Введение

В течение последних лет в отечественной педагогике и психологии наблюдается повышенный интерес к проблеме перехода ребенка-дошкольника из детского сада в школу (или просто поступление в школу при условии воспитания в семье) и тесно связанному с этим понятию готовности к школьному обучению. Значение степени подготовленности, "школьной зрелости" трудно переоценить на данном этапе развития общества, когда все большую актуальность приобретают тезисы о системе непрерывного образования и воспитания человека, когда именно подготовка детей, ее эффективность определяет успешность дальнейшего развития личности, повышение уровня обучения и благоприятное профессиональное становление.

Довольно часто педагоги-практики указывают на трудности, переживаемые ребенком на этапе школьного обучения. Детям сложно следовать новым для них правилам школьной жизни, ориентироваться в многообразии социальных отношений и связей, справляться с новой ролью - ученика. На фоне достаточно высокого интеллектуального развития нередко проявляется недостаточная социальная подготовленность, неумение устанавливать доброжелательные отношения с окружающими. Вследствие этого дети испытывают значительные трудности адаптации к новым условиям школы, отрицательные эмоциональные переживания, затрудняются в установлении полноценных контактов со взрослыми и сверстниками, что в итоге приводит к снижению успеваемости младших школьников. Начало систематического обучения в школе связано со значительными нагрузками, требующими от детей большого физического и психического напряжения. Соотношение между динамическими и статическими нагрузками по сравнению с предшествующим периодом жизни у первоклассника резко изменяется в сторону преобладания наиболее утомительного статического компонента. Это, в свою очередь, приводит к нарушению подвижности основных нервных процессов, снижению работоспособности, ухудшению памяти и внимания, нарушению взаимодействия сигнальных систем, негативным эмоционально-волевым проявлениям. Этим объясняется отчетливо проявившееся стремление к более глубокому изучению социально-личностной готовности ребенка к школе.

Проблема психологической готовности к школе для психологии не новая. В зарубежных исследованиях она отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для усвоения школьной программы при определенных условиях обучения. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению - это один из важнейших итогов психологического развития в период дошкольного детства. Данный этап развития общества предъявляет очень высокие требования к организации воспитания и обучения. Это, в свою очередь, заставляет искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие с требованиями жизни. В этом смысле проблема готовности дошкольников к обучению в школе приобретает особое значение.

Научные данные и практика воспитания дошкольников свидетельствует о том, что одной из причин недостаточной социально-личностной готовности ребенка к школе является отсутствие у детей навыков культуры поведения, неполное владение детьми знаниями о нормах и правилах общения, а следовательно - отсутствие сознательного руководства этими правилами в повседневной жизни. Готовность дошкольника в личностном плане к принятию качественно новой позиции в системе отношений с окружающими способствует созданию эмоционально положительного климата в классе, отношения к учителю, как к носителю социально выработанных способов действий и норм поведения.

Важная роль в этом процессе принадлежит воспитателю. Владение педагогом культурой общения, понимание и осуществление целенаправленной работы по данному вопросу обуславливает успешность овладевания ребенком социальными отношениями.

Поэтому с решением этой проблемы связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе. Основной целью определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации.

Для успешной реализации этой цели в последнее время создаются различные классы, в задачу которых входят осуществление индивидуального подхода в обучении по отношению к детям, как готовым, так и не готовым к школе, чтобы избежать школьной дезадаптации. В разное время психологи занимались проблемой готовности к школе, разработано множество методик, программ диагностики школьной готовности детей и психологической помощи в формировании компонентов школьной зрелости, но на практике психологу трудно выбрать из этого множества ту, которая (полностью) поможет комплексно определить готовность ребенка к обучению, помочь подготовиться ребенку к школе. Исходя из вышесказанного, сформулируем актуальность данной работы: проблема адаптации ребенка к школе, его привыкание к школьным требованиям и порядкам, новому для него окружению, особенности усвоения знаний в условиях урока.

Цель работы: изучить некоторые программы по адаптации ребенка к школе, психологической помощи в период подготовки к школе.

Объект исследования: первоклассники.

Предмет исследования: адаптационный период первоклассников.

Задачи работы:

1. Проанализировать психолого - педагогическую литературу по теме исследования. Определить содержание понятия «школьная зрелость».

2. Проанализировать диагностические приемы и программы психологической помощи ребенку на этапе подготовки к школе.

1. Проблема готовности ребенка к школе

1.1 Определение понятия «психологическая готовность к школе»

Единого определения понятия "готовность к школе" в детской психологии не существует до сих пор по причине многогранности, самой его сути.

А. Анастази определяет понятие школьной готовности как "овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня (развития) усвоения школьной программы поведенческими характеристиками" [1]. Понятие "другие поведенческие характеристики" в данном случае довольно широко и может включать в себя неограниченный ряд критериев.

По нашему мнению, более удачное и точное определение дает И. Шванцара. Он указывает, что школьная зрелость - достижение определенного уровня развития, когда ребенок "становится способным" обучаться в школе. Шванцара также выделяет набор компонентов готовности к школе, таких как умственный, эмоциональный и социальный.

