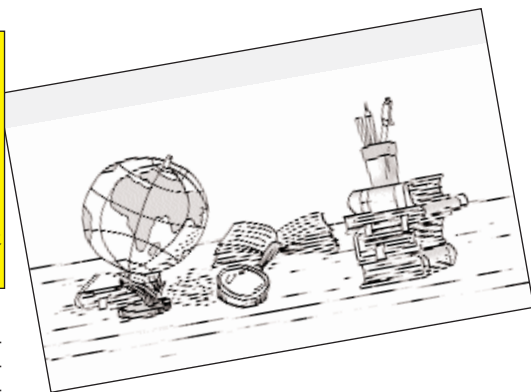


Психологические условия формирования толерантности у младших школьников*

О.И. Крушельницкая



Рассмотрена проблема формирования толерантности применительно к младшему школьному возрасту. Выделен механизм, сформулированы условия формирования, критерии и соответствующие им диагностические методики толерантности. На основании теоретического анализа и результатов формирующего эксперимента установлено, что непосредственное переживание ребенком толерантных отношений, формирование у него на этой основе целостного образа толерантности, интуитивное постижение ее потенциала и смысла закономерно ведет к формированию соответствующих личностных образований.

Ключевые слова: толерантность, толерантные отношения, формирование толерантности, личность ребенка, младшие школьники.

Воспитание толерантной личности в настоящее время – одна из важнейших общественных проблем. Трудности взаимопонимания, которые закономерно возникают у людей из-за расовых, национальных, возрастных, половых и других различий в ситуации их постоянного интенсивного взаимодействия, ведут к росту психологической напряженности, культурной нетерпимости, межэтнической агрессии, религиозного экстремизма. Преодолеть эти кризисные явления только путем политических и экономических решений невозможно. Корни проблемы лежат в глубине психики человека. Необходимо формировать толерантность, научить людей эффективно и мирно взаимодействовать при решении тех сложных вопросов, которые ставит перед ними современная жизнь.

Формирование толерантности должно стать задачей школы как института воспитания. Причем начинаться эта воспитательная работа должна с первых классов. Многие дети именно в школе впервые становятся членами относительно стабильного коллектива сверстников.

Если на этом этапе взрослые не помогут детям развить такое качество, как толерантность, не сформируют у них навыки толерантного взаимодействия, у детей может стихийно сформироваться интолерантное мировоззрение, изменить которое в дальнейшем будет непросто.

Большинство авторов, исследующих данную проблему, сходятся в понимании того, что при рассмотрении понятия «толерантность» существенны два условия: наличие взаимодействия со средой, «толкающее» организм к изменениям, и отсутствие качественных изменений организма. Соответственно интолерантность имеет два противоположных полюса проявления: разрушение организма при взаимодействии со средой или отказ от взаимодействия со средой, ведущий к гибели организма.

На основе анализа различных подходов мы принимаем как рабочее следующее определение толерантности: «Толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно действовать с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающими» [2].

Опыт показывает, что в рамках традиционного обучения стихийного формирования толерантности у детей не происходит. Это ставит перед нами две задачи: исследование психологического механизма формирования

* Научный руководитель диссертанта – доктор психол. наук, профессор Е.Л. Яковлева.

толерантности и выявление комплекса психологических условий, при соблюдении которых формирование толерантности будет протекать наиболее эффективно.

Для решения проблемы формирования толерантности у младших школьников мы обратились к общим теориям формирования личности, в частности личности ребенка младшего школьного возраста (Э. Эриксон, Л. Кольберг, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман, Е.Л. Мельникова и др.). Общепринятая точка зрения на развитие личности ребенка предполагает, с одной стороны, роль взрослого в этом процессе, с другой – роль эмоционального компонента, аффективного отношения взрослого к ребенку и ребенка к оценкам взрослого.

Установлено, что «развитие нравственных чувств происходит в результате "переселения внутрь" нормативных знаний и тех нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого... Рассудочное и аффективное отношение к правилам, нравственным нормам развивается у ребенка через эмоционально-оценочное отношение к нему взрослого...» [1].

На этом основании мы сделали вывод, что **механизм формирования толерантности должен базироваться на работе взрослого с эмоциями ребенка**. Это механизм перевода когнитивного содержания в эмоциональное. Е.Л. Яковлева следующим образом раскрывает суть принципа трансформации: «Для того чтобы проблема была решена, человеку необходимо понять свое отношение к этому, т.е. то, какие чувства (а не мысли) возникают у него по этому поводу» [3].

