

**Елена В. Беловол, Елена Ю.
Шурупова, Злата В. Бойко**

**Адаптация детей к обучению в
первом классе**

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 10/4(27), 7-15

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Елена В. Беловол

Московский государственный педагогический университет
belovol@mail.ru

Елена Ю. Шурупова

Центр психолого-педагогического сопровождения «Веселые шаги» в Москве
shurupovaelena@mail.ru

Злата В. Бойко

Российский университет дружбы народов в Москве
boikozv@yandex.ru

Адаптация детей к обучению в первом классе

Summary

Adaptation of children to learn in the first grade

Upbringing and teaching processes are interrelated. During the separation of these processes some difficulties begin to arise, although in modern educational practice in some countries there is a tendency to separate them. An example of an empirical study of the properties of adaptation of children to school in the first grade shows that in the absence of the willingness of teachers to consider teaching and upbringing as related processes a dissonance is created between the demands of school on the one hand and the creation of psychologically conducive conditions to the education of the child on the other. Poor identification of the health condition of pupils, and reluctance to take into account their individual psychological characteristics do not make it possible to realize well the full scope of the learning process and to create an atmosphere conducive to successful learning in school.

Keywords: educational concept, educational system, free upbringing, socialisation, social and psychological adaptation, mental health, psychological readiness of teachers

Идеи свободного воспитания легли в основу теоретических концепций великих педагогов 18–20 веков. Среди них такие известные педагоги как И.Г. Песталотци (1746–1827), который считал необходимым строить отношения между воспитателем и ребенком на гуманной основе и требовал уважения к свободе и независимости личности ребенка; Ф. Фребель (1782–1852), который считал целью воспитания развитие природных особенностей ребенка, его самораскрытие; К.Д. Ушинский (1823–1870), основоположник научной педагогики в России, который выдвигал требования демократизации народного образования и воспитания; А.С. Макаренко (1888–1939), который является одним из теоретиков коллективного воспитания, разработал принципы: воспитание в коллективе и через коллектив, посредством уважения к личности; Р. Штайнер (1861–1925) – создатель Вальдорфской педагогики, основанной

на антропософской концепции развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов; Я. Корчак (1878–1942), опиравшийся в своей педагогической деятельности на принцип любви к ребенку и реальности выполнения требований, предъявляемых к нему; М. Монтессори (1870–1952), считавшая, что для духовного развития ребенка необходимо научить его чувствовать; В.А. Сухомлинский (1918–1970), создавший педагогическую систему, основанную на принципах гуманизма и признании личности ребёнка высшей ценностью.

В наше время, уже в 21 веке современная школа продолжает развивать идеи великих педагогов и в основу образовательного процесса ставит развитие у учеников таких качеств как активность, сострадание, стремление постоянно совершенствовать свои знания и навыки. Принцип гуманистической ориентации воспитательной работы требует уважительного отношения к каждому ребёнку как главной ценности в системе человеческих отношений.

Однако зачастую декларируемые принципы и задачи образовательно-воспитательного процесса остаются только желаемыми. В условиях реальной массовой школы мы зачастую наблюдаем ту же самую муштру, зазубривание, отсутствие внимания и интереса к каждому конкретному ребенку с его уникальными индивидуально-психологическими особенностями, способностями и склонностями. Причем учителя искренне считают, что они уделяют достаточно большое внимание каждому ребенку, стараются учитывать его особенности как при взаимодействии с ним, так и при его обучении.

Индивидуальный подход требует внимания к *каждому* ребенку, умения понимать его индивидуально-психологические особенности, распознавать то состояние, в котором находится ребенок и распознавать его эмоциональные состояния. Для этого педагогу кроме педагогических знаний необходимо также владеть и достаточным объемом психологических знаний. Однако, несмотря на то, что психология является обязательной дисциплиной образовательной программы педагога, на самом деле это не всегда так.

Социальное развитие ребенка предполагает усвоение им ценностей, традиций, культуры общества или сообщества, в котором ему предстоит жить. В игре, в общении с взрослыми и сверстниками, ребенок учится жить рядом с другими, учитывая их интересы, усваивает правила и нормы поведения в обществе. Для того, чтобы понимать и учитывать в своих действиях чувства и интересы других людей, зачастую значительно отличающиеся от собственных, а также согласовывать свои интересы и желания с ними, ребенку предстоит пройти длинный путь. Первый социальный опыт ребенок приобретает в семье. Особенности данного опыта определяются атмосферой в семье, наличием эмоционального контакта ребенка с родителями, структурой семьи, стилем воспитания и пр.