Л.И. Божович отмечала, что готовность к школе складывается из таких факторов как определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, произвольности регуляции деятельности и готовности принять социальную позицию школьника.

А.И. Запорожец придерживался аналогичных взглядов, отмечая такие компоненты готовности к школе, как мотивация, уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности и степень сформированности механизмов волевой регуляции действий.

П.А. Венгер дополнял такие выше перечисленные факторы, как необходимость ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнение умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний таким моментом как "установление со взрослым и со сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью" [1] .

Таким образом, исходя из многих психологических и педагогических исследований, следует признать, что готовность к школе является сложным по структуре, многокомпонентным понятиям, в котором можно выделить следующие "пласты":

а) личностная готовность включает в себя готовность ребенка к принятию позиции ученика. Сюда входит определенный уровень развития мотивационной сферы, способность к произвольному управлению собственной деятельностью, развитие познавательных интересов - сформированная иерархия мотивов с высоко развитой учебной мотивацией. Здесь также учитывается уровень развития эмоциональной сферы ребенка, сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость.

б) интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка конкретного набора знаний и представлений об окружающем мире, а также наличие у него предпосылок к формированию учебной деятельности.

в) социально-психологическая готовность включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и учителем. Этот компонент предполагает достижения детьми соответствующего уровня развития общения со сверстниками и взрослыми (внеситуативно-личностное) и переход от эгоцентризма к децентрации.

1.2 Личностная готовность ребенка к школе

Чтобы ребенок успешно учился, он должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям и «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович [2] характеризует внутреннюю позицию как центральное личностное позиционирование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно-значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком, как адекватный для него путь к взрослости - он отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции».

С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты искомого образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание - стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития - младший школьный возраст.

Внутреннюю позицию школьника можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком, как его собственная потребность («Хочу в школу»).

Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом, особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением.

Такая положительная направленность ребенка на школу, как на собственное учебное заведение - важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, т.е. принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослым, как внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по теме урока, предварительно подняв руку.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особое отношение ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение ребенка к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания.

О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом.

Существуют и специально разработанные планы беседы, выявляющей позицию школьника (методика Н.И. Гуткина), и особые экспериментальные приемы.

Например, преобладание у ребенка познавательного и игрового мотива определяется по выбору деятельности прослушивания сказки или игры с игрушками. После того, как ребенок рассмотрел игрушки в течение минуты, ему начинают читать сказки, но на самом интересном месте прерывают чтение. Психолог спрашивает, что ему сейчас хочется - дослушать сказку или поиграть с игрушками. Очевидно, что при личностной готовности к школе, доминирует подготовительный интерес и ребенок предпочитает узнать, что произойдет в конце сказки. Детей, мотивационно не готовых к обучению, со слабой познавательной потребностью, больше привлекает игра.

1.3 Интеллектуальная готовность ребенка к школе

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов. От решения задач, требующих установление связей и отношений между предметами и явлениями с помощью внешних ориентировочных действий, дети переходят к решению их в уме с помощью элементарных мыслительных действий, используя образы. Иными словами, на основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Вместе с тем, дети становятся способны к первым обобщениям, основанным на опыте их первой практической предметной деятельности и закрепляющемся в слове. Ребенку в этом возрасте приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты.

Развивающееся мышление дает детям возможность предусматривать заранее результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных процессов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемой их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой познавательный задачи, ищет объяснения замеченным явлениям. Он прибегает к своего рода экспериментам для выяснения интересующих его вопросов, наблюдает явления, рассуждает и делает выводы.

В дошкольном возрасте внимание носит произвольный характер. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах. Для этой цели старший дошкольник пользуется определенными способами, которые он перенимает у взрослых. Таким образом, возможности этой новой формы внимания - произвольного внимания к 6-7 годам уже достаточно велики.

Подобные возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Перед ребенком может быть поставлена цель, направленная на запоминание материала. Он начинает использовать приемы, направленные на повышение эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала. Таким образом, к 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания.

Таким образом, интеллектуальная готовность ребенка характеризуется созреванием аналитических психологических процессов, овладением навыками мыслительной деятельности.

личностный интеллектуальный психологический школа

2. Проблема психологической адаптации первоклассников

.1 Психологическая адаптация младших школьников

Под адаптацией детей к школе обычно понимается процесс привыкания ребенка к школьным требованиям порядкам, к новому для него окружению, новым условиям жизни [3]. Ребенок в школе должен адаптироваться не только к организационной стороне школьной жизни, не только к своей новой социальной роли, но, прежде всего, к особенностям усвоения знаний в условиях урока. Урок характеризуется, определенным типом организации учебного процесса, когда учитель строго ограничен временем, учебной программой и в большей степени вынужден ориентироваться на класс в целом, чем на настроение и состояние отдельного ученика, на его готовность воспринять и понять изучаемый материал. Ha практике нередки случаи, когда ребенок способен усваивать знания в привычных для него условиях при индивидуальных занятиях, но испытывает трудности в ситуации урока. Эти проблемы детей в психологии рассматриваются как их дезадаптация к урочной системе взаимоотношений с учителем, к существующей методике преподавания на уроке, проводится анализ причин возникновения дезадаптации и путей ее коррекции.

