

УДК 159.9.075

Нисская А.К.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

A. Nisskaya

Lomonosov Moscow State University

FEATURES OF MODERN FIRST GRADERS' SCHOOL ADAPTATION

Аннотация. Данная статья посвящена описанию современных тенденций адаптации детей к обучению в школе в условиях модернизации российского образования и изменения внешних и внутренних закономерностей психического развития детей. В работе приводятся фундаментальные и прикладные подходы к изучению процесса адаптации, рассматриваются мотивационный и социальный компоненты адаптации к школе, а также эмоциональное отношение к ней как индикатор успешности адаптации. В статье описываются гендерные особенности процесса адаптации к школе. Полученные результаты позволяют говорить о некоторой расхожанности компонентов адаптации. Основным мотивом первоклассников является социальный; дети способны к успешной кооперации и сотрудничеству, но большинство испытывает тревогу в ситуации общения с учителем. Мотивационный компонент адаптации более благополучен у девочек, а социальный – у мальчиков.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, адаптация к обучению в школе, компоненты адаптации, современные особенности адаптации к школе, гендерные особенности адаптации к школе.

Abstract. The article is devoted to the description of the current tendencies of school children's adaptation to school in the conditions of modernization of education system in Russia as well as to the description of the change of external and internal patterns of children's intellectual development. The author considers fundamental and applied approaches to studying the adaptation process, describes motivational and social components of school adaptation. The emotional attitude to school is described as an indicator of school adaptation success. Besides, the article presents the gender features of school adaptation process. The research results enable to state that there's some mismatch between the adaptation components. The social motivation is the main motive for the first graders; children are able to cooperate and collaborate successfully but the majority of them feel anxiety about communicating with the teacher. The motivational component is more indicative for girls than for boys and the social component- for boys than for girls.

Keywords: social and psychological adaptation, school adaptation, components of adaptation, modern features of school adaptation, gender features of adaptation.

Изучение процесса социально-психологической адаптации современных детей к школе является сегодня весьма актуальным. Социальная ситуация развития детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста приобретает новые характеристики. С одной стороны, модернизация российской образовательной системы подразумевает новые вариативные подходы к подготовке детей к школе, сама школа предъявляет к первоклассникам особые требования и предоставляет инновационные, прежде мало изученные, возможности для развития и адаптации. С другой стороны, институт семьи также претерпевает значительные трансформации. Изменяются традиционные функции семьи, стили взаимодействия ее членов, осмысление ситуации перехода к школьному обучению как особого периода в жизни не только ребенка, но и его близких взрослых и многое другое.

Совокупность описанных социокультурных явлений с неизбежностью отражается на вхождении ребенка в разные области общественной жизни, в частности – на процессе социально-психологической адаптации к школе [9].

© Нисская А.К., 2012.

Социально-психологической адаптацией принято называть процесс взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей данной личности и группы. Активная позиция личности, осознание своей социальной роли и принятии соответствующего поведения как формы реализации индивидуальных возможностей личности в процессе решения ею общих групповых задач является неотъемлемой частью адаптационного процесса.

Такое понимание проблемы подводит нас к возможности определения адаптации как потенциального результата процесса социализации. Теоретические подходы к данной проблематике различаются в зависимости от основных концептуальных установок психологических школ.

Так, сторонники бихевиорального подхода понимают социально-психологическую адаптацию как процесс, в ходе которого достигается равновесие между индивидом и группой, характеризующееся отсутствием конфликтных ситуаций.

Исследователи, работающие в рамках психоаналитической концепции, рассматривают процесс адаптации сквозь призму защитных механизмов, вырабатываемых личностью и оказывающих на нее положительное или отрицательное влияние.

Интеракционисты при анализе социально-психологической адаптации фокусируют внимание на такой ее характеристике, как способность личности успешно выполнять ролевой репертуар, принятый в группе, и уметь разрешать ролевые конфликты.

