

О проблеме психологической адаптации школьников

В. Р. Цылев

Под адаптацией детей к школе обычно понимается процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, новым условиям жизни [3, с. 70]. Но ребенок в школе должен адаптироваться не только к организационной стороне школьной жизни, не только к своей новой социальной роли, но прежде всего к особенностям усвоения знаний в условиях урока. Урок характеризуется определенным типом организации учебного процесса, когда учитель строго ограничен временем, учебной программой и в большей степени вынужден ориентироваться на класс в целом, чем на настроение и состояние отдельного ученика, на его готовность воспринять и понять изучаемый материал. На практике нередки случаи, когда ребенок способен усваивать знания в привычных для него условиях при индивидуальных занятиях, но испытывает трудности в ситуации урока. Эти проблемы детей в данной статье рассматриваются как их дезадаптация к урочной системе взаимоотношений с учителем, к существующей методике преподавания на уроке, проводится анализ причин возникновения дезадаптации и путей ее коррекции.

* * *

Рассматриваемый аспект адаптации детей к школе тесно связан на начальном этапе обучения с понятием их психологической готовности (в определении ряда авторов). В статье «Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению» Н. И. Гуткина определяет психологическую готовность к школе как «необходимый и достаточный уровень развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников» [2, с. 28]. Она акцентирует внимание читателей на том, что «понятие «психологическая готовность» имеет смысл только в условиях массового обучения в школе» [там же], при индивидуальном обучении преподаватель имеет возможность ориентироваться «на конкретную «зону ближайшего развития» и конкретный уровень актуального развития ребенка» [там же]. Определяемая таким образом психологическая готовность ребенка к школе фактически характеризует (в числе прочего) его способность усваивать учебный материал в условиях урока и во многом предопределяет успешность его адаптации к обычной, урочной организации учебного процесса.

Автором статьи в течение ряда лет проводилось обследование первоклассников на предмет их психологической готовности к обучению для оказания им своевременной помощи. Тестовые задания были составлены таким образом, чтобы проводить диагностику в целом классе в ситуации урока. В результате диагностики выявились дети, которые справлялись с заданиями наименее успешно, и с ними и с их родителями проводились индивидуальные консультации. Консультации показали, что многие дети, испытывающие трудности

при выполнении заданий на уроке, вполне успешно справляются с ними при индивидуальном подходе к ним. Подобные ситуации обычно свидетельствуют о достаточной специальной подготовке детей, не исключающей определенных проблем при обучении в урочных условиях. Анализ этих проблем показал, что они, как правило, тесно связаны с определенными типами взаимоотношений детей с родителями. Рассмотрим три примера таких взаимоотношений, обусловивших дезадаптацию детей к обучению в условиях урока.

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

Коля С. начал выполнять задания на консультации без всякого желания, очень медленно, с кислым выражением лица. После того как на помощь пришла мама и стала уговаривать его, чтобы он постарался, внимательно слушал, что ему говорят, показал свои знания и т. д., он начал выполнять задание более активно. Подобные особенности поведения этого мальчика на уроке отмечал также учитель: его постоянно надо «подталкивать», чтобы он начинал выполнять задание. Как выяснилось на консультации, дома мама подолгу уговаривает Колю выполнить любую ее просьбу. Психика ребенка адаптировалась к подобному формированию его мотивации, и, не получая необходимой порции уговоров, он теряет и берется за задание с явной неохотой. Обычная форма предъявления задания оказывается для его психики недостаточным стимулом. Поэтому и в ситуации урока он неосознанно ждет привычных уговоров.

У **Ани Н.** в течение трех лет слух был понижен на 30 %, потом слух восстановился, но у нее осталась «психологическая глухота» — она как бы не уверена в том, что слышит все правильно, и ждет привычного индивидуального дополнительного разъяснения задания на повышенных тонах — ее организм деятельно реагирует только на подобные стимулы. На индивидуальной консультации, получая необходимые дополнительные инструкции, Аня с заданиями успешно справилась, в ситуации же урока она оказалась психологически не готова к обычной форме их предъявления.

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

Здесь мы встречаемся с феноменом наличия у детей индивидуальных особенностей организации их психических процессов, или, иначе, индивидуальных особенностей развития их произвольности. Ребенок успешно справляется с заданиями в тех условиях выполнения, к которым адаптирована его психика, в условиях же урока он оказывается в ситуации деза-

даптации. Поскольку эта дезадаптация связана с особенностями организации психических процессов ребенка, то можно говорить о его психологической дезадаптации.