Рассматриваемый аспект адаптации детей к школе тесно связан на начальном этапе обучения с понятием их психологической готовности. Как мы отмечали ранее, психологическая готовность детей 6-7 лет к школьному обучению - это необходимый и достаточный уровень развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников [3]. Таким образом, понятие «психологическая готовность» имеет смысл только в условиях массового обучения в школе» [4], при индивидуальном обучении преподаватель имеет возможность ориентироваться на конкретную «зону ближайшего развития» и конкретный уровень актуального развития ребенка [4]. Определяемая таким образом психологическая готовность ребенка к школе фактически характеризует (в числе прочего) его способность усваивать учебный материал в условиях урока и во многом предопределяет успешность его адаптации к обычной, урочной организации учебного процесса.

Последние годы большим количеством психологов и педагогов проводились обследования первоклассников на предмет их психологической готовности к обучению для оказания им своевременной помощи. В большинстве случаев тестовые задания были составлены таким образом, чтобы проводить диагностику в целом классе в ситуации урока. В результате диагностики выявились дети, которые справлялись с заданиями наименее успешно, и с ними и с их родителями проводились индивидуальные консультации. Консультации показали, что многие дети, испытывающие трудности при выполнении заданий на уроке, вполне успешно справляются с ними при индивидуальном подходе к ним. Подобные ситуации обычно свидетельствуют о достаточной специальной подготовке детей, не исключающей определенных проблем при обучении в урочных условиях. Анализ этих проблем показал, что они, как правило, тесно связаны с определенными типами взаимоотношений детей с родителями. Рассмотрим пару примеров таких взаимоотношений, обусловивших дезадаптацию детей к обучению в условиях урока.

Маша М. на консультации перед выполнением каждого элемента задания поднимала голову и спрашивала, так ли надо делать. Ее мама тут же подключалась и поддерживала дочь, говоря, что она делает все правильно. Даже небольшую часть задания девочка выполняла только после подобной поддержки. Комфортно Ксюша себя чувствовала только тогда, когда ее постоянно спрашивали, как нужно сделать каждый очередной элемент задания перед его выполнением, и подтверждали правильность ее ответа. Это говорит о том, что ее психика адаптирована именно к таким условиям выполнения заданий. Чрезмерная опека ребенка родителями привела его к неуверенности и зависимости от постоянного внешнего руководства. В отсутствии поддержки девочка просто была совершенно не подготовлена к самостоятельному выполнению задания, но при получении поддержки активность ее возрастала и с работой она справлялась успешно. Естественно, что в условиях урока у ребенка без подобной индивидуальной помощи были проблемы и при восприятии учебного материала, и при самостоятельном выполнении любого задания.

Миша Г. начал выполнять задания на консультации без всякого желания, очень медленно, с кислым выражением лица. После того как на помощь пришла мама и стала уговаривать его, чтобы он постарался, внимательно слушал, что ему говорят, показал свои знания и т. д., он начал выполнять задание более активно. Как выяснилось на консультации, дома мама подолгу уговаривает Мишу выполнить любую ее просьбу. Психика ребенка адаптировалась к подобному формированию его мотивации, и, не получая необходимой порции уговоров, он теряется и берется за задание с явной неохотой. Обычная форма предъявления задания оказывается для его психики недостаточным стимулом. Поэтому и в ситуации урока он неосознанно ждет привычных уговоров.

Во обоих рассмотренных случаях психика детей вполне адекватно адаптировалась к привычным для них условиям осуществления деятельности, поэтому, естественно, ни о каких задержках их развития говорить нельзя. В привычные условия при выполнении ребенком заданий входят особенности формирования его мотивации, обращения к нему, предъявления задания (темп, повторы), взаимодействия с ним в процессе выполнения задания, поддержки и поощрения и пр., т. е. все то, что обеспечивает процесс успешного выполнения ребенком задания при наличии у него достаточного уровня знаний. Если эти условия ребенку не создать, то он может не захотеть выполнять задание, не запомнить инструкции, его внимание будет рассеянным, а процесс мышления может даже не начаться.

Здесь мы встречаемся с феноменом наличия у детей индивидуальных особенностей организации их психических процессов, или, иначе, индивидуальных особенностей развития их произвольности. Ребенок успешно справляется с заданиями в тех условиях выполнения, к которым адаптирована его психика, в условиях же урока он оказывается в ситуации дезадаптации. Поскольку эта дезадаптация связана с особенностями организации психических процессов ребенка, то можно говорить о его психологической дезадаптации.

Такие дети обычно чувствуют себя очень неуютно на уроке, так как к ним предъявляются требования, которые фактически лежат за пределами их возможностей. Они действительно не готовы к усвоению знаний при обычном урочном взаимодействии с учителем [8].

