в одной группе. Большинство испытуемых имеют средний уровень по исследуемому показателю: в группе №1 – 95,5% детей, а в группе №2 – 84,6%. Высокий уровень показали

4,5% детей первой группы и 15,4% учащихся группы №2.

Исследование результатов *понимания и оценивания школьниками самих себя* позволяет утверждать, что в группе №1 низкий уровень имеют 13,7% детей, средний – 27,3%, а высокий уровень показали 59% испытуемых. В группе №2 низкий уровень самооценки выявлен у 15% детей, средний уровень – у 46,5% и высокий уровень – у 38,5%. Ответы детей на вопросы «Почему ты считаешь себя умным (здоровым, веселым, счастливым, добрым и т.д.)?» позволили понять эти различия показателей. Наиболее традиционные ответы звучали следующим образом: «умный – хорошо учусь, получаю «5», хвалит учитель; здоровый – не болею, хожу на физкультуру, хорошо бегаю; счастливый – у меня все хорошо, хорошие отметки; добрый – помогаю другим, даю свои вещи, не дерусь; веселый – часто смеюсь, в школе бывает весело; хорошее настроение, когда получаю «5», характер такой». Учащиеся группы №1 оценивают себя менее адекватно, необоснованно завышая свою самооценку. Об этом свидетельствуют проведенные наблюдения за работой и поведением детей на уроках и переменах, а также характеристики, данные учителями и другими учениками.

По уровню понимания ситуаций взаимодействий и общения учащиеся группы №1 распределились следующим образом: низкий уровень – 27,3%, средний уровень – 63,6%, высокий уровень – 9,1% детей.

В группе №2 к низкому уровню относились 30,8% детей, к среднему уровню – 65,4%, к высокому уровню – 3,9% детей.

В ходе эксперимента было установлено, что понимание текстов в обеих группах значительно выше, чем понимание другого человека и самого себя. Это связано в основном с тем, что в процессе традиционного обучения главное внимание обращается на усвоение знаний и развитие в первую очередь когнитивной сферы учащихся. Однако данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, не подтвердили выдвинутой гипотезы о том, что между исследуемыми группами детей будут получены существенные различия по всем показателям. Результаты свидетельствовали, что различия по измеряемым показателям несущественны. Это объясняется тем обстоятельством, что при традиционном обучении в начальной школе не обращается специального внимания на развитие самопознания детей⁵.

Результаты констатирующего эксперимента позволили перейти к проведению *формирующего эксперимента*, задачами, которого явилось: 1) определить оптимальные условия, необходимые для развития самопознания младших школьников при работе над пониманием смыслового содержания учебных текстов, жизненных ситуаций, других людей и самих себя; 2) выявить разницу в развитии самопознания в условиях экспериментальной программы и при работе по традиционной программе; 3) разработать программы подготовки педагогов к организации условий развития самопознания младших школьников с использованием понимания в качестве психологического механизма.

С целью проведения формирующего эксперимента была разработана система экспериментальных программ, реализующая теоретическую модель развития самопознания детей младшего школьного возраста как при работе с содержанием учебных текстов, так и при непосредственном взаимодействии и общении субъектов учебного процесса⁶.

Самопознание младших школьников предполагает развитие трех основных составляющих

образа Я на основе организации учебного сотрудничества в процессе совместной продуктивной, творческой деятельности.

В центре процесса самопознания находится сам ребенок, который сначала постигает свою принадлежность к живым существам, рассматривает себя как частицу окружающего мира, актуализируя имеющиеся у него опыт и знания, осознает свое отличие от растений и животных и свое сходство с ними. Идет понимание и осознание своего физического Я – схемы тела, внешности, половой принадлежности.

Познание социального Я ребенком происходит на основе познания ближайшего окружение – семьи, сверстников, друзей, соседей, что помогает ребенку понять свои отношения, свое место среди окружающих его людей.

И, наконец, ребенок обращается к своему духовному Я: знакомится со своими чувствами, переживаниями, особенностями поведения, составляющими его индивидуальность.

