

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ / ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

Понятия адаптации и дезадаптации рассматриваются представителями разных областей научного и практического знания как многоуровневые, многофакторные явления, т.е. связанные с воздействием на человека большого числа внешних и внутренних факторов. В процессе адаптации выделяют обычно два уровня – биологический (приспособление организма к устойчивым и изменяющимся условиям физической среды) и психологический – «приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями данного общества и с собственными потребностями и интересами» (цит. по: 14, с. 216).

Адаптация и дезадаптация выступают полярными процессами, антиподами. Если под адаптацией в широком смысле понимают конструктивный процесс приспособления к окружающей действительности, то нарушение адаптации – дезадаптация – определяется как деструктивный процесс и рассматривается (подобно адаптации) как междисциплинарная проблема. Обращаясь к психолого-педагогическому аспекту адаптации / дезадаптации, важным представляется более подробно раскрыть сущность феномена дезадаптации, нередко проявляющегося у первоклассника с первых же дней обучения в школе, и в случае невнимания к данной проблеме со стороны взрослых – учителей, родителей, специалистов – деструктивные последствия могут сопровождать ребёнка долгие годы школьной жизни.

Обретение статуса школьника для многих детей связано с изменениями образа жизни, когда возникает необходимость привыкнуть к новым условиям, коллективу, требованиям, ежедневным обязанностям. Не последнюю роль в процессе адаптации к школе играет первый учитель, который может помочь ребёнку приспособиться и принять новые условия жизнедеятельности, но может навсегда испортить отношение к школе.

Известны многочисленные публикации, посвященные изучению трудностей школьной адаптации, ее критериев, уровней, этапов. Многие исследователи связывают понятие «адаптация» именно с готовностью ребенка к школе (Запорожец А.В., Лисина М.И., Маркова А.К., Гуткина Н.И. и др.).

Говоря о школьной дезадаптации как частном проявлении общей социально-психологической дезадаптации, можно отметить, что в настоящее время к решению важных актуальных вопросов педагогической теории и практики всё в большей степени привлекаются исследователи и специалисты из областей медицины, физиологии, психологии. Феномен школьной

дезадаптации рассматривается как явление, препятствующее личностному развитию ребёнка и затрудняющее образовательно-воспитательный процесс. В общем виде под школьной дезадаптацией понимают «совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребёнка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным» (6, с. 150). По мнению Н.В. Вострокнутого, понятие школьной дезадаптации является собирательным и включает: социально-средовые признаки (характер семейных отношений, особенности школьной образовательной среды, межличностных неформальных отношений); психологические признаки (индивидуально-личностные, акцентуированные особенности); медицинские (отклонения психофизиологического развития, уровень общей заболеваемости и т.п.) (13, с. 8).

Проблеме дезадаптации школьников посвящено большое количество работ, в которых определяются её виды (Северный А.А., 1995; Сургаева Н.Н., Милованова Н.Г., 2001), изучаются психогенные формы (Каган В.Е., 1984), предлагаются диагностические и коррекционные меры по предотвращению возникновения (Шарапановская Е.В., 2005) и разработка основ единого комплексного подхода к предупреждению школьной дезадаптации (Белякова Н.В., 1999).

Если в 80-е-90-е годы прошлого столетия количество дезадаптированных детей младшего школьного возраста, по данным разных авторов, составляло от 15% до 40%, и уже тогда отмечалась тенденция к росту их числа (Лусканова Н.Г., Коробейников И.А., 2002), можно предположить, что в настоящее время количество дезадаптированных детей в младшей школе увеличилось в связи с изменениями в обществе.

В школе ребёнок проводит значительную часть своей жизни. И если в течение этого довольно продолжительного периода своей жизни он постоянно испытывает дискомфорт, фрустрацию, неприятие со стороны окружающих и т.п. состояния и переживания, а со стороны специалистов не предпринимаются меры психологической диагностики, профилактики и коррекции, можно говорить о возможном нарушении социализации и деформации ценностных и референтных ориентаций школьника в более поздние периоды онтогенеза и, как следствие, возникновении различных видов девиантного, делинквентного, аддиктивного поведения (Агеева Л.Г., 2010). Предупреждение школьной дезадаптации является действенным методом профилактики аддиктивного поведения у подростков (Янко Е.В., 2002).

Среди социально-психологических факторов, детерминирующих возникновение дезадаптации у младших школьников, следует, вероятно, в первую очередь отметить семейное воспитание. Вопросам семейного воспитания посвящены многочисленные работы не только отечественных и зарубежных педагогов, но и психологов, таких, например, как А.С. Спиваковская и А. Адлер. А.С. Спиваковская, обращаясь к теме родительской любви, пишет: «Принимать – это означает стремиться понять и простить» (8, с. 17). И далее: «... первой и основной задачей родителей является создание у ребёнка уверенности в том, что его любят и о нём заботятся» (8, с. 29). По мнению А.С. Спиваковской, благоприятная психологическая атмосфера в семье складывается в зависимости от возможности членов семьи общаться друг с другом без «маски», быть в семье такими, какие есть на самом деле – без приукрашивания, без приписывания, без удержания внешне принятых черт поведения. Дисгармоничные семейные союзы раскрываются через описание психологом неблагоприятных типов отношений. Вероятно, существует определённая зависимость между такими типами отношений и проявлениями школьной дезадаптации.

А. Адлер отмечает один парадоксальный, на первый взгляд, факт: «Дети, которые были очень любимы и послушны дома, часто становятся худшими учениками в школе» (2, с. 110). Такое утверждение вступает в некоторое противоречие с высказываниями А.С. Спиваковской. По мнению А. Адлера, причинами плохой успеваемости в школе, а, следовательно, плохой адаптации, при наличии родительской любви и отсутствии проблем в поведении дома, могут быть недостаток внимания со стороны учителей, а также страх, возникающий в ситуации знакомства с новой социальной действительностью.

