Введение

В последнее время в исследованиях отечественных и зарубежных ученых отмечен рост проявлений агрессивных реакций в школьной среде. Если раньше речь шла об агрессивности, начиная преимущественно с подросткового возраста, то теперь данная проблема стала актуальной уже для начальной школы, а истоки агрессивности в поведении детей все чаще обнаруживаются в дошкольном возрасте. Данное обстоятельство выдвигает на первый план проблему разработки содержания и организации специальной практико-ориентированной деятельности психолога по профилактике, своевременной диагностике и коррекции агрессивности в школьной среде, начиная с детей начальной школы.

Сказкотерапия младших школьников

Сказка как предмет научного анализа в течение последних ста лет привлекает к себе внимание лингвистов, психологов, философов, антропологов. Высокий интерес к сказке исследователей объясняется ее общечеловеческой универсальностью: сюжеты, композиция, герои сказки узнаваемы во все времена и активно используются в народном педагогическом опыте всех культур и народов.

Существуют методические, практикоориетированные разработки по использованию сказкотерапии в работе психолога и педагога. Сказка используется родителями, учителями, психологами при подготовке ребенка к школе, организации его вхождении в пространство школьной жизни. Сказкотерапия позволяет овладеть позитивными моделями поведения, снизить отрицательные эмоции, уровень тревожности. Общение детей со сказкой помогает им справиться со своими негативными состояниями, неуверенностью в своих силах, ленью, нежеланием познавать новое.

Педагоги начальной школы нуждаются в средствах, которые позволяли бы повышать учебную мотивацию учеников.

С целью изучения эффективности сказкотерапии как средства повышения учебной мотивации младших школьников нами было проведено исследование. На первом этапе с помощью анкеты и проективной методики (автор Н.Г. Лусканова) изучался уровень учебной мотивации младших школьников. Выборка составляля 39 человек. Выявлено, что у 43% испытуемых низкий уровень учебной мотивации. Было сформировано две группы испытуемых: экспериментальная и контрольная, в которые вошли дети с низким уровнем учебной мотивации.

С учащимися экспериментальной группы было проведено 10 занятий по разработанной нами программе. Занятия включали не просто слушание сказок, но их инсценирование с беседой, обсуждением отношений персонажей сказки в тех или иных ситуациях учения в школе. Детям предлагалось рисовать по мотивам сказок. На занятиях создавалась атмосфера психологического комфорта, доброжелательности. Каждое занятие представляло собой ряд последовательных этапов: ритуал "входа" в сказку – коллективное упражнение, создающее настрой на совместную работу; повторение – дети вспоминали то, что делали в прошлый раз и какие выводы для себя сделали; сказка – ведущий рассказывал сказку; закрепление – с помощью игр, символических путешествий учащиеся приобретали новый опыт; интеграция – связывали новый опыт с реальной жизнью; резюмирование – обобщали приобретенный опыт, подводили итоги занятия, подчеркивали значимость приобретенного опыта. Все сказки были построены нами по определенному алгоритму. В первую очередь, подбирался герой, близкий детям по полу, возрасту, характеру. Потом описывалась жизнь героя в сказочной стране так, чтобы ребенок нашел сходство со своей жизнью. Далее, героя помещали в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребенка, описывали его переживания. Герой начинал искать выход из создавшегося положения, он мог встречать существ, оказавшихся в такой же ситуации, смотреть, как они поступают, или фигуру мудрого наставника, объясняющего ему смысл происходящего. Главная задача сказок: через сказочные события показать герою ситуацию с другой стороны, предложить альтернативные модели поведения. Наконец, герой понимал свою неправоту и становится на путь изменений.

Анализ результатов, полученных при повторном исследовании, показал, что у младших школьников из экспериментальной группы уровень учебной мотивации повысился по сравнению с уровнем учебной мотивации учащихся из контрольной группы (t=-2,60, η=21, ρ<0,05). Важно отметить, что об этом свидетельствовали не только данные методик, но и положительные отзывы учителя и школьного психолога о результатах работы. Полученные результаты позволяют считать сказкотерапию эффективным средством повышения учебной мотивации младших школьников.

Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста

В настоящее время проблемы, связанные с формированием навыка чтения, можно отнести к наиболее актуальным. Свидетельством этого является большое количество конференций, посвященных данной тематике. В центре внимания оказываются вопросы снижения читательской аудитории, обсуждение трудностей обучения этому навыку в школах. Одной из самых актуальных проблем на сегодняшний день стало снижение мотивации к усвоению чтения у современного поколения. Как нам кажется, искать причины этого явления следует на начальном этапе формирования навыка чтения. В нашей стране обучение чтению имеет по большей части традиционный формат: заучивание букв и звуков в соотношении по букварям. Это приводит к ряду трудностей. Одна из них заключается в том, что дети, привыкшие иметь дело с букварями, научившиеся читать отдельные буквы, при виде слов и слогов, не могут сопоставить их с полученными знаниями и не способны прочесть данный им текст. Это вырабатывает отрицательную оценку самого процесса, что в дальнейшем может повлиять на отношение в целом к чтению.