Детям нужно получить такой опыт, когда они полностью прочувствуют, что в результате творческого активного действия в проблемной ситуации возможно реализовать собственную уникальность, поддерживая и развивая позитивные отношения с непосредственным окружением. Важно, чтобы при этом прозвучала положительная оценка со стороны значимого взрослого.

Рассмотрим вопрос о психологических условиях эффективно-

го формирования толерантности у младших школьников. В психологической литературе мы не встретили анализа этого вопроса применительно к младшему школьному возрасту. Проанализировав возрастные психологические особенности младших школьников, выявленные исследователями (Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Ж. Пиаже, М.И. Лисиной, Д.Б. Элькониным, Э. Эриксоном и др.), мы сформулировали следующую гипотезу.

Гипотеза исследования. Эффективное формирование толерантности у учащихся начальных классов осуществляется при реализации следующих психологических условий:

- реализация преподавателем принципа трансформации когнитивного содержания в эмоциональное;
- постановка перед детьми творческих задач такого объема и содержания, что вероятность достижения успеха в их решении существенно выше при коллективной работе, чем при индивидуальной; организация выполнения коллективных творческих работ;
- принятие преподавателем отношений между участниками работы и выделение их как одной из ведущих ценностей при выполнении коллективных творческих работ; доведение до сознания учащихся взаимосвязи между качеством отношений в группе и эффективностью работы;
- передача детям ответственности за складывающиеся в группе отношения;
- обучение детей правилам эффективной организации совместной работы (обсуждать и согласовывать планы, использовать справедливые процедуры и объективные критерии и т.д.).

На протяжении 2000–2007 гг. на основании проведенных теоретических исследований нами была разработана и апробирована **программа формирования толерантности у младших школьников «Все вместе»**. Она включает 14 занятий, которые условно разделены на три блока в соответствии с основными задачами работы, сложностью заданий, степенью включенности преподавателя в процесс выполнения работы.

Характерной особенностью поведения детей на первых занятиях по программе формирующего эксперимента была выраженная ориентация на преподавателя и склонность игнорировать друг друга. Учащиеся старались не обращаться непосредственно друг к другу с вопросами, замечаниями, предложениями, просьбами, советами, а предпочитали использовать как посредника преподавателя. Например, ребенок говорил: «О.И. (имя, отчество преподавателя), М. рисует на моей части листа!» – вместо того, чтобы обратиться непосредственно к М. Очень часто можно было услышать: «О.И.! Скажите, чтобы он(а) прекратил(а)!»; «О.И.! Он(а) у меня забрал(а)... Пусть он(а) мне отдаст!»

Даже в тех случаях, когда перед выполнением задания преподаватель четко формулировал правило, в соответствии с которым определялась последовательность, в которой учащиеся будут выполнять задание, ребята постоянно перебивали друг друга, просились работать вне очереди.

Вот яркий пример игнорирования детьми действий друг друга и влияния такого стиля отношений на ход групповой работы. При выполнении коллективного рисунка «Наш дом» в одной из групп ближе к концу работы, когда дом уже был нарисован и дети начали заполнять пространство вокруг него, один ученик вдруг нарисовал в углу дома пламя и сказал, что начался пожар. Можно было ожидать, что другой ученик, чья очередь была рисовать, как-то отреагирует на происшедшее: нарисует жителей, которые гасят пожар, пожарников... Но ничего подобного не произошло. Каждый следующий «художник», подходя к коллективному рисунку, продолжал рисовать начатое раньше лично им. В результате ученик, который начал рисовать пожар, дождавшись своей очереди, увеличил пламя до такой степени, что оно охватило весь дом. Как же отреагировали дети? Они молча смотрели на преподавателя! Когда же преподаватель сказал: «Ну что ж, поскольку пожар никто не стал тушить, дом сгорел», – реакция группы переросла в шоковую: начался крик, шум, об-

винения нарисовавшему пламя, обвинения преподавателю. После соответствующего разбора с выяснением того, кто должен спасать дом, если сами жители не хотят этого делать, группа приступила к «восстановлению разрушенного». Теперь большинство участников стали внимательнее относиться к действиям других ребят: спрашивали, кто что рисует, оценивали сделанное. В результате был «построен» дом, который всем нравился и который никому не хотелось разрушать.

Еще одной характерной особенностью поведения детей на первых занятиях было то, что никто из них не считал себя ни в какой мере ответственным за результат коллективной работы. Если он не нравился, каждый считал ответственным за это другого (или других), кто «все испортил». Дети, как правило, даже не пытались договариваться с одноклассниками. Каждый считал себя бессильным повлиять на развитие событий.

