

«Удачное переживание» в творческом сотрудничестве сверстников как базовый компонент развития Я-концепции в младшем подростковом возрасте (10–12 лет)

Т.Л. Богатырева

В статье отражены актуальные проблемы развития личности младшего подростка (10–12 лет) в кризисной ситуации перехода из начальной в среднюю школу. Вводится понятие текущего переживания, рассматривается его роль в познании подростком различных аспектов своего Я. Исследуется влияние «удачного переживания» на процесс перехода к более зрелой и позитивной Я-концепции. Приводятся данные о влиянии метода творческого сотрудничества сверстников на развитие у младших подростков представления о себе.

Ключевые слова: младший подросток, взросление, поиск идентичности, переживание (текущее, «удачное»), саморазвитие, сотрудничество, творческое самовыражение, ролевая игра, позитивная Я-концепция, образ Я.

Возрастной период 10–12 лет включает в себе большие возможности для развития полноценной личности. Г.А. Цукерман ставит вопрос о необходимости глубокого, всестороннего исследования особенностей данного возраста, указывая на его качественное своеобразие, наличие интеллектуальных, личностных и других возрастных новообразований в психике младшего подростка, при этом особое внимание уделяет проблеме развития «индивидуальной способности к самоизменению, к установлению границ Я –самости» [11, с. 23].

Именно на границе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту решаются специфические задачи личностного развития и взросления человека, идет интенсивное усвоение культурных ценно-

стей, определяющих в дальнейшем его главные жизненные предпочтения [18].

Известная «неуправляемость» детей данного возраста сочетается с особой восприимчивостью и поведенческой гибкостью, открытостью для сотрудничества и вместе с тем с достаточной интеллектуальной зрелостью, что позволяет взрослым (учителям и родителям) строить отношения с ними на основе диалога, на принципах партнерского общения.

Основные признаки происходящих с младшими подростками изменений описаны в известном исследовании Д.Б. Элькоина и Т.В. Драгуновой [12]. Они касаются:

- учебной деятельности, которая приобретает смысл как деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию;

- общения с товарищами, которое становится «особой формой жизни подростка» и выступает как деятельность по установлению близких отношений в коллективе;

- взросления как новообразования младшего подросткового периода – специфической формы самосознания, социального по своей природе и проявляющегося в «чувстве взрослости»;

- овладения этическими нормами поведения, специфика которого связана с понятием качеств «хорошего товарища», оцениваемых в отношении себя самого. Это также указывает на новый этап в становлении самосознания подростков.

Названное исследование выделяет черты, отличающие самосознание младших подростков, но не касается структуры Я-концепции в целом и особенностей ее изменения.

Об основных изменениях и искажениях Я-концепции, обнаруживающихся в снижении уровня самооценки, появлении депрессивности, застенчивости, когда образ Я подростка приобретает зыбкость и неустойчивость, говорится в исследовании Р. Симмонс, М. Розенберг и Ф. Розенберг (см. [1, с. 207]).

По мнению авторов, основные изменения Я-концепции приходятся на периоды с 8 до 11 и с 12 до 14 лет. Каков же характер самосознания в период с 11 до 12 лет (и в более широком возрастном интервале – с 10 до 12 лет), остается невыясненным.

Важные исследования в понимании «зон недоопределенности образа Я» у подростков 10–12 лет и обусловленного этим социально-психологического экспериментирования их со своей идентичностью проведены Г.А. Цукерман [10]. По мнению автора, такое экспериментирование является ведущей деятельностью детей данного возраста, что позволяет использовать активные средства для обучения их самопонижению.

Эффективным в этом отношении может быть предлагаемый нами комплексный метод творческого сотрудничества сверстников (ТСС), позволяющий создавать соци-

ально приемлемые условия для исследования подростками собственной индивидуальности.

В периодизациях детского развития (Л.С. Выготский [3], Д.Б. Эльконин [13]) ведущей деятельностью в данный возрастной период считалась собственно учебная деятельность. Развивая идею Г.А. Цукерман, можно предположить, что в возрастном периоде с 10 до 12 лет учебная деятельность, исключая чисто познавательный аспект обучения, выступает преимущественно как деятельность по самопонижению, а затем, на стадии более зрелого подросткового возраста, преобладает деятельность по установлению доверительных дружеских отношений со сверстниками.

За рубежом и в нашей стране изучение самосознания младших подростков осуществлялось последовательно, с разных точек зрения и касалось разных его аспектов.

- О решающем значении становления субъектной составляющей самосознания в возрасте между 10 и 12 годами говорится в исследовании W. Damon, D. Hart [15].