В отечественной психологии проблемами чтения в той или иной степени занимались Выготский Л.С, Давыдов В.В, Леонтьев А.Н, Эльконин Д.Б, Ляудис В.Я, Негуре И.П, Лурия А.Р. и др. Несмотря на то что существует ряд программ, разработанных для формирования этого навыка, сохраняется много трудностей, особенно на начальных этапах, в младшем школьном возрасте. Большинство методик, предлагаемых для обучения чтению, не учитывают психологические аспекты этого вида деятельности и предлагают набор упражнений для заучивания и автоматизации определенных действий. Но процесс чтения имеет ещё один компонент – понимание, который как раз на начальных этапах уходит на второй план, а в дальнейшем становится главной проблемой детей. Более того, на начальных этапах обучения формируется эмоциональная привязка к этому процессу, которая, в дальнейшем может повлиять на развитие ребенка в целом.

В качестве возможного практического решения поставленной проблемы может быть использована методика Е.В. Заики, которая направлена как на снятие психологических барьеров, вызванных неудачами в чтении, так и непосредственно на формирование навыка чтения. Е.В. Заика предлагает комплекс различных упражнений, выполнение которых в непринужденной обстановке, создающей положительный эмоциональный фон, обеспечивает формирование целого ряда перцептивных и мыслительных операций и способностей, которые в качестве составных компонентов

Системное психологическое сопровождение младших школьников

Между тем, учеными, занятыми проблемой школьной жестокости и насилия, отмечен рост агрессивности и в учительской среде. Самой распространенной агрессивной реакцией учителей признана вербальная – речевая агрессия. Многочисленные опросы и беседы с учителями показывают, что одной из причин агрессивности в их собственном поведении является элементарная некомпетентность в этом вопросе. Не располагая информацией, что делать с подобными детьми, как вести себя в ситуации проявления агрессивности в поведении воспитанников, учителя склонны отвечать агрессией на агрессию, порождая ответную агрессию в детях, образуя замкнутый круг.

Таким образом, проблема исследования формулируется следующим образом: раскрыть в единстве и в системе основные направления практической работы с младшими школьниками по диагностике и коррекции агрессивного поведения и возможности осуществления подготовки специалистов к работе с детьми подобной категории по заявленным направлениям. Одновременному решению обозначенных проблем способствует обращение к системному подходу.

Модель системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников представлена на рисунке 1. Как видно из рисунка 1 каждый из трех компонентов модели - теоретический, эмпирический 1 (школа) и эмпирический 2 (вуз) предполагает единство трех аспектов: 1) понятийного (понятие агрессивность, уровни ее проявления); 2) диагностического (комплекс методик, направленных, на определение уровня агрессивности детей младшего школьного возраста); 3) коррекционного – развивающего (система игр, упражнений, направленных на снижение агрессивности младших школьников). Остановимся на характеристике каждого компонента.

В контексте теоретического компонента мы рассматриваем агрессивность как личностную черту, проявляющуюся в готовности к агрессивному поведению, в готовности с позиции определенных установок воспринимать, интерпретировать происходящее и воздействовать на него; затрагивающую все проявления психики (познавательные процессы, эмоционально-волевую сферу, индивидуально-психологические особенности).

Данное положение позволило нам отразить постепенное становление агрессивности в виде пяти уровней: нулевого - проявления агрессивности отсутствуют; первого - агрессивность проявляется только в эмоционально-волевой сфере; второго - агрессивность проявляется в эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах; третьего – агрессивность проявляется в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной сферах; четвертого – агрессивность проявляется в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной, деятельностной сферах.

Выделение пяти уровней проявления агрессивности позволило составить и апробировать диагностическую и коррекционно- развивающую программы.

Для обозначения системного подхода к построению практики работы с агрессивными детьми в рамках эмпирического 1 компонента (школа) мы использовали парадигму сопровождения как системы профессиональной деятельности, включающую создание социально - психологических условий для успешного обучения и психического развития детей с различными уровнями проявления агрессивности.

В рамках эмпирического 2 компонента (вуз) логическим завершением нашего исследования явилось знакомство студентов с его теоретическими и эмпирическими результатами в рамках курса по выбору "Психологические основы работы с агрессивным младшими школьниками".