В рамках возрастно-психологического консультирования Г.В. Бурменской, О.А. Карabanовой и А.Г. Лидерсом были выявлены трудности, связанные с поступлением ребёнка в школу, одной из причин которых является «неполная работа взрослых (родителей) по подготовке ребёнка к школьному обучению, по оперативному изменению его семейной ситуации, навыков самоорганизации деятельности и т.д.» (4, с. 48-49). В период переживания «малого кризиса», т.е. при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту, основные сферы проявления психогенной школьной дезадаптации связаны с пространственно-временными отношениями (режим дня, так называемое «личное» пространство в семейной среде и пр.) и личностно-смысловыми (место в коллективе сверстников, взаимоотношения с братьями и сёстрами, отношения с учителем и родителями) характеристиками деятельности и общения ребёнка.

Учебная деятельность, рассматриваемая в этот период онтогенеза как ведущая деятельность, может выступать не только как «страдающая» сторона в анализе причин и проявлений дезадаптации, но и как возможный источник нарушений. На основе учёта гипотез о причинах школьной дезадаптации неуспевающих учеников 1-3 классов авторами была разработана схема обследования психического развития младших школьников.

Стиль общения учителя, направленность его поведения по отношению к ученику также могут выступать одним из социально-психологических факторов, влияющих на дезадаптацию ребёнка. О «социализирующей» роли учителя, в определённой степени ответственного за адаптацию ребёнка в школе, также существуют отдельные публикации. В связи с изменениями в обществе в целом и в сфере образования в частности социологами зафиксировано возрастание напряжённости и конфликтности между учащимися и их родителями, с одной стороны, и учащимися и учителями, с другой. Н.Н. Сургаева и Н.Г. Милованова (9) одной из причин школьной дезадаптации детей видят в том, что учителя, особенно с большим стажем работы, привыкшие к чёткому «набору» форм, методов и средств обучения для каждого конкретного занятия, рассматривают учащихся как объекты педагогического процесса, которые должны быть послушными исполнителями их воли и решений. Снижение мотивации учения, школьные перегрузки, массовое нездоровье школьников связаны не столько с несовершенством содержания образования, по мнению данных авторов, сколько с трудностями, которые испытывают учителя при организации и проведении психологически обоснованного процесса обучения.

По теме адаптации детей на первом году обучения известны работы таких отечественных физиологов, психологов и педагогов как М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Б.С. Круглов (1996; 1997; 2003), Т.А. Соловьёва, Роголёва Е.И. (2008) и других авторов, в которых освещаются проблемы социально-психологической адаптации детей на начальном этапе обучения в школе. Школьная дезадаптация первоклассников представляет собой распространённую проблему, которая касается в той или иной степени от 30 до 70% первоклассников (10, с. 47). З.В. Дубровина (1982), М.В. Антропова (1983), Р.М. Пеньковская (2001) связывали свои исследования с изучением адаптации учащихся к учебным нагрузкам. Так, Р.М. Пеньковской при анализе данных были выявлены определённые закономерности и взаимосвязь реакций основных физиологических систем организма детей 6-12 лет в процессе адаптации к учебным нагрузкам (7, с. 21-26). У первоклассников, по сравнению с детьми других возрастов, наблюдались более отчётливые изменения количественных и качественных параметров умственной

работоспособности в первые 6-9 недель от начала учебного года. При этом в течение дня и от начала учебной недели к её окончанию у первоклассников от первой к четвёртой неделям количественный параметр умственной работоспособности нарастал более интенсивно, чем качественный. От четвёртой к шестой неделям прослеживалось более интенсивное нарастание качественного параметра умственной работоспособности.

Дети 7-8 лет, по результатам исследования Р.М. Пеньковской, у которых диагностированы психоневрологические отклонения функционального характера, обладают низкой и неустойчивой работоспособностью. Динамика показателей годовой адаптивности свидетельствует о существенном напряжении, которое испытывает ЦНС у учащихся первых классов. Период адаптации таких первоклассников резко затягивается и, вероятно, может перерасти в процесс дезадаптации, который, в свою очередь, усугубляет имеющиеся трудности психического, соматического характера и приводит к ещё большей дезадаптации.

Кризисным, переломным моментом в жизни ребёнка является переход из дошкольного детства в школьную действительность, когда изменяется его социальная ситуация развития, следуя терминологии Л.С. Выготского. Момент обретения им статуса школьника и несформированность «внутренней позиции школьника» (Божович Л.И.) могут выступать одним из механизмов дезадаптации, которая представляет собой распространённую проблему, касающуюся в той или иной степени от 30 до 70% первоклассников (10, с. 47).

Н.В. Белякова, исследовавшая 498 детей 6-8 лет, 379 родителей и 23 учителей в период 1991-1997гг, наравне с выше упоминаемыми причинами школьной дезадаптации выделяет направленность поведения педагога (3). Действительно, учителя с отрицательным стилем отношения к ученикам порой не замечают изолированных школьников из категории неуспевающих и недисциплинированных, которые становятся «отвергаемыми» и попадают в число дезадаптированных. Данным исследователем также отмечается, что наряду с явными проявлениями дезадаптации первоклассников распространены и ранние её признаки, такие как повышенная школьная тревожность, конфликтность самооценки, снижение учебной мотивации на фоне хорошей успеваемости и дисциплинированности, которые в силу «завуалированности» не привлекают к себе внимание со стороны педагогов и психологов.