- О ведущей роли познавательных механизмов в оформлении образа Я – так называемых когнитивных схем самопрезентации – свидетельствуют данные R. Siegler, D.F. Liebert, R.M. Liebert [19, с. 97–101].

- Соотношению собственных восприятия образа Я с восприятиями его другими людьми, поиску определений и определенности границ Я посвящены исследования E. Erickson [16]; M. Johnson [17]; В.В. Давыдова, В.Н. Слободчикова, Г.А. Цукерман [4, с. 14–19]; Д.Б. Эльконина [13].

- Понимание подростками ясного различия между собственным усилием (старанием), направленным на самопознание, и собственными возможностями для этого отмечено M. Chazan, A. Laing, D. Davies [14].

Исследование И.А. Коневой посвящено особенностям образа Я у младших подростков с задержкой психического развития. Автор, анализируя проблему соотношения понятий «Я-концепция» и «образ Я», рассматривает «образ Я» как структурный элемент «Я-концепции», являющийся основой для ее становления и преобразова-

ния. Зрелый образ Я представляется как продукт интеллектуальной переработки личностью информации о себе [5, с. 27–28].

Влиянию психологических условий на формирование адекватного образа Я в подростковом возрасте посвящено исследование Н.А. Слободянюка [8], которое подтверждает гипотезу о том, что в процессе специально организованных занятий, включающих приемы и методы активного психологического воздействия на подростков, у них совершенствуется способность к самосознанию, что, в свою очередь, приводит к оформлению у них структурно-содержательного и адекватного образа Я.

Однако во всех этих исследованиях не учитывается и не раскрывается роль «текущего переживания» в формировании сиюминутного представления о себе, образа Я, рождающегося в контексте ситуации, и значение для личности такого переживания образа Я. Кроме того, не учитывается влияние так называемых «удачных переживаний» (термин Ф.Е. Василюка [2, с. 54]) на развитие Я-концепции в кризисный период формирования личности, каким является младший подростковый возраст*.

Жизненная ситуация младшего подростка связана для него с «переживанием как особой деятельностью по переделыванию себя в мире и мира в себе»** – применительно к школьной среде.

Путь, на который вступает ребенок, покинув начальную школу, полон трудностей: самое главное, он должен суметь установить множество взаимосвязей с разными учителями-предметниками и со сверстниками, но для этого он должен *обрести свое новое Я*, отличное от детского, формируя его собственными усилиями в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Процессом, с помощью которого подросток может выдержать подобное испытание, выйти из кризиса и восстановить душевное равновесие, является переживание как внутрен-

няя работа, внутренняя деятельность по поиску собственной идентичности.

Единичным действием, основным компонентом этой работы может стать «удачное переживание», в результате которого возникает позитивно насыщенный «текущий образ Я». Накапливаясь, эти образы способствуют преобразованию Я-концепции младшего подростка в более целостную, гармоничную структуру; границы его представлений о своем Я с каждым новым позитивным переживанием становятся все более определенными.

Процессом переживания «можно в какой-то мере управлять» [2, с. 11], целенаправленно влияя на развитие личности подростка в позитивном ключе, пробуждая и поддерживая его интерес к познанию, творчеству, овладению ценностями науки и культуры, а также навыками поведения в обществе на основе самоуважения и уважения к личности и достоинствам других людей.

Поэтому наиболее важной и актуальной оказывается ориентация педагогов и психологов на поиск средств, позволяющих создать социальные условия, при которых у младших подростков будет складываться положительный образ своего Я и формироваться отношение к себе как к хорошему, порядочному и сильному человеку.

Активным средством, позволяющим младшему подростку осуществлять поиск своего подлинного Я, способствующим развитию структуры Я-концепции в наиболее целостном виде, а также приобретению опыта конструктивного социального поведения с учетом указанных особенностей и возможностей данного возраста, является практика *групповой работы* с детьми в ее наиболее оптимальной (на наш взгляд) форме – *творческом сотрудничестве сверстников* (ТСС).

В творчестве человек «встречается с собой» [7, с. 80]. В сложном процессе переживания творчество проявляется в основ-

* Под кризисом понимается критический момент, поворотный пункт жизненного пути.

** Из предисловия В.П. Зинченко к книге Ф.Е. Василюка «Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций» [2, с. 6].

ном при условии предоставления ему свободы и состоит в том, чтобы «переживать преимущественно по мере необходимости» [2, с. 153], т. е., если говорить о подростке, именно в те моменты, которые являются для него критическими.