С возрастом сфера социальных контактов ребенка расширяется. Ребенок постепенно включается во взаимодействие со сверстниками. Некоторые дети начинают посещать детский сад, однако основная роль в социализации ребенка принадлежит школе. В психологии социальная адаптация рассматривается как один из механизмов социализации личности. Она предполагает усвоение норм, правил, традиций,

обычаев, принятых в обществе, а также выработку определенной позиции и отношения к ним. Процесс социальной адаптации представляет собой нахождение баланса между заданными социальными требованиями и внутренним отношением к ним. Именно школа является одним из тех социальных институтов, в котором ребенок не только знакомится с миром социально-общественной жизни, но и осваивает новые для него социальные роли (Божович 2008, Выгодский 2000).

Смена социальных отношений представляет для ребенка значительные трудности. Процесс социальной адаптации является сложным и многосторонним процессом, в котором взаимодействуют две сложные системы – личность и социальная среда, которая представляет собой мир человеческих общественных отношений, возникший в процессе исторического развития отношений между человеком и внешней природной средой. Личность и среда здесь проявляются одновременно и как субъект, и как объект воздействия.

Функция субъекта – согласование активности, носящей индивидуальный характер, с социальной структурой, нормами и формами деятельности. Субъект реализует свою активность не в любых, а в необходимых формах, в определенных, а не любых условиях (Абульханова 1973). Таким образом, социальная адаптация является, во-первых, процессом активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды, а во-вторых, результатом этого процесса. При этом подчеркивается значимость и самой социальной среды в обеспечении успешности процесса социально-психологической адаптации. Если конкретная микросоциальная среда способствует реализации позитивной социальной роли ребенка, которая соответствует его возможностям и запросам, то процесс адаптации ребенка к новым для него социальным условиям будет успешным. Однако, если происходит нарушение взаимодействия индивидуума со средой, если среда не учитывает особенности его индивидуальности, то наблюдается нарушение в развитии и социализации ребенка.

Относительно нарушений процесса социальной адаптации можно отметить, что в DSM-IV выделяется такой класс расстройств как расстройства адаптации с разнообразными эмоциональными и поведенческими признаками. Данный тип расстройств всегда подразумевает наличие сильного стрессора, который присутствовал в жизни ребенка в течение последних трех месяцев и в ответ на который ребенок демонстрирует неадекватный паттерн аффекта или поведения (Бремс 2002). Таким образом, нормальное поведение ребенка является результатом такого взаимодействия с микросоциальной средой, которая адекватно отвечает потребностям и возможностям его развития и социализации, если среда адекватно учитывает особенности индивидуальности ребенка в ее динамических возрастных, рефлексивных и, в ряде случаев, патологических проявлениях.

Важным элементом микросоциальной среды ребенка при его поступлении в школу является его учитель. Учитель – самый значимый взрослый для ребенка в начале учебы в школе. Именно проницательность учителя, его умение увидеть индивидуальные особенности ребенка, найти индивидуальный подход к первокласснику, является залогом организации оптимальных условий для взаимодействия каждого

конкретного ребенка с новой для него социальной средой – классом и школой. Результатом такого взаимодействия будет психологический комфорт и благополучие ребенка, психическое здоровье и успешность его обучения, что обеспечит полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. В противном случае, мы можем наблюдать социальную дезадаптацию – нарушение процесса взаимодействия субъекта с окружающей средой, что может стать причиной затруднения процесса социального приспособления индивида и в дальнейшей жизни. По мнению Э. Фромма, «нормальный или здоровый» человек, с одной стороны, способен играть социальную роль, отведенную ему в обществе, и при этом, с другой стороны, максимально реализовать себя и быть счастливым (Фромм 1990).

Постановка проблемы исследования

В рамках данного исследования изучалась готовность и способность учителя организовать оптимальные условия для взаимодействия каждого конкретного первоклассника с новой для него социальной средой – классом и тем самым способствовать успешности его адаптации к новым социальным условиям.

Степень адаптации ребенка к школе является важным показателем не только эффективности образовательного процесса, но и психологического комфорта ребенка. Школа сама по себе является источником стресса для ребенка. Установлено, что дети в школе постоянно пребывают в состоянии хронического эмоционального, информационного, сенсомоторного, нейровегетативного и психогенного стресса. Такое хроническое воздействие стресса приводит к повышенной тревожности, снижению самооценки, снижению эмоционального фона и, в конечном счете, – к замедлению в развитии мозга ребенка (Сиротюк 2003). Низкий уровень адаптации ребенка только усугубляет эту ситуацию.