Формированию психологических проблем ребенка также могут способствовать любые индивидуальные занятия с ним, если методика их проведения существенно отличается от урочных. Например, нередки случаи, когда взрослые для повышения эффективности занятий с ребенком по формированию у него каких-либо конкретных умений и передаче ему конкретных знаний полностью ориентируются на индивидуальные особенности его личности: на его внимание, усидчивость, утомляемость, мотивацию и пр. (своевременно делают необходимые замечания, привлекают внимание, делают паузы, помогают ребенку организоваться и т. д.). Поскольку психика ребенка адаптируется к подобному процессу обучения, то в результате ребенок становится малоспособным самостоятельно организовывать себя и условиях массового обучения в классе и нуждается но внешней поддержке.

Заметим, что подобная психологическая дезадаптация детей может формироваться не только при индивидуальных, но и при групповых занятиях, если они излишне ориентированы на индивидуальные особенности каждого ребенка, если на них детям позволяется слишком вольно себя вести, если в них имеется слишком много игровых моментов и они полностью построены на интересе ребенка и т. д. Во всех этих случаях ребенку будет сложно в последующем адаптироваться к обычному учебному процессу.

Поскольку рассматриваемый аспект дезадаптации школьников, с одной стороны, оказывает столь важное влияние на процесс их обучения, а с другой - обусловлен особенностями организации их психических процессов (т. е. непосредственно связан с определенными психическими характеристиками детей), то закономерно встает вопрос о возможности проведения психокоррекционной работы с детьми для оказания им помощи в адаптации к школе.

.2 Содержание коррекционной работы, направленной па преодоление дезадаптации ребенка в школе

Трудность коррекции психических проблем ребенка обусловлена прежде всего их тесной связью с физиологическими особенностями организма. В книге «Бытие и сознание» С.Л.Рубинштейн писал о единстве психических и физиологических процессов в организме человека и о взаимосвязи их с морфологической структурой головного мозга: «В действительности сама психическая деятельность как высшая нервная деятельность имеет и свою физиологическую, нейродинамическую характеристику. Такую характеристику имеет вместе с тем в каждый данный момент и всякая морфологическая структура мозга... В этой нейродинамической характеристике морфологическая структура и физиологическая функция мозга и смыкаются, сливаются, совпадают, так что не приходится внешне их соотносить. Это объединение основывается не только на зависимости функции от структуры, но и на том, что образующиеся в процессе функционирования связи откладываются в структуре, что формирование структуры само обусловлено функцией» [5]. То есть любая особенность организации психических процессов сопровождается соответствующей функциональной работой головной мозга, которая, в свою очередь, с одной стороны, обусловлена соответствующим морфологическим его строением, а с другой - детерминирует это строение.

Учитывая отмеченное единство психических и физиологических процессов в организме человека, можно говорить не о психической дезадаптации школьников, а об их психофизиологической дезадаптации. Индивидуальные особенности процессуального аспекта психики закреплены на физиологическом уровне, и их коррекция является переделкой самой природы человека. Подобная постановка вопроса уже сама по себе указывает на сложность проведения коррекционной работы. Чтобы изменить какие-либо психологические особенности ребенка, надо перестроить функциональную работу его организма, поэтому взрослому окружению ребенка, прежде всего, надо понимать, что он не может просто постараться и сразу стать другим, он остро нуждается в помощи и родителей, и учителя, и, конечно, психолога.

Первоочередной задачей психолога является выяснение особенностей организации психических процессов ребенка, обусловливающих его низкую успешность в выполнении заданий.

Эту задачу психолог решает, анализируя взаимоотношения родителей и детей в домашней обстановке (со слов родителей), особенности поведения ребенка в школе (со слов учителя и во время проведения в классе диагностического обследования), а также особенности выполнения ребенком заданий и взаимоотношения его с родителями в процессе консультации.

Исходя из выявленных конкретных проблем ребенка, психолог составляет рекомендации по коррекционной работе с ним. Например, в рассмотренных ранее случаях индивидуальной дезадаптации детей выявляются следующие основные направления коррекции. Машу надо настраивать на самостоятельное выполнение заданий и учить этому, начиная с таких небольших заданий, с которыми она реально может справиться самостоятельно при приложении старания. Мишу следует учить (и тренировать) реагировать на первое предъявление задания, акцентируя его внимание именно на этом аспекте деятельности и постоянно подчеркивая ценность этого качества.

Данная коррекционная работа должна проводиться в первую очередь родителями, поскольку обычно именно они особенностями своих взаимоотношений с детьми приводят их к дезадаптации. Коррекция не может быть успешной без изменения их взаимоотношений. Учителю, со своей стороны, важно знать о выявленных особенностях организации психических процессов детей и по возможности учитывать их на уроках, оказывая детям поддержку, чтобы они могли и полном объеме усваивать учебный материал.

В проведении коррекционной работы по изменению особенностей организации психических процессов ребенка можно выделить ряд основных компонентов.

Во-первых, у ребенка необходимо создать ценность желаемых изменений, чтобы он прикладывал для их осуществления необходимые старания. Эту ценность помогает формировать у ребенка психолог, учитель, и систематически должны ее поддерживать родители. Все дети желают хорошо учиться, поэтому, как правило, они изначально готовы к необходимым изменениям.

Во-вторых, необходимо ориентироваться на реальные возможности ребенка, т. е. ребенку необходимо давать такие задания (на изменение в желаемом направлении), с которыми он при желании обязательно справится.