Эмпирические исследования в этой области выделяют следующие индикаторы успешности социально-психологической адаптации: индивид может трансформировать свои ценности и представления о себе, соотносить и найти компромисс между ролевыми требованиями и собственными аксеологическими установками. При этом ориентиром должны выступать не частные, ситуационные требования, а фундаментальные, общие системы ценностей социума [12, с. 427-448].

Институты, в которых происходит социализация и, как следствие, социально-психологическая адаптация, представлены семьей, образовательными учреждениями (детским садом, школой, институтом и т. п.), средствами массовой информации и т. п. Исследователи, затрагивающие данную проблематику, обращаются к таким вопросам, как социально-психологическая адаптация человека к новому этнокультурному окружению [13], профессиональной деятельности [3; 7; 15] и различным ступеням образования [6; 17], ре-адаптация семьи и детей группы риска [16] и пр. В фокусе нашего внимания в данной работе оказалось исследование современных тенденций адаптации ребенка к обучению в школе.

Понятие школьной адаптации в отечественной психологии

Под *школьной адаптацией* мы будем понимать процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития и освоение социальной позиции школьника (О.А. Карабанова, М.В. Максимова и др.).

Проблема адаптации к школе в контексте учения о культурно-исторической обусловленности развития рассматривалась многими авторами. Исследовательский интерес обращавшихся к фундаментальным закономерностям развития детей в период кризиса «семи лет» сфокусирован на особенностях социальной ситуации развития и необходимых новообразованиях предыдущего возраста.

Говоря об адаптации ребенка к школе, Л.И. Божович отводила важное место психологической готовности к школьному обучению, рассматривая данное явление в контексте нормативного кризиса семи лет. Именно в этот период происходит рождение социального Я, формируется внутренняя позиция, выражающая новый уровень самосознания и рефлексии, выстраивается иерархия мотивов (то, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается важным, то, что связано с игрой – второстепенным). Изменяется как социальная среда, так и отношение ребенка

к ней и своему месту в ней. Таким образом, возрастает уровень запросов к самому себе, к собственному успеху, положению, появляется уважение к себе. Происходит формирование самооценки. Появляется обобщенное отношение к самому себе, к окружающим [2].

Важность готовности к школе не только самого ребенка, но и его социального окружения отражена в работах О.А. Карабановой. Автор указывает на то, что успешное освоение первоклассниками новой социальной позиции школьника невозможно без готовности его родителей к перестройке общения и совместной деятельности на основе учета возрастных и психологических особенностей ребенка [6, с. 10].

Характеризуя данный период в жизни ребенка, исследователи обращают внимание как на широкий круг задач, встающих перед первоклассником, так и на преобразования всей социальной среды.

Адаптация к школе как трудный, порой драматический процесс, предстает в трудах В.С. Мухиной. По мнению автора, социальная ситуация развития ребенка, начинающего обучение в школе, ставит перед ним задачи, значительно усложняющие условия жизни. Так, адаптация к школе подразумевает освоение школьного пространства, привыкание к новому режиму дня, принятие множества правил и ограничений, определяющих поведение, установление взаимоотношений с учителем и сверстниками, перестройку отношений внутри семьи [10].

Говоря об основных задачах процесса адаптации, М.Р. Битянова делает акцент на комплексности процесса адаптации, подчеркивая необходимость приспособления к выполнению учебных и социальных требований, принятию на себя ролевых обязательств школьника, как на поведенческом, так и на личностном уровне. У ребенка формируются определенные установки, личностные свойства, делающие его хорошим учеником. Таким образом, автор видит адаптированного к школе ребенка способным развивать свой личностный, физический и интеллектуальный потенциал в данной психологической среде [1].

Усвоение знаний в условиях урока выступает критерием адаптации и основной задачей школьника в работах В.Р. Цылева. Кроме того, с точки зрения автора, ребенок должен адаптироваться и к организационной стороне жизни, и к своей новой социальной роли. Образовательная среда, в данном случае, состоит из знаний, умений, правил, которые усваивает ребенок, его отношения к этим правилам, умениям и т. п. и отношения ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, понимания своего места в школьной среде [14, с. 71-77].

