

Т. В. КОСТЯК

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Учебное пособие для студентов
высших педагогических учебных заведений



Москва
Издательский центр «Академия»
2008

УДК 373(075.8)
ББК 88.8я73
К728

Р е ц е н з е н т

заведующая кафедрой возрастной психологии Московского педагогического городского университета, доктор психологических наук, профессор
Т. Д. Марцинковская;
педагог-психолог, преподаватель психологии педагогического колледжа № 4
С. В. Кудрявцева

Костяк Т. В.

K728 Психологическая адаптация первоклассников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. В. Костяк. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
ISBN 978-5-7695-4582-5

В учебном пособии психологическая адаптация первоклассников к школе рассматривается в контексте проблемы психологического благополучия личности. Раскрываются особенности психического развития младших школьников, закономерности и механизмы психологической адаптации, уровни и критерии приспособленности ребенка к новым школьным требованиям, факторы школьной адаптации, а также причины и проявления трудностей вхождения детей в школьную жизнь. Определяются принципы, формы и методы диагностики, профилактики и коррекции психологического неблагополучия первоклассников в школе.

Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Может быть полезно учителям начальных классов и школьным психологам.

УДК 373(075.8)
ББК 88.8я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Костяк Т. В., 2008
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2008
ISBN 978-5-7695-4582-5 © Оформление. Издательский центр «Академия», 2008

Предисловие

Происходящие в современной России социально-экономические и культурные преобразования, ужесточение требований, предъявляемых обществом к индивиду, смена ценностей и многие другие условия, несомненно, оказывают влияние на формирование личности ребенка.

Переход от дошкольного детства к школьному характеризуется изменением положения ребенка в системе социальных отношений и всего образа его жизни. Учение начинает осознаваться им как трудовая деятельность, как участие в повседневной жизни окружающих людей. Содержание внутренней психической жизни первоклассника тесно связано с учением, поэтому успех или неудачи в учебе приобретают аффективную окраску. В первом классе успешность в овладении учебной деятельностью, программным содержанием учебных предметов и оценка педагога являются важнейшими критериями отношения к себе для большинства детей. В развитии самооценки младших школьников большую роль играет их познавательная мотивация, желание узнать что-то интересное о мире и о себе. Интерес к школе, первоначально сформированный на базе игровой и социальной мотивации, при возникновении первых трудностей в обучении резко падает, поскольку ни игровые, ни социальные мотивы непосредственно не связаны с содержанием обучения.

Поступление в школу сопряжено с необходимостью адаптации ребенка к изменившимся условиям жизни. Приспособление к образовательному учреждению происходит на трех уровнях: физиологическом, социальном и собственно психологическом. Психологическая адаптация определяется активностью личности и предполагает не только «встраивание» младшего школьника в новую социальную систему, но и преобразование некоторых важных элементов среды в соответствии с потребностями и возрастными и индивидуальными особенностями ребенка. Важнейшим условием успешной адаптации является сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности, варьируемое в зависимости от ситуации. Именно в первые месяцы пребывания детей в школе складываются новые формы отношений ребенка с миром и самим собой, устойчивые способы взаимодействия со сверстниками, взрослыми, а также определяются направления личностной самореализа-

ции в школе. В период адаптации к образовательному учреждению закладывается социальный и интеллектуальный фундамент дальнейшего обучения и развития ребенка. Успешность приспособления детей к условиям школы во многом обусловлена формированием учебной мотивации, положительного эмоционального отношения к школе, педагогу и одноклассникам, высоким уровнем произвольной регуляции поведения и познавательных процессов. Большую роль в процессе адаптации к школе играют также личностные особенности учеников и взаимоотношения с родителями.

Первые месяцы пребывания в школе — очень напряженный период, так как образовательное учреждение с первых дней ставит перед детьми задачи, не связанные с их опытом, и требует мобилизации интеллектуальных и физических сил. Начало обучения у многих первоклассников связано с психологическими проблемами, трудностями адаптации, вызванными различными причинами. Среди негативных факторов воздействия школы, затрудняющих адаптацию детей, большинство авторов называют неспособность ребенка справиться с учебной нагрузкой, неприятие ученика педагогом и одноклассниками, смену коллектива. Кроме того, трудности адаптации к школе могут быть обусловлены отклонениями в процессе их личностного развития на предыдущем (дошкольном) этапе развития. Поскольку количество детей, имеющих те или иные нарушения в развитии, неуклонно растет, проблема школьной адаптации и эффективного приспособления к новым требованиям, правилам вхождения в новые социальные общности приобретает особую актуальность.

В данном учебном пособии проблема психологической адаптации первоклассников к школе рассматривается в контексте влияния эндогенных и социально обусловленных факторов психологического благополучия. Временные трудности вхождения в школьный мир переживает каждый ребенок, однако у некоторых детей в период адаптации к школе возникают серьезные психологические проблемы, которые в подростковом возрасте могут привести к маргинализации и асоциальному поведению. Поэтому своевременное выявление и коррекция нарушений адаптации к образовательному учреждению — залог будущего полноценного развития и существования ребенка в сложной системе социальных взаимоотношений.

Основной целью учебного пособия является формирование у студентов представлений о психологической адаптации первоклассников к школе как о комплексной многоплановой проблеме, включающей различные уровни анализа наблюдаемых фактов.

В задачи учебного пособия входит:

– раскрытие основных закономерностей вхождения детей в новую социальную ситуацию;

- формирование представлений о факторах, условиях и показателях психологической адаптации первоклассников к школе;
- раскрытие особенностей применения средств психодиагностики, психопрофилактики и психокоррекции в решении проблем психологической адаптации первоклассников к школе;
- создание установки на перенос получаемых сведений в психолого-педагогическую практику.

Студент, изучивший дисциплину, должен:

- знать содержание понятия «психологическая адаптация», структуру, механизмы и стили приспособления детей к школе;
- иметь представление о психологических особенностях приспособления детей к школе;
- знать факторы и критерии психологической адаптации детей к образовательному учреждению;
 - уметь применять различные средства диагностики психологического состояния ребенка в школе и коррекции неблагоприятных вариантов адаптации;
 - уметь оценивать особенности психологической адаптации первоклассников к школе на основе всестороннего комплексного анализа развития личности;
 - владеть навыками прогнозирования психосоциального развития ребенка на следующей возрастной ступени, исходя из его возрастных и индивидуальных особенностей;
 - владеть навыками психологического анализа фактов и феноменов поведения детей;
 - владеть навыками консультирования по вопросам психологической адаптации детей к школе;
 - владеть навыками планирования, организации и контроля деятельности специалистов образовательного учреждения по реализации комплексного подхода в психологическом сопровождении адаптации первоклассников к школе.

Структура учебного пособия отражает сформулированные выше задачи. В первой главе представлен теоретический материал, в котором раскрываются основные закономерности психического развития детей младшего школьного возраста.

Вторая глава посвящена проблеме вхождения первоклассников в новую социальную и образовательную среду. В ней описываются основные подходы к изучению психологических механизмов адаптации, рассматриваются критерии адаптированности первоклассников к школе, условия и факторы психологической адаптации, причины и симптомы школьной дезадаптации.

В третьей главе представлена программа комплексной диагностики психологической адаптации детей к образовательному учреждению, включающая методики изучения особенностей психологической адаптации первоклассников к школе, их эмоционального состояния в новой ситуации и отношения к нормам и пра-

вилам школьной жизни, а также факторов школьной адаптации. Для каждого направления диагностики подобраны методики, позволяющие рассматривать данный показатель с разных сторон, в результате чего возникает целостное видение ситуации приспособления ребенка к школьным требованиям.

В четвертой главе представлены основные принципы, формы организации и методы профилактики и коррекции неблагоприятных вариантов адаптации первоклассников к школе.

Каждая глава завершается контрольными вопросами и списком рекомендуемой литературы для более подробного и углубленного анализа изучаемых фактов. В конце пособия помещены краткий словарь терминов, библиография и приложения.

В приложения вошли материалы диагностики уровня адаптации первоклассников к школе (показатели школьной готовности, карта наблюдений Д. Скотта, методика изучения социально-психологической адаптации Э. М. Александровской, социометрический опрос, методики диагностики познавательной и личностной сферы детей, карта наблюдений особенностей педагогического взаимодействия) и программа коррекционно-развивающих занятий для первоклассников, испытывающих трудности адаптации к школе.

Общая характеристика психического развития детей младшего школьного возраста

1.1. Становление учебной деятельности младшего школьника

Поступление в школу знаменует начало нового возрастного периода. Ведущей деятельностью становится учебная деятельность. Особенностям детей младшего школьного возраста посвящены работы Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман и других.

Учебная деятельность школьников определяется *иерархией мотивов*, которая формируется в процессе жизни и становление которой зависит от многих факторов, в частности от системы объективных отношений ребенка с предметной и социальной средой и того места, которое занимает в его жизни учение. Мотивы учения внутренне связаны с основными потребностями и стремлениями младшего школьника. Исследования показывают, что на разных этапах обучения и развития вместе с изменениями объективных отношений меняются отношение ребенка к действительности и мотивы его учебной деятельности. По мнению Л.И.Божович, обучение детей шести лет без необходимой мотивации не способствует развитию познавательной потребности, лежащей в основе психического развития дошкольников, в том числе и произвольного поведения. Обучение шестилетних детей основывается на тех же принципах, что и обучение семилетних детей, но в большинстве случаев у первых еще не сформирована учебная мотивация, доминирует игровая мотивация. Поэтому рекомендуется обучать ребенка в игре, позволяющей реализовать произвольное поведение. Зачастую обучение, не опирающееся на адекватную возрасту мотивацию, приводит к тому, что ученик не проявляет произвольного поведения.

Доминирование *учебной мотивации* подготавливается всем ходом психического развития первоклассника на предыдущем этапе онтогенеза. К моменту кризиса семи лет игра как ведущая деятельность исчерпывает свои возможности по образованию «зон ближайшего развития» при условии, что ребенок прошел все ступени развития детской игры. Как отмечал Л. С. Выготский, про-

цесс развития игры характеризуется постепенным возрастанием роли правила. Для детей 6—7 лет игры с правилами становятся более предпочтительными. В этом возрасте становится важным не только сам процесс игры, но и ее результат, которого зачастую можно добиться после специального обучения, позволяющего удовлетворить другие потребности ребенка (познавательную потребность, потребность в признании и др.). Таким образом, создается основа для смены мотивации, для перехода от игровой мотивации к учебной, стимулирующей ребенка к выполнению действий по правилам.

В формировании учебной мотивации важную роль играют мотивы, не имеющие прямого отношения к учению: стремление ребенка к новой социальной позиции (социальный мотив) и желание узнать что-то новое о мире и о себе (познавательный мотив). Они формируются на предшествующем этапе онтогенеза (в дошкольном возрасте) и преобразуются в учебный мотив только в ходе целенаправленного и систематического обучения.