Каждая тема экспериментальной программы включает серию задач и упражнений, направленных на развитие самопознания младших школьников в различных формах учебного сотрудничества в ходе решения учебных ситуаций, предлагаемых экспериментатором или самими детьми.

Развитие самопознания младшего школьника в учебно-познавательной деятельности происходит также в процессе понимания содержания учебного материала, выраженного в текстовой форме. При работе с содержанием текста ученик сопереживает герою, выражает отношение к тому, что соответствует или не соответствует его пониманию, встает на место автора, выбирает идеалы для подражания и т.д. Поэтому правильная организация работы с текстом, как и само его содержание, могут стать одним из путей к самопознанию.

Взаимосвязь двух аспектов понимания (когнитивного и личностно-смыслового) достигается двумя путями. Первый путь – это изменение характера деятельности школьников с вербальными текстами: а) привлекались особого типа тексты, в частности, тексты экологического содержания, представляющие мир природы и социальный мир в единстве, раскрывающих место человека среди других существ; б) задачи понимания текста не ограничивались пассивным его чтением, но и включали продуктивные и творческие задачи (пересказ, озаглавливание, прогнозирование, составление нового рассказа на основе прочитанного); в) работа с текстом предполагала овладение системой операций, включающих в качестве способов понимания следующие: выделение значимых слов с помощью внешних моторных действий; вычленение

⁵ Сорокоумова Е.А. Психология самопознания в обучении: Монография. – М.: 2010. Сорокоумова Е.А. Функции учителя в инновационном обучении // Вестник МГОПУ им. М.А.Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – 2009. – №4. – С. 102 – 110.

⁶ Сорокоумова Е.А. Психология самопознания детей младшего школьного возраста.

из текста значимых слов в качестве зрительной мнемической схемы, облегчающей охват целостного смысла текста; интерпретация и реинтерпретация с помощью замены слов, продолжения рассказа, составление нового рассказа.

Второй путь – изменение характера организации взаимодействий, отношений и общения между всеми участниками учебной ситуации при работе над пониманием текстов: введение ситуаций различных форм совместной деятельности позволяет включать сознание в акты освоения значений и порождения смыслов, учитывать позицию других людей (автора, сверстника, учителя).

При организации занятий, направленных на развитие самопознания детей младшего школьного возраста, мы использовали таксономию учебных задач Д.Толлингеровой, изучающей виды опережающего управления обучением. Таксономия включает шесть групп задач.

Две первые группы задач содержат задачи репродуктивного характера (первую группу составляют задачи, требующие восприятия и воспроизведения знаний; во вторую группу входят простые мыслительные задачи – описание и систематизация фактов). Три следующие группы направлены на продуктивную творческую деятельность учащихся (третью группу составляют задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение); четвертая группа – задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение; пятая группа – задачи, предполагающие продуктивное мышление). Эти три группы задач направлены на продуктивную творческую деятельность учащихся. Шестая группа задач – задачи рефлексивного характера. Эти задачи обеспечивают переход к осознанному использованию способов анализа различных проблемных ситуаций. Особенностью этой группы задач является то, что они требуют для своего решения введения особых ситуаций учебных взаимодействий. В этих ситуациях учащиеся осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки: от усвоения предметных знаний к установке на выявление способов собственной мыслительной работы, чему и соответствует рефлексия позиций в межличностных взаимодействиях⁷.

Эти задачи решаются в условиях создания определенных типов учебных ситуаций, вводящих учащихся в совместную разработку оптимальных стратегий решения того или иного типа задач с последующей демонстрацией решения и его обоснованием. Таким образом, дости-

гается интеграция знаний ученика об окружающем мире и о себе самом.

Одновременно с проведением занятий для учеников была начата реализация программы «Я тебя понимаю», направленной на подготовку учителя, работающего в условиях традиционной школы, к развитию самопознания младших школьников. С первых занятий было установлено, что без специальной предварительной подготовки, направленной на смену позиций учителя в отношении личности ребенка и освоения способов диалогизации совместных, разделенных с детьми практических действий, учитель не готов принять и выполнить намеченную программу.