Таким образом, исследователи, обращавшиеся к проблеме адаптации, констатируют сложность и разносторонность этого процесса. Часть из них акцентирует внимание на задачах, которые ставит новая социальная ситуация перед ребенком. Другие же рассматривают адаптацию как сложный процесс, касающийся как ребенка, так и всего его социального окружения. Все они подчеркивают специфичность и переходный характер данного этапа в жизни ребенка. Важным предиктором здесь становится его активная позиция в освоении незнакомой прежде социальной роли и во вхождении в новую социальную ситуацию развития.

Однако успешность процесса адаптации в значительной мере определяется особенностями социальной ситуации развития ребенка (семейным типом воспитания, позицией учителя по отношению к ученику и развернутой учебной деятельностью), особенностями коммуникации со сверстниками, организацией и особенностями реализации учебной деятельности ребенком в сотрудничестве со взрослыми (учителями и родителями).

В контексте организационных и содержательных реформ в системе образования и культурно-мировоззренческих изменений в жизни общества происходит существенная трансформация отношения к образованию в целом и к преемственности между различными его ступенями в частности. В свете вышесказанного нам представляется важным проследить особенности адаптации детей на современном этапе развития общества. Анализ различных

компонентов адаптации современных детей к школе и стал целью нашего исследования.

Особенности адаптации современных первоклассников

Нами было обследовано 310 детей в возрасте 6-7 лет: 160 мальчиков и 150 девочек, обучавшихся в 2010–2011 и 2011–2012 уч. гг. в первых классах школ г. Москвы (ЦО № № 1448, 1315, 264, 1941, 1440).

В ходе исследования был применен ряд методик, направленных на диагностику следующих компонентов процесса адаптации: мотивационный, социальный; а также эмоциональное отношение к школе как индикатор успешности адаптации.

Мотивационный компонент

Нам представлялось важным оценить как сочетание видов мотивов, так и их выраженность, в связи с этим для исследования мотивационного компонента было применено несколько методик.

Методика определения мотивов учения М.Р. Гинзбург позволила выявить качественные различия видов мотивов, характерных для первоклассников [5]. Методика С.Я. Рубинштейн «Составление расписания на неделю» позволила выявить соотношение предпочитаемых ребенком учебных и игровых предметов [там же]. При помощи методик Л.Г. Лускановой «Беседа о школе» и «Рисунок: Я в школе» была изучена степень удовлетворенности посещением школы и степень выраженности учебного мотива [8].

Социальный компонент

В качестве основной из социальных характеристик адаптации к школе выступила способность детей к кооперации. Для ее изучения была использована методика Г.А. Цукерман «Рукавички» [4].

Эмоциональное отношение к школе как индикатор успешности процесса адаптации

Нами была рассмотрена такая сторона эмоциональной адаптации, как выражен-

ность тревоги в ситуации взаимодействия с учителем, контроля учебной деятельности и общения со сверстниками. Для этого детям предлагалось завершить неоконченные рассказы соответствующей тематики. Текст рассказов был разработан на основе методики «Незавершенные предложения» А.М. Прихожан [11]. Также была использована экспертная оценка эмоциональной окраски рисунков «Я в школе».

Таким образом, некоторые методики были проанализированы с разных позиций. Мы постарались изучить разные стороны адаптации как комплексного процесса, включающего как ребенка, так и все его социальное окружение. Необходимо также отметить, что некоторые респонденты участвовали не во всех этапах обследования, что привело к изменению числа испытуемых, ответы которых анализировались при обработке каждой конкретной методики.

Мотивационный компонент

Нами были оценены как представленность разных видов мотивов первоклассников и выраженность собственно учебного мотива.