Становление учебной мотивации тесно связано с *развитием познавательного интереса к школе*, который во многом обусловлен реакцией младшего школьника на новые обстановку, людей, правила. Но интерес к чисто формальным характеристикам школьной жизни (красивые карандаши, пенал, яркие учебники, школьная форма и т. д.) быстро угасает, поэтому необходимо с самого момента поступления ребенка в образовательное учреждение формировать заинтересованность в содержании знаний [93]. Детей с высокой познавательной активностью привлекают сложные предметы или определенные темы, в то время как у большинства отстающих учеников интерес вызывают новый материал, смена конкретных видов работы, наглядность и игровые элементы урока. Развитие познавательной мотивации учащихся начальной школы можно представить в виде схемы (рис. 1).

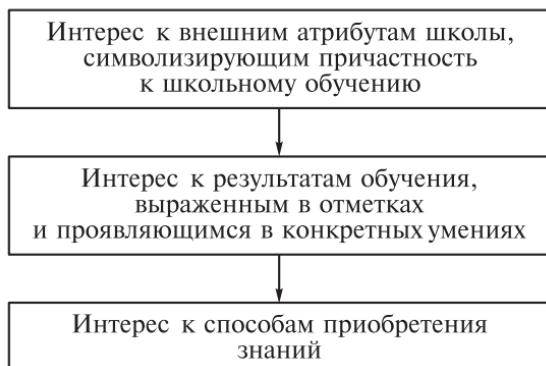


Рис. 1. Развитие учебных интересов

Эмоциональность и непосредственность детей этого возраста, их уважение к педагогу позволяют развивать социальные мотивы учения (желание быть полезным; заниматься, как взрослые, ответственным и серьезным делом). В случае доминирования социальных мотивов ребенок стремится в школу, чтобы занять новую позицию в обществе — позицию школьника. При этом его интересуют не знания, а исполнение роли ученика, он ориентирован на одобрение, похвалу педагога. Доминирование социальных мотивов может привести как к позитивным, так и к негативным последствиям в процессе обучения. Социальные мотивы могут способствовать формированию познавательной мотивации. В данном случае ребенок ориентируется на успешных, любознательных одноклассников и постепенно сам начинает интересоваться содержанием транслируемых знаний. Однако зачастую бывает наоборот: стремление к получению хорошей отметки и похвале взрослого «заслоняет» учебное содержание и становится единственным стимулом в учебе. Высокая отметка выступает для младшего школьника источником новых поощрений, залогом эмоционального благополучия и уверенности в себе, обеспечивает высокий статус среди одноклассников. В этом случае любые неудачи воспринимаются ребенком как катастрофа и снижают его интерес к учебе.

Мотивы учения в младшем школьном возрасте неустойчивы, мало осознаются, их формирование требует специальных усилий со стороны учителя. Мотивационная система первоклассника находится на этапе становления. Именно в этот период необходимо укрепить любознательность и самостоятельность ученика, но и сориентировать его на общие и обязательные для всех школьные правила. Без руководства и поддержки взрослого заявленные мотивы первоклассника далеко не всегда становятся реально действующими, т. е. побуждающими его активность. Поэтому мотивационная система первоклассника не только влияет на успешность обучения, но и в значительной степени отражает процесс вхождения ребенка в школьную жизнь. Учебная мотивация зависит от успеваемости первоклассника и его удовлетворенности обучением.

В начале школьной жизни у ребенка еще нет потребности в теоретических знаниях как психологической основе учебной деятельности. Эта потребность возникает в процессе реального усвоения первоклассником элементарных теоретических знаний при совместном с учителем и сверстниками выполнении простейших учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач. По мнению Л. С. Выготского, развитие психологической основы обучения не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения [20].

Учебная деятельность предполагает совместную работу ребенка и взрослого, в процессе которой младший школьник присваивает содержание основных форм общественного сознания, имеющего теоретический характер. Овладевая этим содержанием, первоклассник вырабатывает теоретическое отношение к миру, у него формируются теоретическое сознание и мышление [21].

Исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова показали, что основными структурными компонентами учебной деятельности являются учебные задачи, учебные действия, действия контроля и оценки. Становление учебной деятельности, по их мнению, представляет собой процесс передачи права осуществления действий контроля и оценки от учителя к ученику. В этом случае оценка может трактоваться как самооценка, а контроль как самоконтроль. Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д. Б. Эльконин выделяет следующие параметры:

- умение подчинять свои действия правилу;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение слушать говорящего, выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнять задание по воспринимаемому зрительному образцу.

Эти параметры характеризуют нижний уровень актуального развития произвольности, на котором базируется обучение в первом классе [119].

Сопоставляя игровую и учебную деятельность, легко заметить различия между ними. Прежде всего учебная деятельность имеет произвольный, обязательный и результивативный характер, тогда как игровая деятельность осуществляется по желанию ребенка, заинтересованного в самом игровом процессе, и основана на свободном выборе партнеров, сюжета и содержания игры. Для того, чтобы получить результат, ребенку необходимо осознать его в виде соответствующей цели. Следовательно, одной из важнейших задач психического развития первоклассника является становление самостоятельности, в том числе и умственной. Учебная деятельность характеризуется также произвольностью. Произвольность учебной деятельности предполагает, что ее успешное выполнение зависит от того, в какой степени ребенок может управлять своими эмоциями, моторной активностью, познавательной деятельностью, отношениями с другими людьми. Произвольная регуляция поведения тесно связана с произвольностью всех психических процессов, которые обеспечивают формулирование цели, выработку плана ее достижения и позволяют ребенку следовать принципу «надо» вместо «хочу». Таким образом, произвольность психических процессов можно рассматривать в качестве центрального психического новообразования в младшем школьном возрасте.

Одним из главных компонентов учебной деятельности является *учебная задача*, которая состоит из следующих учебных действий:

- анализ и преобразование условий задачи с целью обнаружения взаимосвязей изучаемого объекта или явления с другими объектами или явлениями;
- построение на этой основе содержательной абстракции и содержательного обобщения;
- выведение из абстракции и обобщения частных отношений и объединение их в целостный объект;
- контроль за выполнением действий;
- оценка результативности решения задачи и эффективности усвоения способа действия.

В ходе этого аналитико-синтетического процесса ребенок овладевает общим способом мысленного построения схемы изучаемого объекта. При решении учебной задачи младший школьник встает перед необходимостью мысленно представить результат своих действий, спланировать их порядок, наметить средства достижения целей. Это возможно с помощью развитой способности к планированию этих действий в уме, т.е. мысленной разработки предполагаемого результата. Таким образом, одним из новообразований младшего школьного возраста является способность к действиям на внутреннем (умственном) плане.

Общение со сверстниками также оказывает существенное влияние на психическое развитие младших школьников. Необходимость адаптации к новой социальной ситуации и усвоение новых правил приводят к росту конформности, однако по мере приспособления первоклассников к новым школьным условиям происходит групповая дифференциация: в классе появляются лидеры и «отверженные». При этом в начальной школе уровень популярности детей в группе сверстников в основном определяется отношением и оценкой педагога, а также реальной успеваемостью школьников [93].

Г.А. Цукерман исследовала роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Ее вывод о том, что учебный материал дети лучше усваивают в совместной работе со сверстниками, чем в совместной работе с учителем, согласуется с мнением Ж.Пиаже, который противопоставлял отношения «ребенок — взрослый» и «ребенок — сверстник», поскольку в группе сверстников отношения равноправные и симметричные, а в отношениях между ребенком и взрослым (даже при демократическом стиле педагогического общения) всегда присутствует неравенство [111].

Г.А. Цукерман выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками отличается от сотрудничества со взрослыми и является необходимым условием психического развития младших школьников. В отношениях ребенка и взрослого неизбежно разделение функции: взрослый ставит цели, контролирует

и оценивает действия ребенка. Так, любое действие ребенок совершает сначала со взрослым, постепенно помочь взрослого уменьшается и сходит на нет, действие интериоризируется, и младший школьник начинает выполнять его самостоятельно. Возникает замкнутый круг: без взрослого ребенок не может освоить новое действие, но при участии взрослого не может полностью освоить действие, поскольку некоторые компоненты действия (контроль и оценка) так и остаются за взрослым.

Таким образом, помочь взрослого недостаточна для интериоризации всех аспектов предметных действий. Замечено, что дети часто совершают ошибки в действиях, которые, казалось бы, уже сформированы (содержательная помощь учителя им не нужна), легко могут найти и исправить эти ошибки, но только при побуждении со стороны взрослого. Г.А. Цукерман объясняет это тем, что учитель передает весь операциональный состав действия ученикам, но остается держателем смыслов и целей. Пока учитель — центр учебной ситуации, за ним остается контроль и последнее слово, т.е. учебные действия не интериоризуются учениками полностью.

Кооперация со сверстниками воздействует на процесс интериоризации иначе, чем кооперация со взрослым. Г.А. Цукерман рассматривает кооперацию со сверстниками как звено между началом формирования нового действия при работе со взрослым и полностью самостоятельным внутренним действием. При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает младшему школьнику опыт контрольно-оценочных действий и высказываний. В процессе осуществления качественного анализа взаимодействия детей Г.А. Цукерман выделяет две характеристики этой деятельности:

- независимость от взрослого. Взрослый организует работу, а дети работают самостоятельно. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения и приводит к развитию рефлексивных действий;
- нацеленность детей не столько на результат, сколько на способ своих действий и действий партнера. Отмечается высокий мотивационный уровень участников кооперации («слабые» ученики становились активными и заинтересованными).

Исследования Г.А. Цукерман продемонстрировали необходимость кооперации со сверстниками для формирования контрольно-оценочных действий ребенка. Таким образом, взаимодействие детей — важное условие интериоризации действий.

1.2. Когнитивное развитие в младшем школьном возрасте

Ведущим направлением психического развития в младшем школьном возрасте является интенсивное *интеллектуальное раз-*

вание ребенка. По мнению Ж. Пиаже, интеллект — это высшая и самая совершенная форма психологической адаптации, наиболее эффективное орудие во взаимодействиях субъекта с окружающим миром, а мысль — сжатая форма действия [80]. Центральным теоретическим положением концепции развития интеллекта Ж. Пиаже является идея о взаимодействии организма и окружающей среды в целях достижения их равновесия. Восстановление гомеостаза — движущая сила интеллектуального развития человека, при этом равновесие представляет собой внутренний регулятор развития интеллекта. В процессе развития интеллект опосредует становление других функций и происходит интеллектуализация всех психических процессов. Ж. Пиаже отрицал возможность ускоренного возникновения формальных операций у младших школьников. Тем не менее он считал, что дети в этом возрасте успешноправляются с логическими задачами при наличии интереса и отсутствии влияния экспериментатора [80].