В нашем понимании ТСС – это комплекс занятий, в котором моделирование множества различных жизненных ситуаций (событие, среда общения, эмоция и др.), задаваемых ведущим-преподавателем или – при его тактичном руководстве – самими участниками занятий, приводит к возникновению актуальных, *текущих переживаний* «здесь и сейчас» возникающих жизненных коллизий при условии наиболее полного раскрытия интеллектуально-творческих способностей младшего подростка, его эмоциональной сферы и развития навыков социального партнерства с одноклассниками (варьирование ситуаций и реакций для получения оптимального результата по развитию, самоформированию личности).

С целью изучения влияния творческого сотрудничества сверстников (как метода) на развитие Я-концепции в младшем подростковом возрасте нами было проведено исследование, в котором участвовали пятиклассники и шестиклассники лицея № 40 Нижнего Новгорода.

Исследование проводилось на протяжении трех лет и состояло из трех этапов.

На первом этапе (1998–1999) были разработаны и опытным путем опробованы методы занятий, ориентированные на моделирование различных ситуаций, позволяющих подросткам экспериментировать с собственной идентичностью на основе переживания «здесь и сейчас», возникающего, «текущего» образа Я. Исследования проводились на ограниченной выборке подростков.

На втором (1999–2000) и третьем (2000–2001) этапах по данной методике были обследованы 177 младших подростков, участвовавших в программе ТСС.

Основной гипотезой данного исследования является то, что обретение младшим

подростком собственной идентичности и переход его на более зрелый уровень самосознания наиболее эффективно осуществляются в процессе творческого сотрудничества сверстников, основным элементом которого оказывается «удачное переживание» подростком своих индивидуальных особенностей в творческом самовыражении.

В качестве *частных гипотез* экспериментально проверялись следующие положения:

1) одной из существенных характеристик детей 10–12 лет, т. е. на границе перехода к старшему подростковому возрасту, является сензитивность к изменениям в Я-концепции;

2) экспериментирование с собственной идентичностью в безопасной для личности обстановке способствует развитию способностей к самонаблюдению, самоанализу и самоконтролю (рефлексии) и обеспечивает свободу самовыражения младших подростков;

3) дети младшего подросткового возраста вполне способны к анализу и осознанию нравственных аспектов своего Я;

4) наиболее эффективной в этот период является помощь со стороны взрослых в создании ситуаций, позволяющих младшим подросткам «накопить» в своей жизненной «копилке» возможно больше «удачных переживаний» в разных ролях и обстоятельствах.

Творческое сотрудничество сверстников как метод ориентировано на создание условий для интеграции имеющихся у младших подростков на момент начала ТСС знаний о себе и тех представлений, которые приобретаются ими в общении и творческом сотрудничестве со сверстниками и руководителем.

Задачи ТСС:

1) активизация поиска младшими подростками собственной идентичности в форме переживания ими актуальных, «текущих» образов Я, возникающих в процессе занятий и интегрируемых в целостное представление о себе;

2) создание условий для приобретения каждым ребенком опыта творческого самовыражения в ходе взаимодействия со сверстниками;

3) развитие у подростков способности к адекватной оценке себя, друзей;

4) выработка у детей более разумного (обдуманного) подхода к построению взаимоотношений со значимыми людьми: одноклассниками, учителями, родными, друзьями;

5) приобретение подростками умений и навыков общения со сверстниками на основе сотрудничества при решении творческих и коммуникативных задач.

Основными блоками программы ТСС являются диагностический (тестирование) и развивающий.

Диагностический блок состоит как из первоначальной (в начале экспериментальной работы), так и заключительной (в ее конце) психодиагностики, направленной на исследование различных аспектов Я-концепции младших подростков и оценку эффективности ТСС. Методы получения эмпирической информации следующие: наблюдение, беседа, тестирование, в том числе метод нестандартного самоописания 20 утверждений на самоотношение; методы незаконченных предложений (модифицированный вариант), символических заданий на выявление «социального Я»; модифицированный тест на самооценку Дембо–Рубинштейн; тест школьной тревожности Филлипса.

В работе мы использовали 30 наиболее характерных показателей, отражающих различные стороны самосознания, такие, как самоидентичность, уникальность, субъектность, выступающие, на наш взгляд, как наиболее динамичные в процессе становления субъектной составляющей самосознания школьников в возрасте от 10 до 12 лет.

Развивающий блок программы направлен на формирование и закрепление у подростков эффективных навыков творческого сотрудничества и межличностного общения, главным образом в школьной среде и преимущественно со своими сверстниками, а также на развитие способностей

к самовыражению, самопознанию и самооценке, предоставляя подросткам возможность активного экспериментирования со своей идентичностью, с различными представлениями о своей индивидуальности, создавая ситуации и условия для переживания ими как «текущих», возникающих «здесь и сейчас» образов Я, так и своего целостного, интегрированного Я.