В процессе наших исследовательских поисков мы пришли к убеждению в необходимости изменения стратегии подготовки учителя по развитию самопознания учеников. Учителя были непосредственно включены в практику взаимодействия и общения с детьми, которая была организована психологом-экспериментатором в соответствии с экспериментальной программой для учащихся начальной школы.

Учителя в этой ситуации вступали в разнообразные формы практических взаимодействий с ребенком в соответствии с учебными ситуациями, зачастую не осознавая, что они вовлечены в этот процесс самой ситуацией и детьми. Таким образом, экспериментально созданные учебные взаимодействия служили им внешней опорой для освоения новых и непривычных для них позиций и функций взаимодействия, которые помогали новому принятию личности ребенка как равноправного субъекта взаимоотношений.

При решении детьми различных учебных и жизненных ситуаций учитель поочередно принимал на себя следующие функции: инструктора, дающего установку на выполнения задания и исчерпывающие объяснения; советника, который, если возникают сложные или неоднозначные ситуации, переводит их в учебные задачи, но не принимает решения и не дает готовых ответов; образца, который в начальной школе действительно является образцом для подражания, а в процессе проведения занятий задает эмоциональный тон всему уроку, показывает образцы поведения, отношений, выбора и принятия решений при выполнении заданий, но не является при этом «подсказчиком». Выполняя вышеназванные функции, учитель осваивал и новые: наблюдателя, для которого очень важна педагогическая наблюдательность и рефлексия; фасилитатора, основная задача которого состоит в том, чтобы способствовать формированию представления ребенка о самом себе, дать ему почувствовать себя увереннее, безопаснее, по-

⁷ Сорокоумова Е.А. Психологические особенности нравственного развития современных подростков

высить его самооценку; партнера, понимающего личностный смысл высказываний и поведения ребенка и поэтому готового к принятию его инициатив и к организации помощи в их выполнении на основе взаимоконтроля и взаимо-

помощи в детском сообществе. Таким образом, при выполнении вышеперечисленных функций строилось взаимодействие и взаимообогащение сознания главных субъектов учебного процесса – учителя и ученика.

Таб. 2. Сравнительный анализ средних значений пре- и постдиагностики в экспериментальной группе (№1)

Исследуемые показатели	М		Достоверность различий	
	Предиагностика	Постдиагностика	W-критерий	Уровень значимости
Понимание текста	42.9	55.3	631	P<0.05
Понимание других людей	38.3	60.8	487	P<0.01
Понимание и оценивание себя самого	67.5	47.9	917	P<0.05
Понимание ситуаций взаимодействия и общения	57.4	32.5	467	P<0.01

Практическое освоение педагогом новых личностных позиций по отношению к детям, а также выполнение функций (фасилитатор, советник, инструктор, образец, наблюдатель, партнер), открывающих для него новые пути взаимоотношения с детьми, повысили не только готовность к принятию предложенной программы, но и послужили образцом для развития собственного творчества в поисках путей взаимодействия и сотрудничества. Так, педагоги отказались от традиционных в ситуациях обучения, привычных для форм внешнего контроля и подошли к более высокому уровню доверия и принятия взаимоконтроля и самооценок у детей, что способствовало более активному становлению их самосознания и самопонимания⁸.

Для выявления изменений, произошедших в ходе формирующего эксперимента в экспериментальной группе, было проведено повторное тестирование детей, участвующих в эксперименте. Проведен статистический анализ полученных результатов. Сравнению подверглись средние значения (М) исследуемых показателей (понимание и оценивание себя самого, понимание ситуаций взаимодействий и общения, понимание текста и понимание других людей) на начало и конец эксперимента. Результаты изменений отражены в таб. 2.

Анализ показателей понимания текста подтверждает, что наблюдается выраженная тенденция к их росту в среднем по группе на 12,3%. При этом вычисленный W-критерий Вилкоксона (631) поднимается до статистически значимого уровня ($p < 0,05$) и интерпретируется как тенденция, поскольку выбранный уровень достоверности более статистически значим. Изменились и уровни глубины понимания детьми содержания текстов. Отмечается отсутствие низких показателей понимания текста. Средние

показатели остались без изменения (45,5%), а высокие – возросли в два раза (54,5%). Эти изменения свидетельствуют о том, что при использовании ребенком определенных приемов работы с текстом увеличивается глубина понимания содержания текста, что способствует повышению познавательной активности ребенка, увеличению интереса к изучаемому предмету, к окружающим и к самому себе, осознанию получаемой информации.