В-третьих, необходимо отмечать каждый успех ребенка в направлении решения его психологических проблем, помня о том, что он дается ему нелегко (если, конечно, ребенок действительно прикладывает для этого старание). Возможность достижения ребенком успеха обеспечивается проведением коррекционной работы в зоне его ближайшего развития. Поощрение успехов ребенка является важным средством поддержания его мотивации.

Следующее условие, которое необходимо соблюдать родителям при наличии у ребенка психологических проблем, - это повышенный контроль над усвоением им учебного материала и индивидуальное объяснение дома того, что ребенок упустил на уроках. Психологическая дезадаптация проявляется, прежде всего, в том, что ребенок не может эффективно усваивать учебный материал на уроке, поэтому, пока его психика не адаптировалась к условиям урока, важно не допустить его педагогического отставания. Если ребенок будет полностью педагогически подготовлен к каждому уроку, то обстановка на уроке уже сама по себе будет способствовать адаптации к ней его психики (при позитивном отношении ребенка к существующей ситуации урока).

Формирование позитивного отношения ребенка к школе, к ситуации урока - это также необходимое условие его успешной коррекции.

Поскольку ребенок психологически не готов к усвоению знаний в условиях урока, он может отторгать и школу, и отношение к нему учителя и детей, поэтому очень важно настраивать его на принятие существующих взаимоотношений в классе, на изменение самого себя. Ожидать положительных результатов в коррекционной работе можно только при условии того, что реальные взаимоотношения с учителем на уроке при осуществлении ребенком учебной деятельности будут им восприниматься не менее позитивно, чем отношения с родителями [7].

Рассматриваемый в данной работе аспект психологических проблем ребенка обычно близок и понятен и родителям, и учителю. Родителей он непосредственно выводит на их ошибки в воспитании и тем самым побуждает к активному участию в проведении коррекционной работы. Они начинают понимать, что трудности в адаптации ребенка к процессу обучения это, прежде всего, их собственные особенности воспитания и винить ребенка здесь не за что, ему надо просто помогать. Учителю определяемые характеристики психологических проблем детей помогают организовать в классе личностно-ориентированный подход к обучению и принимать участие в их целенаправленной коррекции [6].

Таким образом, если ребенок привык осуществлять свою деятельность в условиях взаимоотношений, существенно отличных от урочных, то в школе на уроке он оказывается в ситуации психологической дезадаптации. Чтобы помочь ребенку решить его психологические проблемы, надо фактически провести адаптацию его организма к условиям стандартного урочного обучения. Такая адаптация возможна только в том случае, если она будет опираться на существующие психологические особенности ребенка (его актуальный уровень развития) и проходить в зоне его ближайшего развития (в отношении особенностей организации его психических процессов) в направлении необходимых изменений. При правильном определении конкретных психологических проблем ребенка и консолидации усилий психолога, учителя и родителей при осуществлении рассмотренных компонентов коррекционной работы желаемые изменения у ребенка обычно неизбежно происходят, и он действительно начинает адаптироваться к особенностям условий усвоения знаний в ситуации урока.

Приложение

. Особенности изобразительной деятельности первоклассников в период адаптации к школе (цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников)

Известно, что чем младше ребенок, тем эмоциональнее относится он ко всему окружающему и тем больше на его состоянии здоровья отражается «эмоциональный дискомфорт». Последний усугубляется отрицательными эмоциями, которые могут стать пусковым механизмом нежелательных последствий адаптационного процесса. Как правило, дискомфорт исчезает под влиянием положительных эмоций. По оттенкам и нюансам эмоционального отношения детей к тем или иным явлениям нашей жизни можно косвенно судить о степени их нервно-эмоционального напряжения.

Наиболее наглядно такие оттенки могут быть выявлены при анализе изобразительной деятельности ребенка. Чаще всего дети рисуют не то, что видят, а то, что знают. Рисование - особый вид речи, с помощью которого ребенок передает фрагмент известной ему жизни. Эта речь адресована почти всегда другим людям, чаще взрослым. В детском рисунке синтезируются особенности зрительного восприятия, мышления ребенка, его отношения к окружающему миру. В связи с этим анализ детского рисунка может быть использован в целях клинической (для выявления нервно-психических заболеваний и отклонений у детей) и общей диагностики уровня психического развития.

В зависимости от настроения ребенка меняются сюжеты и цветовая гамма рисунков.

Немаловажную роль в анализе изобразительной деятельности детей играет сюжет, отражающий их социальный опыт, все самое значительное и главное для них. По особенностям сюжета часто можно определить половую принадлежность детей. Так, девочки, воспитанные в духе сензитивном к женским ролям, рисуют разные цветы, принцесс, их дочек, мам. Мальчики - обычно самолеты, машины, корабли, военных. Как только дети поступают в школу, сюжет меняется. Почти на всех рисунках непроизвольно выступает тема учения и связанные с этим атрибуты. В частности, начинают появляться цифры: 2, 3, 4, 5. Причем 5 - это самое красивое число, а 2 - самое плохое, ужасное. Для некоторых первоклассников оценки становятся как будто символами, несущими морально-этическое значение. Успехи или неуспехи в учебной деятельности настолько значимы, что почти всегда они определяют самочувствие ученика.

Но выразителен в рисунках не один сюжет. Пожалуй, более информативен цвет. Он передает все эмоциональные оценки по отношению к изображаемому предмету, персонажу. Одни цвета нам представляются как теплые (чаще всего первая половина спектра), другие - как холодные (вторая половина спектра). Наиболее эмоционально на цвет реагируют дети. Свое положительное отношение к предмету они выражают яркими, чистыми тонами и сочетанием их, а отрицательное эмоциональное отношение - при помощи темных тонов (черный, темно-коричневый, темно-синий).

Кроме сюжета и цвета о многом может рассказать и линия рисунка. Красивое дети обычно вырисовывают очень старательно, а некрасивое изображают нарочито небрежно. Красивое легко выделить. Это длинные сложные линии разной толщины. Некрасивое дети рисуют все время прерывающимися линиями одинаковой длины и толщины. Как средство украшения рисунка они используют орнамент и симметричность композиции, что подчеркивает их положительное эмоциональное отношение к объекту изображения.

Таким образом, рисуя, дети выражают себя, свое отношение, свои мысли при помощи линий, сюжета и цвета. Причем самую большую эмоциональную нагрузку несет, по всей вероятности, цвет. Учитывая, что, анализируя изобразительную деятельность ребенка, можно определить его эмоциональное отношение к окружающей внешней среде, мы решили использовать это средство для экспресс-диагностики нежелательных отклонений со стороны эмоциональной сферы детей, адаптирующихся к новым микросоциальным условиям, к новому коллективу, в частности к классному.

Методика

Для проверки этих предположений мы разработали пиктографический тест. Он заключается в следующем: первокласснику в период адаптации дается стандартный лист бумаги, на одной стороне которого его просят нарисовать школу, а на другой - тот коллектив, откуда он пришел (детский сад, дом). Каждому ребенку предлагается один и тот же набор цветных карандашей (6 стандартных цветов). Время работы не ограничивается. Тест повторяют несколько раз на протяжении всего адаптационного периода. После каждого эксперимента у детей спрашивают, куда бы им хотелось пойти: в школу или в детский сад. После первого рисунка с каждым ребенком проводится беседа, из которой экспериментатор узнает самые любимые и нелюбимые его цвета. Эмоциональное отношение первоклассника к школе определяется по цветовой гамме, сюжету рисунка и общей длине линий всех изображенных предметов.

Цветовая гамма рисунка оценивается по преобладанию теплых или холодных тонов. Для более детального уточнения площади каждого цвета в отдельных случаях может быть использован планиметр. Общая длина линий всех предметов определяется курвиметром.

Оценка сюжета рисунка включает следующие компоненты:

) предпочитаемый сюжет (школа или детский сад);

) характер сюжета в динамике (застывший или варьирующий);

) наличие декоративных элементов, орнамента, симметричных изображений;

) время года на рисунке;

) как изображено солнце (сияет или в тучах);

) наличие дополнительных элементов, оживляющих сюжет.

При помощи данного теста нами было обследовано 118 первоклассников. Рисунки собирали в течение всей I и в начале II четверти, один раз в 2-3 недели, начиная с 1 сентября. У каждого ученика было от 7 до 14 рисунков.

Анализ результатов

Проведенный нами анализ детских рисунков показал, что при затрудненной адаптации рисунок первоклассника, рассказывающий о школе, содержит гораздо больше черных, темно-синих тонов, чем рисунок этого же ребенка, посвященный детскому саду, на котором преобладают красные, желтые, зеленые тона. По мере завершения адаптационного периода различия в цветовой гамме двух сравниваемых рисунков исчезают. У быстро адаптирующихся учеников школа обычно окрашена в праздничные яркие и теплые тона. При среднеблагоприятной адаптации ребенка к школе на его рисунках детского сада и школы цветовая гамма практически одинаковая.

По нашим данным, обычно площадь холодных тонов при негативном эмоциональном отношении, как правило, хоть незначительно, но превышает общую площадь тех же тонов при изображении коллектива, к которому ребенок настроен более благоприятно.

У трудно адаптирующихся первоклассников на рисунках во всем облике школы царит траур: черные стены, окна, двери, занавески; даже детские фигурки изображены с черными волосами, черными глазами, в черных бантах и формах. Наиболее печальный вид рисунки имеют в те дни, когда дети получают двойки.

Помимо выявленных закономерностей изобразительной деятельности первоклассников по отношению к цвету достаточно наглядным оказался и сюжетный анализ рисунков.

У трудно адаптирующихся первоклассников сюжет, рассказывающий о жизни школы, как правило, носит застывший, сглаженный характер; особенно это заметно, если сравнить рисунки, сделанные через определенное время. Многие трудно адаптирующиеся первоклассники вообще отказываются от рисунков на тему школы. У тех же из них, кто все же рисует школу, отсутствуют декоративные элементы в оформлении сюжета, здание школы обычно некрасивое, около него нет цветов и людей. Как правило, на рисунках преобладают зима и осень; небо чаще всего в тучах; если осень, то обязательно дождь.

У благоприятно адаптирующихся первоклассников сюжет варьирует. В него включается много дополнительных элементов, оживляющих рисунок. Если нарисована школа, то чаще всего в окружении признаков весны или лета. На небе сияет солнце.

Когда первокласснику нравится в школе, он отражает на рисунках учебную деятельность: довольно часто это класс, доска, на доске пятерки. Если изображается здание школы, то перед ним всегда дети, спешащие на урок. На дверях школы надпись «Добро пожаловать!». При неблагоприятной адаптации изображение класса почти не встречается; дети перед школой направляются не на занятия, а с них. Различия в содержании сюжетов на свободную тему, связанные с полом ребенка, при анализе пиктографического теста не выделялись.

Пиктографический анализ длины линий всех предметов, входящих в сюжет, показал, что она также отражает затруднения в адаптации и отрицательные эмоциональные отношение первоклассника к школе.

Как показали наши исследования, при неблагоприятной адаптации преобладание холодных тонов над теплыми в цветовой гамме рисунка было зарегистрировано в 86 % случаях, частота типичных сюжетов, свойственных затрудненному течению адаптационного периода,- в 80,7 %, а изменение общей длины линий - в 74 %.

Таким образом, мы убедились, что рисуночный тест достаточно наглядно показывает нам внутреннее психологическое состояние первоклашек, их готовность к школе.

2. Оценка уровня тревожности (тест Филлипса)

Цель исследования - изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Обработка и интерпретация результатов.

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста.

При обработке подсчитывается:

) общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов - о высокой тревожности.

) число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется тем же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

|  |  |
| --- | --- |
| факторы | Номера вопросов |
| 1. Общая тревожность в школе. | 2,4,7,12,16,21,23,26,28,46, 47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,58 Е=22 |
| 2. Переживание социального стресса. | 5,10,15,20,24,30,33,36,39,42,44 Е=11 |
| 3. Фрустрация потребности в достижении успеха. | 1,3,6,11,17,19,25,29,32,35,38,41,43 Е=13 |
| 4. Страх самовыражения. | 27,31,34,37,40,45 Е=6 |
| 5. Страх ситуации проверки знаний. | 2,7,12,16,21,26 Е=6 |
| 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих. | 3,8,13,17,22 Е=5 |
| 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. | 9,14,18,23,28 Е=5 |
| 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями. | 2,6,11,32,35,41,44,47 Е=8 |

Ключ к вопросам

« + » - «Да»; « - » - «Нет»

. - 21. - 41. +

. - 22. + 42. -

. - 23. - 43. +

. - 24. + 44. +

. - 25. + 45. -

. - 26. - 46. -

. - 27. - 47. -

. - 28. - 48. -

. - 29. - 49. -

. - 30. + 50. -

. + 31. - 51. -

. - 32. - 52. -

. - 33. - 53. -

. - 34. - 54. -

. - 35. + 55. -

. - 36. + 56. -

. - 37. - 57. -

. - 38. + 58. -

. - 39. +

20. + 40. -

Результаты:

1. Число несовпадений знаков (« + » - «Да»; « - » - «Нет») по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: <50%; >50%; >75%).

2. Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

. Число несовпадений по каждому фактору для всего класса (абсолютное значение: <50%; >50%; >75%).

. Представление этих данных в виде диаграмм.

. Количество учащихся, имеющих несовпадений по определенному фактору >50%; >75% (для всех факторов).

. Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

. Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Результаты исследования.

По данной методике нами было продиагностировано 118 первоклассников. Из них:

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы - 32 чел. (27,1%)

2. Переживания социального стресса - эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контракты (прежде всего - со сверстниками) - 24 чел. (20,3%)

. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата - 15 чел. (12,7%)

. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим - 17 чел. (14,4%)

. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей - 12 чел. (10,1%)

. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, мыслей, тревога по поводу оценок - 9 чел. (7,6%)

. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность деструктивного реагирования на тревожный фактор среды - 7 чел. (5,9%)

. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения - 2 чел. (1,6%)

Таким образом, из проведенных нами рисуночного теста и теста тревожности Филлипса мы получили следующие результаты:

а) анализ детских рисунков показал, что при затрудненной адаптации рисунок первоклассника содержит гораздо больше черных, темно-синих тонов, чем рисунок этого же ребенка, посвященный детскому саду, на котором преобладают красные, желтые, зеленые тона. По мере завершения адаптационного периода различия в цветовой гамме двух сравниваемых рисунков исчезают. У быстро адаптирующихся учеников школа обычно окрашена в праздничные яркие и теплые тона. При среднеблагоприятной адаптации ребенка к школе на его рисунках детского сада и школы цветовая гамма практически одинаковая.

б) оценка тревожности по Филипсу показала, что, скажем, большую проблему, на наш взгляд, представляет общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, проще говоря, дети в большинстве своем психически не готовы к школе. Также нестабильно его эмоциональное состояние, которое раскрывается в его отношениях со сверстниками (вхождение в новый коллектив). И это, на наш взгляд, является основными причинами дезадаптации первоклассника в школе.

