

Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей

М. Е. Зеленова,
кандидат психологических наук

Поступление ребенка в школу означает смену его социальной позиции и влечет за собой ломку старых стереотипов поведения и взаимоотношений с окружающими, необходимость освоения новых норм и требований, предъявляемых к нему учителем и родителями. Все дети проходят период адаптации к школе, даже те, которые имеют хорошую предварительную подготовку. Этот период, по мнению разных авторов, продолжается в среднем от 10 — 18 дней до 1 — 3 месяцев и сопровождается ростом внутренней напряженности ребенка, повышением уровня тревожности и снижением самооценки. При нормальном протекании школьной адаптации эмоциональное самочувствие и самооценка стабилизируются, если же процесс адаптации ребенка в I классе затруднен, может наблюдаться деформация его личностного развития [2, 9, 10].

Свидетельством адаптации служит, с одной стороны, продуктивность в соответствующей (в данном случае — в учебной) деятельности, с другой — внутреннее состояние индивида, его эмоциональное самочувствие, наличие или отсутствие внутренней напряженности. Большинство детей адаптируются к школе достаточно быстро и с удовольствием посещают занятия, выполняют задания, подчиняются школьным требованиям и т. д. У некоторых детей процесс адаптации сильно затягивается. Иногда на первом году обучения полноценной адаптации к школе так и не происходит, но это не всегда сопровождается явными затруднениями в освоении школьной программы, а может идти и на фоне хорошей успеваемости. Наиболее легкая форма проявления школьного неблагополучия — тревожность. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагога и сверстников. У ребенка возникает чувство неадекватности, неполноценности, неуверенности в правильности собственного поведения. В более тяжелых случаях возможно возникновение школьного невроза, психогенной школьной дезадаптации [1, 6, 8].

В нашем исследовании процесс адаптации ребенка в I классе рассматривался в зависимости от типа взаимодействия педагога с учащимися. Мы опирались на типологию педагогического взаимодействия, предложенную и разработанную авторским коллективом под руководством В. А. Петровского. В процессе общественного воспитания и обучения авторы выделяют учебно-дисциплинарную (УД) и личностно-ориентированную (ЛО) модели педа-

гогического общения. Данные понятия в значительной степени соотносятся с понятиями авторитарного и демократического стилей общения, но в большей мере отражают полноту психологической реальности, особенности и специфику обучения детей — шестилеток, для которых сам учебный процесс заключается в их взаимодействии с учителем (более подробно о типах педагогического взаимодействия [4, 7]).

В качестве показателей внешней стороны адаптации детей к школе в нашем экспериментальном исследовании выступили результаты анализа наблюдений, бесед с учителями и воспитателями, данные заполнения опросника «Карта наблюдений Дж. Стотта» и анкеты «Опросник учителю». О внутренней стороне адаптации делался вывод на основании анализа результатов «Беседы об отношении к школе и учению» Т. А. Нежной. С помощью этой методики диагностировались особенности эмоционально-потребностной сферы ребенка, наличие у него учебной мотивации. Результаты рисуночной пробы «Дом. Дерево. Человек» позволили получить картину изменения психического состояния детей в течение года. Дополнили картину данные динамики самооценки школьников. В статье излагаются результаты, полученные с помощью теста «Дом. Дерево. Человек» (вариант методики, предложенный Р. Ф. Беляускайте), опросника «Карта наблюдений Дж. Стотта», и некоторые результаты, полученные с помощью анкеты «Опросник учителю».

Метод «Дом. Дерево. Человек» (ДДЧ) представляет собой графический проекционный тест для диагностики психического состояния ребенка, который выявляет степень выраженности у детей таких симптомокомплексов, как незащищенность, тревожность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, трудности общения и депрессивность. «Карта наблюдений Дж. Стотта» — это список однозначных, относительно элементарных поведенческих проявлений и реакций ребенка, наличие или отсутствие которых отмечает учитель или воспитатель и которые при анализе группируются в следующие симптомокомплексы: 1) недоверие к новым людям, вещам, ситуациям (НД); 2) депрессивность (Д); 3) уход в себя (У); 4) тревожность по отношению к взрослым (ТВ); 5) враждебность по отношению к взрослым (ВВ); 6) тревожность по отношению к другим детям (ТД); 7) недостаток социальной нормативности (асоциальность) (А); 8) враждебность по отношению к другим детям (ВД); 9) неутомимость (Н); 10) эмоциональное напряжение (ЭН); 11) невротические симптомы (НС). Обе методики хорошо известны и широко применяются в психологической практике [3]. Анкета «Опросник учителю» была разработана французскими исследователями с целью выявить особенности поведения ребенка на занятиях и во внеурочное время в старших группах детского сада и в первых классах начальной школы. Опросник состоит из двух частей и заполняется учителем и воспитателем на каждого ребенка в отдельности. Вопросы из первой части анкеты дают представление о взаимодействии ребенка с другими детьми, характеризуют его коммуникативные особенности, отношение к другим детям; по ответам на вторую часть анкеты выявляются особенности его поведения во время занятий (внимание, способы реагирования на неудачи, затруднения, вербальная активность и т. д.) [5, 9].

