Приложение 1

к методическим рекомендациям

Методический материал для проведения семинара с педагогами, работающими с младшими школьниками по теме «Формирование личностной саморегуляции младших школьников»

(по материалам Е.С. Федосеевой [24], Чистяковой М.И. [30])

Необходимость формирования личностной саморегуляции приобретает особую остроту в младшем школьном возрасте. Неумение управлять собой проявляется в дезадаптивном поведении, снижении успеваемости в школе, ухудшает психосоматическое здоровье детей. В то же время, по мнению многих исследователей, формирование саморегуляции наиболее эффективно происходит в младшем школьном возрасте и тесно связано с представлениями детей о себе, своих возможностях, которые складываются под влиянием взаимодействия со взрослыми и сверстниками. На протяжении всего периода ребенок учится управлять своим поведением, произвольной становится организация его деятельности. Младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями для формирования личностной саморегуляции.

Рассмотрим модель процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников, предложенную Федосеевой Е.С. по итогам экспериментального исследования в школах г. Волгограда:

Ведущим педагогическим условием модели выступили партнерские отношения со сверстниками, которые позволили младшим школьникам совместно определять общую стратегию деятельности, составлять план работы и способы его выполнения, осуществлять различные виды контроля. На уроках младшие школьники учились действовать друг с другом, реагировать на состояние партнера, учитывать мнение каждого, сравнивать свои результаты с результатами сверстника.

Педагогический процесс представлен в целостности и последовательности четырех этапов:

***Первый этап*** ***направлен на формирование мотивационно-целевого компонента личностной саморегуляции.***

Цель этапа - включение ребенка в систему партнерских отношений со сверстниками для формирования потребности в совместном целеполагании.

Задачи:

обучение детей осознанию и принятию цели, заданной учителем;

формирование способности к целеполаганию;

представление результатов совместной деятельности.

Цель задается извне учителем. Школьников вначале необходимо подвести к пониманию цели учителя, затем к самостоятельной постановке своих, имеющих личностный смысл. Для того чтобы цель была принята младшим школьником, она должна быть достижимой в короткие сроки, с более близкими перспективами.

Стимулирование активности младших школьников осуществляется благодаря системе педагогических средств: занимательность изложения материала (примеры, факты, опыты, яркие образы); эмоциональность речи педагога; дидактические игры; тематические беседы.

***Второй этап направлен на формирование эмоционально-волевого компонента личностной саморегуляции***.

Цель этапа заключается в формировании у младших школьников эмоциональной устойчивости и волевой регуляции своего поведения в условиях партнерских отношений со сверстником. Распознавание и передача эмоций — сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний, высокого уровня развития произвольности.

Задачи формирования эмоционально-волевого компонента:

обучение младшего школьника распознаванию собственных внутренних эмоций и проявлению своих эмоциональных переживаний, их вербализации, управлению эмоциями, их оцениванию (ориентация «на себя»);

обучение распознаванию эмоционального состояния партнера, принятию и пониманию его эмоциональных реакций, проявлению эмпатии, адекватной оценке эмоционального состояния партнера (ориентация «на партнера»).

|  |  |
| --- | --- |
| «на себя» | «на партнера» |
| Распознавать внутренние ощущения и переживания | Распознавать эмоциональное состояние партнера |
| Принимать и проявлять свои эмоциональные переживания | Принимать и понимать эмоциональные реакции партнера |
| Выражать эмоции, вербализовать их | «Читать» эмоциональное состояние партнера |
| Управлять эмоциями | Проявлять эмпатию |
| Давать оценку эмоциям | Адекватно оценивать эмоциональное состояние партнера |

Функции педагога на данном этапе состоят в реализации личностно ориентированного подхода к учащимся, создании положительного эмоционального микроклимата внутри группы, отслеживании и регуляции эмоционального состояния детей в процессе деятельности. Основные средства основаны на игровой деятельности детей и применяются после уроков. Проигрывание этюдов, игровые ситуации, упражнения, беседы, рисование эмоций, работа с «Азбукой эмоций», цветопись способствуют сплочению группы, проявлению эмпатии на основе осознания эмоционального состояния партнера. С их помощью осуществляются знакомство детей с основными эмоциями, пополнение словарного запаса словами, обозначающими эмоции и их оттенки, формируется умение распознавать эмоции других людей, их ощущения и переживания, управлять эмоциями, отслеживать изменения эмоционального состояния в процессе урока.