Анализ детских сочинений позволяет говорить о том, что в процессе учебного сотрудничества и продуктивной деятельности понимание содержания текста поднимается на творческий уровень, который выражается не только в репродукции прочитанного, но и создании собственных осмысленных текстов.

Данные бесед с учениками экспериментальных групп подтвердили полученные результаты. Дети говорят, что «читают с удовольствием», «очень нравится», «стало интересно», «узнали много нового».

Сравнивая средние показатели понимания других людей по результатам констатирующего и формирующего экспериментов, следует отметить, что этот показатель увеличился почти вдвое и имеет статистически достоверное различие с исходным. Решение жизненных ситуаций на основе актуализации уже имеющихся знаний дало возможность детям лучше понимать других людей, их настроение, эмоциональное состояние и в соответствии с этим строить линию своего поведения и взаимодействия. Дети экспериментальной группы достигли высоких результатов по этому показателю (рост с 45% до 72,7%).

Анализ средних значений показателя понимания и оценивания себя самого в экспериментальной группе также подтверждает его статистическую значимость ($p < 0,05$). Данные снижения уровня самооценки, в дальнейшем интерпретируемые нами как достижение адекватной самооценки, имея значимый уровень досто-

⁸ Сорокоумова Е.А. Самопознание в процессе обогащения сознания // Вестник МГОПУ им. М.Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – 2009. – №3. – С. 89 – 95.

верности, все же не поднимаются до выбранного уровня достоверности ($p < 0,01$) и рассматриваются как тенденция.

Изменились и уровни глубины понимания и оценивания себя самого испытуемыми: низкий уровень вообще отсутствует, в то время как на начало эксперимента его показали 13,7% учащихся. Средний уровень (81,8%) значительно превосходит начальные показатели, а уровень высоких показателей самооценки детей (18,2%) по сравнению с показателями, имевшими место до начала проведения занятий (59%), снизился. Это говорит о том, что в процессе работы по экспериментальной программе дети стали лучше понимать себя и оценивать более адекватно.

Следует отметить разницу в становлении самооценки у детей 2-х и 3-х классов. Так, у учеников 2-х классов экспериментальных групп наблюдается актуальная и ретроспективная самооценка при соотнесении себя с детьми дошкольного возраста и свое обучение – с обучением в 1-м классе при оценивании социального и физического Я («Стало много друзей»; «Стал больше, сильнее»; «Научился писать и читать»). У 10 – 15% учеников 3-х классов к моменту окончания эксперимента, наряду с выше-названными видами самооценки (актуальной и ретроспективной), появилась прогностическая самооценка. Она выражалась в представлении о себе, своих возможностях, своем желаемом Я («Буду защищать слабых»; «Стану сильным, смелым»).

Показатель понимания ситуаций взаимодействий и общения – тревожность – в целом по группе снизился на 25%, и можно говорить о статистической достоверности его снижения ($p < 0,01$). Исчезли показатели высокого уровня тревожности, а показатели низкого уровня возросли почти в два раза (с 27,3 до 50,1%).

Независимые эксперты, учителя, завучи и родители, наблюдавшие за экспериментальными занятиями, отметили, что дети стали более уверены и при ответах на уроках, в общении с другими людьми – как взрослыми, так и сверстниками. Это напрямую связано и с изменением уровня самооценки детей.

Таким образом, в результате сопоставления средних значений исследуемых показателей на начало и конец эксперимента можно с полной уверенностью говорить о статистически значимых изменениях по показателю понимания ситуаций взаимодействия и общения и понимания другого человека на выбранном в качестве статистически достоверного уровня $p < 0,01$. Также наблюдается ярко выраженная тенденция к изменению двух других показателей: показателя понимания текста и показателя понимания и оценивания себя самого.