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

Процесс формирования подобных психологических проблем детей можно рассматривать в русле положения Л. С. Выготского о том, что высшие психические функции развиваются в онтогенезе по образу и подобию внешних социальных отношений: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли... За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [1, с.145]. В отношении рассматриваемых психологических проблем ребенка это можно понимать так, что его психика адаптируется к существующему типу взаимодействия со взрослыми (прежде всего с родителями), т. е. произвольные психические процессы ребенка так организуются, чтобы обеспечивать успешное выполнение его деятельности именно в условиях существующих социальных взаимоотношений.

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

В практике консультаций встречались случаи, когда психологическая дезадаптация детей проявлялась только к концу начальной школы. Например, у Кости Б. в выпускном классе начального звена снизилась устойчивость внимания, повысилась отвлекаемость на уроках, в письменных самостоятельных работах по русскому языку он практически совсем не отмечал орфограмм, в то же время при устном разборе мог объяснить любую из них. Оказалось, что мама, став безработной, значительно повысила опеку ребенка при выполнении им домашних заданий. Она садилась с ним рядом и предваряла каждый его шаг, обращая его внимание на все правила, орфограммы, условия задачи и пр. Домашняя обстановка, по видимому, являлась для ребенка более эмоционально значимой, чем школьная, и его психика адаптировалась к такой помощи и дезадаптировалась по отношению к урочным взаимоотношениям с учителем.

Подобная психологическая дезадаптация детей может формироваться не только при индивидуальных, но и при групповых занятиях, если они излишне ориентированы на индивидуальные особенности каждого ребенка, если на них детям позволяется слишком вольно себя вести, если в них имеется слишком много игровых моментов и они полностью построены на интересе ребенка и т. д. Во всех этих случаях ребенку будет сложно в последующем адаптироваться к обычному учебному процессу. С подобным явлением мы встречаемся на практике, наблюдая трудности в адаптации к обучению в школе, например, у выпускников столь различных групп детского сада, как занимающиеся по программе «Радуга» и логопедические. Эти дети часто бывают лучше специально подготовлены, чем дети из массовых групп, но практически все из них испытывают проблемы в адаптации к школе, и вызвано это прежде всего их психологическими проблемами.

У выпускников логопедических групп эти проблемы проявляются в том, что они психологически подготовлены к обучению в классе с малой численностью учащихся, так как привыкли к повышенному вниманию педагога; они ждут индивидуальной помощи, подсознательно считая, что темп преподавания должен ориентироваться на их понимание и утомляемость. Они практически не способны самоорганизовываться и ориентироваться на учебный процесс.

В результате получается, что выпускники речевых групп детского сада психологически реально больше подготовлены к методике преподавания в классах выравнивания, чем в обычных массовых классах.

Подобные явления психологической дезадаптации детей встречаются не столь редко и связаны не только с периодом их поступления в школу. Они могут являться и основой проблем, возникающих при нарушении обеспечения преемственности между начальным и средним звеньями. Например, в одной из школ г. Мурманска наблюдался следующий феномен: появился V класс с неуправляемыми учащимися, хотя в IV классе они были совсем дружными. В начальной школе по подбору учащихся этот класс был слабым, и учительница уделяла много времени педагогической подготовке детей. Она занималась с учениками не только во время уроков, но и после них, помогая им выполнить домашние задания и объясняя тот материал, который они не поняли на уроках. Психика детей адаптировалась к подобной организации учебного процесса, к внешней помощи в осуществлении учебной деятельности, к подобной опеке и заботе, и дети оказались совершенно неподготовленными к реальной организации учебного процесса в среднем звене. Они не умели контролировать себя в процессе обучения на уроках и при выполнении домашних заданий, поэтому стали чувствовать себя брошенными, быстро начали отставать от программы, и их протест против непривычной организации учебного процесса начал выражаться в негативном поведении.

В качестве второго характерного примера можно привести опыт обучения учащихся в начальном звене в одной из гимназий г. Мурманска. Этот класс формировался в то время, когда в гимназиях еще практиковался отбор детей по тестам. Был создан экспериментальный класс развивающего обучения из 14 одаренных детей, лучше других подготовленных к школе. В процессе обучения в начальном звене дети демонстрировали хорошие знания и подошли к среднему звену с высокой педагогической подготовкой. Учитель имел возможность уделять на уроках и после уроков достаточно много внимания каждому ребенку. В среднем звене этот класс был дополнен до обычной средней численности (25 учащихся), и к концу V класса только 30 % детей бывшего экспериментального класса сумели сохранить хорошие отметки (у пришедших в этот класс позже снижения успеваемости не наблюдалось). Проведенный анализ причин снижения успеваемости детей показал, что оно обусловлено только их психологической дезадаптацией, которой не смог противостоять даже высокий уровень педагогической подготовки.

