

УДК 373.29+159.922.7

ДОШКОЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

А.К. Нисская

Статья посвящена исследованию современных тенденций адаптации детей к школе. В работе доказано, что специфика содержания подготовки ребенка к обучению в школе оказывает существенное влияние на различные компоненты школьной адаптации.

***Ключевые слова:** образовательная среда, образовательная программа, школьная адаптация, адаптационный период.*

Целью нашего исследования было изучение различных сторон психологической адаптации в условиях изменения дошкольного образования.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что одним из важных факторов, оказывающих влияние на адаптацию ребенка к обучению в школе, является образовательная среда до школы. Специфика содержания подготовки ребенка к обучению в школе оказывает существенное влияние на различные компоненты школьной адаптации.

Для проверки данной гипотезы нами было обследовано 118 детей в возрасте 6–7 лет, из них 57 мальчиков и 61 девочка. На момент исследования (2010–2011 уч. г.) они обучались в первых классах четырех школ г. Москвы (ЦО № 1448, 264, 1941, 1440). До школы наши испытуемые посещали различные ДОУ г. Москвы, реализующие следующие образовательные программы: Типовую программу воспитания в детском саду (под ред. М.А. Васильевой) [7], программу «Истоки» (под ред. Л.А. Парамоновой) [1], программу «Детство» (под ред. Д.И. Бабаевой) [4]; посещали подготовительные к школе курсы; воспитывались дома.

В ходе исследования был применен ряд методик, направленных на диагностику следующих компонентов этого процесса: социального (социометрический опрос и методика «Рукавички» Г.А. Цурман) [2]; мотивационного (методика «Составление расписания на неделю» С.Я. Рубинштейн [3] и «Беседа о школе» Т.А. Нежнова [5]); эмоционального (методика «Незавершенные предложения» А.М. Прихожан [6]).

Обработка и анализ полученных данных проводился при помощи пакета статистических программ SPSS 15.

При сравнении характеристик адаптации у детей, посещавших какие-либо занятия в дошкольный период, и детей, чья дошкольная среда ограничивалась в основном домом и семьей, были выявлены следующие значимые различия (при $\alpha = 0,05$).

Дети, посещавшие образовательное учреждение, чаще становятся предпочитаемыми партнерами по деловому общению (Asymp. Sig = 0,047) и товарищами в играх (Asymp. Sig = 0,011). Любопытно отметить, что эти дети чаще становятся и отвергаемыми (Asymp. Sig = 0,006). Мы связываем это с тем, что дети, не имевшие широкого социального опыта, медленнее включаются во взаимодействие со сверстниками, как конфликтное, так и позитивное, в то время как их более социализированные сверстники активно включились в него, а значит, столкнулись с обеими сторонами общения.

Другим важным результатом является то, что дети, не посещавшие ДООУ, имеют значительно более низкую мотивацию (Asymp. Sig = 0,000). Такие школьники в меньшей степени удовлетворены посещением школы в целом, своим классом, взаимодействием с учителем (Asymp. Sig = 0,000). Для них предпочтительным является образ жизни дошкольника.

Таким образом, можно предположить, что именно образовательная среда, характерная для ДООУ, способствует формированию позиции школьника, в то время как условия домашнего воспитания не обеспечивают его.

Уровень тревожности в ситуациях, связанных с контролем и взаимодействием с учителем, у них значительно выше, чем у сверстников, имевших опыт общения с социальным взрослым (педагогом на курсах и в прогимназии, воспитателем в детском саду) (Asymp. Sig= 0,028).

Полученные результаты позволяют утверждать, что процесс адаптации к школе у детей посещавших образовательное учреждение, проходит иначе, чем у их сверстников, находившихся до школы дома. Тем не менее дети, посещавшие ДООУ, также испытывают трудности, переходя из детского сада в школу.

Для более глубокого изучения влияния различных дошкольных образовательно-развивающих сред на адаптацию к обучению в школе нами был проведен более подробный анализ каждой из них с точки зрения реализуемой программы.

Адаптация к школе детей, посещавших ДООУ, реализующее Типовую программу воспитания и обучения в детском саду, характеризуется следующими особенностями (при $\alpha = 0,05$).

Реже других детей они становятся как отвергаемыми, так и предпочитаемыми партнерами в учебе (Asymp. Sig = 0,000) и игре (Asymp. Sig = 0,000). При этом они более способны к кооперации

(Asymp. Sig = 0,008). Ситуации взаимодействия со сверстниками в меньшей степени вызывают тревогу, чем у их сверстников из других ДОУ (Asymp. Sig = 0,022).

Учебная мотивация у таких детей значительно выше, что выражается в большом желаемом количестве уроков (Asymp. Sig = 0,000) и предпочтении учебных видов деятельности (Asymp. Sig = 0,000). Эти дети испытывают большую удовлетворенность своим классом и посещением школы в целом (Asymp. Sig = 0,000).

Тревожность, связанная с взаимодействием с учителем, у них относительно высока (Asymp. Sig = 0,029).

Таким образом, можно говорить о положительном влиянии данной программы на социальную адаптацию детей к школе: эта сфера является довольно благополучной, не вызывает тревоги, дети способны согласовывать свои действия с другими. Учеба важна для детей, фигура учителя значима, ценна, что провоцирует некоторую тревогу в отношениях с ним. Эмоциональный компонент адаптации, таким образом, не является благополучным.

Социальный компонент адаптации детей, посещавших детский сад, реализующий программу «Истоки», характеризуется следующими особенностями.

Для них характерно большое количество отрицательных выборов в ситуации игрового взаимодействия (их относительно часто отвергают сверстники) (Asymp. Sig = 0,012). Затруднение в построении согласованных действий с партнером (кооперации) (Asymp. Sig = 0,043) встречается у них чаще, чем у сверстников, прибывавших в иной дошкольной образовательной среде.

Мотивационный компонент является более благополучным: выбор между учебными и игровыми занятиями происходит в пользу первых (Asymp. Sig = 0,023).

Таким образом, мы видим, что социальная адаптация, связанная с неформальным взаимодействием со сверстниками у детей, воспитывавшихся по программе «Истоки», затруднена. Мотивационный компонент адаптации при этом благополучен – дети принимают учебную задачу, стремятся учиться.

Адаптация младших школьников, пришедших в школу после дошкольной образовательно-развивающей среды, определяемой реализацией в ДОУ программы «Детство», характеризуется следующими социальными и мотивационными особенностями (при $\alpha = 0,05$).

Дети оказались предпочитаемыми товарищами в игре (Asymp. Sig = 0,032), но отвергаемыми в качестве партнёров по деловому взаимодействию (Asymp. Sig = 0,045).

На уровне тенденции общее количество уроков невелико, в сравнении с данными других детей (Asymp. Sig = 0,078), что свидетельствует о слабости учебной мотивации.

Таким образом, социальный компонент адаптации реализуется успешно в области неформального общения со сверстниками, при этом деловое (учебное) взаимодействие вызывает у детей данной группы затруднение.

Учебная деятельность для них не является первостепенной, мотивационный компонент адаптации слаб.

Типовая программа «Воспитания и обучения в детском саду» способствует развитию кооперации, ситуации взаимодействия со сверстниками в меньшей степени вызывают тревогу у детей, воспитывавшихся по этой программе, их реже отвергают сверстники. У таких детей преобладает учебная мотивация, они испытывают большую удовлетворенность своим классом и посещением школы в целом. Таким образом, данная программа помогает социальной и мотивационной адаптации к обучению в школе.

Для детей, воспитывавшихся в соответствии с программой «Истоки» характерна высокая учебная мотивация, что обеспечивает соответствующую сторону адаптации.

Предпочитаемыми товарищами в игре чаще являются дети, посещавшие ДООУ, реализующее принципы программы «Детство».

Итак, дети, посещавшие до школы образовательное учреждение, чаще становятся предпочитаемыми партнерами по деловому общению и товарищами в играх, чаще обладают высокой учебной мотивацией. Уровень тревожности в ситуациях, связанных с контролем и взаимодействием с учителем, у них значительно ниже, чем у сверстников, не имевших опыта общения с социальным взрослым.

Далее обратимся к данным об адаптации той части детей, которая посещала подготовительные курсы при школе.

С точки зрения социального компонента адаптации такие дети чаще являются отвергаемыми партнерами как в учебной (Asymp. Sig = 0,015), так и в игровой (Asymp. Sig = 0,001) деятельности. Их способность к кооперации существенно ниже, чем у остальной части выборки (Asymp. Sig = 0,003). Возможно, посещение подготовительных курсов без предварительного опыта взаимодействия со сверстниками привело к тому, что при несформированных навыках общения дети вынуждены были перейти сразу на более сложный уровень.

Учебная мотивация у них также сравнительно невысока: большое количество уроков обычно нежелательно (Asymp. Sig = 0,042), предпочтение отдается игровым или связанным с продуктивной деятельностью занятиям (Asymp. Sig = 0,027) (ИЗО, физкультура).

Взаимодействие с учителем у таких детей сравнительно редко вызывает тревогу ($Asymp. Sig = 0,043$), что, на наш взгляд, переключается с данными о низкой учебной мотивации. Фигура учителя уже знакома и из-за того, что впервые она появилась в жизни ребенка слишком рано – до появления реального учебного мотива, – не воспринимается как значимая, важная.

Полученные результаты позволяют говорить о неблагоприятных последствиях пребывания в данной образовательно-развивающей ситуации: социальный и мотивационный компоненты адаптации развиваются неблагоприятно. Низкий уровень тревоги объясняется, на наш взгляд, не столько позитивным эмоциональным состоянием, сколько отсутствием значимости учебной сферы и, в частности, фигуры учителя.

Обобщая данные исследования, можно сделать вывод, что различные дошкольные образовательно-развивающие среды по-разному сказываются на процессе дальнейшей адаптации ребенка к школьному обучению.

Таким образом, заявленная гипотеза о том, что образовательная ситуация до школы является одним из важных факторов, оказывающих влияние на адаптацию ребенка к обучению в школе, нашла свое подтверждение. Специфика содержания подготовки ребенка к обучению в школе оказывает существенное влияние на различные компоненты школьной адаптации.

Список литературы

1. Алиева Т.И., Парамонова Л.А. и др. Программа «Истоки». Базис развития ребёнка-дошкольника. М.: Просвещение, 2003. 336 с.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2001. 160 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Акад. Проект, 2000. 184 с.
4. Логинова В.И., Бабаева Т.И. и др. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 244 с.
5. Нежнова Т.А. «Внутренняя позиция школьника»: понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе: сб. науч. тр. / под ред. И.В.Дубровиной. М.: АПН СССР, 1991.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2005. 303 с.
7. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А.Васильевой и др. М.: Изд. дом «Воспитание дошкольника», 2005. 320 с.

**THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS
FACTOR OF PSYCHOLOGICAL SCHOOL ADAPTATION**

A.K. Nisskaya

Lomonosov Moscow State University

The article devoted to investigation of modern lines of children school adaptation. It proves that specificity of the maintenance of preparation of the child to school makes essential impact on various components of adaptation.

Keywords: educational environment, educational program, school adaptation, adaptable period.

Об авторах:

НИССКАЯ Анастасия Константиновна – аспирантка кафедры возрастной психологии психологического факультета Московского Государственного Университета имени М. В. Ломоносова (125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр.9), e-mail: anastasiya-nisskaya@yandex.ru