Роль учителя в данном контекста велика. Именно он должен помогать содействовать ребенку адаптироваться к новой для него обстановке образовательного учреждения. Однако для этого педагог должен быть внимателен к ребенку, уметь замечать изменения его поведения и настроения, уметь понимать и распознавать то состояние в котором находится ребенок для того чтобы оказать ему своевременную помощь и поддержку.

Методика

В исследовании принимали участие учащиеся первых классов шести московских школ. Исследование проводилось в школах, где численность детей в классе была относительно небольшой (от 20-до 25 человек), так что учитель вполне мог уделить время для индивидуального подхода к каждому ребенку. Гораздо сложнее это сделать при численности класса 35–40 человек. Всего учащихся было 138 человек и соответственно, шесть учителей. Исследование проводилось в два этапа в октябре и через шесть месяцев в апреле.

Методики исследования

В исследовании мы использовали несколько показателей. В качестве *показателя уровня адаптации* ребенка к школе изучалось его *эмоциональное отношение к школе*. Для диагностики эмоционального отношения использовалась модифицированный вариант цветового теста отношений А. Эткинда. Для его проведения использовались карточки шести цветов, белые карточки и шесть разноцветных карандашей (синий, желтый, зеленый, красный, коричневый, черный). Перед началом выполнения задания ребенка просили разложить карточки в порядке предпочтения. Далее ему предлагались четыре белые карточки и предлагали подобрать тот цвет, который в большей степени соответствует его состоянию (настроению) в той или иной ситуации в течение дня и, соответственно, раскрасить карточку выбранным карандашом (рис. 1).

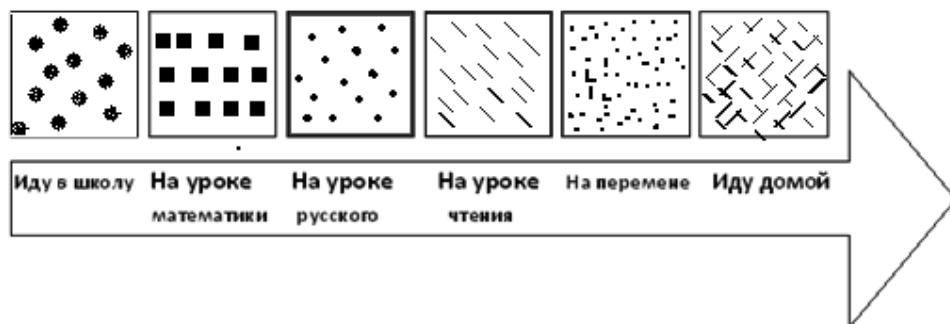


Рис. 1. Пример стимульного материала для выявления эмоционального отношения ребенка к школе

На основе данных протоколов рассчитывался показатель эмоционального благополучия. В качестве показателя эмоционального благополучия выступало значение коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. Если корреляционная связь между предпочитаемыми цветами и использованными для раскрашивания была положительная и значимая – фиксировалось состояние эмоционального благополучия. В случае нулевой или отрицательной корреляции – состояние эмоционального неблагополучия.

Мнение родителей о степени успешности адаптации детей к школе изучалось с помощью анкеты, состоящей из 13 пунктов. Родителям предлагалось оценить аспекты поведения их ребенка по 4-х бальной шкале. Количество набранных баллов от 13–25 соответствовало низкой степени адаптации; от 26–38 – средней степени адаптации; от 39–52 баллов – высокая степень адаптации к условиям обучения в школе.

Изучалось также *мнение учителя* соответствующего класса об успешности адаптации его учеников к школе. Учителям предлагалось оценить аспекты поведения каждого ребенка из их класса по 4-х бальной шкале. Количество набранных баллов от 13–25 соответствовало низкой степени адаптации; от 26–38 – средней степени адаптации; от 39–52 баллов – высокая степень адаптации к условиям обучения в школе.

Результаты исследования

Корреляционный анализ оценок родителей и их детей о степени адаптации ребенка к школе показал, что между оценками существует значимая корреляционная связь, т.е. родители детей в целом правильно оценивают уровень адаптации своих детей к школе.