Учащиеся постоянно демонстрировали неумение увидеть происходящее глазами других.

Например, очень ярко эгоцентрическая позиция детей проявилась в ситуации знакомства с преподавателем (особенно, если учесть общую высокую ориентацию учащихся на преподавателя). Преподаватель обратился к ребятам с просьбой сделать настольные визитки, на которых нужно было крупно написать свое имя. Учащиеся с удовольствием и старательно выполняли задание: красиво писали свои имена, раскрашивали визитки разными цветами. Но почти половина детей повернули готовую визитку надписью к себе!

Заметно проявлялось на начальном этапе работы недоброжелательное отношение детей друг к другу. Нередко дети отпускали язвительные замечания в адрес товарищей, никак не связанные с конкретной ситуацией. К примеру, при выполнении задания «Расскажи о приключении своего товарища» прозвучал пересказ истории летнего отдыха девочки со своими родителями, где упоминалось, что она переплывала Волгу. Тут же один из мальчиков отреагировал репликой: «А ты плавать-то умеешь?!»

Практически в каждой подгруппе были ученики, которые пытались отказаться выполнять коллективные задания, аргументируя это нежеланием с кем-то работать. Некоторые отказывались в первый раз играть в «Бабку-путаницу», объясняя это необходимостью брать других детей за руки.

К четвертому–шестому занятию число таких негативных проявлений уменьшилось. Дети стали чаще обращаться друг к другу напрямую, без посредничества преподавателя. Меньше стало высказываний о товарищах в третьем лице: «он», «она». Ученики чаще говорили друг другу «ты», но все еще недостаточно часто обращались друг к другу по именам. Ребята стали лучше соблюдать очередность, подчиняться жребию и другим справедливым процедурам. В то же время высказывания типа «Ну и что, что мне так выпало! Я не буду!» все еще звучали, но изменилось отношение к ним. На первых занятиях как самим говорившим, так и его товарищами подобные высказывания воспринимались нейтрально. Теперь же ребята в группе начали выражать недовольство, если кто-то отказывался от соблюдения договоренности: «Мы же договорились! Ты же согласился на жребий!», а сами отказавшиеся стали испытывать неловкость. Тем не менее негативных высказываний, недоброжелательных замечаний в адрес друг друга оставалось много.

Уже на четвертом занятии все дети с радостью приняли участие в игре «Бабка-путаница». Отныне они с большим и все возрастающим удовольствием играли в игры, требующие физического прикосновения друг к другу. Ребята стали заметно чаще передавать товарищу из рук в руки карандаши, мел, ластики и прочие предметы, а не класть их на парту или кидать, как делали раньше.

По-прежнему проблемой оставалось неумение детей наблюдать за собой и другими, эгоцентрическая позиция, нежелание отвечать за свои действия. Так, например, при выполнении задания «Круги и линии» многие ребята не замечали, что оттеснили кого-то из товарищей от

стола, толкнули, нависли над листом бумаги так, что другим стало неудобно работать. В результате спровоцированная такими или подобными действиями агрессия воспринималась учащимися как неспровоцированная. С другой стороны, дети, которых оттеснили, также часто не понимали причины своего возрастающего раздражения и, следовательно, не могли сообщить о нем товарищам, попросить подвинуться. Восстановление справедливости под руководством преподавателя происходило с трудом. Каждый считал ответственным за неудачу и конфликт кого-то другого, но не себя. В ходе обсуждения конфликта многие дети активно сопротивлялись призывам вспомнить собственные действия и слова, предшествовавшие столкновению.

С самых первых занятий преподаватель проводил политику **постепенной передачи детям ответственности за происходящее в группе**. Это неизбежно вызывало у них тревогу и вело к временному росту психологической напряженности. По мере того как учащиеся убеждались, что способны справиться с заданием без помощи преподавателя, напряженность в группе снижалась. К концу первого этапа работы дети убедились в том, что они могут самостоятельно договариваться друг с другом. Необходимость делать это была осознана. Научиться договариваться стало для ребят актуальной задачей.