Программа занятий, имеющая своей практической целью создание условий для возникновения у подростка «удачных переживаний» различных аспектов собственного Я, строится на основе предложенной Р. Бернсом [1, с. 62] структуры Я-концепции как наиболее (на наш взгляд) целостной и включает следующие **типы занятий**:

- занятия, ориентированные на создание условий для переживания младшим подростком эмоциональных аспектов своего Я;
- занятия, направленные на создание условий, в которых актуализируются нравственные переживания младшего подростка;
- занятия, создающие условия для переживания им интеллектуальных аспектов своего Я и выражения индивидуальных творческих способностей;
- занятия, направленные на активную коммуникацию со сверстниками, что позволяет создать условия для переживания младшим подростком социальных аспектов своего Я;
- занятия, в основе которых лежит выразительное движение, создающее почву для переживания подростком особенностей своего физического Я.

Общими для всех типов занятий принципами являются:

- принцип активизации в ходе творческого сотрудничества сверстников потенциала подростка, ориентации его на поиск самостоятельного выхода за пределы привычных представлений о себе самом (о своем Я) и о своих возможностях в плане самовыражения, решения тех или иных задач, создания чего-то нового и оригинального;
- принцип «свободного артистизма», т. е. свободы выбора роли в драматизации, в проигрываемой ситуации; свободы воспроизведения (воплощения) выбранного

образа и интерпретации как собственного творческого продукта, так и результатов творчества партнеров по взаимодействию;

- принцип сотрудничества, понимаемый как включенность каждого участника группы в совместную работу по выполнению того или иного задания;

- принцип переживания как особой формы деятельности, активности, позволяющей подростку преодолеть сложность глубокого эмоционально-интеллектуального конфликта, связанного с взрослением, и понимаемой как процесс, в котором «проживаются», а затем интегрируются, «сплавляются» в единое целое отдельные представления подростка о себе и прежние, существовавшие, и вновь возникающие, «текущие», образы Я, многообразные по характеру и сочетаемости;

- принцип доминантности, понимаемый как направленность каждого занятия на осознание и переживание подростком какого-то отдельного аспекта своей Я-концепции (например, Я-нравственного) на основе всех остальных представлений о себе как сопровождающих ведущее переживание и актуализирующихся в процессе творческого сотрудничества со сверстниками.

С целью проверки выдвинутых гипотез были сформированы выборки на основе реально действующих групп-классов, причем экспериментальные и контрольные классы близки по числу мальчиков и девочек, а также по социальному составу семей, в которых воспитываются данные дети.

Для экспериментальных групп были организованы практические занятия для подростков в творческом сотрудничестве со сверстниками, причем каждый учебный экспериментальный класс делился на подгруппы по жребию.

В силу того что жребий был признан всеми как справедливый и объективный критерий деления, удавалось быстро объединить в одну группу не только друзей, но и менее симпатизирующих друг другу одноклассников, в том числе и отвергаемых классом. Это позволило обогатить межличностные отношения каждого участника

со всеми другими в своей подгруппе и создать почву для выхода их из фиксированных на момент начала тренинга социальных ролей или представлений о самих себе и более свободного экспериментирования детей с собственной идентичностью.

Определяющее значение для результативности ТСС в соответствии с нашей основной гипотезой имеет роль ведущего и его помощника (супервизора или социального педагога). Это связано с тем, что от их понимающего и принимающего **отношения** к младшему подростку зависит не только степень раскрытия и понимания подростком своих личностных особенностей, но и коррекция его самооценки, а также изменения в характере отношения к нему одноклассников как на занятии, так и за его пределами.

Данная программа ТСС предполагает занятия с детьми в течение одного учебного года с периодичностью 1 раз в неделю; каждое занятие рассчитано на 45 минут; всего 24 занятия (из них 1–3-е и 23–24-е являются диагностическими и проводятся: первые три – как и развивающие, в специфической форме групповой работы с подростками в специально оборудованном зале (см. ниже), последние два – в обычном классе; остальные, развивающие, занятия – тематические, направленные на решение соответствующих задач ТСС).

Численность группы от 7 до 15 человек. Место проведения занятий – достаточно просторный зал с ковровым покрытием, оборудованный зеркалами.

Программа каждого занятия содержит название, указание конкретной цели, перечень средств, используемых на занятии, описание хода занятия, состоящего из трех частей: настроя на работу в группе, содержательной части и заключительного круга, а также подробные инструкции и указания ведущего, которые участники группы получают на каждом этапе занятия. К каждому занятию приводятся комментарии.