В младшем школьном возрасте благодаря учебной деятельности развивается **словесно-логическое мышление**. В процессе освоения школьных дисциплин опора на наглядность постепенно исчезает, и наглядно-образное мышление отходит на второй план. Становление словесно-логического мышления тесно связано с формированием у детей системы научных понятий. По мысли Л. С. Выготского [20], научные понятия формируются на основе представлений, сформированных в дошкольном возрасте и продолжающихся стихийно складываться благодаря расширяющемуся опыту ребенка. Приобретаемое младшим школьником содержание научных понятий связывается с жизненным опытом, на основе чего начинает развиваться теоретическое мышление.

Правильное решение учебной задачи зависит от способности ребенка выделить в ее условии существенные отношения данных, от которых зависит успешное решение не только конкретной задачи, но и подобных ей задач. Ребенок должен определять важные свойства предметов, причем не столько по внешним признакам, сколько абстрагируясь от внешних форм предмета; выявлять ведущие внутренние отношения и связи, уметь анализировать факты и явления, в том числе и собственные действия. В младшем школьном возрасте формируются рефлексивные действия, об уровне развития которых свидетельствует умение ребенка наглядно отображать свои умственные действия. Делая умственные действия наглядными, первоклассник имеет возможность их обобщать и типизировать.

Начальное обучение «подхватывает» и использует ту форму мышления, которая возникла у дошкольников. Характеризуя схему развития мышления при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, Д. Б. Эльконин отмечал: «В действительности эта схема отражает определенный и конкретный путь умствен-

ного развития детей, протекающего в конкретно-исторических формах той системы обучения, внутри которой — во всяком случае на начальных этапах — главное место занимают эмпирические сведения и слабо представлены способы усвоения знаний, опосредованные подлинными понятиями как элементами теории предмета» [119. — С. 218].

В процессе учебной деятельности происходит не только усвоение детьми знаний и умений, соответствующих основным формам общественного сознания, но и формирование способностей, лежащих в основе теоретического сознания и мышления, — рефлексии, анализа, мысленного эксперимента (планирования) [21].

Таким образом, основными психическими новообразованиями младшего школьного возраста являются анализ, планирование и рефлексия.

У детей младшего школьного возраста присутствуют два основных типа мышления: эмпирическое и теоретическое. При этом каждому типу мышления соответствуют два вида мыслительных действий: формально-эмпирические и содержательно-теоретические, которые различаются прежде всего по содержанию. Если первые ориентированы на внешние и частные особенности предметов и выполняемых с ними действий, то вторые — на выделение их существенных и общих черт. Для содержательной рефлексии характерны поиск и рассмотрение человеком оснований собственных действий. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий, соответствующих главным условиям задачи. Содержательный анализ предполагает поиск и выделение главных особенностей объекта. Все эти мыслительные действия взаимосвязаны. Их выполнение позволяет строить содержательные абстракции и обобщения.

Формирование и развитие содержательных мыслительных действий тесно связаны с реализацией младшими школьниками развернутой учебной деятельности. Становление содержательных мыслительных действий определяет весь ход психического развития в младшем школьном возрасте. Благодаря им познавательные психические процессы младшего школьника становятся произвольными, управляемыми и осознанными. По мнению Л.И.Божович, чтобы ребенок мог перейти к систематическому обучению в школе, он должен иметь определенный уровень психического развития. Переход к усвоению знаний, в свою очередь, влияет на развитие психики младшего школьника, изменяя не только общую направленность и черты его личности, но и характер протекания его психических процессов.

Восприятие семилетних детей еще недостаточно дифференцированно, зачастую ребята ориентируются на несущественные внешние признаки предметов. Однако в описании предметов и явле-

ний младшие школьники уже выделяют связи и отношения между элементами. Поэтому одной из задач обучения становится формирование у детей умений целенаправленного наблюдения за объектами и явлениями.

Память в младшем школьном возрасте является одним из ведущих познавательных процессов, поскольку сохранение информации обеспечивает успешность учебной деятельности. В этот период память становится произвольной и осмысленной. Несмотря на то что младшие школьники легче и быстрее запоминают интересную информацию, они уже могут целенаправленно запоминать не интересующий их материал, что связано не только с произвольностью запоминания, но и с хорошей механической памятью. Становление осмысленности запоминания связано с пониманием материала и с овладением рациональными способами запоминания. Интеллектуальная проработка информации повышает успешность запоминания. Кроме того, применение специальных мнемотехнических приемов способствует не только более прочному запоминанию, но и помогает осмыслить учебный материал, связать его с уже имеющейся информацией и включить в общую систему знаний.

Внимание младших школьников носит в основном непроизвольный характер, но они уже могут сосредоточиться на не интересных для них действиях. Однако детей легко отвлечь, им трудно работать в условиях помех и сосредоточиться на непонятном материале. В целом для первоклассников характерны низкая устойчивость и малая концентрация внимания, затруднены распределение и переключение внимания. В младшем школьном возрасте становятся более заметными индивидуальные особенности внимания, многие из которых обусловлены динамикой работы нервной системы. Так, импульсивные ученики отличаются низкой концентрацией и высокой переключаемостью внимания, что обеспечивает успешность в решении легких задач и задач средней трудности. Сложные задачи, имеющие несколько условий, вызывают у таких детей затруднения. Пластичные дети, которые могут легко распределять внимание между различными видами деятельности и выполнять несколько дел одновременно, добиваются значительных результатов и оказываются успешнее своих сверстников. На основе произвольного внимания у них формируются навыки самостоятельного контроля за процессом своей деятельности.

Большое значение для психического и личностного развития в младшем школьном возрасте приобретает **кreativnost'**. Выделяют образную и вербальную креативность, т. е. способность создавать новое в образном или словесном (верbalном) планах. Первой в онтогенезе появляется образная креативность, которая до 7—8 лет более развита, чем вербальная. У старших детей и взрослых наблюдаются индивидуальные склонности к виду творческой

деятельности, причем ее продуктивность редко бывает одинаково высокой в вербальном и словесном планах.

Важным моментом является несовпадение уровня креативности с уровнем интеллекта, и прежде всего — с уровнем мышления. Как показали исследования, интеллект только до определенного уровня стимулирует развитие творчества, а высоко развитое мышление (особенно словесно-логическое) может даже ему препятствовать, направляя интеллектуальную деятельность на быстрое достижение правильного, но не оригинального, результата. Связь творческих способностей с памятью более тесная, чем с мышлением, при этом хорошая механическая память может быть показателем творческих способностей, но ее отсутствие не говорит о низком уровне креативности.

В младшем школьном возрасте креативность лежит в основе формирования умений произвольно и продуктивно использовать полученные знания, помогает овладеть способами решения сложных задач, а также расширяет возможности адаптации и самореализации в меняющемся современном мире [93].

1.3. Развитие Я-концепции и самооценки в младшем школьном возрасте

На рубеже дошкольного и младшего школьного возраста у детей формируются важные психологические качества, свидетельствующие об изменениях во всем ходе психического развития. К концу дошкольного возраста на основе психических новообразований у ребенка появляется осознание своего социального «Я». При поступлении в школу происходит изменение социальной ситуации развития, в результате чего сложившаяся ранее система отношений ребенка со взрослыми («ребенок — взрослый») дифференцируется. Учитель реализует свою статусную позицию в системе социально-нормативных взаимодействий («ребенок — учитель»), а родители — в системе родственных эмоциональных отношений («ребенок — родитель») [93].

Взаимоотношения со взрослыми и сверстниками в младшем школьном возрасте оказывают влияние на становление системы представлений ребенка о себе, своих свойствах и поступках и во многом определяют его отношение к себе. Комплекс внутренне согласованных представлений о себе называется Я-концепцией. Я-концепция состоит из трех частей: 1) «образа Я» — представлений человека о себе (когнитивный компонент Я-концепции); 2) самооценки — эмоционального отношения к своим качествам (аффективный компонент); 3) поведения в соответствии с двумя названными выше компонентами. Образ и оценка своего «Я» предрасполагают человека к определенному поведению, поэтому

Я-концепция рассматривается как совокупность установок человека в отношении себя. Эти установки могут существовать как минимум в трех модальностях, среди которых: 1) «реальное Я» — комплекс установок, определяющих восприятие человеком его способностей, статуса, социальной роли и т.д.; 2) «зеркальное Я» — представления о том, каким человека видят другие люди; 3) «идеальное Я» — представления о том, каким человек хотел бы стать. Для развития личности очень важна согласованность установок, относящихся к «реальному Я» и «зеркальному Я».

В младшем школьном возрасте представления о себе становятся более устойчивыми и реалистичными, чему способствует развитие рефлексии и логического мышления. Первоклассники более склонны к преувеличенно позитивному восприятию своих способностей и умений, чем старшие дети, которые лучше осознают свои возможности и недостатки и стремятся вести себя в соответствии с этим знанием. При самоописании младшие школьники используют внешние характеристики (физические данные, половая идентичность, друзья, семья, вещи и т.д.), что говорит о недостаточности их знаний о себе. В их самоописаниях встречаются утверждения, что им что-то (или кто-то) нравится, а что-то — нет, но при описании других людей подобные оценки не используются, что говорит о плохой осведомленности детей о чувствах и мыслях окружающих.

Становление рефлексии и оценочных действий способствует формированию осознанной и дифференцированной Я-концепции, которая включает представления детей не только о своих физических, интеллектуальных и нравственных качествах, но и о чертах других людей. В самоописаниях детей 10-летнего возраста чаще встречаются черты характера («добрый», «смелый», «веселый»), устойчивые особенности поведения («послушный», «ленивый»), интересы и увлечения («люблю плавать», «хорошо играю в футбол»), ценностные установки («стараюсь говорить правду», «хочу хорошо учиться»). Таким образом, младшие дошкольники описывают себя с помощью внешних физических характеристик, а более старшие выделяют свои внутренние качества и характер отношений с другими людьми.

Первоклассники приписывают себе и другим людям устойчивые личностные характеристики, на основе которых строят образы себя, значимых взрослых и сверстников. Общаясь с ровесниками, ребенок постоянно сравнивает себя с ними, что способствует развитию Я-концепции. В том случае, если младший школьник чувствует, что ни в чем не уступает одноклассникам, формируется положительный образ себя как ученика и растет уверенность в себе. Однако если он видит свои очевидные промахи и недостатки, которые мешают позитивному «образу Я», возможны различные отклонения в развитии личности и поведении. У одних детей

возникает зависть и агрессия в отношении более успешных сверстников, другие становятся пассивными и невнимательными на уроках.

Некомпетентность ребенка в разных областях школьной жизни затрудняет овладение навыками совместной деятельности с ровесниками, что ведет к появлению чувства собственной неадекватности. Первоклассник вообще может разувериться в своей способности успешно осуществлять любую деятельность. Важно не допустить, чтобы восприятие ребенком реального уровня своих знаний и умений привело к возникновению чувства неполноценности, особенно при сравнении себя с учителем. Для того чтобы помочь детям преодолеть страх неудачи, необходимо развивать у них трудолюбие и поддерживать стремление добиваться успехов в разных видах деятельности. Компетентность (или некомпетентность) младшего школьника на субъективном уровне отражается в позитивном (или негативном) восприятии себя. Для поддержания уверенности в себе необходимо научить ребенка воспринимать свое неумение не как признак неудачи или личностный дефект, а как повод чему-то научиться.