Отрицательный стиль отношения может проявляться не только к личности учащегося, но и к профессионально-педагогической деятельности в целом и быть причинно-следственно связанным с возникающими

трудностями в процессе работы с детьми и их родителями. В этом контексте вспоминаются слова К.А. Абульхановой-Славской: «Для субъекта деятельности характерна такая вовлечённость в дело, такая ответственность..., которые даже при возрастании трудностей не дают ему возможности изменить своё отношение к делу. Возникающие в процессе деятельности трудности предстают перед личностью как перспектива возможности их разрешения своими силами» (1, с. 153). Преодоление трудностей может выступать условием для развития учителя как личности и профессионала в процессе построения субъект-субъектных отношений с учениками.

В связи со всем выше сказанным автором данной статьи было проведено исследование, целью которого являлось определение степени адаптированности первоклассников, выявление особенностей их адаптации к школе в зависимости от модели обучения (обычные и вальдорфские классы), образовательной программы (традиционной и альтернативной), места расположения школы (г. Москва и г. Владимир) и от степени участия взрослых – в первую очередь, учителей с большим педагогическим опытом, а также родителей, психологов – в образовательно-воспитательном процессе, в решении вопросов, связанных с выстраиванием отношений в триаде «учитель – ученик – родитель», обуславливающих успешную адаптацию первоклассников к школе.

В исследовании была использована методика «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе» (Чирков В.И., Соколова О.Л., Сорокина О.В.). В качестве экспертов выступили 111 родителей и 5 классных руководителей (с большим педагогическим стажем работы), давших оценку адаптированности 122 первоклассников, обучающихся по общеобразовательной и вальдорфской учебным программам в г. Москве и г. Владимире (см. Таблицу 1). Исследование проводилось в конце первой половины учебного года. Для выявления различий были использованы математико-статистические методы: критерий Пирсона (программа SPSS Statistics), критерий Фишера  $F$ , подсчёт средних показателей по группе.

Значимым фактором, объясняющим особенности адаптации детей к школе, как отмечалось выше, является роль и участие учителя в этом процессе. Данное исследование получило свое развитие благодаря запросу одной из вальдорфских учительниц, которая была обеспокоена не только учебной успеваемостью детей, но и успешностью адаптации первоклассников к новым условиям жизнедеятельности. В дальнейшем исследование было продолжено с целью изучения значимости участия учителя в адаптации первоклассников, обучающихся в мегаполисе и

провинции по традиционной и альтернативной образовательным программам. В связи с этим были осуществлены договоренности с учителями первых классов о наблюдении за детьми на уроках и переменах в течение как минимум одного учебного дня и экспертном оценивании адаптированности первоклассников учителями и родителями.

**Сводная таблица результатов экспертной оценки учителей и родителей адаптированности первоклассников к школе, обучающихся в обычных и вальдорфских классах (г. Москва и г. Владимир)**

*Таблица 1*

	Модель образовательного учреждения	КЛАССНЫЙ УЧИТЕЛЬ				РОДИТЕЛИ				
		Количество оцениваемых учащихся	Адаптация	Неполная адаптация	Деадаптация	Количество оцениваемых учащихся	Адаптация	Неполная адаптация	Деадаптация	
Москва	Общеобразовательная школа	22 чел.	68,2% 15 чел.	4,5% 1 чел.	27,3% 6 чел.	20 чел.	72% 13 чел.	28% 7 чел.	–	
	Частная вальдорфская школа	14 чел.	100% 14 чел.	–	–	13 чел.	92,3% 12 чел.	7,7% 1 чел.	–	
Владимир	Общеобразовательная школа	А	30 чел.	80% 24 чел.	16,7% 5 чел.	3,3% 1 чел.	26 чел.	96,2% 25 чел.	3,8% 1 чел.	–
		Б	30 чел.	76,7% 23 чел.	20% 6 чел.	3,3% 1 чел.	26 чел.	65,4% 17 чел.	34,6% 9 чел.	–
	Вальдорфские классы при общеобразовательной школе	26 чел.	92,3% 24 чел.	7,7% 2 чел.	–	26 чел.	92,3% 24 чел.	7,7% 2 чел.	–	
	Итого:	122 чел.	100 чел.	14 чел.	8 чел.	111 чел.	91 чел.	20 чел.	–	

Из приведенных в Таблице 1 данных можно заметить, что во всех школах процент адаптированных детей, по мнению как учителей, так и родителей, достаточно высокий, т.е. процесс адаптации к школе в первые месяцы обучения у большинства детей можно считать успешным. Однако анализ корреляционных связей между характеристиками адаптированности (шкалами методики) в выборках учителей и родителей показал, что и учителя, и родители первоклассников, обучающихся по разным образовательным программам, по-разному оценивают адаптированность как целостное образование. Понятие «адаптированность» в данном исследовании будет определяться как совокупность эмоциональных, поведенческих и социально-психологических характеристик, обуславливающих промежуточный или итоговый результат процесса адаптации

первоклассников к школе. Но вернёмся пока к данным Таблицы 1 и описанию наблюдений автора статьи за учебным процессом в разных школах.

Исходя из полученных данных (см. Таблицу 1), можно заметить, что количество детей, у которых существуют определённые затруднения в адаптации к школе, по мнению классных учителей, несколько больше именно в обычных классах общеобразовательных школ и составляет, например, в первом классе московской общеобразовательной школы более 1/5 всего класса. Чем обусловлен такой высокий процент дезадаптированных детей в московской школе? На этот вопрос невозможно дать конкретного ответа, так как не проводилось комплексного исследования данной категории детей, начиная с оценки их интеллектуальных способностей. Но в рамках нашего исследования вопрос может быть поставлен иначе: что предпринимается учителями, родителями, школьными специалистами для того, чтобы помочь первоклассникам адаптироваться к школьной среде? Ниже будет представлено описание наблюдений за детьми этого класса и работой специалиста.