На занятиях используются психогимнастические упражнения [6], ролевые игры; интерактивные игры [9]; элементы психодрамы. Предусматриваются решение твор-

ческих задач, инсценировки сказочных сюжетов и историй с вариантами сочинений участников на тему сказки, рассказа.

Приведем пример одного занятия.

«Волшебники».

Цель: получение подростками личного позитивного опыта взаимодействия в группе как средства поддержки при общении в дальнейшем со сверстниками.

Средства, используемые в ходе занятия:

- *общие:* листок бумаги формата А4 с именами сказочных персонажей; клей (2–3 флакончика); ножницы;

- *по числу участников:* фотографии участников, которые они приносят заранее; их собирает и хранит до занятия ведущий; листочки бумаги размером примерно 80x40 мм с начальными словами фразы: «Всё, что ты сегодня будешь делать на нашем занятии, делай, пожалуйста, как ...»; листки бумаги формата А4 (по два на каждого участника); фломастеры, карандаши, краски.

Ход занятия:

1. **Настрой на работу в группе.**

1.1. При входе в зал участникам раздаются личные фотографии и листочки, на которых написано начало приведенной выше фразы. Окончание ее выбирается самим школьником.

Варианты окончаний, написанных на общем листе:

Добрая Фея,
Сказочная Королева,
Добрый Волшебник,
Благородный Принц,
Принцесса Страны Грёз,
Царевна-Лебедь,
Добрый Король,
Мудрый Звездочёт.

Ребята подходят к общему листу с именами персонажей, выбирают понравившееся и вписывают в свой листочек, затем прячут его в карман и никому не показывают до конца урока.

1.2. Учащиеся вместе с ведущим привычно располагаются по кругу. Каждый должен поприветствовать всех в кругу словами, характерными для того персонажа,

роль которого он выбрал. Группа отвечает ему тем же приветствием.

2. **Содержательная часть занятия.**

2.1. Группа разбивается на пары по жребию. Партнеры располагаются в зале таким образом, чтобы не мешать друг другу.

2.2. Ведущий выдает каждому участнику листки для черновиков и сообщает задание.

Инструкция для учащихся: «*Оставаясь в своей роли, например в роли Доброго Волшебника, посмотрите внимательно на своего партнера и определите в нем положительные качества. Наберите их как можно больше и запишите в своих черновиках. Это очень непростое дело – посмотреть на давно знакомого человека другими глазами, поэтому я буду подходить к каждому, кто позовет меня на помощь, и мы вместе постараемся справиться с задачей. Но сначала попробуйте сделать это самостоятельно, почаще напоминая себе о выбранной роли*».

2.3. Ведущий проверяет сделанные на черновиках записи, вносит необходимые, поправки, раздает чистые листы и просит каждого из ребят обменяться со своим партнером личными фотографиями, полученными от ведущего перед занятием, после чего продолжает: «*Приклейте фотографию вашего партнера на чистый лист, подпишите его имя и фамилию и укажите положительные качества, которые вы в нем нашли. Оформите это, как сделал бы, повашему, выбранный вами герой*».

2.4. Когда во всех парах работа по оформлению листа с фотографией одноклассника закончена, ведущий предлагает партнерам обменяться листами и вернуться в общий круг. Следует дать немного времени для того, чтобы ребята смогли рассмотреть листы со своими фотографиями и перечнем положительных качеств, отмеченных партнером.

Затем ведущий произносит: «*Мы можем по-разному относиться друг к другу: к кому-то с симпатией, к кому-то равнодушно, а кого-то и недолюбливать, но сегодня нам нужно найти в каждом только хорошее. От-*

несите к следующему заданию особенно чутко: сейчас вы будете передавать по кругу ваши листки; пусть каждый допишет от себя что-то хорошее в адрес того человека, чей листок окажется у него. На это отводится ровно 20 секунд. Я буду следить за временем и сообщать вам, когда следует передать очередной листок дальше по кругу. Когда к вам вернется ваш листок, задание будет закончено».

3. Заключительный круг.

3.1. Ведущий собирает листы с фотографиями и обращается к группе: *«Раскройте тайну своих ролей. Определите каждый для себя, насколько успешно вы сыграли свою роль».*

3.2. В заключение ведущий предлагает участникам сказать о своих затруднениях при выполнении заданий и о том, что им больше всего понравилось на занятии и запомнилось.

Комментарий к занятию.