К концу начальной школы у детей формируется образ «идеального Я», включающий те положительные качества, которые содержатся в «реальном Я», но более развитые и совершенные. «Я хотел бы стать более сильным, чем сейчас», — говорит семилетний худенький мальчик, который чувствует себя более сильным, чем его пятилетний брат. Образ «идеального Я» не только стимулирует поступки младших школьников, но и помогает им контролировать свои непосредственные желания. Отсутствие четких представлений об образе «идеального Я» снижает самоконтроль и затрудняет формирование произвольного поведения. Начиная с восьми лет, увеличивается разрыв между «реальным Я» и «идеальным Я», что является неизбежным следствием когнитивного развития детей, формирования способности адекватно воспринимать и оценивать себя.

Если Я-концепция связана с представлениями человека о своих качествах, то самооценка выявляет его отношение к себе. Высокая самооценка предполагает, что человек удовлетворен собой, положительно воспринимает свои черты и поведение, уверен в том, что хорошо владеет социальными и иными навыками. Низкая самооценка проявляется в чувстве неуверенности, неполноценности и связана с опасениями по поводу своей некомпетентности в разных сферах. Как и Я-концепция, самооценка формируется в раннем возрасте и развивается на протяжении всего периода детства под влиянием общения со взрослыми и сверстниками.

В младшем школьном возрасте меняется характер общения ребенка с окружающими, поскольку увеличивается значимость правил, условий и целей, задающих контекст данной ситуации. Ха-

рактер общения со сверстниками также меняется. Во взаимоотношениях детей усиливается субъектное начало, которое делает возможными устойчивые контакты между ними, не зависящие от конкретной ситуации. Их общение все более опосредуется правилами, принятыми в детском сообществе.

Одобрение и признание взрослых и сверстников являются для ребенка показателями того, насколько успешно проходит процесс его вхождения в новую социальную группу. Чтобы добиться признания, младший школьник должен вести себя согласно правилам, регламентирующим ролевое поведение. Ребенок стремится принять новую социальную роль (ученика, одноклассника, товарища и т. д.) и выполнять ее как можно лучше для того, чтобы стать полноправным членом новой общественной группы.

Формирование самооценки в младшем школьном возрасте связывается прежде всего с включением ребенка в процесс обучения. Развитие детей в этот период происходит в иной, чем в дошкольном возрасте, оценочной ситуации — в ситуации социально-нормированного оценивания. Она способствует формированию умения понимать и учитывать позицию другого при самооценке, вырабатывать представления о своих качествах, расширению эмоционального опыта, развитию осознанности чувств. Младший школьник находится в сильной эмоциональной зависимости от учителя, поскольку тот не только передает ребенку знания, но и оценивает степень их усвоения. Для психического развития детей в начальной школе очень важной является проблема педагогической оценки и отметки. Б. Г. Ананьев, А. И. Липкина, С. М. Юлдашева и другие выделяют стимулирующую и ориентирующую функции педагогической отметки и отмечают, что у первоклассников отсутствуют представления об уровне своей деятельности. Они возникают у детей в процессе совместной работы с одноклассниками и оценивания педагогом их учебной деятельности. С точки зрения А. И. Липкиной, важным условием формирования адекватной самооценки является включение младшего школьника в оценочный процесс через организацию сравнительного анализа своей работы с работой другого ученика.

Оценка учителя определяет развитие учебной мотивации и успешность школьной адаптации, влияет на самооценку и представления ребенка о себе. Первоклассники не вполне точно различают отношение к себе как к личности и отметку за выполненное действие, ответ на уроке. Использование учителем отметки в качестве главной характеристики ребенка формирует отношение к нему одноклассников и в определенной степени его отношение к себе. В процессе оценивания очень важно дать детям четкие представления о содержательных критериях оценки процесса и результата учебной деятельности, разъяснить правила выставления отметок.

Уровень самооценки младших школьников значимо коррелирует с их академическими достижениями: дети, хорошо справляющиеся с учебой, как правило, имеют более высокую самооценку, чем те, кто учится плохо. Однако многим плохо успевающим ученикам тем не менее удается развить высокую самооценку. Если родители не придают особого значения образованию, то самооценка их детей вообще может быть не связана с успехами в учении.

В зависимости от отношения родителей и мнения одноклассников школьники, не достигшие успеха в одном виде деятельности, могут найти другую область, в которой они добываются высоких результатов. Позитивное отношение к ребенку родителей, принятие его в группе сверстников поддерживают и укрепляют самооценку школьника, а повторяющийся успех стимулирует мотивацию достижения. В зависимости от успехов ребенок воспринимает себя победителем, легко справляющимся с трудностями, или неудачником, у которого ничего не получается. Однако самооценка младших школьников плаstична, поэтому многие академические и социальные проблемы детей в этом возрасте (при условии грамотного педагогического руководства и поддержки родителей) не оказывают необратимого влияния на развитие личности.

Содержание самооценки в младшем школьном возрасте направлено в основном на результаты деятельности, сохраняется склонность к переоценке себя. Часто завышенная самооценка формируется вследствие незнания родителями и педагогами специфики восприятия и мышления первоклассников. Когда ребенку говорят, что самое важное качество в жизни — умение высоко ценить себя, он воспринимает то, что слышит, следующим образом: «Я — самый лучший». Завышенная самооценка возникает и в том случае, когда родители захваливают ребенка, подчеркивают его несуществующие достоинства. Такие дети часто не различают правильного и неправильного поведения, не могут трезво оценить свой поступок, поскольку убеждены в своей правоте.

Исследователи подчеркивают особую роль рефлексивных действий в процессе самооценивания, наличие которых является показателем относительно высокого уровня развития самооценки. Посредством рефлексивных действий субъект выдвигает цели своих поведения и деятельности, строит программы их осуществления, осмысливает свои потребности в системе принятых ценностей, прогнозирует возможные последствия совершаемых действий и поступков. А. И. Липкина и Л. А. Рыбак определяли рефлексивность при самооценке по наличию у ребенка колебаний и сомнений в ситуации самооценивания. «Колеблющиеся» дети стремятся выявить достоинства и недостатки выполнения ими учебного задания. Самооценка таких младших школьников достигает высокого

уровня критичности, что проявляется в их готовности действовать наилучшим образом, а также в скромности, стремлении к истине.

По мнению А. В. Захаровой, изучавшей генезис самооценки, младший школьный возраст является важным этапом в формировании самооценки. В этот период ребенок впервые включается в социально значимую деятельность. Расширяющийся круг общения стимулирует процесс самопознания школьника. С точки зрения А. В. Захаровой, самооценка представляет собой организованное системное образование, структурные компоненты, формы и виды которого развиваются в тесном взаимодействии. В младшем школьном возрасте постепенно усиливается критичность оценки себя как в прошлом (ретроспективная самооценка), так и в будущем (прогностическая самооценка). Становление этих двух видов самооценки связано с расширением временной перспективы в младшем школьном возрасте. Наиболее привлекательными для школьников становятся юность и взрослость, а значимыми критериями в оценке своего будущего — социальный статус (профессия, положение в обществе, семье и т. д.). Стремление детей к осуществлению общественно значимой деятельности наиболее естественно реализуется в позиции ученика. Кроме того, динамика рефлексивности при оценке результатов выполнения заданий меняется в зависимости от вида деятельности: заметный рост рефлексивности, по данным А. В. Захаровой, наблюдается лишь в учебной деятельности, в игровой же деятельности она снижается.

А. В. Захарова и М. Э. Боцманова выявили взаимосвязь уровня развития рефлексии и самооценки: чем лучше у школьника развита рефлексия, тем более осторожные (неуверенные) оценки он дает. У первоклассников с недостаточным развитием рефлексии наблюдается разброс самооценочных суждений. Это связано, по мнению авторов, с развитием критического отношения к деятельности и себе.

Динамике самооценки в младшем школьном возрасте посвящены исследования Н. А. Анкудиновой, А. М. Запрягаловой, В. М. Синельниковой и других. Авторы отмечают, что если в начале обучения первоклассник оценивает конкретные результаты своей работы в основном положительно, то в дальнейшем он начинает оценивать уже свое поведение в целом, видит и неудачи, а оценка становится более самостоятельной.

В процессе экспериментальных исследований были выявлены различные типы взаимосвязи уровней сформированности учебной деятельности и характера самооценки. Школьники с более высоким уровнем сформированности учебной деятельности отличаются исследовательским, рефлексивным подходом к оценке своих возможностей. У детей с низким уровнем сформированности учебной деятельности самооценка зависит от успехов в дея-

тельности, а низкий уровень рефлексивности при оценке себя не позволяет им выявить причины своих неудач (Т. Ю. Андрушенко).

Большинство исследователей подчеркивают, что первоклассник, как и дошкольник, стремится иметь положительную самооценку. «Я — хороший» — такова внутренняя позиция ребенка по отношению к себе. Младший школьник стремится к признанию со стороны взрослых, поэтому старается вести себя правильно. Стремление к самоутверждению стимулирует ребенка к нормативному поведению и к тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинства. Желание быть принятным и признанным членами семьи и учителем способствует развитию усидчивости, навыков самоконтроля и самооценки.

По мнению Е. И. Савонько, формирование у младших школьников самооценки первоначально связано с оценкой результатов их деятельности окружающими. Однако постепенно самооценка приобретает все большее значение и становится важным фактором психического развития. Значительный сдвиг от ориентации на оценку к ориентации на самооценку происходит в подростковом возрасте, что связано со стремлением подростка к самостоятельности, самовоспитанию. Тем не менее уже в младшем школьном возрасте самооценка может выступать в качестве доминирующего мотива поведения.