Так была подготовлена почва для решения **основной задачи второго этапа эксперимента – формирование чувства личной ответственности** каждого участника за происходящее в группе, который начался с седьмого занятия. Девятое занятие было почти целиком посвящено проблеме формирования у детей чувства личной ответственности за происходящее в группе. Группам специально подбирались задания такой степени сложности, что дети не могли с ними справиться. Это провоцировало взаимные обвинения. В то же время в ходе обсуждения даже четвероклассникам стала очевидной невозможность найти одного или нескольких конкретных виновников, зависимость всех от всех, а значит, и общая ответствен-

ность за происходящее. Преподаватель акцентировал внимание ребят на этом «открытии» (на самом деле тщательно срежиссированном) и высоко его оценивал.

Вторым моментом, на котором педагог акцентировал внимание детей на этом занятии, было обучение поведению в ситуации «поражения». Преподаватель старался сформировать у детей отношение к поражению как к «уроку на будущее», основанию будущего успеха.

Для большинства участников нашей программы «взрослость» оказалась значимой ценностью. В результате в сознании детей удалось связать понятие взрослости и свободы принимать решения, с одной стороны, и ответственность за свои поступки – с другой. Однако пять участников эксперимента выразили желание довольствоваться отношением к себе как к маленьким детям, но они оказались в абсолютном меньшинстве. В результате: а) общественное мнение было сформировано необходимым образом; б) преподаватель оговорил себе право на «особое» обращение с детьми, не желающими принимать на себя ответственность за свои поступки, «как с маленькими», на принятие на себя ответственности за их поведение и контроль за ними. Такое явное выделение проблемных детей и формулирование особых правил обращения с ними сыграло чрезвычайно важную роль в дальнейшем ходе формирующего эксперимента, при-

вело к значительному снижению напряжения в подгруппах на последующих занятиях.

С десятого занятия начался **третий этап эксперимента**, основной задачей которого было **закрепление усвоенного**. Подавляющее большинство ребят уже почувствовало вкус к совместной работе, к поддержанию возникшей атмосферы доброжелательности. Теперь дети часто сами старались соблюдать сложившиеся правила групповой работы и останавливать нарушителей. Проблемы, связанные с неумением отслеживать происходящее (в том числе и собственные действия) и отсутствием культуры переговоров, продолжали возникать, хотя значительно реже, чем раньше. Для разбора ситуации требовалась помощь преподавателя как квалифицированного наблюдателя и человека, который может восстановить картину происшедшего с помощью расспроса участников (роль «корреспондента») и предложить конструктивные варианты поведения (роль «эксперта»). Роль «верховного судьи» с педагога была в основном снята, но моральная поддержка с его стороны оставалась чрезвычайно необходимой.

В целом можно сказать, что на последних занятиях ребята вели себя значительно более активно, раскрепощенно и одновременно менее агрессивно, чем на первых. Они явно почувствовали преимущества коллективной работы в доброжелательной атмосфере и готовы были прилагать

Перечень оцениваемых критериев толерантности и соответствующих им диагностических методик

Критерии	Диагностические методики
Направленность на позитивное взаимодействие	Проективная методика «Детский мир» (автор – В. Михал)
Успешная адаптация, которая находит выражение: а) во внутренней удовлетворенности субъекта; б) в позитивной оценке индивида его непосредственным окружением	а) Методика самооценки Дембо – Рубинштейн; б) социометрическая методика
Способность к активному творческому взаимодействию со средой	Краткий тест творческого мышления Е.П. Торренса

усилия для ее поддержания. Однако было бы преждевременным говорить о том, что у детей сформировались достаточные навыки и привычки, культура конструктивного взаимодействия.

Для оценки эффективности программы и подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы нами были выделены **критерии толерантности**, разработана и реализована **программа психологической диагностики** (см. таблицу на с. 72).

Анализ результатов контрольного эксперимента позволяет утверждать, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика изменений по всем выделенным показателям сформированности толерантности. Поскольку в контрольной группе подобная динамика отсутствует, можно заключить, что зафиксированные изменения являются результатом формирующего эксперимента, а не следствием возрастных изменений или обучения по традиционной программе. Таким образом, гипотезу исследования можно считать подтвержденной: при реализации выделенных нами психологических условий происходит эффективное формирование толерантности.

Литература

1. *Мухина, В.С.* Возрастная психология : Феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов / В.С. Мухина. – М. : Академия, 1999. – 456 с.
2. *Солдатова, Г.У.* Толерантность : психологическая устойчивость и нравственный императив / Г.У. Солдатова // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 112 с.
3. *Яковлева, Е.Л.* Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М. : Флинта, 1997. – 224 с.

Ольга Игоревна Крушельницкая – старший преподаватель кафедры психологии делового общения Московской академии туристического и гостинично-ресторанного бизнеса при Правительстве Москвы.