В качестве базы для проведения исследования обычная московская школа в центре города была избрана без каких-либо предпочтений. Обратившись к учителю единственного первого класса в этой школе с просьбой разрешить провести небольшое исследование, автор этой статьи была приглашена в качестве эксперта на «день открытых дверей», организовывавшийся учителем на следующий день для родителей учеников этого класса и администрации школы. Учительница с многолетним опытом работы в начальной школе рассказала, что спустя несколько месяцев после начала занятий в данном первом классе (надо сразу отметить, что по совместительству учительница являлась завучем по учебно-воспитательной работе в начальной школе) вынуждена была организовать такое мероприятие с целью привлечения внимания администрации школы, родителей и представителя психологической службы к сложившейся неблагоприятной ситуации в классе, связанной с трудностями обучения некоторых детей и взаимодействия с ними. Действительно, в процессе наблюдения за учащимися этого класса во время открытых уроков, проводимых разными учителями, обращали на себя внимание несколько детей, которые по результатам экспериментального исследования составили группу дезадаптированных учащихся. Они отличались тем, что мешали проводить уроки – разговаривали с одноклассниками, были неусидчивы и вскакивали со своих мест, слабо реагируя на замечания учителей и т.п., что может характеризовать их, вероятно, как учащихся с несформированной внутренней

позицией школьника. На переменах многие дети оставались в классе, и среди них выделялись «игнорируемые» и «изгои», в общении с которыми у многих учеников прослеживалось пренебрежение, применялось физическое насилие (толкание руками, пинание ногами), грубые, оскорбительные слова.

Среди не включенных в учебный процесс был один ученик, который сидел за последней партой с совершенно отсутствующим взглядом, фрагментарно записывавший что-то в тетрадь и совершенно не успевавший за ходом ведения учителем урока. По отношению к этому ученику со стороны учителей не предпринимались попытки заинтересовать его, привлечь его внимание к учебному материалу. Действительно, такие «удобные», нередко интеллектуально слабые ученики не представляют большой угрозы для осуществления учебного процесса в целом, и поэтому нередко игнорируются учителями и, как следствие, попадают в дальнейшем в число «неуспевающих» и дезадаптированных учащихся.

«День открытых дверей» для родителей первого класса совпадал с проводимым в начальном звене школы праздником Осени. На вопрос, какие ещё мероприятия, праздники организовывались в течение учебного полугодия, учительница не смогла дать конкретного ответа. Родители, по мнению учителя, не интересуются школьной жизнью детей, не приходят в школу ни за детьми после уроков, ни на собрания. Вопрос, что предпринималось в связи с неблагоприятно складывающейся обстановкой в первом классе, был задан педагогу-психологу, на что было замечено, что критическая ситуация была выявлена только недавно и никаких коррекционных мер ещё не предпринималось. Как выяснилось позже, класс формировался с учетом договоренностей с определенными детскими садами и по принципу «подушевого» норматива (не менее 25 учащихся в классе), т.е. многие ученики были зачислены в первый класс практически без учёта данных об их физиологической, социальной (личностной) и психологической готовности к школе.

Несомненно, нахождение в классе более двух учащихся с нарушенным поведением, неразвитой способностью «слушать» и «слышать» вызывает у учителя дискомфорт и затруднения в осуществлении профессиональной педагогической деятельности, заставляет его психологически защищаться от стрессовых ситуаций. Так, учительница с большим педагогическим стажем, рассказывая о трудностях работы в этом классе, указала на лежавший на столе свисток, который периодически вынуждена использовать как вызывающее к дисциплине средство, когда профессионально поставленного голоса и строгих интонаций уже оказывается недостаточно. В конце «дня

открытых дверей» учительница заметила директору школы, что если ей не будет предоставлен отпуск, она будет вынуждена оставить класс...

Если предположить, что причинами дезадаптивного поведения некоторых первоклассников, действительно, являлись их индивидуальные и интеллектуальные особенности, семейные трудности и т.п., то неформальное отношение учителя к своим непосредственным профессиональным обязанностям (обязанностям классного учителя), способность выстраивать доверительные отношения с детьми и между детьми не только в учебном, но и во внеурочном процессе – классных праздниках, посещении выставок, театров, в поездках, в которых участвовали бы не только дети, но и их родители – могли бы сглаживать дезадаптивные проявления у детей.

Применив критерий Пирсона для установления взаимосвязей между показателями экспертного оценивания данной учительницей адаптированности учащихся, были выявлены положительные корреляционные связи ( $p < 0,01$ ) между всеми шкалами методики, такими как учебная активность, усвоение знаний (успешность), поведение на уроке, поведение на перемене, взаимоотношения с одноклассниками, отношение к учителю, эмоции, т.е. совокупность характеристик, определяющих адаптированность первоклассников, представлена целостно. Можно предположить, что такое системное видение класса возможно благодаря многолетнему педагогическому опыту и сложившемуся устойчивому образу младшего школьника в представлении учителя. Для учителя, вероятно, существует чёткое разделение детей на «благополучных» и «неблагополучных», когда учащиеся второй группы представляют определённую угрозу учебному процессу. В итоге складывается парадоксальная ситуация, когда многоопытный учитель «старой закалки», способный оценить адаптированность детей как целостную совокупность взаимосвязанных поведенческих, эмоциональных и социально-психологических характеристик, имеющий очень чёткие и конкретные установки на учебный процесс, оказывается беспомощным при наличии в классе трудных, «неудобных» учеников и вынужден, самоустраняясь, перекладывать на других ответственность за адаптацию таких детей к обучению в школе.

По мнению родителей, адаптированность учащихся первого класса московской общеобразовательной школы, исходя из их экспертных оценок, может быть представлена цепочкой взаимосвязанных показателей: общая адаптированность – успешность выполнения школьных заданий – степень усилий, необходимых ребёнку для выполнения школьных заданий – самостоятельность ( $p < 0,05$ ). Родители, таким образом, полагают, что

адаптированность ребёнка к школе тем лучше, чем он более самостоятелен (т.е. сам справляется со школьными заданиями), чем меньше напряжение в процессе выполнения заданий и меньшее количество ошибок. И наоборот, чем лучше он адаптируется, тем выше будут показатели успешности, самостоятельности выполнения заданий без затруднений и напряжения. В связи с выше сказанным, здесь уместно будет привести данные Таблицы 2, в которой отражены средние показатели по шкалам методики, из которых можно видеть, что родители московской общеобразовательной школы очень низко оценивают самостоятельность своих детей. Но чтобы дети со временем стали самостоятельными в выполнении школьных заданий, родителям, по-видимому, не стоит с первых же дней предъявлять к ним сверхтребования, возлагая на них всю ответственность и устранившись от оказания необходимой первоклассникам помощи.

Интересным представляется сопоставление данных из Таблицы 1 с непосредственными наблюдениями за работой классных учителей общеобразовательной школы города Владимира. Как уже отмечалось, все учителя, дававшие экспертные оценки адаптированности учеников к школе, имеют большой педагогический опыт. Так, учителем первого «А» класса была женщина предпенсионного возраста, всю жизнь проработавшая учителем начальных классов. Наблюдая за детьми и учителем первого «А» класса, складывалось впечатление совершенности учебного процесса и общения в диаде «учитель-ученик», в работе учителя и организации учебной деятельности. Казалось, что изъянов вовсе нет, начиная от оформления класса, опрятного внешнего облика учащихся до прорабатывания отдельных элементов урока и подключения к происходящему на уроке буквально всех учеников. Даже ученик, сидящий за немного отодвинутой от других последней партой, активно был задействован в процессе урока, к нему неоднократно обращалась учительница с вопросами по теме урока. Учительница не нуждалась в повышении голоса, поэтому её голос звучал уверенно, мягко и доброжелательно. В течение урока многим ученикам была предоставлена возможность выходить по желанию к доске и предлагать свои варианты решения той или иной учебной задачи. Учитель поощряла тех, кто хорошо справлялся с заданиями, и стимулировала к дальнейшей работе тех, у кого что-то не получилось.

В конце учебного дня за детьми пришли родители (что не наблюдалось в московской общеобразовательной школе). Многие родители подходили с вопросами к учителю. В их общении также прослеживались доброжелательность и сотрудничество. Не создавалось впечатление

подготовленности происходящего, протекал обычный день в жизни этих первоклассников.

**Средние показатели, полученные по шкалам  
«Схемы экспертной оценки социально-психологической адаптации детей к школе»  
при оценивании учащихся классными учителями и родителями**

*Таблица 2*

	Модель образовательного учреждения		Классный учитель							Родители					
			Шкалы							Шкалы					
			Учебная активность	Усвоение знаний	Поведение на уроке	Поведение на перемене	Отношения с одноклассниками	Отношение к учителю	Эмоции	Выполнение учебных заданий	Степень усилий	Самостоятельность	Настроение	Отношения с одноклассниками	Оценка адаптированности
<b>Москва</b>	<b>Общеобразовательная школа</b>		3,1	2,6	2,9	3,4	4,1	3,1	3,7	3,1	3,4	2,2	3,9	4,4	3,7
	<b>Частная вальдорфская школа</b>		4,3	*	4,4	4,7	4,6	4,6	3,9	4,5	3,9	4,1	4,1	4,5	4,2
<b>Владимир</b>	<b>Общеобразовательная школа</b>	<b>А</b>	3,5	3,8	3,9	4,0	3,8	3,8	3,7	3,6	3,5	2,6	3,9	4,3	3,8
		<b>Б</b>	3,0	3,4	2,4	4,1	4,5	3,8	4,0	2,9	2,8	2,2	3,3	3,6	3,0
	<b>Вальдорфские классы при общеобразовательной школе</b>		4,0	3,1	3,7	4,7	4,6	4,9	4,0	3,5	4,1	3,0	4,6	4,2	4,0

\*Данные по этой шкале не предоставлены учителем московской вальдорфской школы, так как оценивание осуществляется только вербально в устной или письменной форме (вплоть до старших классов).

Благоприятная в целом картина адаптированности учащихся этого класса отражена в Таблице 1, из которой видно, что 80% детей класса могут быть охарактеризованы как ученики с высокой степенью адаптированности. В категории не полностью адаптированных и дезадаптированных в основном попали часто болеющие ученики, со слов учительницы, и в связи с тем, что не успела ещё хорошо их узнать, она затрудняется говорить о полной их адаптации к школе. Среди не полностью адаптированных оказался тот самый ученик, сидевший за последней партой, «выселение» которого, скорее всего, было временным явлением и исключительно с воспитательными целями. Он не «игнорируемый» учителем, а тот, кому создаются условия для

сосредоточения на главном в процессе урока. На переменах ученики активно общались с учителем, друг с другом как в классе, так и за его пределами.

По результатам, полученным с помощью экспертных оценок учителя первого «А» класса владимирской общеобразовательной школы, можно отметить достаточно целостное представление данного учителя об адаптированности первоклассников при наличии множественных положительных корреляционных связей между показателями шкал ( $p < 0,01$ ). Сравнивая два первых класса московской и владимирской общеобразовательных школ – наблюдения за отношением учителя к своим обязанностям и результаты экспертных оценок учителей – можно предположить, что при наличии высокого профессионализма в педагогической деятельности, большого опыта в работе с детьми учителю важно полностью отдаваться процессу обучения и воспитания первоклассников, которые нуждаются на начальном этапе обучения в школе, в первую очередь в эмпатийном общении с учителем, во взаимопонимании и эмоциональной поддержке с его стороны. Совмещение должностей, а также стереотипное, негибкое отношение к особенностям детей и в целом к учебному процессу могут существенно мешать учителю первого класса в создании коллектива класса, в оказании помощи первоклассникам успешно адаптироваться к школьной жизни. Более «участливое» обучение, способствующее лучшей адаптации первоклассников к школе, вероятно, осуществляет учитель первого класса владимирской общеобразовательной школы.

Мнение родителей учащихся первого «А» класса владимирской общеобразовательной школы об успешной адаптации их детей к школе так же, как и у родителей московской общеобразовательной школы, складывается из таких характеристик как безошибочное выполнение школьных заданий, самостоятельность и отсутствие напряжения и затруднений в выполнении заданий. Для общей адаптированности, по мнению этих родителей, также необходимо, чтобы ребёнок умел легко контактировать с окружающими детьми, не был замкнут, имел много друзей и знакомых ( $p < 0,05$ ). Таким образом, в представлении родителей необходимой составляющей успешной адаптации их детей к школе являются коммуникативные навыки, за развитие которых в школьной среде может и должен, по-видимому, нести ответственность учитель.

Совершенно по-иному выглядел учебный день в другом первом классе владимирской общеобразовательной школы. Удивительно, что в одной школе могут быть такие два разных класса. В «Б» классе во время уроков отнюдь не наблюдался тот порядок, который был в классе «А». Наоборот, в

глаза бросались неровно стоящие ряды парт, валяющиеся на полу рюкзаки с вываливающимися учебниками и тетрадями, мусор и беспокойные невнимательные ученики. Наблюдая за происходящим, складывалось впечатление, что учительница сосредоточена в большей степени на себе, чем на детях, что она обеспокоена только тем, чтобы успеть изложить весь запланированный на урок учебный материал, тогда как один из учеников уже «учился» сидя на полу, а остальные переговаривались друг с другом. В какой-то степени ученикам была предоставлена свобода, которой каждый пользовался как хотел и умел, несмотря на периодические замечания детям, не имевшие положительных результатов. Учительница с довольно громким и уверенным голосом не могла «собрать» класс, скорее всего, потому, что не использовала эффективных педагогических приёмов для привлечения внимания детей к себе как к учителю и к излагаемому учебному материалу. Как выяснилось на первой же перемене, данная учительница имела многолетний педагогический опыт, но не как учитель начальной школы, а как педагог дополнительного образования. Как известно, условия и задачи работы педагога дополнительного образования, предъявляемые к нему требования и специфика работы учителя начальной школы существенно различаются.

Некоторое недоумение вызвал тот факт, что данная учительница, являвшаяся некогда ученицей учительницы первого «А» класса, ни разу не обратилась к более опытной коллеге за помощью, а та, в свою очередь, не предложила помощь начинающей коллеге. Нередко так случается в педагогической практике, что классы «А» ведут более опытные учителя, в которые набираются более благополучные дети по сравнению с другими классными параллелями. Вероятно, в данном случае так и получилось, и в класс «Б», к учителю без опыта работы в начальной школе, были определены те дети, которые не попали в класс «А».

Удивительно также, что остальные учителя, зная об испытываемых классным учителем первого «Б» трудностях, осуждали её, обвиняли в некомпетентности (из беседы с одной из них), но никто не предложил помощь как более опытный специалист. Унижая другого, приподнимаешь себя – так часто поступают люди или неуверенные в себе, или тщеславные, или равнодушные. В частности, равнодушие может рассматриваться как на индивидуальном уровне, так и по отношению к школе в целом, когда страдает в итоге вся школа от переизбытка «трудных», неуправляемых подростков, которым вовремя не помогли.

На переменах и после уроков в общении учащихся «Б» класса и учителя не наблюдалось напряжения, дети свободно обращались к

учительнице с вопросами по домашнему заданию, за помощью, и такие отношения могут быть расценены как субъект-субъектные, способствующие успешному дальнейшему взаимодействию в системе «учитель – ученик» и, следовательно, успешности адаптации первоклассников, что подтверждается полученными данными, отражёнными в Таблицах 1 и 2.

По окончании учебного дня состоялся разговор с учительницей, и поскольку в школе отсутствовал педагог-психолог (ставка была ликвидирована), автором статьи были предложены рекомендации по повышению эффективности взаимодействия с первоклассниками и их родителями, уровня адаптации не полностью адаптированных детей. Кстати, доброжелательное общение родителей, бабушек и дедушек, пришедших забирать первоклассников из школы, с учителем также можно расценивать как положительную перспективу для улучшения адаптации детей данного класса к школьным реалиям жизнедеятельности.

Корреляционные взаимосвязи показателей, полученных в результате экспертного оценивания учителем адаптированности учащихся 1«А» класса, не представлены так же целостно, как у педагога московской общеобразовательной школы и коллеги по владимирской общеобразовательной школе. В итоге можно отметить, что успеваемость учащихся может быть тем выше, чем выше их учебная активность при внимательном и добросовестном выполнении предъявляемых требований, положительном эмоциональном фоне, а также не исключается коммуникативный аспект, когда адаптированность учащихся зависит от того, какие взаимоотношения устанавливаются между одноклассниками во внеурочное время, как проявляется их игровая активность, в частности, на переменах (уровень значимости корреляций  $p < 0,01$ ).

Родители учащихся 1 «А» класса владимирской общеобразовательной школы в оценивании адаптированности детей к школе выделяют, в первую очередь, как и родители первоклассников московской общеобразовательной школы, такую характеристику как самостоятельность обучения, при наличии которой будут отмечаться и успешность, и определённая свобода и лёгкость в выполнении учебных заданий, и общая адаптированность.

Полученные данные по адаптированности первоклассников в московской и владимирской общеобразовательных школах были подвергнуты математико-статистической обработке с целью выявления различий по степени адаптированности. На основе применения критерия Фишера  $F$  было выявлено, что степень адаптированности первоклассников во владимирской общеобразовательной школе выше по сравнению с адаптированностью первоклассников московской общеобразовательной

школы ( $p < 0,01$ ). Определение различий в степени адаптированности первоклассников по территориальному признаку – расположению школ в мегаполисе и в провинции – представляется затруднительным в силу рассмотрения только нескольких образовательных учреждений в обоих регионах, но можно предположить, что устоявшиеся в разных общественных сферах традиции подвергаются изменениям в большей степени в столице по сравнению с провинцией, в том числе и в системе образования. В подтверждение сказанного уместно процитировать высказывание А.С. Обухова о том, что, несмотря на поляризацию столицы и провинции как центра и периферии, «по своей социальной природе, культуре, пространству – провинциальная жизнь до сих пор остаётся доминирующей в реальной жизни социального пространства нашей страны, источником человеческих и культурных ресурсов для мегаполисов» (6, с.148).

Особое значение в адаптированности первоклассников имеет, как отмечалось ранее, взаимодействие в триаде «учитель – родитель – ученик». Такое сотрудничество необходимо в процессе школьного обучения и воспитания, но в последние десятилетия, как показывают различные исследования, встречается всё реже и характеризуется повышенной конфликтностью и отсутствием взаимопонимания между сторонами образовательно-воспитательного процесса. Однако в вальдорфских школах, известных по всему миру уже около ста лет, без реализации этого наиболее важного условия невозможно полноценное развитие как отдельного ребёнка, так и всей школы как «целостного организма».

В 90-е годы прошлого столетия в России возникли первые дошкольные и образовательные учреждения, в основу функционирования которых были положены принципы вальдорфской педагогики, разработанной Р. Штайнером – австрийским философом и педагогом, создателем антропософии – учения о человеке. Среди основополагающих принципов вальдорфской педагогики можно выделить следующие:

- обучение, неотделимое от воспитания, осуществляемое «исходя из ребёнка» – в соответствии с возрастными особенностями, ориентируясь на потребности детей в их индивидуальном развитии;
- авторитет учителя, который в течение многих лет преподаёт большинство учебных предметов;
- разносторонность обучения и воспитания: гармоничное развитие интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов в личности учащегося через включение его в различные виды деятельности: учебно-познавательную (в том числе экскурсии, поездки и т.п.), практически-трудовую, художественно-эстетическую;

- самопознание и саморазвитие, осознание собственной индивидуальности, свободы и ответственности.

Среди особенностей методики вальдорфского обучения и воспитания можно отметить следующие:

- педагогика и психология отношений, а не требований;
- метод «погружения» в учебную дисциплину, «эпохальное» обучение (например, «эпоху» математики в вальдорфской школе невозможно представить без погружения в сущность природных явлений, даров, в которых ярко представлены различные закономерности и гармония взаимосвязей, в историю и географию, музыку и живопись того или иного культурно-исторического этапа развития человеческого общества);
- обучение без учебников, без отметок вплоть до старшей школы;
- отсутствие деления на классную и внеклассную работу;
- постоянное взаимодействие в триаде «учитель – ребенок – родитель»;
- коллегиальное самоуправление (феноменологическое обсуждение вопросов, связанных с развитием и обучением детей, с функционированием школы как «целостного организма»).

Автор данной статьи продолжительное время работала в качестве педагога-психолога, лечебного педагога, учителя музыки, классного руководителя в старшем звене в филиале (вальдорфских классах) государственной общеобразовательной школы и имела возможность не только наблюдать, но и изучать особенности обучения и воспитания вальдорфских учащихся, существенно отличающиеся от принципов обучения и воспитания в обычных классах.

Высокие показатели по адаптированности в вальдорфских классах могут быть объяснены тем, что учитель, учитывая индивидуальные особенности своих учеников, выявляет для него самого и окружающих сильные его стороны и стремится в процессе обучения и воспитания актуализировать и корректировать слабые стороны при активном взаимодействии с родителями. О тесных и доверительных отношениях вальдорфского учителя с родителями учеников можно судить хотя бы только по одному факту, выявившемуся в процессе исследования. Так, с целью получения экспертных оценок родителей бланки для ответов были вложены в конверты, которые необходимо было запечатать по окончании заполнения, чтобы сохранялась конфиденциальность информации, предназначенной для психолога. Такая инструкция была дана всем учителям, а они в свою очередь озвучили её родителям. В итоге из конвертов с заполненными бланками, переданных родителями вальдорфских (московских и

владимирских) учеников, оказался запечатанным только один, тогда как родители детей, обучающихся в обычных классах, в большинстве выполнили инструкцию и запечатали конверты. Родители доверяют учителю, потому что знают, что вся получаемая информация будет служить во благо ребёнку, а не во вред. Чем лучше учитель знает индивидуальные особенности учащегося, особенности взаимоотношений с родителями, одноклассниками, тем более качественно осуществляется образовательно-воспитательный процесс.

Вальдорфские учителя – это, как правило, специалисты, которые помимо традиционного высшего педагогического образования имеют дополнительное вальдорфское образование и опыт работы в обычных классах государственных общеобразовательных школ. Каждого вальдорфского учителя можно считать в какой-то степени и психологом, потому что он хорошо разбирается в возрастных особенностях развития ребёнка, раскрытых Р. Штайнером в антропософском учении о человеке.

Родители вальдорфских учащихся являются активными участниками многих мероприятий, праздников (в том числе учебных), походов и поездок, являющихся обязательными составляющими учебной деятельности их детей. Символом единения учителей, родителей, учеников является круг. В коллегиальном кругу учителя обсуждают различные вопросы, связанные с развитием отдельных детей и даже отдельных классов, функционирования школы в целом. В кругу дети младшей школы начинают учебный день. В кругу на собрании родители изготавливают своими руками подарки детям к праздникам. В таком общении успешно адаптируются к новым условиям жизнедеятельности не только ученики, но и их родители.

В вальдорфские классы поступают дети без специального отбора, то есть с различными степенью интеллектуального развития и подготовкой к обучению. Программа обучения в младшей школе по своей структуре и содержанию существенно отличается от традиционной, однако уже к концу четвертого класса ученики способны сдавать переводные экзамены наравне с обычными школьниками.

Все выше сказанное об особенностях работы вальдорфских учителей при постоянном сотрудничестве с родителями обуславливает, вероятно, высокие показатели по адаптированности первоклассников к школе и отсутствие дезадаптированных детей.

К полученным данным экспертных оценок вальдорфских учителей Москвы и Владимира был также применён критерий Пирсона. В результате были выявлены значимые положительные корреляционные связи между шкалами учебной активности, успеваемости, положительных эмоций, взаимоотношений с одноклассниками, поведения на уроке и поведения на

перемене, исходя из представления учителя владимирских вальдорфских классов об адаптированности первоклассников, тогда как из данных московского вальдорфского учителя можно только отметить значимость корреляций между шкалами взаимоотношений учащихся, хорошего настроения и активности на переменах. Таким образом, основанием для успешной адаптации учащихся к школе, по мнению вальдорфских учителей, в первую очередь должны служить создание положительного эмоционального фона, формирование коммуникативных навыков в процессе общения не только во время уроков, но и на перемене. Удивительно и радостно наблюдать за вальдорфскими детьми начальных классов, которые на переменах с удовольствием играют в самостоятельно организованные спокойные или подвижные игры. Во владимирской вальдорфской школе стало важной традицией на первой, большой перемене, которая длится полчаса после продолжительного основного урока, выходить с детьми на улицу вне зависимости от времени года, чтобы они могли подвигаться, пообщаться во внеурочной обстановке и, отдохнув, вновь приступить к занятиям. Таким образом, успешная адаптация первоклассников к учебной деятельности, по мнению вальдорфских учителей, возможна при сохранении физического и психологического здоровья детей, развитии эмоционально-коммуникативных навыков.

Экспертные оценки родителей по адаптированности вальдорфских первоклассников к школе характеризуются взаимосвязями по тем же шкалам, что и у родителей общеобразовательных школ, однако в определении степени адаптированности для родителей вальдорфских учащихся важно, с каким настроением идут их дети в школу, чтобы у них развивалась самостоятельность при наличии положительных эмоций в процессе обучения и в общении со сверстниками.

С целью определения различий в адаптированности первоклассников в московских школах – вальдорфской и общеобразовательной – применялся критерий Фишера  $F$ , и в результате было выявлено, что более высокая степень адаптированности наблюдается у первоклассников частной вальдорфской школы по сравнению с учениками общеобразовательной школы ( $p < 0,01$ ).

Территориальный признак, вероятно, не имеет решающего значения при определении степени адаптированности первоклассников, тогда как «внимательный», «участливый» учитель играет очень важную роль в процессе адаптации детей к школе.

Осуществив теоретический анализ научной литературы по проблеме адаптации / дезадаптации школьников, а также сравнительный анализ

экспертных оценок учителей и родителей по адаптированности первоклассников, обучающихся по разным образовательным программам в столице и провинции, можно сделать обобщающий вывод, что на успешность адаптации первоклассников влияет множество внутренних и внешних факторов, одним из которых является непосредственное и активное участие учителя в процессе адаптации детей, целенаправленно им организуемом в сотрудничестве с родителями. Вероятно, доброжелательное отношение к детям, полная включённость учителя в педагогическую деятельность, постоянный контакт с родителями способствуют эффективной и успешной адаптации первоклассников. При наличии чётких представлений о совокупности характеристик, позволяющих оценить адаптацию первоклассников, современный, творчески ориентированный учитель должен быть профессионально готов работать с детьми дезадаптивной направленности, способен применять своевременные и действенные меры по профилактике дезадаптивных проявлений у учащихся, оказывать психологическую поддержку учащимся, формировать субъект-субъектные отношения как с учениками, так и с их родителями.

#### Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. *Адлер А.* Ошибочный стиль жизни: история болезни / Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – с. 107-115.
3. *Белякова Н.В.* Школьная дезадаптация у первоклассников: систематизация причин и комплексный подход к их предупреждению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 1999. – 23 с.
4. *Бурменская Г.В., Карabanова О.А., Лидерс А.Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
5. *Каган В.Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – с. 89-95.
6. *Лусканова Н.Г., Коробейников И.А.* Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста / Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общ. ред.: В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2002. – с. 149-166.
7. *Обухов А.С.* Мироззрение подростков провинций России / На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. – М.: МГППУ, 2011. – с. 147-161.
8. *Пеньковская Р.М.* Адаптация, дезадаптация и здоровье: Учебное пособие. – Комсомольск-на-Амуре, 2001. – 99 с.

9. *Северный А.А.* Проблемы междисциплинарного взаимодействия при коррекции школьной дезадаптации / Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 25-27 октября 1995г.) / Под ред. А.А. Северного. – М., 1995. – с. 11-20.
10. *Стиваковская А.С.* Как быть родителями: (О психологии родительской любви). – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
11. *Сургаева Н.Н., Милованова Н.Г.* Школьная дезадаптация. – Тюмень: Вектор Бук, 2001. – 100 с.
12. *Шарапановская Е.В.* Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков: диагностика и коррекция. – М.: Сфера, 2005. – 150 с.
13. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 25-27 октября 1995г.) / Под ред. А.А. Северного. – М., 1995. – 112 с.
14. *Шнейдер Л.Б.* Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
15. *Янко Е.В.* Школьная дезадаптация как фактор формирования аддиктивного поведения: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Томск, 2002. – 20 с.

**Статья опубликована в:**

***Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. Научно-практический журнал. – 2012. – № 1 (22) Январь – март. – С. 83 – 99.***