В контрольной группе, обучающейся в традиционных условиях общеобразовательной школы, также произошли изменения по измеряемым показателям. Результаты экспериментальной и контрольной групп были сопоставлены и проанализированы. Эти данные представлены в таб. 3.

Таб. 3. Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента

Исследуемые показатели	М		Достоверность различий	
	экспериментальная	контрольная группа	W-критерий	Уровень значимости
Понимание текста	55.3	75.7	562	$P < 0.005$
Понимание других людей	60.8	55.8	921	$P < 0.1$
Понимание и оценивание себя самого	47.9	73.9	574	$P < 0.05$
Понимание ситуаций взаимодействий и общения	32.5	53.1	539	$P < 0.001$

Примечание: М – среднее значение показателя по выборке.

В контрольной группе показатель понимания текста возрос, поскольку занятия, проводимые по традиционным программам, ставят своей целью развитие навыков работы с текстом, однако не наблюдается статистически значимого достоверного различия.

Показатель понимания других людей также возрос в целом по группе на 6.93% , что статистически значимо. Понимание других людей в различных жизненных ситуациях в условиях традиционного обучения происходит стихийно и часто не осознается детьми, и поэтому не всегда

линия поведения, выстраиваемая ребенком, адекватна наличной ситуации.

Изменений по показателю понимания и оценивания себя самого не наблюдается (См. таб. 1), то есть уровень самооценки в контрольной группе остался на прежнем уровне. Это говорит об имеющейся зависимости самооценки от успешности обучения и оценки учителя.

При анализе показателя понимания ситуаций взаимодействий и общения в контрольной группе выявлено, что проявление детской тревожности в ситуациях взаимодействия и общения воз-

росло на 10% в среднем по группе и имеет тенденцию к увеличению. Из бесед с испытуемыми контрольной группы было установлено, что наибольшее беспокойство у детей вызывают ситуации, связанные с учебным процессом. Следует отметить вывод, сделанный, в процессе наблюдения и опросов среди учеников контрольных классов: чем успешнее учится ребенок, тем выше уровень его тревожности.

Кроме того, по данным, полученным в процессе наблюдения и бесед с учителями, непосредственно включенными в экспериментальные занятия, представляется возможным сделать вывод о том, что произошли изменения и в личностной сфере самих учителей. Они стали «по другому относиться к своим ученикам и к себе», «смотреть другими глазами на своих учеников», «использовать новые приемы в своей работе», «бережнее относиться к себе и к другим».

Исследованием установлено, что у младших школьников, прошедших экспериментальное обучение, произошли изменения в глубине понимания: а) смыслового содержания учебных текстов; б) окружающих их людей; в) собст-

венной личности; ситуаций взаимодействия и общения.

Это стало возможным благодаря соблюдению следующих взаимосвязанных между собой психолого-педагогических условий: а) внедрение системы программ по развитию самопознания младших школьников, определяющих содержание совместной творческой деятельности учителя и учащихся, ученика и его одноклассников, осуществляется под знаком взаимосвязи когнитивного и личностно-смыслового аспектов понимания; б) совместная продуктивная творческая деятельность учителя и учащихся становится основой развития глубины понимания образа мира и образа Я в этом мире; в) овладение учителем способами развития самопознания младших школьников, происходящее в рамках психолого-педагогического взаимодействия, становится основой для изменения личностных позиций учителя и учащихся; г) овладение учащимися знаниями о мире и о себе дополняется развитием у них способности к рефлексии опыта познавательной деятельности, опыта многообразных отношений и связей с миром и с людьми.

STAGES OF AN EXPERIMENTAL RESEARCH OF DEVELOPMENT OF SELF-KNOWLEDGE DURING TRAINING

© 2014 E.A.Sorokoumova[°]

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

This paper presents the stages of experimental research of junior school students' self-knowledge in the educational process and analysis of its results.

Key words: experimental program, stages of the experiment, educational process, lessons of self-knowledge, junior school students, understanding, self-knowledge.

[°] Elena Aleksandrovna Sorokoumova, Doctor of psychological sciences, Professor of Department of social and pedagogical psychology, faculty of psychology. E-mail: CEA51@mail.ru