Варианты использования «Азбуки эмоций»:

показ изображения эмоции на карточке;

изображение эмоции на лице по карточке;

подбор карточек с одинаковыми эмоциями;

изображение эмоции на лице без зрительной подсказки.

Рисование эмоций:

рисунок на тему «Мое настроение сейчас»;

рисунок по выбору (после выполнения задания необходимо обсудить каждый рисунок с партнером, определить, какое настроение пытался передать автор);

задание «Нарисуй настроение своего партнера»;

рисунок эмоции, заданной педагогом.

Рисунки могут быть как сюжетные, так и абстрактные, т. е. настроение передается через цвет, характер линий, композицию различных элементов. Последние в большей степени способствуют отреагированию отрицательных эмоций, самовыражению личности. Это происходит, потому что снимаются ограничения, накладываемые, с одной стороны, уровнем сформированности художественных навыков, с другой — приобретенными стереотипами рисования. Рисование помогает обучать детей навыкам адекватного выражения эмоций и снимать напряжение.

Мимические и пантомимические этюды используются для изображения эмоциональных состояний, знакомства с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, походкой. В каждый урок педагогом в качестве своеобразного отдыха включается ряд этюдов, коротких, разнообразных и доступных детям по содержанию. Содержание этюдов детям эмоционально пересказывается, предложенная эмоциональная ситуация становится основой для создания множества вариантов на заданную тему.

*В качестве примера можно использовать игры и этюды из пособия Чистяковой М.И. «Психогимнастика»* [30]*, например,*

***Розовое словцо «привет» (для детей 6-7 лет)***

*Один мальчик растерял все хорошие слова, остались у него только плохие. Тогда мама отвела его к доктору (у доктора были огромные усищи), тот сказал:*

*— Открой рот, высунь язык, посмотри вверх, посмотри на кончик своего носа, надуй щеки. - И потом велел мальчику пойти поискать хорошее слово. Сначала мальчик нашел такое слово (показывает расстояние сантиметров в двадцать), это было «у-у-уф!». То есть нехорошее слово. Потом вот такое (сантиметров в пять — десять) — «отстань!». Тоже плохое. Наконец, он обнаружил розовое словцо «привет!», положил его в карман, отнес домой и научился говорить добрые слова, стал хорошим мальчиком. (Дж. Родари.)*

*Дети получают роли мамы, врача и мальчика и начинают действовать в соответствии с фабулой рассказа.*

***Психомышечная тренировка (саморасслабление)***

*Аутотренинг нередко находится в центре психотерапевтической и психогигиенической деятельности детских психоневрологов и спортивных психологов. Гизела Эберлейн считает, что уже в 7 — 8 лет дети способны изучать аутогенную тренировку и применять ее осмысленно. Аутогенная тренировка считается одним из лучших методов коррекции нарушенного состояния личности (К. К. Платонов, 1981). Некоторые дети, особенно со слабой нервной системой, могут невротизироваться просто от того, что их психофизические и соматические реакции отстают от общего ритма жизни детского коллектива. Дошкольные психологи рекомендуют вводить расслабляющие упражнения в повседневную жизнь детского сада и применять их неоднократно в течение дня (Л. Карманова, 1984).*

*Для дошкольников и младших школьников используется детский вариант психомышечной тренировки, разработанный А. В. Алексеевым для юных спортсменов и адаптированный Чистяковой М.И.*

*А. В. Алексеев рекомендует (для удобства обучения произвольному напряжению и расслаблению мышц тела) разделить все мышцы на пять групп: мышцы рук, ног, туловища, шеи и лица. Внимание ребенка последовательно привлекается к каждой группе, мышц. А. В. Алексеев считает, что переходить к тренажу новой группы мышц не следует, пока предыдущая не станет «послушной».*

*При проведении психомышечной тренировки, особенно в заключительной ее части, необходимо соблюдать чувство меры, надо не затягивать отдых и «дозировать» внушение.*