Анализ данных, полученных по методике М.Р. Гинзбург, позволил выявить следующие тенденции в формировании мотивационного компонента адаптации к школе. Наиболее распространенным мотивом посещения школы является социальный, он характерен для 41,6 % обследованных детей (74 человека). Основным для них является социальная норма посещения школы, образ будущего и т. п. Следующим по частоте является учебный мотив – он доминирует у 36,5 % детей (65 человек). Для таких детей важнее всего получать знания от учителя, – в культурно выработанной форме. Мотив получения хорошей отметки является ведущим для 11,2 % выборки (20 человек). Позиционный мотив встречается реже – у 4,5 % испытуемых (8 человек). Этим детям важно осознавать себя более взрослыми, обладателями новой социальной позиции школьника. Внешний по отношению к учебной деятельности мотив

характерен для 3,9 % обследованных детей (7 человек). Самым редким стал игровой мотив, выявленный у 2,2 % респондентов (4 человека).

Главенство адекватных учению (социального и учебного) мотивов характерно для мотивационной сферы большинства респондентов.

Результаты исследования уровня школьной мотивации по методике Т.А. Нежновой демонстрируют преобладание высокого уровня школьной мотивации у 41,3 % испытуемых (95 человек). Средний уровень школьной мотивации характерен для 30 % респондентов (69 человек). У 17 % первоклассников (39 человек) преобладает внешний мотив, у 8,3 % (19 человек) уровень мотивации является низким. Негативное отношение к школе испытывают 3,5 % обследованных детей (8 человек).

Полученные данные дополняют результаты качественного анализа рисунков детей на тему «Я в школе». Учебная ситуация отражена в работах 27,8 % детей (37 человек). Школьная атрибутика присутствует на 24,1 % рисунков (у 32 человек). Удержание тематики рисунка без более конкретного проявления направленности учебного интереса демонстрируют работы большинства опрошенных – 44,4 % (59 человек). Отвержение и подмена темы встречается сравнительно редко – в 3,8 % случаев (у 5 человек).

Таким образом, можно говорить о том, что менее чем для половины современных первоклассников посещение школы является желанным. Мотивы обучения в первом классе далеко не всегда учебные, зачастую детей привлекает внешняя атрибутика новой социальной роли, полное принятие позиции школьника встречается сравнительно редко. На наш взгляд, немаловажную роль здесь играет позиция родителей, порой навязывающих ребенку образ школьника до того, как он реально готов принять данную социальную роль. Следствием этого является транслирование детьми того, что декларируют взрослые. Зачастую такими «догмами» становятся ценности, не вошедшие реально в

мотивационную сферу ребенка (благополучного будущего, карьеры, образования и т. п.).

Социальный компонент

В исследовании особенностей социального компонента адаптации к школе современных первоклассников через определение уровня способности к кооперации можно констатировать, что большинство респондентов – 71,1 % (204 человека) взаимодействуют со сверстниками на высоком уровне. Они умеют совместно вырабатывать стратегию решения задачи, выслушивать точку зрения партнера, корректировать свои действия в соответствии с ней и вместе добиваться успеха в поставленной задаче.

Менее трети респондентов – 23,3 % (67 человек) продемонстрировали средний уровень кооперации. Зачастую решение задачи происходит под влиянием одного из партнеров, сопоставление результатов своей работы и работы соседа сводится к минимуму, продукты деятельности имеют незначительные, но заметные различия.

Низкий уровень кооперации отмечен у 5,5 % испытуемых (16 человек). Эти дети оказались не способными прийти к согласию и общему способу выполнения задания. Рисунки получились различными. Поставленная цель не была достигнута.

Данные результаты позволяют нам говорить о том, что большинство обследованных первоклассников успешно сотрудничают со сверстниками в процессе решения поставленной взрослым задачи.