Оценки учителей уровня адаптации их учеников нас поразили. Теоретически ситуация распознавания уровня адаптации ребенка может выглядеть следующим образом (рис. 2):



Рис. 2. Варианты соответствия оценок учителей и учеников

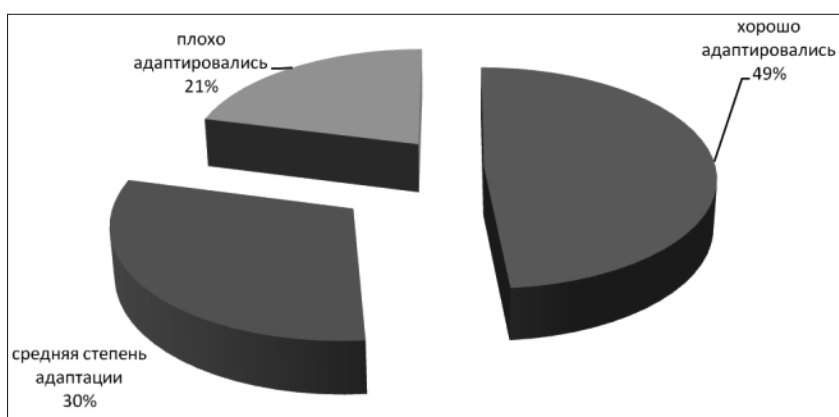
При рассмотрении возможных вариантов исхода возможен ряд ситуаций:

1. Ситуация *совпадения оценок* самого ребенка и учителя. Графически условно эти ситуации (ситуации **A** и **C**) представлены на рис. 2. На рисунке знаком «+» отмечен высокий уровень адаптации, а знаком «-» – низкий уровень адаптации. Обе эти ситуации являются благоприятными, так как они отражают совпадение реального уровня адаптации ребенка с представлением учителя об уровне адаптации. Если уровень адаптации ребенка низкий, но педагог распознает его (ситуация **C**) – то следствием правильного распознавания будет работа учителя, направленная на коррекционную работу с ребенком. Если же ребенок успешно адаптировался к школе и учитель это понимает, то учителю нет необходимости дополнительно помогать ребенку.
2. Ситуации когда *оценки не совпадают*. Ребенок оценивает все положительно, в то время как педагог читает, что ребенок адаптируется плохо и наоборот – когда ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт, а педагог считает, что у этого ребенка все хорошо (ситуации **B** и **D** на рис. 2). И та и другая ситуация не являются благоприятными с точки зрения организации взаимодействия учитель – ученик.

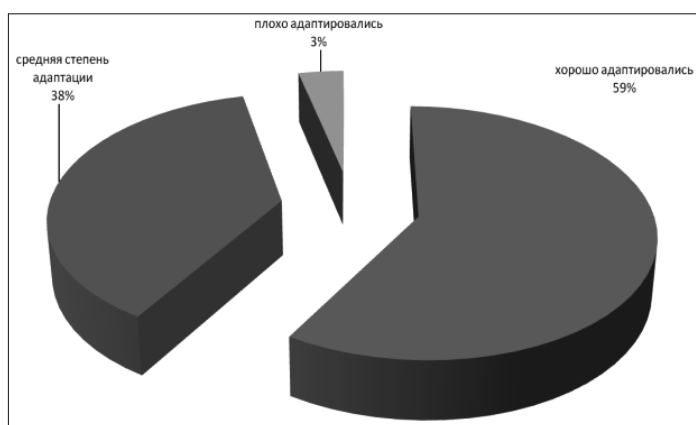
С точки зрения статистического анализа закономерностей, если учителя хорошо распознают уровень адаптации ученика к школе, то можно ожидать наличие положительной корреляционной связи между оценками. Однако в нашем исследовании

не было обнаружено значимой корреляционной связи между оценками учителей и учеников. Часто возникала ситуация, когда учитель считал, что ученик хорошо адаптировался, в то время как сам ребенок на самом деле испытывал большие трудности в адаптации (ситуация **В** на рис. 2). Однако возникала и другая ситуация, – когда успешно адаптировавшийся ребенок относился к группе плохо адаптировавшихся (ситуация **Д** на рис. 2). В большинстве случаев такой результат был следствием чрезмерно активного поведения ребенка, его неспособностью сидеть «мирно» достаточно длительное время, т.е. такого поведения, которое часто характерно для детей с холерическим типом темперамента.

Оценки уровня адаптации учителей и учеников отражены на соответствующих диаграммах (рис. 3 а, б).