В младшем школьном возрасте расширяются сферы деятельности, в которых ребенок может проявить себя и достичь успеха. Оценки своих возможностей в том или ином виде деятельности обобщаются в уровень притязаний, который является частным случаем самооценки, более конкретным ее проявлением. Уровень притязаний характеризуется величиной и степенью реалистичности (соответствия представлений о себе своим реальным качествам). При этом различают четыре основных варианта уровня притязаний:

1) высокий реалистичный уровень притязаний, проявляющийся в уверенности ребенка в себе, своих знаниях и возможностях, стремлении к самоутверждению, ответственности за свои поступки. Ошибки и неудачи школьник пытается исправлять за счет собственных усилий;

2) нереалистичный завышенный уровень притязаний, связанный с неудовлетворенностью ребенка другими людьми, чрезмерной требовательностью и обвинениями окружающих, высокой тревожностью, закрытостью и необщительностью. Внутренний конфликт порождает механизмы защиты, не допускающие в сознание признания неуспеха, неуверенности и потери самоуважения. Ребенок старается найти причины своих неудач в других людях: родителях, учителях, товарищах. Он не признается даже себе в том, что причины неуспеха находятся в нем самом, и вступает в конфликт со всеми, кто указывает на его недостатки, проявляет

раздражительность, обидчивость, агрессивность. Такие дети не делают ничего, чтобы исправить свои ошибки, предпочитают плакать и обвинять «плохую» учительницу, которая нарочно поставила «двойку»;

3) средний реалистичный уровень притязаний, отмечаящийся у тех школьников, которые в целом принимают себя и хорошо к себе относятся, уверены в себе, но не стремятся к самоутверждению, настроены на достижение успеха, но не любой ценой;

4) низкий нереалистичный уровень притязаний, свойственный неуверенным в себе, ослабленным детям. Они пасуют перед трудностями, и любые неудачи ставят их в тупик, порождая ощущение беспомощности. Такие дети стремятся под любым предлогом уклониться от выполнения даже самой простой деятельности, ссылаясь на усталость или отсутствие интереса. Особенно неблагоприятно, когда низкий уровень притязаний проявляется не в какой-то одной деятельности, к которой ребенок не склонен (бег, игра в футбол, рисование и т. д.), а во всех областях: что бы ему ни предложили, он отказывается пробовать и не испытывает интереса ни к какому виду деятельности.

Образ, оценка себя и уровень притязаний связаны с мотивацией достижений. Реакции на успех и неудачу в деятельности возникают у детей в 4—5 лет и закрепляются в младшем школьном возрасте. Ориентация на успех или боязнь неудачи оказывают разное влияние и на успеваемость, и на развитие личности ребенка в целом. Младший школьник, нацеленный на успех, стремится как можно лучше выполнить учебную задачу, поскольку это повышает его значимость в глазах учителя и одноклассников и поддерживает позитивный «образ Я». Неудача стимулирует дальнейшие действия и только усиливает мотивацию ребенка. Однако желание избежать неудачи в учебе оказывается у многих детей сильнее стремления к успеху.

На формирование мотива избежания неудачи наибольшее влияние оказывает отношение родителей, которое складывается из нескольких компонентов. В оценке ребенка родители ориентируются на социальные, а не индивидуальные нормы («Все ребята справились с задачей, один ты, как всегда, хуже других!»). Они всегда недовольны его достижениями и выдвигают непосильные требования, которые ребенок не в состоянии выполнить. В результате у первоклассника снижается инициативность и появляется страх в любой новой ситуации. Родители детей, избегающих неудачи, недооценивают важность их желаний и интересов, не поощряют их самостоятельность, вмешиваются в работу школьника. Оценивая успехи ребенка, такие родители редко объясняют их способностями школьника, редко хвалят и награждают его, а неудачи всегда связывают с недостаточным уровнем его одаренности, ругают и наказывают за малейшие промахи. В этом случае пер-

воклассник боится совершить ошибку и вызвать недовольство родителей, поэтому он прикладывает все усилия, чтобы как можно лучше справиться с заданием. Однако боязнь неуспеха снижает эффективность его действий, так что ошибки в этом случае неизбежны.

Большую роль в развитии личности играет не только отношение к успеху, но и источники мотивов детей. Если мотивация поведения задана извне (учителем, родителями, сверстниками), то в своих действиях ребенок ориентируется прежде всего на вознаграждение как единственно ценный результат своих усилий. Внешне мотивированные школьники, как правило, более нетерпеливы, хотят быстрее закончить работу, они менее обучаемы по сравнению со своими сверстниками, которые стремятся к реализации своего личностного потенциала в обучении, более любознательны и компетентны. Ученики с внутренней мотивацией получают удовольствие от самого процесса учения или выполнения требований и более спокойно относятся к тому, как их результаты воспримут и оценят окружающие.

Высокая самооценка обеспечивает ребенку самоуважение и хорошее отношение к себе, а высокий уровень притязаний, ориентация на успех, ожидание положительных событий помогают ему добиться поставленных целей. Низкий или нереалистично завышенный уровень притязаний, избегание неудач, пессимистичный взгляд на мир и неустойчивая самооценка в значительной степени затрудняют достижения успехов в учебе, ведут к ошибкам и провалам.

Младший школьный возраст — чрезвычайно важный этап онтогенетического развития детей. Начало этого периода сопряжено с формированием внутренней позиции школьника и учебной мотивации. Изменение социальной ситуации развития и смена ведущей деятельности в младшем школьном возрасте приводят к тому, что внутренняя психическая жизнь ребенка, ставшего школьником, получает иное содержание. Основными психическими новообразованиями этого периода являются анализ, планирование и рефлексия, которые определяют изменения в познавательном, личностном и социальном развитии детей.

Возрастные новообразования возникают в новой ведущей деятельности — учебной — и стимулируют развитие умственных действий. Структура этого вида деятельности включает учебную задачу, учебные действия, действия контроля и оценки. Становление учебной деятельности представляет собой процесс передачи действий контроля и оценки от учителя к ученику. Овладение этой деятельностью способствует развитию самоконтроля и самопо-

знания, повышает осознанность и дифференцированность представлений о себе. В младшем школьном возрасте «образ Я» и самооценка детей становятся более устойчивыми и реалистичными, однако сохраняются некоторые черты, присущие дошкольникам (преобладание положительных оценок, внешних характеристик при самоописании, ориентация на мнение окружающих и др.). В процессе когнитивного развития увеличивается разрыв между «реальным Я» и «идеальным Я», что связано с осознанием ребенком своих достоинств и недостатков и увеличением временной перспективы.

Контрольные вопросы и задания

1. Каковы основные психологические новообразования младшего школьного возраста?
2. Что такое «внутренняя позиция школьника» и каковы причины ее возникновения?
3. Какие изменения происходят в социальной ситуации развития первоклассника?
4. Какова динамика познавательной мотивации в первом классе?
5. Какова структура учебной деятельности? Охарактеризуйте ее компоненты.
6. Каковы основные принципы развивающего обучения?
7. Охарактеризуйте особенности интеллектуального развития младших школьников.
8. В чем сходство и различие познавательных процессов дошкольников и младших школьников?
9. Какова роль креативности в психическом и личностном развитии детей семи лет?
10. Какие факторы влияют на самооценку младших школьников?
11. Какова роль сверстников в психическом развитии младших школьников?
12. Какие показатели лежат в основе дифференциации детских коллективов?
13. Как влияет сотрудничество со сверстниками на процесс адаптации детей к учебной деятельности?
14. Каковы причины неуспеваемости детей в начальной школе?

Рекомендуемая литература

- Блонский П. П. Психология младшего школьника / под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской. — М.; Воронеж, 1997.*
- Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1995.*
- Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. — М., 1982. — Т. 2.*
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.*

Дробинская А. О., Фишман М. Н. Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе) // Дефектология. — 1996. — № 5.

Елагина М. Г. Кризис семи лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. — 1989. — № 1.

Зеленова М. Е. Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия // Психологическая наука и образование. — 1999. — № 1.

Крайг Г. Психология развития. — СПб., 2000.

Липкина А. И. Самооценка школьника. — М., 1976.

Отбор детей во вспомогательную школу: пособие для учителя / сост. Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. — М., 1983.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: пер. с фр. — М., 1994.

Психическое развитие младших школьников / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1990.

Психология развития / под ред. Т.Д. Марцинковской. — М., 2005.

Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. — Томск, 1993.

Эльконин Д. Б. Избранное. — М., 1996.

Психологическая адаптация первоклассников к школе

2.1. Механизмы психологической адаптации

Понятие «адаптация» в научной литературе трактуется как процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям существования. Адаптацию связывают в основном с периодами кардинальной смены деятельности человека и его социального окружения [69]. Существуют три основные формы адаптации к внешней среде:

- поиск человеком среды, которая благоприятна для его функционирования;
- изменения, которые человек совершает в среде для приведения ее в соответствие со своими потребностями;
- внутренние психологические изменения человека, с помощью которых он приспосабливается к среде.

Рассмотрим механизмы возникновения третьей формы адаптации подробнее.

Процесс адаптации начинается с субъективного восприятия и оценки изменившихся условий и протекает как реакция на результат этого восприятия, что проявляется в виде попыток совладания с ситуацией, когда привычный ответ на нее невозможен. В основе приспособления человека к ситуации лежит не только субъективное восприятие, но и объективные критерии. В качестве объективного критерия адаптации обычно выделяют продуктивность соответствующей деятельности, а субъективного — эмоциональное самочувствие человека, переживание им состояния равновесия или тревоги [5].

Изучение процесса адаптации может осуществляться в трех направлениях. Первое направление предполагает изучение соотношения субъективного восприятия ситуации и ответ на него. Если ответ на субъективное восприятие соответствует требованиям ситуации и целям человека, то состояние внутреннего равновесия достигается достаточно быстро. Так, например, если первоклассник воспринимает школьную ситуацию как угрожающую его эмоциональному комфорту и благополучию, то он начинает из-

бегать ее. Чувство защищенности и безопасности в этом случае является одной из главных целей ребенка, и непосещение школы возвращает внутреннее равновесие. Если рассматривать адаптацию с точки зрения ее внутренних критерииев, то единственным показателем адаптированности будет успешность внутреннего приспособления. В этом случае любое поведение ребенка, которое помогает ему достичь спокойствия, оценивается как адаптивное.

Второе направление анализа адаптации связано с выявлением соотношения субъективного восприятия ситуации и ее объективных характеристик. Пассивная реакция на изменившиеся условия может быть субъективно функциональной, но объективно дисфункциональной. И наоборот, субъективно неприятные реакции (активное противостояние ситуации, преодоление страхов и тревог) могут быть объективно функциональными в долговременной перспективе.

Третье направление анализа адаптации предполагает определение соотношения способа преодоления сложной ситуации и требований этой ситуации. Поведенческие реакции, которые отвечают требованиям ситуации, могут субъективно восприниматься как неприемлемые и даже травматичные, но они зачастую оказываются наиболее эффективными. Субъективно функциональные реакции, понимаемые как ответ на субъективную оценку сложившейся ситуации, а не на ее объективные характеристики, дают только кратковременный эффект. Оптимальная адаптация предполагает адекватное восприятие ситуации и выбор наиболее эффективных способов ее преобразования в соответствии с объективными характеристиками данной ситуации и с индивидуальными требованиями.

Существуют две группы психологических механизмов адаптации: 1) неосознаваемые защитные механизмы переработки информации и 2) осознанные целенаправленные адаптивные механизмы. В качестве психологического механизма адаптации можно также рассматривать формирование определенного отношения (содержательного, формального, индифферентного, негативного) к требованиям ситуации.

1. *Механизмы психологической защиты*. Изучение субъективных способов защиты от неприятных мыслей и угрожающих оценок было впервые проведено в рамках психоанализа. З. Фрейд полагал, что в ходе развития человек вырабатывает защитные механизмы для того, чтобы защищаться от внутренних раздражителей, которые могут быть не связаны непосредственно с возникшей ситуацией. По мнению ученого, основная проблема человеческого существования заключается в том, чтобы справиться со страхом и тревогой, которые возникают в самых разных ситуациях. Поэтому ликвидация тревоги и избавление от страха — наиболее важный критерий эффективности действия защитных механизмов.