Заключение

В последнее время в литературе уделялось много внимания вопросу о выделении детей, не готовых к школьному обучению и имеющих трудности школьной адаптации в 1 классе. И проблема эта по-прежнему актуальна. Ребенок, поступая в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, успешность обучения ребенка в школе также зависит от его психологической зрелости. Психологическая готовность к обучению - понятие многоаспектное. Она предусматривает не отдельные знания и умения, а определенный набор, в котором должны присутствовать все основные элементы. Основными компонентами школьной зрелости являются: интеллектуальная, личностная, социально-психологическая готовности.

Все перечисленные составляющие школьной готовности важны в развитии ребенка. В случае, если есть недостаточная развитость какого-либо одного компонента, возникает потребность в психологической помощи ребенку.

В результате проведенных исследований мы пришли к выводу, что в большинстве случаев дети не готовы к школе, причем не готовы психологически. Большинство ребят испытывают трудности в период адаптации. Это связано и с их новой ролью ученика (некоторые ребята долгое время не могут привыкнуть к «новым стенам», к новому распорядку и др.), и с новым окружением (часть детей испытывают трудности в общении с одноклассниками), многие боятся «раскрыть» себя. Отметим, что в меньшей степени трудности в адаптации к школе возникают в связи с новыми отношениями «учитель - ученик», так как практически каждый учитель стремится создать благоприятную обстановку.

Поэтому мы считаем, что подготавливать ребенка необходимо заранее, еще в дошкольных учреждениях.

Только грамотная работа психологов и педагогов этих учреждений способна помочь ребенку избежать проблем в адаптации к школе.

Отметим еще и большую роль родителей в формировании отношения будущего первоклассника к школе. Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что данная проблема на сегодняшний день является актуальной.

Список использованной литературы

1. Дудина М. Школьная жизнь не должна быть источником отрицательных эмоций// Народное образование.-1998.-N7.-C.77-83

2. Зеленова М.Е. <http://www.psyedu.ru/av.php?tema=%C7%E5%EB%E5%ED%EE%E2%E0%20%CC.%C5.> Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей <http://www.psyedu.ru/view.php?id=185> // Народное образование.- 2000 №1 <http://www.psyedu.ru/listarchive.php?nomerid=15>

3. Ивановская О.Г., Савченко С.Ф. Чем вызваны трудности школьной адаптации у первоклассников?// Начальная школа.-1999.-N1.-C.61-63

4. Кумарина Г.Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения// Народное образование.-2002.-N1.-С.111-121

. Матвеева О., Львова Е. Тренинг "Путешествие в поискахсвоих способностей"// Школьные технологии.-2001.-N5.-С.243-252

. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе.- Москва: ТЦ "Сфера", 2002.

. Переверзева Г.К., Кравченко С.А. Оценка адаптации учащихся первых классов к школе// Директор школы.-2001.-N7.-С.25-27

. Яскевич Г.Б. Большие дошкольники// Школьный психолог.- 2000.-N31.-С.6

. Рахновская. Вместе: Играем, учимся, переживаем. Программа адаптации 1 кл.. Пос. д/психологов. М.: Школьная пресса, 2005 г.

Аннотация

Матвеева О., Львова Е. Тренинг "Путешествие в поисках своих способностей"// Школьные технологии.-2001.-N5

Авторы предлагают описание тренинга, для детей 5-го класса, облегчающий процесс адаптации детей при переходе из младшей школы в среднюю.

Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе.- Москва: ТЦ "Сфера", 2002.

В книге представлены несложные методики для определения уровня подготовки ребенка к школе и рекомендации

Переверзева Г.К., Кравченко С.А. Оценка адаптации учащихся первых классов к школе// Директор школы.-2001.-N7

Автор предлагает материалы для анализа адаптированности учащихся первых и пятых классов, который целесообразности провести в октябре-ноябре.

Яскевич Г.Б. Большие дошкольники// Школьный психолог.- 2000.-N31

Автор пишет о том, как правильно организовать обучение дошкольников.

Зеленова М.Е. <http://www.psyedu.ru/av.php?tema=%C7%E5%EB%E5%ED%EE%E2%E0%20%CC.%C5.> Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей <http://www.psyedu.ru/view.php?id=185> // Народное образование.- 2000 №1 <http://www.psyedu.ru/listarchive.php?nomerid=15>

Статья посвящена исследованию особенностей адаптации ребёнка к школе в зависимости от типа взаимодействия педагога и учащимися. Исследователи опирались на типологию педагогического взаимодействия В.А. Петровского. В результате исследования было показано, что в классе у учителя с учебно-дисциплинарными ориентациями происходит тенденция роста почти всех неблагополучных симптомокомплексов, что говорит о дезадаптации детей.

Рахновская. Вместе: Играем, учимся, переживаем. Программа адаптации 1 кл.. Пос. д/психологов. М.: Школьная пресса, 2005 г.

В книге описаны методы и приемы работы психолога с целью оптимизации процесса адаптации первоклассника к школьным условиям жизнедеятельности, к новой системе социальных отношений со сверстниками и взрослыми. Даны примерные планы занятий, описание игр-коммуникаций, игр-релаксаций, дидактических игр.