Эмоциональное отношение к школе

Эмоциональное отношение к фигуре учителя в 11,6 % случаев (для 21 человека) является позитивным, в 9,4 % (для 17 человек) – нейтральным. Умеренная тревога вызывает в 24,3 % случаев (у 44 человек). Выраженную тревогу фигура учителя вызывает у 29,3 % опрошенных детей (53 человека), сильную – у 25,4 % первоклассников (46 человек).

Напомним, что в ходе проведения данной методики ребенку предлагалось завершить

короткие рассказы. Один из них касался ситуации взаимодействия с учителем, другой – с одноклассниками. Обе ситуации подразумевали некоторую степень неопределенности.

Высказывания, классифицированные как «сильная тревога»:

(Вначале приведена история, которую ребенок должен был дополнить, курсивом – ответы ребенка.)

– В одной школе в первом классе учился мальчик Витя. Однажды, когда он играл на перемене с другими ребятами, к Вите подошла учительница и сказала: «*Что ты сделал?*». Что почувствовал (подумал) Витя в этот момент? *Испугался* (Малик Д.).

Высказывания, классифицированные как «позитивное эмоциональное отношение»:

– В одной школе в первом классе училась девочка Катя. Однажды, когда она играла на перемене с другими ребятами, к Кате подошла учительница и сказала: «*Молодец, ты хорошо учишься!*» Что почувствовала (подумала) Катя в этот момент? *Интересно, зачем она ко мне идет?* (Василиса Л.).

Таким образом, позитивное и нейтральное отношение к фигуре учителя характерно для 21 % респондентов, тревожное – для 79 %. Необходимо констатировать неблагополучие в социальном компоненте адаптации в ситуации общения с учителем у большинства обследованных детей.

Эмоциональное отношение к одноклассникам является позитивным для 38,4 % опрошенных (69 человек), нейтральным – для 32,2 % (57 человек). Умеренную тревогу при общении со сверстниками испытывают 10,7 % первоклассников (19 человек), выраженную – 6,8 % (12 человек), сильную – 11,9 % (21 человек).

Высказывания, классифицированные как «сильная тревога»:

– Однажды, когда закончился последний урок, одноклассники Вити собрались все вместе поиграть. Витя тоже знал об этом. Как ты думаешь, что было дальше? *Сказал: «Почему вы без меня играете?» и расстроился* (Булат М.).

Высказывания, классифицированные как «позитивное эмоциональное отношение»:

– Однажды, когда закончился последний урок, одноклассники Вити собрались все вместе поиграть. Витя тоже знал об этом. Как ты думаешь, что было дальше? *Он захотел поиграть с остальными. Они стали играть вместе* (Максим Т.).

Таким образом, 70,6 % обследованных детей благополучно адаптировались к процессу взаимодействия с одноклассниками.

Обобщая поученные данные, можно сказать, что большинство первоклассников с тревогой относятся к фигуре учителя и ситуации взаимодействия с ним. В то же время общение со сверстниками не вызывает беспокойства у большинства обследованных детей. Они успешно сотрудничают со сверстниками и способны к кооперации.

Таким образом, социальный компонент адаптации к обучению в школе представляется скорее благополучным у большинства обследованных детей.

Говоря об эмоциональном восприятии первоклассниками посещения школы, можно констатировать, что, с одной стороны, дети испытывают значительную тревогу по отношению к учителю, с другой – положительные эмоции во взаимодействии со сверстниками.

Специфика адаптации к школе мальчиков и девочек

При сравнении процесса адаптации у детей разного пола были выявлены следующие значимые различия (при $\alpha = 0,05$). Девочек больше, чем мальчиков, привлекает выполнение домашних заданий (Asymp. Sig. = 0,015) и посещение уроков (Asymp. Sig. = 0,016); на уровне тенденции ими в большей степени, чем мальчиками, руководит учебный мотив (Asymp. Sig. = 0,067).

Для мальчиков больше, чем для девочек (на уровне тенденции), характерна удовлетворенность коллективом сверстников, они чаще высказываются о положительном отношении к своим одноклассникам (Asymp. Sig. = 0,063).

Других значимых различий в процессе адаптации, связанных с полом респондентов, выявлено не было.

Таким образом, мы можем предположить, что мотивационный компонент адаптации более благополучен у девочек, в то время как социальный – у мальчиков.

Результаты исследования позволяют утверждать, что компоненты адаптации представлены в разной степени и порой рассогласованы между собой.

Мотивационная сфера многих современных первоклассников имеет преимущественно социальную направленность. На основе бесед с родителями будущих первоклассников мы позволили себе выдвинуть предположение о том, что постулируемые родителями нормы и образцы поведения транслируются первоклассниками, не обретая силы истинного мотива. Учебный процесс нельзя назвать основным интересом детей, что, безусловно, затрудняет адаптацию к обучению в школе.

Другим важным, на наш взгляд, выводом является способность большинства детей к успешной кооперации со сверстниками в условиях учебного взаимодействия и благополучие данной части социального компонента адаптации. Объяснение этому мы видим в направленности большинства программ как дошкольного, так и школьного обучения на формирование способности детей к сотрудничеству. Кроме того, большинство родителей поощряют игры и совместную деятельность детей друг с другом, что способствует социализации детей.

Говоря об эмоциональном восприятии первоклассниками посещения школы, можно констатировать, что, с одной стороны, дети испытывают значительную тревогу по отношению к учителю, с другой – положительные эмоции при взаимодействии со сверстниками. Тревога, вызванная фигурой учителя, может быть объяснена как определенной неуверенностью в собственных силах, так и высокой значимостью фигуры социального взрослого в период адаптации. Ситуация взаимодействия со сверстниками является знакомой для большинства детей и не вызывает тревоги.

В процессе исследования удалось выявить определенное гендерное своеобразие адаптации к школе. Мотивационный компонент адаптации сравнительно более благополучен у девочек, чем у мальчиков. Девочки более заинтересованы в получении знаний от учителя в культурно заданной форме. Мальчики тем временем в большей степени ориентированы на общение со сверстниками, социальный компонент адаптации к школе у них более благополучен.

В заключение хотелось бы сказать, что такая неоднородная картина может быть вызвана как спецификой дошкольного образования, резким переходом на новую образовательную ступень, так и особенностями внутрисемейного отношения к подготовке и обучению в школе, а также стилем воспитания в целом. Целесообразным представляется проведение психопрофилактических занятий с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также организация просветительской деятельности с родителями и педагогами дошкольных учреждений и начальных классов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Битянова М.Р. Социальная психология. – СПб., 2008. – 368 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., 2008. – 398 с.
3. Булгаков А.В. Дизайн группы как возможное интегральное понятие в изучении и управлении межгрупповой адаптацией // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2011. – № 1. – С. 45-53.
4. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М., 2005. – 159 с.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб., 2004. – 208 с.
6. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: дис. ...д-ра психол. наук. – М., 2002. – 379 с.
7. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М., 2004. – 336 с.
8. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс! Программа адаптации детей к средней школе. – М., 2003. – 122 с.
9. Максимова М.В. Психологические условия

- школьной адаптации: дис. ...канд. психол. наук. – М., 1994. – 199 с.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2009. – 640 с.
11. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.; Воронеж, 2000. – 304 с.
12. Психология развития: учебник / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Маркотина, Т.Г. Стефаненко и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2005. – 528 с.
13. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М., 2004. – 368 с.
14. Цылев В.Р. О связи диагностики психологической готовности детей к школе и содержания коррекционных занятий // Психологическая наука и образование, 2000. – № 1. – С. 71-77.
15. Шульга Т.И., Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции в процессе овладения профессиональной деятельностью // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2009. – № 2. – С. 85-91.
16. Шульга Т.И. Специфика оказания помощи семьям группы риска // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2010. – № 4. – С. 40-44.
17. Шульга Т.И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2012. – № 1. – С. 60-66.