З.Фрейд определял психологическую защиту как совокупность механизмов, которые, будучи продуктами развития и научения, ослабляют внешне-внутренний конфликт и регулируют поведение индивида. Он связывал ее с такими функциями психики, как уравновешивание, приспособление и регуляция. Функциональное назначение и цель психологических защитных механизмов заключаются в ослаблении внутриличностного конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между инстинктивными импульсами бессознательного и усвоенными (интериоризированными) требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия. Ослабляя этот конфликт, психологическая защита регулирует поведение человека, способствует повышению приспособляемости и уравновешиванию психики.

Расширение представлений о психологической защите связано с именем дочери З.Фрейда — А.Фрейд. Она осуществила анализ трансформаций, аффектов ребенка. А.Фрейд подчеркивала оберегающий характер защитных механизмов и указывала на то, что они предотвращают дезорганизацию поведения и поддерживают нормальный психический статус личности. Она внесла в концепцию З.Фрейда определенные корректизы. А.Фрейд акцентировала внимание на роли механизмов защиты в разрешении внешних (социогенных) конфликтов и рассматривала их не только как проявление врожденных задатков, но и как продукты индивидуального опыта и непроизвольного научения. По ее мнению, набор защитных механизмов индивидуален и характеризует уровень адаптированности личности. Рассматривая развитие детей как процесс постепенной социализации (т.е. перехода от принципа удовольствия к принципу реальности), А.Фрейд подчеркивала, что психологическое здоровье ребенка во многом зависит от того, насколько его «Я» способно преодолеть неудовольствие и быть способным самостоятельно принимать решения.

А.Фрейд разделила механизмы защиты на *перцептивные, интеллектуальные и двигательные*. Даные механизмы обеспечивают последовательное искажение образа реальной ситуации с целью ослабления травмирующего эмоционального напряжения. При этом представление о среде искажается минимально, т.е. находится в предельно возможном соответствии с реальностью. В результате нежелательная информация может игнорироваться (не восприниматься), будучи воспринятой — забываться, а в случае допуска в систему запоминания — интерпретироваться удобным для человека образом.

Помимо указанных механизмов психологической защиты выделяют *ситуационные* (возникающие в психотравмирующей ситуации, преходящие и не требующие коррекции) и *стилевые* (отличающиеся устойчивостью и генерализованностью) механизмы.

Стиль защиты представляет собой относительно постоянную во времени и индивидуально очерченную у каждого человека систему внешних и внутренних «психотехнических действий», направленных на ослабление конфликта в сфере самосознания для обеспечения позитивного отношения к самому себе. На развитие стилевых защитных механизмов влияют психодинамические качества, опыт удовлетворения базисных психологических потребностей (потребностей в безопасности, свободе и автономии, успехе и эффективности, признании и самоопределении), отношения в семье как образец поведения в различных жизненных ситуациях, хроническая психотравматизация личности ребенка.

Как средство адаптации и разрешения психологических конфликтов защитные механизмы развиваются в онтогенезе. Они ограждают ребенка от неудовольствия, исходящего изнутри (внутренние инстинктивные стимулы), и от неудовольствия, источники которого находятся во внешнем мире. На базе врожденных безусловных реакций путем усложнения форм поведения в процессе индивидуального развития усложняются и формы психического отражения. В результате такого развития и обучения начинают функционировать более сложные защитные поведенческие реакции (отказ, оппозиция, имитация, компенсация, эмансипация) и психологические механизмы защиты (отрицание, подавление, вытеснение, проекция, рационализация, регрессия, сублимация).

Задитные поведенческие реакции и психологические механизмы срабатывают в ситуациях конфликта, фрустрации, психотравмы и стресса помимо воли и сознания ребенка. К типичным детским защитным реакциям относят отказ (пассивный протест), оппозицию (активный протест), имитацию, компенсацию и эманципацию.

Самой ранней формой защитного поведения ребенка является **отказ** (пассивный протест). Он проявляется в отстранении от общения даже с близкими людьми, отказе от пищи, игр, в уходе из дома. Такое поведение чаще всего возникает у ребенка, если его оторвали от матери, семьи, привычной группы сверстников и поместили в непривычные для него условия.

Оппозиция (активный протест) ребенка против норм и требований взрослых наблюдается при утрате или снижении внимания со стороны близких. Обычно оппозиция провоцируется обидой, неудовлетворением капризов, просьб и проявляется в виде вспышек гнева, разрушительных действий, агрессии, двигательного возбуждения, намеренного причинения вреда обидчику.

Имитация предполагает выраженное стремление подражать определенному лицу, любимому герою (поступкам, внешности и т. д.). Для младших школьников характерно или глобальное принятие кого-либо (положительная имитация), или глобальное отрицание (отрицательная имитация). Чаще всего дети имитируют по-

ведение родителей, взрослых, подростков из ближайшего окружения, а также учителей. В качестве модели первоклассник выбирает человека, который, как ему кажется, больше преуспел в удовлетворении своих потребностей, чем он. Дети, отвергнутые родителями, склонны во всем имитировать поведение отца и матери в надежде вернуть их любовь. При этом пример для подражания ребенок обычно выбирает не сам, а заимствует из окружающей среды.

Компенсация предполагает акцентирование ребенком своих положительных качеств для того, чтобы преодолеть свои недостатки (реальные или мнимые).

Эмансипация — это стремление ребенка вырваться из-под контроля опекающих взрослых. Вероятность формирования реакции эмансипации увеличивается в том случае, когда родители и учителя предъявляют младшему школьнику необоснованные претензии, чрезмерные требования, не соответствующие возможностям достигнутого им уровня развития.

Совместная работа нескольких защитных механизмов обеспечивает целостную реакцию на ситуацию и эффективную психологическую адаптацию. Одним из первых в онтогенезе возникает механизм **отрицания** (не видеть, не слышать угрожающую информацию), который переключает внимание ребенка на другие предметы или явления, не вызывающие у него тревоги.

Подавление предполагает забывание содержания неприятной ситуации, которая уже была пережита. Чаще всего подавляются переживания страха, собственной слабости, агрессивных намерений в отношении родителей, а также нереализованные желания.

Если угрожающую информацию нельзя игнорировать или забыть, то срабатывает механизм **вытеснения**, который позволяет забыть не само событие (действие, переживание, ситуацию), а лишь его причину.

Проекция — механизм психологической защиты, связанный с бессознательным переносом собственных неприемлемых чувств, желаний и стремлений на другое лицо. В ее основе лежит отвержение своих переживаний, сомнений, установок и приписывание их другим людям, перекладывание ответственности за то, что происходит внутри личности, на окружающий мир. Ребенок неосознанно стремится сделать окружающих более предсказуемыми за счет уподобления себе самому. Механизм проекции в большей степени характерен для неуверенных в себе, мнительных и подозрительных детей.

Рационализация предполагает осознание только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Неприемлемые моменты ситу-

ации удаляются из сознания, особым образом преобразуются и осознаются уже в измененном виде.

Основным психическим процессом, реализующим рационализацию, является абстрактное мышление, которое интенсивно развивается в младшем школьном возрасте. Мотив поступка не обязательно совпадает с причиной, предшествовавшей действию, поскольку оправдательные мотивы зачастую выдвигаются и осознаются после совершения действия. В этих случаях решение, как поступить, принимается бессознательно, человек не осознает стоящих за ним подлинных сил. Когда поступок совершен, возникает потребность найти для него оправдание, чтобы убедить себя и других, что действия совершаются правильно, в соответствии с реальной ситуацией.

Рационализация может осуществляться различными способами, среди которых: самодискредитация (самооправдание на основе снижения самооценки); дискредитация жертвы (позволяет не испытывать к жертве жалости и продолжать ее преследование по принципу «сам виноват»); утверждение вреда во благо («это даже хорошо, что пока нам плохо»). Рационализация достигается с помощью двух вариантов рассуждения: по типу «зеленый виноград» и «сладкий лимон». Первый основывается на понижении ценности поступка, который совершить не удалось, или результата, который не был достигнут. В этом случае ребенок, утверждая, что ему этого не очень-то и хотелось, по сути, отказывается от достижения цели. В основе второго варианта лежит повышение ценности совершенного поступка, полученного результата.

Регрессия — возвращение к ранним «детским» формам поведения — связана с демонстративно эгоистическим и безответственным поведением ребенка, когда тот по каким-либо причинам не хочет вести себя так, как того требует ситуация. Данный защитный механизм сдерживает чувство неуверенности в себе и страх неудачи, связанные с проявлением инициативы. Родители нередко поощряют формирование регрессивного поведения, так как хотят, чтобы он всегда оставался маленьким. Если этот способ поведения станет стереотипным, то взрослеющего школьника будет отличать инфантилизм, характеризующийся быстрой сменой настроения, потребностью в стимуляции, контроле, подбадриваниях, утешении, непереносимостью одиночества, импульсивностью, податливостью влиянию окружающих, неумением доводить начатое дело до конца и т. д.

Сублимация — один из высших и наиболее эффективных защитных механизмов человека. Она реализует замещение инстинктивной цели в соответствии с социальными нормами и ценностями. У детей этот механизм защиты формируется довольно поздно. Благодаря такой форме переработки неприемлемой информации замещается не сам объект (неприемлемый на приемлемый), а спо-

соб взаимодействия с ним. Так, рисование как одно из проявлений сублимации позволяет отреагировать инстинктивные импульсы и снизить напряжения благодаря продуктивной изобразительной деятельности.

Защитные механизмы имеют внешне наблюдаемые и регистрируемые признаки (на уровне действий, эмоций или рассуждения человека). Например, ребенок может не обращать внимания на тревожное для себя сообщение, все время забывать дома учебник по нелюбимому предмету или постоянно выгораживать себя.

Проблема психологической защиты нашла свое решение и в концепции К.Хорни [110], которая связывала возникновение и использование различных защитных стратегий с базальной (основной) тревогой. Основная тревога первоначально определяется взаимоотношениями ребенка и родителей (агрессия взрослых по отношению к ребенку, его отвержение, высмеивание, предпочтение ему брата или сестры и др.). В дальнейшем на ее развитие оказывает влияние культура, противоречивые ценности, что часто приводит к внутренним конфликтам. Чтобы уменьшить тревогу, личность вырабатывает защитные формы поведения.