*Пример психомышечного упражнения без фиксации на дыхании*

*«Пчелка мешает спать» (игра лицевых мускулов).*

*В берлогу снова прилетела пчелка. Решила она сесть кому-нибудь на язычок, но медвежата быстро стиснули зубы, сделали губы трубочкой и стали крутить ими в разные стороны. Пчелка обиделась и улетела. Медвежата снова слегка раскрыли рот, язык отдыхает. Пришла мама-медведица и зажгла свет. От яркого света медвежата крепко зажмурились и сморщили нос. Мама видит: все в порядке; погасила свет. Медвежата перестали жмуриться и морщить нос. Снова прилетела пчелка. Медвежата не стали ее прогонять, а покатали ее у себя на лбу, двигая брови вверх-вниз. Пчелка поблагодарила медвежат за удовольствие и улетела спать.*

*Пример психомышечного упражнения с фиксацией на дыхании*

*«На берегу моря». Игра с песком (на напряжение и расслабление мышц рук).*

*Набрать в руки воображаемый песок (на вдохе). Сильно сжав пальцы в кулак, удержать песок в руках (задержка дыхания). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (на выдохе). Стряхивать песок с рук, расслабляя кисти и пальцы. Уронить бессильно руки вдоль тела: лень двигать тяжелыми руками.*

*Повторить игру с песком 2-3 раза.*

***Третий этап направлен на формирование деятельностно-практического компонента личностной саморегуляции*** ***младших школьников***.

Цель этапа заключается в стимулировании партнерских отношений младших школьников для реализации волевых процессов в деятельностно-практической сфере.

Основными задачами выступают:

определение набора задач, ведущих к реализации совместных целей учащихся;

моделирование решения учебной задачи, представление учащимися своей роли в общей работе группы;

совместная разработка и распределение работы, ее действий и операций по решению поставленных задач;

усиление самоконтроля и взаимоконтроля учащихся.

При организации партнерских отношений очень важно, чтобы ученики ставились в разные условия, чтобы каждый независимо от его успеваемости побывал в роли проверяющего и проверяемого, т. е. обеспечить динамическую и гибкую структуру группы и организовать перегруппировку. Постепенно у младших школьников формируется ориентация на нравственные качества ученика, что способствует созданию системы ценностей группы. Обеспечение гибкой структуры группы, когда один и тот же ученик попеременно становится то в позицию оценивающего, то в позицию оцениваемого, способствует формированию критичности, ответственности, реализации волевых процессов в деятельностно-практической сфере. В ходе работы дети самостоятельно, без участия взрослого, поддерживают ролевые взаимоотношения контроля в совместных действиях с партнером, что порождает контрольно-оценочную связь нового типа - «ребенок - ребенок», которая выступает основным регулятором их деятельности. Федосеева Е.С. рекомендует постепенно увеличивать продолжительность самостоятельной совместной деятельности, что снижает решающее значение контроля со стороны взрослого, способствует сохранению порядка практической деятельности, осуществлению проверки и оценки работы партнеров самими детьми. С целью переадресации действий контроля с партнера на себя следует вводить задания, требующие самоконтроля.

***Заключительный этап направлен на формирование рефлексивно-оценочного компонента.***

Его цель заключается в формировании способности у младших школьников анализировать свои действия, поступки, мотивы, переживания и соотносить их с нормами, правилами и ценностями группы, а также с действиями, поступками, мотивами, переживаниями других людей.

Основными задачами четвертого этапа выступает

стимулирование потребности в выработке общей оценки результатов деятельности; совместном с партнером установлении критериев оценки;

развитие умения сопоставлять предстоящую оценку с выработанными критериями;

создание ситуаций для взаимной оценки и взаимопроверки деятельности перед сдачей ее результатов учителю.

Рефлексивно-оценочный компонент проявлялся в обеспечении каждого компонента и выполнял интегративную функцию, в частности, овладение целеполаганием невозможно без постоянного обращения к процессу самооценивания. Рефлексивно-оценочный компонент должен сопровождать весь учебный процесс, а не завершать его. На этом этапе поддерживается стремление младших школьников к выработке общей оценки результатов деятельности, совместному с партнером установлению критериев оценки и сопоставлению предстоящей оценки с выработанными критериями. Работа младших школьников организуется таким образом, чтобы дети, осуществляя рефлексию, стремились оценить других людей, а затем дать правильную оценку своим действиям, поступкам, внутренним состояниям. Педагог выполняет роль консультанта: выдвигает соответствующие эталоны для оценки, подсказывает способы оперирования с ними. Обеспечение формирования рефлексивно-оценочного компонента осуществляется с использованием таких средств, как коллективный выбор эталона, создание общественного мнения, выработка общих критериев оценки, организация коллективной оценочной деятельности.