

Секция «Психология»

Специфика адаптации к обучению в школе в условиях вариативного дошкольного образования.

Нисская Анастасия Константиновна

Аспирант

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Факультет психологии, Москва, Россия

E-mail: anastasiya-nisskaya@yandex.ru

Проблема преемственности дошкольного и школьного образования постоянно оказывается в фокусе внимания научной и педагогической общественности. Современная реформа образования, присоединение к Болонскому протоколу, формальное введение дошкольного образования в систему общего, актуализировало необходимость теоретического и практического изучения переходного периода между дошкольным и школьным детством.

В нашем исследовании сделана попытка проанализировать одну из сторон этой проблемы, а именно - современные тенденции адаптации детей к обучению в школе.

Проблема адаптационного периода рассматривалась с разных точек зрения. Так, изначально в контексте культурно-исторической концепции (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) основное внимание уделялось кризису семи лет, смене ведущего вида деятельности и социальной ситуации развития.

Также проблема успешности адаптации рассматривалась сквозь призму различных компонентов психологической готовности ребенка к школе. Среди которых выделялись личностная, волевая и интеллектуальная.

Проблемой интеллектуальной готовности к школе (преодоление познавательного эгоцентризма, интеллектуальная активность, способность к выделению учебной задачи, развитие различных видов мышления и т.д.) занимались многие психологи, начиная с Ж. Пиаже. Эта традиция развивалась в контексте концепциях Л. А. Венгера, Н. Н. Подьяков их последователей и нашла свое практическое применение в многочисленных системах диагностики готовности к школе.

Личностная и социальная составляющие готовности к школе очень близки между собой. К ним относятся такие аспекты как внутренняя позиция школьника (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Т. А. Нежнова), способность выделять внутреннюю сторону содержания обучения (А. Л. Венгер, К. Н. Поливанова и др), волевая готовность (Е. О. Смирновой и др.), способность к кооперации и взаимодействию со сверстниками (Е. Е. Кравцова, Г. А. Цукерман и др.).

Проанализировав это направление возрастной и педагогической психологии, мы пришли к выводу, что проблема адаптации рассматривалась многими учеными в плоскости новообразований дошкольного возраста и готовности к школе, что и породило диагностику, лежащую на стыке всех трех проблем.

Исходя из вышесказанного, мы предположили, что существует тесная связь между системой дошкольного образования и прохождением ребенком адаптации к школе. Таким образом, мы поставили перед собой задачу изучить различные стороны психологической адаптации в условиях изменения системы дошкольного образования.

Прежде всего, мы обратились к проблеме личностной (мотивационной) готовности, а именно - к формированию внутренней позиции школьника. Для этого нами были использованы модификации следующих методик: методика Т. А. Нежной «Беседа беседа о школе», «Расписание уроков» и рисунок «Я в школе».

Проанализировав мотивационную составляющую адаптации, нами были намечены следующие закономерности.

У большинства первоклассников учебная мотивация не является доминирующей. На первый план чаще всего выходят игровой мотив и мотив общения. Игровые дисциплины (рисование, музыка и т.п.) являются однозначно более привлекательными для 32,7% опрошенных. Тем не менее, половина детей (48,1%) отвечает на вопросы взрослого о школьных предпочтениях социально желательным образом («очень нравится в школе», «лучше учиться, чем играть» и т.п.).

Кроме того, нами был рассмотрен такой параметр как эмоциональное принятие ситуации школьного обучения. Для исследования этой стороны адаптации мы обратились к модификации методики диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан «Неоконченные рассказы» и рисуночная методика «Я в школе».

Взаимодействие с учителем вне урока вызывает сильную тревогу у 54% первоклассников, умеренную тревогу – у 9,6%. Нейтральное и положительное отношение – у 36,5% детей.

Ситуация контроля является эмоционально неблагополучной, тревожной для 51% опрошенных, умеренно тревожной - для 1,9% детей. Почти половина (47,1%) воспринимает ситуацию контроля как нейтральную или же позитивную.

Общение со сверстниками для большинства детей является нейтральной или положительной (68,8%), умеренную тревогу она вызывает у 1,9%, и значительную - у 29,5%.

Отмечается повышенная тревожность, связанная с взаимодействием с учителем, в то время как общение с одноклассниками скорее привлекательно, приносит радость. Необходимо отметить тот факт, что реакции детей распределились ближе к полюсам – мы редко видим реакцию умеренной тревоги, в основном – ярко негативное или позитивное отношение. На наш взгляд, это может быть связано с особой значимостью данной сферы жизни для младшего школьника, находящегося в процессе адаптации.

Далее была проанализирована мера развития кооперации, как показателя социальной адаптации детей к обучению в школе. Для этого была применена методика Г. Л. Цукерман «Рукавички», направленную на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Высокий уровень кооперации выявлен у 66% детей, средний – у 30,1%, в то время как низкий – всего у 3,9% испытуемых.

Таким образом, можно говорить о том, что более половины первоклассников являются социально подготовленными к обучению в школе и не испытывают трудностей при взаимодействии со сверстниками. В тоже время, дети далеко не всегда оказываются готовыми к общению с педагогом. В контексте недостаточной учебной мотивации, представляется возможным предположить, что взрослый (учитель), являясь источником знаний и партнером по деловому общению, не удовлетворяет потребность детей в эмоциональном общении, а потребность в получении учебных знаний и навыков сформирована еще далеко не у всех первоклассников.