Анализ результатов рисуночного теста ДДЧ показал, что в начале года ни по каким показателям классы не различались — средний уровень выраженности всех симптомокомплексов у учеников, которые пришли к учителю с личностно-ориентированным типом взаимодействия и учителю с учебно-дисциплинарными ориентациями, оказался одинаковым (различия статистически незначимы). Результаты обследования, полученные в конце года, представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, в конце года в классе у учителя, реализующего учебно-дисциплинарную модель общения, почти по всем показателям симптомокомплексов ДДЧ уровень выраженности выше, чем у учеников, обучающихся у учителя с личностно-ориентированным типом взаимодействия. Различия по таким симптомокомплексам, как депрессивность, враждебность, чувство неполноценности, достигают уровня статистиче-

ской значимости; относительно повышения показателей таких симптомокомплексов, как незащищенность, тревожность, недоверие к себе, трудности общения, мы можем говорить о четко выраженной тенденции. Таким образом, в классе с личностно-ориентированным учителем внутреннее самочувствие детей значительно лучше, они чувствуют себя более защищенными, у них ниже уровень тревожности, дети больше доверяют себе, им в значительно меньшей степени присуще чувство неполноценности, они менее враждебны, им легче общаться.

Таблица 1

Статистическая оценка различий между средними величинами показателей симптомокомплексов по тесту ДДЧ в классах учителей с разным типом педагогического взаимодействия (конец учебного года)

№ п/п	Симптомокомплексы	Тип педагогического взаимодействия				Значимость P ≤
		Личностно-ориентированный		Учебно-дисциплинарный		
		M	SD	M	SD	
1	Незащищенность	3,28	1,34	3,67	1,68	0,2
2	Тревожность	3,60	3,05	4,29	1,86	0,2
3	Недоверие к себе	0,90	1,06	1,33	1,13	0,1
4	Чувство неполноценности	0,92	0,86	1,55	1,14	0,05
5	Враждебность	1,24	1,20	2,0	1,27	0,05
6	Конфликтность	1,40	1,46	1,0	1,18	0,15
7	Трудности общения	2,60	1,42	3,05	1,62	0,2
8	Депрессивность	1,90	1,50	2,90	1,56	0,05

Вывод о более высокой степени агрессивности и безразличия детей в классе учителя с учебно-дисциплинарными установками подтверждается и результатами анализа ответов на вопрос № 2 анкеты «Опросник учителю»: «Каков стиль отношений с другими детьми: а) приветлив; б) застенчив; в) безразличен; д) агрессивен?» Так, характеризуя взаимоотношения учеников с одноклассниками, учителя личностно-ориентированного типа отмечают, что 51,9 % детей приветливы в общении со сверстниками, тогда как в классе учителя учебно-дисциплинарного типа таких детей всего 26,1 %; зато они в 1,9 раза чаще проявляют безразличие к своим товарищам (18,5 и 34,8 % «безразличных» детей) и в 2,4 раза чаще бывают агрессивными (3,7 и 8,7 % агрессивных детей в классах у учителей ЛО- и УД-типов педагогического взаимодействия).

Интересно также сравнение выраженности симптомокомплексов по тесту ДДЧ в каждом из классов в начале и конце года. Было установлено, что в классе, где учителем реализуется личностно-ориентированная модель общения, в целом можно говорить о снижении уровня выраженности таких симптомокомплексов, как незащищенность, недоверие к себе, враждебность, депрессивность ($p \leq 0,05$), и тенденции к меньшей выраженности таких комплексов, как чувство неполноценности, конфликтность. В классе с учебно-дисциплинарной моделью общения учителя с учениками прослеживается тенденция к росту показателей почти

по всем симптомокомплексам ДДЧ (наблюдается рост тревожности, враждебности, трудностей общения и т. д.), и, хотя различия не достигают статистически значимого уровня, и мы можем говорить лишь о тенденции, сама тенденция вызывает тревогу.

Снижение самооценки, повышение уровня тревожности, неуверенности в себе, внутренней напряженности вообще характерно для первых месяцев адаптации в начальной школе. Уже к середине учебного года ситуация стабилизируется, самооценка повышается, а уровень тревожности у основной массы детей падает, т. е. идет нормальный процесс адаптации к школе. Согласно нашим данным, в классе у учителя с учебно-дисциплинарными ориентациями этого не произошло. Более того, наметилась тенденция роста почти всех нежелательных симптомокомплексов, а это значит, что повышается вероятность того, что у многих детей в этом классе такие негативные проявления, как тревожность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность и т. д., могут стать со временем устойчивыми личностными образованиями, привести к формированию невротической личности. Высокотревожные, не уверенные в себе личности, как известно, чрезвычайно чувствительны к результатам своей деятельности, а любой неуспех объясняют собственной неполноценностью, отсутствием способностей. Позиция учителя способствует закреплению у ребенка неверия в свои силы, и со временем неуспешность может перерасти в «хроническую».

В результате обследования по методике ДДЧ обнаружилось также, что в обоих классах наметилась тенденция к росту такого симптомокомплекса, как трудности общения. Можно предположить, что рост данного симптомокомплекса в значительной степени обусловлен изменением положения ребенка в системе взаимоотношений со взрослыми — у него появляются новые обязанности, его деятельность в школе оценивается по определенным критериям и т. д., повышается требовательность со стороны не только учителя, но и родителей, так как учитель через систему оценивания влияет на взаимоотношения ребенка со значимыми взрослыми. Однако многие исследователи отмечают, что именно в возрасте 6 — 7 лет у детей начинает формироваться стойкий интерес к сверстникам, их мнению, а общение с другими детьми приобретает для детей особую ценность. Растут контакты детей друг с другом; они осваивают нормы взаимодействия в группе, что тоже добавляет трудностей в общении детей. Таким образом, рост трудностей общения связан с изменением характера взаимоотношений со взрослыми, обусловленным переходом на другой уровень общения в этой системе, а также с изменением характера общения в среде сверстников. Следует отметить, что средний уровень выраженности симптомокомплекса «трудности общения» значительно ниже в классе с личностно-ориентированным учителем.

Анализ результатов, полученных с помощью «Карты наблюдений Дж. Стотта», также подтвердил менее благоприятное прохождение этапа школьной адаптации у учеников в классе с учителем, реализующим учебно-дисциплинарную модель общения (см. табл. 2).

Как видно из табл. 2, дети из класса, где учитель ориентирован на учебно-дисциплинарную модель общения, почти по всем симптомокомплексам имеют более высокие показатели. По таким симптомокомплексам, как недоверие к новым людям, вещам, ситуациям (НД), депрессия (Д), тревожность по отношению к взрослым (ТВ) и асоциальность (А), различия достигают уровня статистической значимости; относительно таких симптомокомплексов, как враждебность по отношению к взрослым (ВВ), враждебность по отношению к детям (ВД), уход в себя

(У) и невротические симптомы (НС), мы можем говорить о наличии статистически выраженной тенденции; различия в степени выраженности симптомокомплексов «неугомонность» (Н) и «эмоциональная нестабильность» (ЭН) незначимы. Таким образом, в целом показатели эмоционального неблагополучия, неприспособленности детей к школе значительно выше в классе учителя с учебнодисциплинарным типом педагогического взаимодействия.

Таблица 2

Статистическая оценка различий между средними значениями симптомокомплексов «Карты наблюдений Дж. Стотта» в классах учителей с разным типом педагогического взаимодействия (конец учебного года)

Симптомокомплексы	Тип педагогического взаимодействия				Значимость P ≤
	Личностно-ориентированный		Учебно-дисциплинарный		
	M	SD	M	SD	
НД	3,85	3,73	7,32	3,62	0,05
Д	4,59	5,2	8,64	4,98	0,05
У	1,19	2,48	1,89	2,68	0,2
ТВ	1,85	3,17	5,32	3,24	0,05
ВВ	2,96	3,55	4,82	5,41	0,1
ТД	1,41	2,55	2,50	2,96	0,1
А	1,41	2,10	3,09	2,74	0,25
ВД	0,78	1,65	1,68	3,39	0,15
Н	1,37	2,50	1,27	1,45	н.з.
ЭН	1,74	2,73	1,86	2,03	н.з.
НС	0,78	1,87	1,60	0,50	0,1

Примечание. НД — недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; Д — депрессия; У — уход в себя; ТВ — тревожность по отношению к взрослым; ВВ — враждебность по отношению к взрослым; ТД — тревожность по отношению к детям; А — недостаток социальной нормативности (асоциальность); Н — неуговорность (расторженность); ЭН — эмоциональное напряжение; НС — невротические симптомы.

Раскрывая содержательную сторону этого соотношения, мы можем сказать следующее. Высокие показатели по симптомокомплексу НД означают, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. В поведении это проявляется в том, что ученики из класса учителя, имеющего учебно-дисциплинарную направленность, по его наблюдениям, чаще всего «разговаривают с учителем только тогда, когда находятся с ним наедине», «плачут, когда им делают замечания», многие дети «здороваются с учителем только тогда, когда тот обратит на них внимание», «не подходят к учителю по собственной инициативе», они «слишком застенчивы, чтобы попросить о чем-то, например, о помощи», «легко начинают нервничать, плачут, краснеют, если им задают вопрос», многие из них «никогда не приносят и не показывают учителю найденных ими вещей», «не приносят учителю цветов или других подарков» и т. д. При этом значительная часть детей проявляет сильную тревожность по отношению к учителю. Эти дети «очень охотно выполняют свои обязанности», «обнаруживают чрезмерное желание здороваться с учителем», являются, с его точки зрения, «слишком разговорчивыми (докучают своей болтовней)», «всегда находят предлог занять учителя своей особой», пытаются монополизировать учителя, постоянно нуждаются в помощи и контроле с его стороны. За всеми этими поведенческими проявлениями стоит беспокойство и неуверенность детей в том, что учитель заинтересуется ими, принимает и любит их.

В сравниваемых классах наблюдается большое расхождение по показателям симптомокомплексов, отражающих враждебность в отношении к другим детям и к взрослым. Дети демонстрируют различные формы неприятия взрослых, они вступают в многообразные конфликтные отношения со сверстниками — от ревнивого соперничества до открытой враждебности (часто ссорятся, дерутся, мешают друг другу в играх и т. д.). Высокая степень тревожности по отношению к другим детям проявляется в том, что одни «заботятся о том, что — бы всегда находиться в согласии с большинством», «навязываются другим детям, ими легко управлять», другие, наоборот, «любят быть в центре внимания», хвастаются, паясничают, ведут себя шумно, когда учителя нет в классе. Тревожность по отношению к другим

детям отражает степень тревожности за принятие себя сверстниками и временами может принимать форму открытой враждебности. Наиболее значимыми оказались различия между двумя классами по такому показателю, как асоциальность или недостаток социальной нормативности. Данный симптомокомплекс отражает наличие у детей неуверенности в одобрении взрослых, которая проявляется в различных формах негативизма.

Учитель с учебно-дисциплинарной ориентацией значительно чаще отмечает у учащихся своего класса такие поведенческие проявления, как «не заинтересован в учебе», «работает в школе только тогда, когда над ним стоят», «не застенчив, но никогда не просит о помощи» и т. д. Следует отметить, что оба теста («Дом. Дерево. Человек» и «Карта наблюдений Дж. Стотта») отражают одну и ту же реальность — эмоциональное неблагополучие, неприспособленность ребенка, его внутриличностные конфликты, но карта наблюдений в какой-то степени позволяет получить более дифференцированную картину, например, фиксируется не просто уровень тревожности, но и тот объект, относительно которого эта тревожность (враждебность) возникает — в отношении взрослых или детей.

Тест ДДЧ основан на анализе творческой продукции самого ребенка и в этом смысле является более объективным, чем «Карта наблюдений Дж. Стотта», которая заполняется педагогом и в значительной степени содержит его субъективное отношение к оцениваемому. Можно предположить, что в какой-то мере высокие показатели симптомокомплексов «Карты наблюдений Дж. Стотта» могут отражать не только реальную картину внутреннего неблагополучия, но и особенности восприятия и отношения учителя к своим ученикам. Так, сравнение карт наблюдений Дж. Стотта, заполненных на одних и тех же учеников учителями и воспитателями, показало, что разброс средних значений по карте наблюдений невелик и не очень отличается у учителей и воспитателей ЛО-типа, но средние значения везде выше у учителей и воспитателей с УД-ориентациями в 1,5 — 2 раза.

О негативных установках в отношении своих учеников, оказывающих влияние на социальную перцепцию педагогов, свидетельствуют и результаты, полученные с помощью анкеты «Опросник учителю». Наиболее ярко эти различия проявились в ответе учителей разного типа педагогического взаимодействия на вопрос № 17 анкеты («По Вашему мнению, чтобы следовать ритму группы, ученику необходима: а) поддержка, одобрение или внимание со стороны учителя; б) напротив, присмотр, призыв к порядку; в) ни то, ни другое (следует естественно ритму группы)?»). Если, по мнению учителей с личностными ориентациями, в поддержке и одобрении нуждаются 63,0 % первоклассников, а в «присмотре, призывах к порядку» — 18,5 %, то, по мнению учителей УД-типа, эти величины составляют соответственно 26,1 и 39,1 %, т. е. в 2,5 раза чаще считают необходимым прибегать к поддержке учителя ЛО-типа по сравнению с учителями УД-типа и в 1,5 раза реже пользоваться различными способами «призыва к порядку». Учителя УД-типа также более недовольны поведением своих учеников на уроках (25,0 и 30,4 %) и их работой в классе (38,0 и 43,5 %). При этом выявлено, что они склонны давать полярные оценки своим ученикам: если учителя ЛО-типа «вполне довольны» поведением 66,7 % своих учеников, то учителя УД-типа — 47,8 %; «вполне довольны работой на уроке» соответственно 50,0 и 39,1 % учащихся. Учителя УД-типа в 1,4 раза чаще оценивают своих учеников как «медлительных и неэффективных» (соответственно 25,9 и 34,3 %); учащиеся в этом классе гораздо реже обращаются за помощью к учителю и одноклассникам.

Заключение

Из изложенного можно сделать вывод, что адаптация детей более благоприятно протекает в классе у учителя с личностно-ориентированным типом педагогического взаимодействия, о чем свидетельствует динамика внутренней напряженности в течение первого учебного года. В этом классе в целом можно говорить о существенном снижении уровня выраженности

таких симптомокомплексов, как незащищенность, недоверие к себе, враждебность, депрессивность, и статистически выраженной тенденции к снижению таких симптомокомплексов, как чувство неполноценности и конфликтность. Личностно-ориентированный учитель создает в классе атмосферу, благоприятную для совпадения индивидуальных потребностей детей с требованиями школы. В классе у учителя учебно-дисциплинарного типа взаимодействия усвоение школьных требований носит, скорее, внешний характер, протекает за счет подавления индивидуальности детей и влечет за собой рост негативных проявлений, таких, как тревожность, недоверие к себе, депрессивность, враждебность и т. д. Уровень выраженности почти всех этих симптомокомплексов в конце года выше в классе у учителя с учебно-дисциплинарными ориентациями: различия по таким симптомокомплексам, как депрессивность, враждебность, чувство неполноценности, достигают уровня статистической значимости; относительно повышения таких симптомокомплексов, как незащищенность, тревожность, недоверие к себе, трудности общения, можно говорить о статистически выраженной тенденции. Сопоставление данных тестирования, анкетирования и бесед с учителями и воспитателями показало, что не все дети привлекают внимание педагогов, так как многие из них справляются с заданиями и не имеют замечаний по поведению.

Литература

1. Активные методы в работе школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991.
2. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
3. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1987.
4. Зеленова М. Е. Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия // Психологическая наука и образование. 1999. № 1.
5. Зеленова М. Б. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе: Канд. дис. М., 1991.
6. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4.
7. Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989.
8. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991.
9. Zazzo В. Un grand passage de L'ecole maternelle a L'ecole elementaire. Paris, 1978.
10. Caglar H. La psychologie scolaire. Paris, 1983.