К. Хорни выделяет такие три защитные стратегии: стремление к людям, стремление против людей и стремление от людей. Пытаясь преодолеть беспомощность и одиночество, ребенок постепенно вырабатывает определенный способ взаимодействия с окружающими. На основе *стремления к людям* формируется уступчивый тип личности. Ребенок в этом случае старается быть покладистым, ставит желания других выше своих собственных. Такая предупредительность поведения объясняется чувством неполноты и неуверенности в себе. Доминирующее *стремление против людей* формирует агрессивный тип личности. Обладатель данного типа проявляет настойчивость в достижении своих целей, не допускает превосходства других, враждебен и недоверчив. Преобладание *стремления от людей* приводит к формированию отстраненного типа личности. Человек занимает позицию наблюдателя по отношению к миру и к себе, избегает сотрудничества и конкуренции, стремится отстаивать собственные независимость и уникальность.

Сложившийся тип личности закрепляют два психологических механизма: *отбор привычных ситуаций* и *стабилизация определенного типа отношений со средой*. Первый механизм предполагает, что человек подбирает себе среду в соответствии с имеющимися у него установками. Но предпочтение знакомых, привычных ситуаций и, как следствие, их постоянное воспроизведение способствуют генерализации определенного типа поведения в ущерб становлению гибкой и адекватной поведенческой стратегии. Второй механизм проявляется в предпочтении определенного способа взаимодействия со средой, который формируется в процессе усвоения заданных извне образцов поведения. Социум отве-

чает индивиду в соответствии с демонстрируемой им манерой поведения и общения, что подкрепляет уже имеющиеся ожидания.

В настоящее время большинство исследователей рассматривают психологические защитные механизмы в качестве процессов интрапсихической адаптации личности при помощи подсознательной переработки поступающей информации. В этих процессах задействованы все психические функции: восприятие, память, внимание, воображение, мышление, эмоции, но в каждой конкретной ситуации ведущую роль в преодолении негативных переживаний играет одна из них. Включаясь в психотравмирующую ситуацию, защитные механизмы выступают в роли своеобразных барьеров на пути продвижения информации. В результате взаимодействия с ними тревожная информация либо игнорируется, либо искажается, либо фальсифицируется. Тем самым формируется специфическое состояние сознания, позволяющее человеку сохранить гармоничность и уравновешенность. Такое внутреннее защитное изменение рассматривается как особая форма приспособления индивида к среде. Принципиально важно, что все эти процессы неосознаваемые. Исследования показали, что организация защиты и ее способность противостоять вредным внешним воздействиям (т. е. выполнять свои функции) у разных людей различны. Различают нормальную, постоянно действующую в повседневной жизни защиту, выполняющую профилактические функции, и защиту патологическую, представляющую собой неадекватную форму адаптации.

Срабатывая автоматически, психологическая защита снижает напряженность, улучшает самочувствие и тем самым приспосабливает человека к ситуации, так как уменьшает тревогу и страх. Однако нередко от человека требуется слишком много сил, чтобы держать свои страхи и желания под контролем. В этом случае защита создает для личности множество ограничений, неизбежно приводит к замкнутости и изоляции. Значительные затраты энергии на постоянное сдерживание своих эмоций и желаний приводят к появлению хронической усталости или повышению общего уровня тревожности. Кроме того, избыточное включение механизма защиты не позволяет личности осознавать объективную, истинную ситуацию, адекватно и творчески взаимодействовать с миром.

2. *Механизмы осознанного совладания с ситуацией.* Психологическая защита является неосознанной, но личность способна разрешать внутренние и внешние конфликты, бороться с тревогой и напряжением, руководствуясь сознательно сформированной программой. Для обозначения сознательных усилий личности, предпринимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие «копинг-поведение» («копинг-стратегия»). Для осознан-

ного совладания с порождающими тревогу событиями необходимо соблюдать по крайней мере три условия: в о-п е р в ы х, достаточно полно осознавать возникшие трудности, в о-в т о р ы х, знать способы эффективного совладания с ситуацией данного типа и, в-т р е т ь и х, уметь своевременно применять их на практике. Эффективность копинг-поведения зависит от того, является ли срабатывание данной защиты ситуативным, или защита — элемент индивидуального стиля реагирования на трудности.

Адаптивные целенаправленные и потенциально осознанные действия складываются в целостную картину копинг-поведения. В этом случае каждый стрессовый эпизод можно представить как определенную последовательность следующих актов: восприятие изменения ситуации — эмоции как результат оценки воспринятого — мысли о событии — копинг-реакции. Итогом этой цепочки является осознанное формирование новой ситуации, т. е. приспособление.

Стратегии совладания условно можно разделить на три группы:

- поведенческие стратегии снятия очага напряженности, обусловленного внешними и внутренними факторами;
- стратегии, связанные с эмоциональной проработкой подавляемого (эмоциональная разрядка с целью снятия очага напряжения или с целью поиска социальной поддержки);
- стратегии, связанные со сферой познания, позволяющие нейтрализовать напряженность стресса через изменение субъективной оценки ситуации и соответствующее изменение уровня ее контроля.

Среди поведенческих стратегий совладания выделяют:

- активное сотрудничество и участие в разрешении ситуации (помирился с другом, исправил «двойку»);
- переключение на поиск поддержки, с тем чтобы быть выслушанным, получить понимание и содействие (рассказал о своих проблемах родителям, учителю, другу);
- отвлекающее удовлетворение собственных желаний (пошел кататься на велосипеде, играть на компьютере);
- выход из ситуации, уединение и покой (заперся в своей комнате, выключил телефон).

Стратегии эмоционального совладания проявляются в виде различных неадекватных оценок ситуации, приводящих к возникновению переживаний, раздражения, протеста, злости или к подчеркнутому оптимизму, демонстративной уверенности в преодолении трудной ситуации. Иногда человек испытывает страдания, обвиняет себя, а иногда, напротив, отказывается от эмоционально активной реакции и переходит к пассивному соучастию, т. е. снимает с себя ответственность за последствия и

возлагает ее на кого-то другого (здесь начинает проявляться защита по типу проекции).

Стратегии, связанные с познавательной сферой, предполагают:

- отвлечение или переключение внимания на что-то другое (это может привести к управлению вниманием, обеспечивающим защиту по типу отрицания);
- игнорирование неприятной ситуации, ирония;
- поиск дополнительной информации: расспросы, обдумывание проблемы;
- анализ не только самой ситуации, но и ее последствий (такая проработка ситуации ведет к ее переоценке при рационализации);
- сравнение себя с другими людьми, находящимися в худшем состоянии, что облегчает принятие события (так реализуется движение к рационализации по типу «сладкий лимон»: «Мне совсем не так плохо, как им»);
- придание нового значения и смысла неприятной ситуации, например отношение к ней как к проверке силы характера и стойкости духа. При этом имеет место рост самоуважения и более глубокое осознание своей ценности как личности (подготовка к рационализации по типу «кислый виноград»: «Зато я сильный и стойкий»).

Возможность применения стратегий, связанных с познавательной сферой, у ребенка еще невелика, поскольку их использование предполагает наличие развитого абстрактно-логического и теоретического мышления, умения работать с информацией, нередко без опоры на конкретную жизненную ситуацию, которая эту информацию породила.

Помимо неосознаваемых защитных механизмов и осознанных стратегий совладания важную роль в процесса адаптации играет отношение к разным аспектам ситуации.

Процесс адаптации к школе связан не только с освоением учебной деятельности, новой социальной роли и входением в группу сверстников, но и с принятием и выполнением новых требований и правил. Успешность приспособления ребенка определяется как внешним следованием правилам, так и выработкой определенного эмоционального отношения к оценочным категориям и ценностям мира взрослых. По нашему мнению, можно выделить четыре различных способа отношения ребенка к социальным нормам: содержательное отношение, формальное принятие, манипулирование (индифферентное отношение) и открытое отвержение (негативное отношение).

Содержательное отношение ребенка к нормам основано на четком понимании школьных правил и их эмоциональном принятии. Данный тип отношения является результатом успешной интериоризации новых социальных требований и обеспечивает возмож-

ность личностного роста и самореализации первоклассника. На основе эмоционального принятия школьных норм формируется умение изменять и корректировать усвоенные установки, оставаясь в рамках социальной нормативности, что проявляется, в частности, в способности детей достаточно успешно выстраивать социальные контакты в зависимости от ситуации и партнера по общению. Младшие школьники, содержательно относящиеся к нормам, стремятся разрешать возникающие конфликты в соответствии с принятыми правилами поведения, что проявляется в общении со сверстниками и учителем. Высокий уровень компетентности, успешность в обучении и высокая оценка педагога делают таких детей популярными среди одноклассников. Они обладают высокой самооценкой, уверены в себе, эмоциональны и открыты, поэтому возникающие в процессе обучения трудности не приводят к отклонениям в развитии личности.

Формальное принятие норм, как правило, сопровождается трудностями в их выполнении, неуверенностью детей в своем соответствии норме. Для школьников, подобным образом относящихся к нормам, характерны высокая эмоциональность и барьеры в общении, тенденция к уходу, минимизации контактов, тревожность, что в целом нарушает процесс адаптации к школе. Такие дети обнаруживают также трудности в идентификации с группой, причем для некоторых из этих школьников семья является единственной социальной группой, в которую они хотели бы войти и которая признала бы их своими членами. Сложности в процессе адаптации этих ребят к образовательному учреждению сопровождаются отсутствием (полным или частичным) социальной идентификации, что является серьезным дефектом для младших школьников.

Первоклассники, формально относящиеся к нормам, знают правила поведения, но не стремятся их выполнять, поскольку считают, что взрослые, ориентируясь на данные нормативы, оценивают детей невысоко. Зачастую низкая оценка бывает основана не на неприятии ребенка, а на высокой требовательности взрослых, тем не менее дети, формально принимающие школьные правила, склонны оценивать себя как неуспешных, некомпетентных, ненужных, что вызывает у них отрицательное эмоциональное отношение к требованиям и нормам, но не к самим взрослым. Такие первоклассники охотно подчиняются указаниям взрослых, но их неуверенность в себе и в собственной значимости приводит к сокращению контактов как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети принимают и исполняют не только правила и требования поведения, но и общую систему установок и оценочных критериев, хотя эмоциональное отношение к ним скорее отрицательное и полностью зависит от успешности младших школьников.

Манипулирование нормами характерно для демонстративных, враждебно настроенных детей, не удовлетворенных своим положением в системе социальных отношений. Реальность не всегда совпадает с высоким уровнем притязаний этих младших школьников, поэтому у них появляются напряженность и агрессия как средство защиты в травмирующей ситуации. В то же время асоциальность или несогласие с принятymi правилами поведения, особенно в присутствии значимого взрослого (учителя), часто не проявляется открыто. За внешне «правильным» поведением скрывается внутренний протест против чрезмерных ограничений и жестких рамок, который проявляется в стремлении нарушить правило без особых для себя последствий. Таким образом, дети, манипулирующие нормами, знают правила, принимают их как данность, хотя и стремятся их обойти или нарушить, чтобы убедиться в собственной значимости, привлечь к себе внимание или получить награду.

