

Н. П. Ансимова, Ю. А. Башкатова

Развитие коммуникативной сферы младших школьников в процессе организации совместной деятельности с родителями

Статья посвящена вопросу включения родителей в работу по формированию коммуникативных универсальных действий обучающихся младшего школьного возраста с разным уровнем агрессивности.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные действия, комплексный подход, эффективное общение, целеобразование, младшие школьники.

N. P. Ansimova, Ju. A. Bashkatova

Development of the Junior Schoolchildren's Communicative Sphere in the Process of Organization of the Joint Activity with Parents

The article is devoted to the question on including parents in work on formation of communicative universal actions of younger schoolchildren with a different level of aggression.

Key words: a partnership professional position, psychological factors, education, teaching, values, junior schoolchildren.

В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов, работа, связанная с развитием коммуникативной сферы младших школьников (а именно, коммуникативных учебных действий), является одним из важнейших направлений психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности.

На важность роли общения со взрослыми и сверстниками в развитии личности ребенка напрямую, либо косвенно, указывали как отечественные, так и зарубежные ученые (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Ю. Б. Гиппенрейтер, К. Бютнер, Г. Т. Хоментausкас, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий и др.).

Весомый вклад в разработку данной проблемы в отечественной психологии внесла М. И. Лисина. В ее концепции общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений. Общение (коммуникация) рассматривается как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Это понимание согласуется с определением понятия коммуникации, которого придерживаются разработчики стандартов образования. В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация

рассматривается не только как «обмен информацией, например учебной, а в своем полноценном значении <...> как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др.» [8, с. 117]. В связи с тем, что коммуникативная компетентность имеет достаточно многогранный характер, очень важно четко определить основной состав коммуникативных и речевых действий, имеющих наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования. Поскольку коммуникация рассматривается как деятельность, имеющая «ключевое» значение в развитии ребенка, в структуре коммуникативной деятельности можно выделить те же самые компоненты, что и в психологической структуре деятельности вообще: мотивы, цель, информационная основа деятельности, программа деятельности, планирование, контроль, операции, отдельные действия [15], в частности – коммуникативные (применительно к учебной деятельности – коммуникативные учебные действия). Разработчики стандартов определяют их как действия, которые «обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слу-

шать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [8, с. 30].

Помимо вышеуказанной задачи, которую необходимо решать в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся младшего школьного возраста, одним из наиболее актуальных и востребованных более частных направлений работы психолога с младшими школьниками является работа с детьми, проявляющими агрессию в поведении и взаимодействии с другими людьми.

В нашем исследовании для диагностики агрессии у младших школьников мы используем методику «Hand-тест», разработанную американскими психологами Э. Вагнером, В. Бриклином и З. Пиотровским как наиболее точно отвечающую нашим целям. При проведении исследования уровня агрессии у различных групп, авторы методики пришли к выводу, что показатели так называемой «чистой агрессии» не коррелируют с повышенной агрессивностью. Таким образом, значение имеет не количество агрессивных ответов, а их удельный вес в сравнении с ответами, направленными на сотрудничество и кооперацию. Это положение подтверждается и на отечественной выборке [7].

Мы, опираясь на положение Э. Вагнера, рассматриваем в качестве основной детерминанты агрессивного поведения отсутствие или слабую выраженность установок ребенка на социальное сотрудничество и кооперацию.

Цель нашей работы – сформировать коммуникативные учебные действия у детей младшего школьного возраста с разным уровнем агрессии.

Мы предположили, что повышение уровня сформированности коммуникативных учебных действий будет эффективным при комплексном подходе. В нашем понимании это подход, при котором в коррекционно-развивающую работу включены все участники образовательного процесса. Такой подход к коррекции коммуникативных учебных действий может выступать, по нашему мнению, и как способ коррекции агрессивного поведения.

Эмпирическое исследование, организованное нами, включает четыре этапа: диагностический этап, разработка коррекционной программы, реализация программы, проверка ее эффективности (проведение контрольного среза). Работа проводится с четырьмя начальными классами

СОШ № 25: нами были обследованы учащиеся 2 «А», 2 «Б», 3 «А» и 3 «Б» классов общим числом 97 человек.