а. оценки учеников

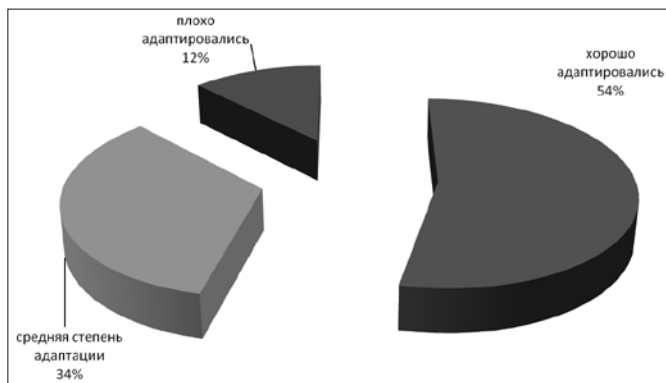


б. оценки учителей

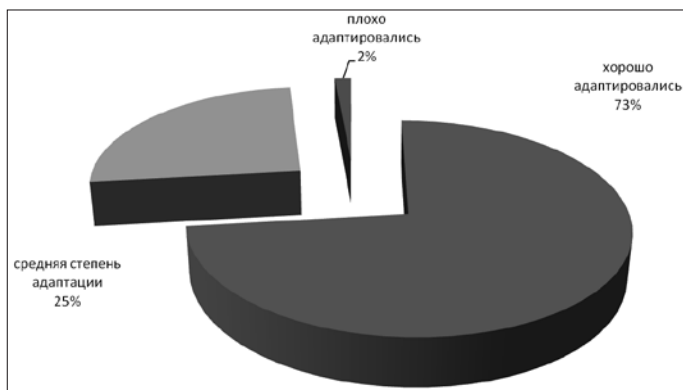
Рис. 3. Диаграмма распределения оценок уровня адаптации в начале учебного года

Анализ полученных данных показал, что, по мнению самих учеников, трудности адаптации испытывают 29 человек или 21% всех учащихся, в то время как учителя считают, что только 5 человек или 3% испытывают такие трудности. Учитель одного из классов вообще не обратил внимание на то, что в ее классе есть дети, испытывающие большие трудности в адаптации к новым для них условиям обучения в школе!

В конце учебного года в апреле было проведено повторное исследование. Его результаты представлены на рис. 4 а, б.



а. оценки учеников



б. оценки учителей

Рис. 4. Диаграмма распределения оценок уровня адаптации в конце учебного года

Как видно из диаграмм к концу года количество учащихся, испытывающих трудности в адаптации к школе по их собственным представлениям снизилось с 23% до 12%. Однако мнение учителей и в данном случае не совпадает с реальной ситуацией – они считают, что уровень адаптации их учеников к школе достаточно высокий и только 2%, т.е. 2 ученика так и продолжают испытывать трудности социальной

адаптации к новым для них социальным условиям обучения в школе, в то время как на самом деле 17 ученикам нужна помощь.

Результаты данного исследования скорее удручают. Они показали, что в рамках нашей *достаточно ограниченной по объему* выборки учителя не очень внимательны к особенностям эмоциональных состояний своих учеников, не обращают внимания на индивидуальные особенности поведения и личностные особенности. Таким образом, несмотря на декларацию индивидуального подхода к каждому ребенку, на самом деле он практически не реализуется. Для части учителей характерно отсутствие профессиональной и личностной готовности к пониманию причин, стоящих за поведением ребенка, отсутствие готовности видеть в эмоциональных реакциях ребенка не только результат плохого воспитания, а использование защитных реакций и копинг стратегий для преодоления сложной для ребенка ситуации. Поддержание интереса, поиск способов формирования познавательной мотивации, а не только требование выполнять монотонные задания, потому что «надо», требование волевой регуляции от ребенка, характерной для взрослого человека является одной из основных задач Учителя, с которой не все, однако, справляются успешно.

Причины этого следует еще выявить, однако анализ особенностей реального, а не декларируемого педагогического процесса показывает, что в современной школе существует тенденция к разделению этих процессов. Школа направлена в основном на выполнение образовательной функции; педагоги, в первую очередь, ориентированы на количественные показатели успешности их педагогической деятельности, при этом психологическая составляющая процесса остается вне фокуса внимания. Учителя уделяют недостаточное внимание эмоциональным состояниям своих учеников, не всегда учитывают индивидуально-психологические особенности своих учеников и соответственно не всегда оказывают им помощи в адаптации – в организации оптимального взаимодействия ученика с окружающей их новой социальной средой.

Необходимо еще раз отметить, что выборка исследования была достаточно ограниченной по объему и авторы надеются, что в других школах, при расширении объема выборки результаты будут более оптимистичными.

Литература

- Абульханова-Славская К.А. (1973), *О субъекте психической деятельности*. Москва, Наука.
- Божович Л.И. (2008), *Проблемы формирования личности*. Москва, Директ-Медиа.
- Бремс К. (2002), *Полное руководство по детской психотерапии*. Москва, ЭКСМО-Пресс.
- Выготский Л.С. (2000) *Психология*. Москва, ЭКСМО-Пресс.
- Сиротюк А.Л. (2003), *Нейропсихологическое и нейрофизиологическое сопровождение обучения*. Москва, ТЦ Сфера.
- Фромм Э. (1990), *Бегство от свободы*. Москва, Прогресс.