Приведенные примеры иллюстрируют тот факт, что если для обучения детей на какой-то период им создаются льготные условия, то происходит их психологическая дезадаптация к обычным условиям обучения.

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

Трудность коррекции психических проблем ребенка обусловлена прежде всего их тесной связью с физиологическими особенностями организма. В книге «Бытие и сознание» С. Л. Рубинштейн писал о единстве психических и физиологических процессов в организме человека и о взаимосвязи их с морфологической структурой головного мозга: «В действи-

тельности сама психическая деятельность как высшая нервная деятельность имеет и свою физиологическую, нейродинамическую характеристику. Такую характеристику имеет вместе с тем в каждый данный момент и всякая морфологическая структура мозга. В этой нейродинамической характеристике морфологическая структура и физиологическая функция мозга и смыкаются, сливаются, совпадают, так что не приходится внешне их соотносить. Это объединение основывается не только на зависимости функции от структуры, но и на том, что образующиеся в процессе функционирования связи откладываются в структуре, что формирование структуры само обусловлено функцией» [4, с. 197]. То есть любая особенность организации психических процессов сопровождается соответствующей функциональной работой головной мозга, которая, в свою очередь, с одной стороны, обусловлена соответствующим морфологическим его строением, а с другой — детерминирует это строение.

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

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

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

Исходя из выявленных конкретных проблем ребенка психолог составляет рекомендации по коррекционной работе с ним. Например, в рассмотренных ранее случаях индивидуальной дезадаптации детей выявляются следующие основные направления коррекции. Ксюшу надо настраивать на самостоятельное выполнение заданий и учить этому начиная с таких небольших заданий, с которыми она реально может справиться самостоятельно при приложении старания. Колю следует учить (и тренировать) реагировать на первое предъявление задания, акцентируя его внимание именно на этом аспекте деятельности и постоянно подчеркивая ценность этого качества. Аню нужно учить (и тренировать) верить своему полноценному слуху и не ждать от кого-то подтверждения правильности понимания задания.

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

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

Во-первых, у ребенка необходимо создать ценность желаемых изменений, чтобы он прикладывал для их осуществления необходимые старания. Эту ценность помогает формировать у ребенка психолог, учитель, и систематически должны ее поддерживать родители. Все

дети желают хорошо учиться, поэтому, как правило, они изначально готовы к необходимым изменениям.

Во-вторых, необходимо ориентироваться на реальные возможности ребенка, т. е. ребенку необходимо давать такие задания (на изменение в желаемом направлении), с которыми ребенок при желании обязательно справится. Иначе говоря, следует ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка в направлении желаемого изменения. Например, при развитии самостоятельности ребенка ему надо давать задания такого объема, чтобы он при старании мог с ними справиться самостоятельно. При проведении подобных коррекционных занятий с учащимися для заданий лучше использовать учебный материал, чтобы развитие ребенка сопровождалось усвоением необходимых знаний.

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

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

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

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

* * *

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

Таким образом, если ребенок привык осуществлять свою деятельность в условиях взаимоотношений, существенно отличных от урочных, то в школе на уроке он оказывается в ситуации психологической дезадаптации. Чтобы помочь ребенку решить его психологические проблемы, надо фактически провести адаптацию его организма к условиям стандартного урочного обучения. Такая адаптация возможна только в том случае, если она будет опираться на существующие психологические особенности ребенка (его актуальный уровень развития) и проходить в зоне его ближайшего развития (в отношении особенностей орга-

низации его психических процессов) в направлении необходимых изменений. При правильном определении конкретных психологических проблем ребенка и консолидации усилий психолога, учителя и родителей при осуществлении рассмотренных компонентов коррекционной работы желаемые изменения у ребенка обычно неизбежно происходят, и он действительно начинает адаптироваться к особенностям условий усвоения знаний в ситуации урока.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. М., 1983.
2. *Гуткина Н. И.* Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению // Психологическая наука и образование. 1997. № 2.
3. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991.
4. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957.