Для диагностики уровня сформированности коммуникативных учебных действий и вероятности проявления агрессии в открытом поведении с учетом задач исследования и возраста детей, нами были подобраны следующие методики: Hand-тест (методика направлена на выявление склонности к открытому агрессивному поведению), тест Розенцвейга (выявление типов и направлений реакций в ситуации фрустрации), методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже (направлена на определение уровня сформированности коммуникативных действий, таких, как учет позиции собеседника), методика «Кто прав?» Г. А. Цукерман с соавторами (выявление сформированности коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) и учет возможности существования разных точек зрения на один вопрос или проблему), методика Г. А. Цукерман «Рукавички» (выявление сформированности коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества). Заметим, что методики, направленные на диагностику коммуникативной сферы, рекомендованы разработчиками Стандартов образования [8].

Нами разработана и реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование коммуникативных учебных действий у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих разный уровень агрессии.

Программа состоит из трех блоков: блок работы с обучающимися (представлен коррекционно-развивающими занятиями и циклом классных часов, более детально описан в нашей статье [2]), блок работы с педагогами (включающий такие формы работы, как проведение экспертной оценки, информирование, консультирование) и блок работы с родителями.

В данной статье мы бы хотели акцентировать внимание именно на взаимодействии с родителями при реализации коррекционно-развивающей работы.

Работа с родителями учащихся включает следующие направления: просвещение (информирование), диагностика, консультирование, коррекция.

В рамках реализации первого направления нами проведено родительское собрание на тему «Развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста», где родителям были выданы информационные буклеты с реко-

мендациями относительно развития общения у детей младшего школьного возраста и запрошено разрешение родителей учащихся, отнесенных нами к экспериментальной группе, на коррекционную работу с их детьми, а также проведено диагностическое исследование типов родительского отношения, и изучено мнение родителей относительно выраженности у их детей коммуникативных действий и агрессивности в реальном поведении.

В своей монографии «Агрессия» Р. Бэрн и Д. Ричардсон [4] отмечают следующие ключевые факторы, способствующие формированию у ребенка агрессивного поведения: влияние семьи на формирования агрессивного поведения, взаимодействие со сверстниками, влияние символических примеров на формирование агрессивного поведения (СМИ), биологические факторы. Влияние родителей (семьи) на формирование у ребенка агрессивных форм поведения и неэффективных (либо наоборот – эффективных) способов общения отмечается также многими исследователями, занимающимися проблемой агрессии младших школьников [3, 6, 10, 13, 14] и изучающими влияние общения на развитие личности ребенка [5, 9, 11, 12]. Неконструктивный тип отношения родителей к ребенку может быть фактором, оказывающим негативное влияние на эффективность нашей работы.

Для изучения первого фактора мы выбрали «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столина), целью использования которого является исследование отношения родителей к ребенку.

Следует отметить, что мы не ставим цель скорректировать родительское отношение. Эта работа требует несколько иных способов деятельности и длительной временной протяженности, а также, что является принципиально важным, иной, более интенсивной интеграции педагога-психолога в семью, на что согласны далеко не все родители.

Также нами была разработана и проведена анкета для родителей, направленная на оценку коммуникативных умений и уровня агрессии детей. Цель диагностики – выявить, в какой мере, по мнению родителей, в реальном поведении их ребенка проявляются агрессивные способы поведения и насколько эффективно могут общаться их дети со взрослыми и сверстниками.

Диагностическое исследование родителей носит и стимулирующий характер. Часто, отвечая на вопросы анкеты, родители отмечали, что ра-

нее не задумывались о тех или иных способах поведения их ребенка, о своем к нему отношении.

В разработанном блоке на взаимодействие с родителями отводится семь часов. Это обусловлено вынужденной ситуацией. Во-первых, большинство родителей с трудом находит возможность посещать родительские собрания даже раз в четверть, поэтому о еженедельной работе, как того требует тренинговая или консультативная практика, речи не идет. Во-вторых, не все родители заинтересованы в подобной работе и готовы идти на взаимодействие с педагогом-психологом по разным причинам. Семь часов, по нашему мнению, – тот минимум, который вполне реально реализовать при взаимодействии с родителями в условиях общеобразовательного учреждения.

Информирование родителей о результатах диагностики также проходило на очередном собрании. Родителям был выдан бланк с результатами диагностики их и ребенка. Интерпретация показателей и уровня их выраженности, а также рекомендации по оптимизации общения с ребенком (с учетом результатов исследования) были представлены с помощью презентации на родительском собрании («Интерпретация результатов диагностики учащихся и родителей»), а также в процессе индивидуальных консультаций.

С родителями учащихся экспериментальной группы 2 «Б» и 3 «Б» классов был проведен семинар с показом презентации на тему «Общение с ребенком», где родителям был предложен ряд практических заданий и разработан информационный буклет. В рамках коррекционного направления работы с вышеуказанными родителями и их детьми были проведены занятия с целью выявления особенностей общения детей и родителей в процессе их совместной деятельности (рисования на свободную тему) и коррекции неэффективных способов общения. Для фиксации особенностей общения мы разработали карту наблюдения за взаимодействием родителей и ребенка при выполнении совместной деятельности.

Под неэффективными способами общения мы понимаем такие способы, которые приводят к неудовлетворительным результатам в процессе совместной деятельности и сопровождаются процессом деятельности негативными эмоциями.

При организации занятий мы исходили из положения о том, что «центральной, *системообразующим* компонентом психологической системы деятельности является ее цель» [15, с. 48].

В классических работах отечественных психологов дается развернутая характеристика понятия цели деятельности, включающая описание ее функций, процесса реализации и параметров получаемого результата. Отечественные ученые (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков, А. А. Реан, В. П. Беспалько, И. А. Зимняя, Л. И. Новиков, В. П. Симонов и др.) исследовали преимущественно цели трудовой, учебной и воспитательной деятельности. Тем не менее, можно предположить, что деятельность по постановке цели имеет идентичную структуру, независимо от того, при каком взаимодействии она осуществляется.

По нашему мнению, одним из наиболее важных критериев эффективного общения при совместной деятельности родителей с ребенком является именно наличие заданной цели деятельности. Вопрос о том, каким образом и кому необходимо задавать эту цель требует отдельно, более детального рассмотрения.

Прежде всего, необходимо отметить, что постановка цели – это совместная деятельность родителя и ребенка. Для того чтобы «поставленная цель стала реально действующей, то есть регулирующей процесс, она должна быть как минимум принята, воспринята, понята и оценена» [1, с. 146]. Естественно, главная роль в деятельности по постановке цели на начальных этапах организации совместной деятельности принадлежит родителям. Важно, чтобы цель совместной деятельности, сформулированная ими, была адекватно вербализована и представлена. Ребенок также должен понимать, какие способы ее реализации существуют, когда деятельность можно считать оконченной и, что очень важно, при формулировке цели необходимо включение эмоционального компонента. Проще говоря – ребенок должен захотеть выполнять данную деятельность. Постепенно деятельность по постановке цели необходимо осуществлять совместно с ребенком. По результатам проведенных исследований, М. В. Матюхина обнаружила, что «для принятия цели учеником он должен быть участником ее постановки, анализировать, обсуждать, осознавать условия ее достижения» [1, с. 137]. Данное исследование было проведено на учащихся 1–2-х классов начальной школы. «Третьеклассники же могут удерживать цель даже без наглядного образца ... Удерживаемая ими цель влияет на анализ условий, а вербальный план приобретает роль фактора, регулирующего их

реальные действия и контроль над процессом реализации цели» [1, с. 139].

В нашей работе принимали участие младшие школьники 2–3-х классов и их родители. С учетом возрастных особенностей целеобразования, мы можем сделать вывод о том, что при организации совместной с родителями деятельности, дети могут быть «равными партнерами» при постановке цели этой деятельности.

Таким образом, если родители перед началом выполнения предложенного им задания (нарисовать рисунок на свободную тему) совместно с ребенком проговаривают, что они хотели бы получить в итоге, что необходимо для этого сделать, какие действия и кем будут выполняться, в какой последовательности, при помощи каких материалов и т. д., то в результате совместная деятельность будет способствовать формированию у ребенка таких коммуникативных действий, как учет позиции собеседника при взаимодействии с ним, сотрудничество и кооперация. А общение в процессе реализации деятельности будет эффективным и результативным.

Следует отметить, что совместная постановка цели при совместной деятельности – это не единственный критерий эффективного общения. Нами также фиксировались следующие моменты: организация пространства, выбор материалов для выполнения работы, ритм деятельности, настраивание участников, оценка выполненной работы.

В процессе наблюдения за распределением пространства, мы учитывали следующие моменты: испытывает ли кто-то из участников занятия неудобство при выполнении задания, указывает ли он на это, кто занимает большую часть пространства, приходится ли кому-то из участников прикладывать дополнительные усилия, чтобы достать необходимые для работы материалы (карандаши, кисточки, краски и т. д.). После того, как работа была завершена, участникам были заданы соответствующие вопросы на прояснение того, насколько им было комфортно (удобно) при выполнении деятельности. Полученная информация необходима нам для того, чтобы понять, учитываются ли позиции друг друга участниками деятельности, чувствуют ли участники психологический и физический комфорт при совместной деятельности.

Наблюдение за ритмом совместной деятельности необходимо для выяснения того, насколько согласованно и слаженно работают участники занятия. Если родители не проявляют признаков раздражения и нетерпения в случае замедленно-

го темпа работы ребенка, то и ребенок, скорее всего, будет демонстрировать подобное поведение в процессе сотрудничества как со взрослыми, так и со сверстниками.

Настроение участников занятия также является критерием оценки эффективности общения. В процессе наблюдения мы обращали внимание на следующее: доставляет ли радость или положительные эмоции участникам занятия совместная работа, как меняется их настроение в период выполнения работы. Настроение, по нашему мнению, является отражением готовности осуществлять совместную деятельность при вынужденных обстоятельствах, включаться в эту деятельность. Поддержание положительной эмоциональной атмосферы при выполнении работы – это также критерий умения выстраивать эффективное общение.

После выполнения задания участниками производилась оценка собственной работы. Как уже было сказано ранее, если не задана цель деятельности, то достаточно сложно оценить ее результат. В этом случае оценка, скорее всего, будет основана на ощущениях участников деятельности, которые они испытывали в процессе ее выполнения («Мне понравилась рисовать вместе с ребенком, по-моему, мы хорошо отдохнули»). Оценочный компонент является для нас, прежде всего, самым наглядным, особенно в том случае, если участники деятельности не довольны результатом. Именно тогда при анализе причины неудовлетворенности родители понимают, что необходимо делать для получения обратного результата.

Таким образом, по нашему мнению, для формирования у ребенка эффективных форм общения (коммуникации) в процессе совместной деятельности, родителям необходимо учитывать и демонстрировать в реальном поведении следующее: обговаривать цель и результат деятельности, демонстрировать доброжелательное отношение и готовность к совместной с ребенком работе, проговаривать моменты, связанные с пространственным расположением участников деятельности и давать ребенку положительную обратную связь по итогам совместной работы.

В дальнейшем, при проверке эффективности нашей коррекционно-развивающей программы (четвертый этап), мы планируем сравнить результаты работы в экспериментальных группах, в которых мы проводили совместные занятия детей и родителей (2 «Б» и 3 «Б» классы) с теми группами, где работа с родителями реализовыва-

лась по классической схеме: проведение диагностики – информирование – разработка рекомендаций (2 «А», 3 «А» классы).

На этапе реализации контрольного среза, мы планируем проведение повторной диагностики родителей с использованием того же диагностического инструментария. Родителям, посещающим занятия, будет предложена дополнительная анкета.

Цель повторной диагностики – зафиксировать возможные изменения отношения родителей к ребенку, так как они могли оказать влияние на эффективность работы и изменения в поведении ребенка, которые могли отследить родители.

После проведения проверки эффективности программы планируется проведение итогового родительского собрания и предъявление родителям результатов диагностического исследования.

По нашему мнению, комплексный подход к повышению уровня развития коммуникативных универсальных действий младших школьников и коррекции их агрессивности позволяет не только сформировать основу эффективной коммуникации, но и создает необходимые условия для того, чтобы сформированные способы взаимодействия развивались и совершенствовались в дальнейшем, подкреплялись как со стороны самих обучающихся, так и со стороны их родителей и педагогов.

Библиографический список:

1. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006.
2. Башкатова, Ю. А. Организация коррекционной работы с агрессивными детьми младшего школьного возраста с учетом требований ФГОС 2 поколения [Текст] / Ю. А. Башкатова // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы третьей всероссийской научно-практической интернет-конференции / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011.
3. Бреслав, Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности [Текст] : учеб. пособ. / Г. Э. Бреслав. – СПб. : Речь, 2007.
4. Бэрн, Р., Ричардсон, Д. Агрессия [Текст] / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб. : Издательство «Питер», 1999.
5. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Наука, 1992.
6. Долгова, А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция [Текст] / А. Г. Долгова. – М. : Генезис, 2009.

7. Ерина, С. И., Колесниченко, Н. А. Тест «Рука». Руководство [Текст] / И. С. Ерина, Н. А. Колесниченко. – 2-е изд. – Ярославль, НПЦ «Психодиагностика», 1997.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст] : пособ. для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008.
9. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009.
10. Смирнова, Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей [Текст] / Т. П. Смирнова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005.
11. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2005.
12. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М. : «Академия», 2000.
13. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция [Текст] / И. А. Фурманов. – М., 1996.
14. Чижова, С. Ю. Детская агрессивность [Текст] / С. Ю. Чижова, О. В. Калинина. – Ярославль : Академия развития, 2005.
15. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков [Реп. воспр. текста издания 1982 г.]. – М. : Логос, 2007.