Некоторые подростки испытывают довольно значительные трудности в выявлении положительных черт у своих сверстников, особенно если к кому-то из них сложилось устойчивое негативное отношение в классе. Большую помощь в преодолении такого рода трудностей оказало использование образов добрых сказочных персонажей, в которые с заметным удовольствием перевоплощались как девочки, так и мальчики.

Практически все ребята с большим воодушевлением оформляли листок своему партнеру, многие так старательно разрисовывали фон вокруг фотографии, что получались целые картины. Но самое главное происходило на уровне отношений между одноклассниками: они стали теплее и доверительнее, ведь каждый был на виду и его старания по оформлению листка не остались незамеченными.

О том, какое значение для младших подростков имеет знание об отношении к ним сверстников, говорит следующий факт. Как и во всякой группе, среди наших участников нашлись те, кто не выполнил просьбу ведущего и не принес свою фотографию вовремя. Для них пришлось оформить листки без фотографий, и на фоне

других готовых работ они выглядели несколько безлико. Реакция со стороны этих участников последовала незамедлительно: уже на следующее занятие они не только принесли свои снимки, но и проследили за тем, чтобы те были вклеены куда следует.

Сброшюрованные вместе, листки с фотографиями и перечнями положительных качеств ребят представляют собой огромную ценность на следующих занятиях, поскольку являются неиссякаемым источником положительного подкрепления для их самооценки, а также в ситуациях, связанных с сильными эмоциональными переживаниями.

Изменений в поведении младших подростков на основе «удачного переживания», подобных описанному в комментарии к приведенному занятию, в ходе ТСС проявилось очень много. Вот примеры некоторых из них:

1. В процессе обсуждения правил поведения на занятиях и «санкций» за их нарушение трое ребят отказались подписаться под разработанным группой «документом». В ходе обсуждения причин отказа выяснилось, что эти подростки усвоили родительский стереотип «не подписываться ни под каким документом».

Осознание подростками того, что они пользуются не своим, а чужим мнением, привело к тому, что они предложили свои, дополнительные «санкции», которые были готовы выполнять за нарушение принятых правил. Результатом этой ситуации стало то, что из «проблемных» участников группы они превратились в заинтересованных и ответственных партнеров как для своих одноклассников, так и для ведущего.

2. На занятии, целью которого являлась практика переживания образа Я в новой социальной роли на основе моделирования сценариев русской народной сказки, в данном случае сказки «Морозко», одна из участниц ТСС, девочка тихая, кроткая, молчаливая, неожиданно для всех выбрала в процессе постановки оригинала сказки «Морозко» роль мачехиной дочери. Она исполняла ее так глубоко и с такой самоотдачей, как что-то самое важное в жизни,

как будто досконально знала все, что нужно делать. Примечательно, что во втором, произвольном, варианте сценария сказки наша героиня сначала предложила, а затем сыграла роль мачехиной дочки, изменив ее характер на прямо противоположный. При обсуждении в своей творческой группе этого варианта завершения сказки она предложила: «Мороз увидел, что мачехина дочка такая плохая, и он дает ей силу добра. Мороз дует на девочку, она оживает и становится доброй, касается своей матери, и та тоже становится доброй».

Участница группы, игравшая роль мачехи и в первом, и во втором варианте сказки, с готовностью откликнулась на предложение нашей героини («Пусть мачеха будет поумнее, что ли, и свою дочку заставляет делать побольше, а падчерицу – поменьше») и воспроизвела роль понимающей, справедливой и любящей женщины по отношению как к своей дочке, так и к падчерице. При этом остальные участники нового сценария поддержали идею о том, что мачеха и ее дочка испорчены не безнадежно и что они тоже могут быть приветливыми и желать добра не только себе, но и другим людям. С видимым удовольствием ребята приняли такой характер трактовки ролей мачехи и ее дочки в своем мини-спектакле.

Как выяснилось несколько позже, необычному выбору девочки, о которой идет речь, нашлось вполне конкретное объяснение: ее мама умерла и отец женился на другой женщине. Переживание образа себя как л ю б и м о й дочки, пусть ленивой, в чем-то глупой и смешной, но родной для мачехи, с последующим превращением в добрую и справедливую по отношению к сводной сестре, причастность к существенному изменению своей матери-мачехи («Человек добрый касается другого, и он становится добрым») способствовали тому, что в поведении девочки появились открытость, живость и непосредственность. Вместе с этим исчезла так называемая замороженность, выражавшаяся в чрезмерной робости девочки и опасении сказать или сделать что-то не так или невпопад.

Психодиагностические исследования были «вплетены» в ход занятий, чтобы подростки чувствовали себя свободнее при выполнении тестовых заданий. Это, по нашему мнению, в определенной мере предупреждало появление преимущественно социально одобряемых ответов (ответов «как надо»). С той же целью одним из самых главных условий тестирования был личный договор ведущего группы с участниками о неразглашении в школе и сохранении в тайне всех индивидуальных результатов тестирования. Эти условия выполнялись по отношению и к экспериментальным, и к контрольным группам, с той лишь разницей, что в контрольных группах вслед за тестированием занятий на творческое сотрудничество сверстников не проводилось.

Полученные в экспериментальном исследовании результаты подверглись качественному и количественному анализу. При этом рассчитывались средние значения (M) и стандартное отклонение (σ) для принятых показателей соответственно по экспериментальной и контрольной выборкам для пятых и шестых классов. Также были использованы методы вторичной статистической обработки с расчетом достоверности различий между средними значениями показателей. Использовался критерий W –критерий Вилкоксона, позволяющий судить о статистической достоверности различий между средними, измеренными в шкалах порядка и интервалов, без анализа характера распределения. Для этого применялась автоматизированная статистическая система STADIA.

Анализ некоторых результатов.

Данные анализа по выборке пятых классов: из 30 показателей, принятых для анализа Я-концепции и ее элементов, лишь по 8 показателям не было статистически достоверных различий. При этом наиболее явные изменения ($p < 0,01$) обнаружены по таким показателям, как «Уровень самопрезентации», где наблюдается значительное увеличение как общего числа суждений о своем Я, так и количества субъективных суждений, особенно ярко это представлено в отношении суждений о Я-нравственном.

Та же тенденция наблюдается в отношении характеристик «Положительная оценка суждения», где отмечено существенное улучшение отношения испытуемых к себе, выражающееся в принятии разных сторон своего Я, и «Каузальная атрибуция», где по окончании эксперимента более чем в два раза увеличилось число осознаваемых в Я-концепции качеств, понимаемых как «зависящие от меня самого».

Существенные изменения как результат участия младших подростков в ТСС произошли в системе их отношений со значимыми людьми, в частности увеличилось число положительных суждений об отношении к друзьям, к матери, к самому себе и к семье в целом ($p < 0,05$). С той же достоверностью произошло снижение уровня школьной тревожности по показателям: общей тревожности, страха самовыражения, страха ситуации проверки знаний и страха несоответствия ожиданиям окружающих; наряду с этим зафиксировано повышение самооценки успешности в сравнении с другими.

Подобная тенденция к расширению представлений о себе наблюдается и в отношении учащихся шестых классов. Анализируя выявленные различия, можно отметить, что наиболее выраженными для 11–12-летних являются изменения в области самосознания. Так, самые достоверные различия ($p < 0,01$) получены по показателям «Уровень самопрезентации», «Объективные суждения» и связанным с ними показателям «Суждения-зачисления», «Субъективные суждения», «Суждения о Я-физическом, Я-эмоциональном, Я-нравственном». Эти изменения сопровождаются увеличением числа положительных оценок собственных суждений, повышением показателя «Отношение к себе» и статистически значимым повышением показателя «Физиологическая сопротивляемость стрессу».

В показателях, характеризующих эмоциональную сферу Я-концепции учащихся шестых классов, по результатам ТСС, как и у пятиклассников, произошли изменения в сторону уменьшения страхов и опасений

и снижения тревожности, причем это снижение более дифференцировано, поскольку снижается не только показатель «Общая тревожность», но и показатели «Страх самовыражения», «Страх ситуации проверки знаний», «Страх несоответствия ожиданиям окружающих» и «Страхи в отношениях с учителями».

Таким образом, можно заключить, что специально организованное воздействие в виде творческого сотрудничества сверстников позволяет ученикам шестых классов быть более успешными в сфере межличностных контактов с учителями и одноклассниками. При этом, что очень важно, наблюдается повышение самооценки, а также социальной заинтересованности, и прежде всего в отношении своего места в окружающей среде. Это подтверждают показатели «Я и другие» и «Оценка друзей», значения которых также существенно увеличиваются ($p < 0,01$).

Сравнительный анализ изменений в Я-концепции учащихся пятых и шестых классов, участвовавших в ТСС, показывает, что **общие** изменения проявляются в повышении уровня самопрезентации, расширении суждений о нравственных аспектах своего Я, в положительной оценке суждений и отнесении к себе причинной обусловленности того или иного события собственной жизни.

Специфические изменения под воздействием ТСС для каждого из возрастов, характеризующиеся противоположными тенденциями, касаются показателей «Идентификация с другом» и «Самооценка успешности в сравнении с другими». Так, по первому показателю у пятиклассников наблюдается увеличение дистанции в субъективном представлении между своим Я и Я друга, в то время как у шестиклассников, наоборот, в результате воздействия ТСС эта дистанция сокращается.

У пятиклассников, участвовавших в ТСС, к концу эксперимента значение по второму показателю снизилось, в то время как у шестиклассников экспериментальной группы наблюдалось статистически значимое повышение этого вида самооценки.

Данное различие характеризует особенности функционирования адаптационных механизмов, регулирующих общий уровень самооценки в процессе начального этапа вхождения подростка во взрослость: для пятиклассников характерна дифференцирующая тенденция, разъединение себя с другими, а для шестиклассников – объединительная тенденция, позволяющая идентифицировать себя с другом. В процессе творческого сотрудничества сверстников общий уровень самооценки у пятиклассников не меняется, в то время как у шестиклассников он повышается, что может быть связано с переходом от неопределенной, «размытой» Я-концепции 10–11-летних к более интегрированной Я-концепции 11–12-летних.

Выводы

1. По результатам исследований подтвердилась правильность выдвинутых гипотез о роли творческого сотрудничества сверстников в воспитательной системе средней школы. Расширяя возможности для самопознания и развития на этой основе более зрелой Я-концепции у младших подростков, ТСС тем самым запускает механизм перехода их из детства во взрослость и облегчает последующие этапы взросления. На наш взгляд, это объясняется практикой «удачных переживаний» образов Я в общении со школьниками-сверстниками, в условиях безопасного для личности экспериментирования со своей идентичностью, поскольку именно в переживании «сплавляется», интегрируется весь и интеллектуальный, и эмоциональный, и волевой опыт самоосознания.

2. Творческое сотрудничество сверстников является эффективным методом для развития у младших подростков нравственных аспектов Я-концепции, играющих важную роль в формировании их позитивного самосознания в современных условиях и выступающих в роли защитного механизма от отрицательных воздействий среды.

3. Поскольку ТСС позволяет варьировать структуру Я-концепции (полнота, целостность, характер переживаний и т. д.), его можно рассматривать (и использовать)

как метод вмешательства в негативный сценарий развития Я-концепции младших подростков на ранней стадии ее формирования, возможного превращения «потенциально разрушительных событий жизни в точки ее духовного роста и совершенствования» [2, с. 152], что повышает значимость ТСС и роль ведущего в этом процессе.

В заключение нужно сказать, что, как видно из вышеизложенного, применительно к методу ТСС термин «удачное переживание» следует понимать преимущественно как «удачное творческое переживание», поскольку вся система занятий направлена на проживание подростками прежде всего различных творческих состояний во взаимодействии со сверстниками. В этом сотрудничестве личностный потенциал каждого реализуется наиболее полно и в позитивном ключе, что способствует гармонизации внутреннего мира младшего подростка, становлению обогащенной новыми ценными качествами Я-концепции и, как следствие, восприятию своей жизни как творчества.

По окончании экспериментального этапа исследования программа ТСС практически используется в нижегородском лицее № 40 в форме занятий по развитию творческих способностей учащихся V–VI классов в обязательном цикле учебного процесса и на факультативных занятиях по развитию навыков общения в той же возрастной категории.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4 / Под ред. Д.Б. Элькнина. М., 1984.
4. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.
5. Конева И.А. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психиче-

ского развития: Дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002.

6. *Макшанов С.Н., Хрящева Н.Ю.* Психогимнастика в тренинге: Каталог. Ч. 1, 3. СПб., 1993.

7. *Мелик-Пашаев А.А.* Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. 1998. №1.

8. *Слободянюк Н.А.* Психологические условия формирования адекватного «Я-образа» в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1989.

9. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать? : Пер. с нем. Ч. 1–4. М., 1998–1999.

10. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.; Рига, 1995.

11. *Цукерман Г.А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3.

12. *Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В.* Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967.

13. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

14. *Chazan M., Laing A., Davies D.* Emotional and Behavioral Difficulties in Middle Childhood. L., 1994.

15. *Damon W., Hart D.* Self-understanding in Childhood and Adolescence. Cambridge, 1988.

16. *Erikson E.* Identity: Youth and Crisis. N.Y., 1968.

17. *Johnson M. (ed.)*. Toward Adolescence: The Middle School Years. Chicago, 1980.

18. *Lipsitz J.S.* Growing up Forgotten: A Review of Research and Programs Concerning Early Adolescence. Toronto, 1977.

19. *Siegler R., Liebert D.F., Liebert R.M.* Inhelder and Piaget's Pendulum Problem: Teaching Preadolescents to Act as Scientists // *Develop. Psychol.* 1973. V. 9.