Творческое развитие как психологическая предпосылка успешного обучения младших школьников

Еще 20 лет назад В.В.Давыдов (1986) отмечал, что важнейшей задачей современной начальной школы выступает формирование у младших школьников творческого отношения к учебной деятельности. Предпосылки к успешному обучению младших школьников, как известно, складываются задолго до поступления ребенка в школу. Ссылаясь на работу Л.С.Выготского "Воображение и творчество в детском возрасте", В.В.Давыдов писал, что игровая деятельность дошкольников порождает "…у ребенка воображение как психологическую основу творчества, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности… ", в сфере теоретического сознания и становления основ личности. В психологии накоплен большой фактический материал по изучению разных сторон феномена творчества в детском возрасте, который часто оказывается вне реального практического применения при решении проблемы формирования учебной деятельности, создания предпосылок к ее успешному осуществлению. Это исследования по детскому экспериментированию, изучению элементов диалектики в рассуждениях дошкольников в ходе преобразования противоречивых проблемных ситуаций, выявлению психологических условий продуктивности решения дивергентных задач, становлению продуктивного целеполагания и др.

В пилотажном исследовании изучалась взаимосвязь учебно-познавательной мотивации, креативности и творческого воображения детей младшего школьного возраста от 1 до 3 класса. В ходе исследования были обнаружены значимые корреляции между показателями креативности, творческого воображения и развитием учебно-познавательных интересов младших школьников.

Представляется важным включить в анализ психологических предпосылок успешного обучения младших школьников целый ряд показателей, полученных при исследовании феноменов творчества и воображения. И с этой целью соотнести их с развитием учебно-познавательной мотивации и операционально-технической готовностью к обучению в школе на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, а также младшего школьного и подросткового возраста.

Для подтверждения обозначенного выше положения, относительно переходного периода на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, мы провели новое исследование (май – сентябрь, 2007), в котором приняли участие три возрастные группы: старшая (5 лет, 43 человека) и подготовительная (6 лет, 48 человек) группы детского сада (д/с № 2426 г. Москвы), первый класс (7 лет, 60 человек) (школа № 1967 г. Москвы).

Цели эксперимента:

* Выявление связи творческого воображения с другими показателями операционально-технической готовности к обучению в школе и учебно-познавательной мотивации на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста.
* Составление рабочего диагностического комплекса, направленного на выявление психологической готовности детей к школе и включающий специальный блок методик на выявление уровня развития феноменов творческого воображения.

В результате исследования в первом классе мы обнаружили тенденцию роста значений высокого уровня развития по показателям сюжетно-ролевой игры – на 57% (от 23% в подготовительной группе до 80% в первом классе); учебно-познавательной мотивации – на 18% (от 29% до 47%); операционально-технической готовности – на 51% (от 19% до 70%); творческого воображения – на 21% (от 21% до 42%) и феноменов творчества – на 9% (от 21% до 30%). Важно отметить, что мы не обнаружили ни одного ребенка в подготовительной группе детского сада и в первом классе, который показал бы низкий уровень развития творческого воображения.

Отметим, что на сегодняшний день еще остро стоит проблема преемственности и определения предпосылок, способствующих готовности к успешному обучению детей в начальной и средней школе. Возможно, что именно творческое развитие ребенка может служить основанием преемственности школьных ступеней.

Заключение

Анализ результатов формирующего эксперимента в школе (эмпирический 1 компонент) показал достаточно высокую эффективность коррекционно-развивающей программы по осуществлению системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников. Отсутствие достоверных различий между двумя выборками на констатирующем этапе эксперимента и сравнительный анализ результатов диагностики уровней проявления агрессивности в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента позволяет утверждать, что положительная динамика в экспериментальной группе, проявляющаяся, прежде всего, в снижении агрессивных проявлений у детей, появляется именно в результате действия коррекционно-развивающей программы.

Сравнительный анализ результатов анкетирования студентов контрольной и экспериментальной группы (эмпирический компонент 2) позволяет говорить о том, что подготовка будущих специалистов к осуществлению системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников осуществляется именно в результате изучения студентами курса по выбору "Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками".

Список литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии // Школьный психолог. – 2008. №24, 25.
2. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 2008.
3. Панфилова М.А. Лесная школа: коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников.– М.: Сфера, 2009.
4. Тренинг по сказкотерапии, ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2005.
5. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб., 2008.
6. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов.– М.; Воронеж, 2006.
7. Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками в связи с зачатками диалектического мышления // Вопросы психологии. – 2001. - № 3.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 2006.
9. Корягина Н.А. Проблема взаимосвязи учебной мотивации и творческих способностей в младшем школьном возрасте // Вопросы гуманитарных наук, № 6, 2008.
10. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет // Вопросы психологии. – 2007. - № 1.
11. Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 2004.
12. Поддъяков Н.Н. Творчество как проблема личности //Вопросы психологии. – 2005, № 4.