Открытое отвержение норм проявляется в их демонстративном игнорировании. Для детей, подобным образом относящихся к правилам, характерно вызывающее поведение, открытое несогласие следовать нормам, ярко выраженная демонстративность. В целом такие школьники знакомы с правилами поведения, но соблюдать их не хотят, что часто приводит к конфликтам в общении, поскольку негативное отношение к нормам первоклассники не только не скрывают, но и стремятся открыто демонстрировать. У многих ребят, отвергающих правила, отмечается ярко выраженная потребность в доминировании, завышенная самооценка и притязания. Если реальное поведение ребенка не соответствует принятым нормам, он, скорее, будет отрицать правило, сомневаться в авторитете того человека, который его устанавливает, или подчеркивать условность этого правила для себя («пусть другие так делают, а я не буду»). В дальнейшем это может привести либо к маргинализации младшего школьника, либо к его вхождению в новую группу, зачастую асоциальную, и девиантному поведению.

Содержательное отношение к школьным правилам и их эмоциональное принятие способствуют успешной адаптации к школе в том случае, если эти правила понятны и доступны детям. Слишком строгие требования и нормы не дают первоклассникам проявить себя и свои способности, получить одобрение значимого взрослого. В результате возникает эмоционально амбивалентное отношение не только к конкретным правилам, но и к общим культурным и нравственным ценностям, которые задаются взрослым. В принципе большинство детей не отвергают сами нормы, но и положительного отношения к ним не проявляют, что ставит под вопрос процесс присвоения, интериоризации этих правил.

Таким образом, механизм психологической адаптации помогает ребенку справиться с ситуацией тремя путями:

- 1) снизить внутреннее напряжение благодаря бессознательной переработке информации;
- 2) вернуть себе состояние психологического комфорта при помощи сознательного и целенаправленного воздействия на ситуацию или на себя (свои мысли, эмоции, поведение);
- 3) ослабить тревогу, выработать определенное устойчивое отношение к ситуации.

2.2. Психологическая адаптация ребенка к школе и ее нарушения: уровни, критерии, проявления

Начало систематического обучения в школе связано с изменением социальной ситуации развития детей и необходимостью их приспособления к новым требованиям и нормам. Ребенок, поступивший в образовательное учреждение, становится школьником далеко не сразу. В период адаптации к школе, занимающий, по разным данным, от одного месяца до года, прежний опыт взаимоотношений ребенка и окружающих, привычные стереотипы его поведения преобразуются в соответствии с новыми условиями. Общие закономерности адаптации к школе проявляются в различных вариантах этого процесса, поэтому внешние факторы влияния на адаптацию целесообразно рассмотреть через призму индивидуальных особенностей детей.

Школа является вторым по значимости (после семьи) институтом социализации ребенка. На развитие личности младшего школьника оказывают влияние уже не только семейные ценности, правила и устои, но и в значительной степени содержание общественных норм и традиций. Школьные требования признаются обязательными и важными не только самими детьми, но и их родителями, которые ждут от первоклассников полного соответствия образцу. Поэтому период обучения в начальной школе является наиболее благоприятным периодом для усвоения ребенком социально одобряемых форм поведения, общественных ценностей и идеалов, а значит и для становления гибкой и адаптивной жизненной позиции.

В начальной школе способность ребенка к конструктивному взаимодействию в новой социальной среде зависит от опыта семейных отношений, а также содержания и характера трансляции школьных норм. Знакомясь с новыми формами социального поведения, дети начинают экспериментировать с ними, пытаясь применять их и в образовательном учреждении, и в семье. Налаживая взаимоотношения со взрослыми и сверстниками (как формальные, так и неформальные), ребенок отбирает те образцы поведения, которые согласуются с имеющимся у него представлением о

мире и о себе, и пытается приспособить усвоенные правила к конкретной ситуации. В этом проявляется активный характер психологической адаптации к школе, с одной стороны, позволяющей раскрыться индивидуальности ребенка, а с другой — определяющей различные отклонения в социальном поведении. Индивидуальный стиль жизни, основные черты которого формируются к началу школьного обучения, позволяет ребенку гибко использовать усвоенные нормы в соответствии со своими представлениями и ожиданиями значимых взрослых.

По мнению С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова и Г.Ф. Кумариной, школьную адаптацию целесообразно рассматривать как частное явление социально-психологической адаптации, в структуре которой первая может выступать как в роли следствия, так и в роли причины [29]. Кроме того, большинство исследователей подчеркивают динамический характер процесса адаптации, который обеспечивается постоянной активацией и регуляцией различных механизмов функциональных систем организма. При этом социально-психологическая адаптация к школе понимается как процесс вхождения и активного приспособления ребенка к новым условиям жизни. Важным аспектом адаптации является принятие первоклассником новой социальной роли — роли ученика. Эффективность адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно ребенок воспринимает себя и свои отношения с другими людьми.

Адаптационные процессы являются необходимым компонентом онтогенетического развития. Психические особенности и качества формируются в ходе приспособления ребенка к требованиям окружающей среды. Но, возникнув таким образом, они затем приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять последующее развитие [12]. Онтогенетический аспект адаптации проявляется:

- в адаптации к задачам развития, обусловленным внутренними (психологическими) или социально заданными факторами;
- в адаптации к нормативным жизненным событиям (поступление в школу);
- в адаптации к хроническим психотравмирующим воздействиям (имеющей место при неблагоприятных условиях школьного обучения или семейного воспитания);
- в адаптации к нарушениям гомеостаза повседневной жизни.

В младшем школьном возрасте меняются базовые механизмы организации всех физиологических и психофизиологических функций. Напряженность адаптационных процессов, обеспечивающих приспособление ребенка к новым требованиям и правилам учебной деятельности, приводит к неустойчивости функционального состояния младших школьников вследствие слабости и утомляемости нервной системы. В младшем школьном возрасте

наблюдается наибольший разброс психологических и физиологических показателей вследствие вариативности темпа их созревания. Гетерохронный характер психических новообразований младшего школьника проявляется как на межличностном, так и на внутриличностном уровне. Межличностная гетерохронность проявляется в разной степени влияния внешних факторов на процесс адаптации первоклассников к школе. Внутриличностная гетерохронность выражается в несогласованности сроков биологического, психологического и социального развития и в несовпадении темпов изменений функциональных систем, входящих в эти уровни.

В младшем школьном возрасте увеличивается риск возникновения различных форм психического дистонгенеза, поскольку недостаточная зрелость психофизиологических и психических процессов снижает устойчивость организма ребенка к воздействию неблагоприятных факторов среды.

Период адаптации к школе в среднем продолжается от 4 до 7 недель. В это время дети ведут себя по-разному, однако у многих из них наблюдаются так называемые функциональные отклонения (скованность либо чрезмерная активность, низкая концентрация внимания, потеря аппетита, нарушение сна, рост количества заболеваний), обусловленные повышенной нагрузкой в связи с резким изменением образа жизни, значительным увеличением и качественным усложнением требований, которым они должны соответствовать [94].

Сложность периода адаптации к образовательному учреждению определяется прежде всего тем, что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с его предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и физических ресурсов. Высокое функциональное напряжение, которое испытывает организм первоклассника в течение первых недель обучения, определяется тем, что интеллектуальные и эмоциональные нагрузки сопровождаются длительным статическим напряжением, связанным с сохранением определенной позы при работе в классе [8].

Физиологическая адаптация к школе в целом продолжается в течение пяти-шести недель. В этот период у детей отмечается довольно низкий уровень и неустойчивость работоспособности, высокий уровень напряжения сердечно-сосудистой и симпатoadреналовой систем, а также низкие показатели взаимодействия различных физиологических систем. По интенсивности изменений, происходящих в организме ребенка в первые недели пребывания в школе, учебные занятия можно сравнить с влиянием на взрослый, хорошо тренированный организм, экстремальных нагрузок. Несоответствие требований и возможностей ребенка приводит к неблагоприятным изменениям функционального состояния цен-

тральной нервной системы, резкому снижению учебной активности и работоспособности. Изменение привычных для ребенка форм взаимодействия со средой влечет за собой нарушение равновесия, которое проявляется в реакциях, сходных с проявлениями общего адаптационного синдрома. Отсутствие психофизиологической напряженности в начале обучения может быть связано с школьной незрелостью ребенка, его неготовностью к принятию роли ученика, дефицитом энергетических ресурсов. К концу шестой недели обучения основные показатели функционирования организма постепенно выравниваются, повышается и стабилизируется работоспособность, снижается напряжение центральной нервной и сердечно-сосудистой систем. Однако, несмотря на это, в течение всего первого года обучения организм ребенка испытывает повышенную нагрузку. При этом выраженность и длительность процесса адаптации зависят от состояния здоровья младшего школьника к началу учебы.

Психологическая адаптация к школе представляет собой сложный процесс приспособления ребенка к образовательному учреждению и, наоборот, школьных условий к потребностям и интересам ребенка. М. В. Максимова определяет адаптацию к школе как процесс вхождения детей в новую для них социальную ситуацию развития. С. С. Степанов связывает адаптацию к школе с перестройкой познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. И. В. Дубровина полагает, что под адаптацией детей к школе можно понимать процесс их привыкания к требованиям и порядкам образовательного учреждения, к новому для них окружению, новым условиям жизни. Г. А. Цукерман называет период адаптации к школе своеобразной инициацией в новый возраст, новую систему отношений со взрослыми, сверстниками и самим собой. М. Р. Битянова определяет школьную адаптацию как приспособление ребенка к новым системе социальных условий, отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т. д.

Т. В. Дорожевец разработала теоретическую модель школьной адаптации и выделила три ее сферы, среди которых:

- академическая адаптация, характеризующая степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни;
- социальная адаптация, отражающая успешность вхождения ребенка в новую социальную группу одноклассников;
- личностная адаптация, проявляющаяся в уровне принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности («я — школьник») и выражаясь в виде самооценки, уровня притязаний, стремления к самоизменению и т. п.

А. Л. Венгер выделяет следующие три уровня адаптации детей к школе.

1. Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает усложненные задачи; приложен, внимательно слушает указания, объяснения учителя; выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе, готовится ко всем урокам; общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе высокое статусное положение.

2. Средний уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, посещение образовательного учреждения не вызывает у него отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при контроле с его стороны; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда; общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

3. Низкий уровень адаптации. Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; часто жалуется на нездоровье; у него наблюдаются подавленное настроение и нарушения дисциплины; объясняемый материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлиненных паузах для отдыха; для понимания нового и решения задач по образцу ему требуется помочь учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Таким образом, основными показателями успешной социально-психологической адаптации ребенка к школе являются формирование адекватного поведения, установление контактов с одноклассниками и учителем, овладение навыками учебной деятельности.

Поступая в школу, ребенок попадает в незнакомый и очень специфичный мир, для которого характерны свои законы и принципы. Если ребенок не посещал детский сад, то период его адаптации к школе будет более напряженным. Дети, посещавшие дошкольное образовательное учреждение, более готовы к принятию роли ученика и освоению правил школьной жизни. К особенностям (чертам) школьной жизни относятся: