

Адаптационный период ребенка-первоклассника

Косенкова Ю. В.*,

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета

Работа посвящена изучению особенностей переживания адаптационного периода ребенком-первоклассником. На основании теоретического анализа проблемы перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту поставлена проблема описания внутренних эмоциональных переживаний ребенка в первые недели и месяцы пребывания в школе. Для экспериментального исследования этой проблемы разработана оригинальная проективная методика, основанная на сравнении рисунков детей по смежным темам. Применение этой методики позволило выявить особенности эмоционального отношения к школе как общевозрастного фактора. В результате сбора эмпирических данных и их анализа удалось выявить характерные особенности эмоционального отношения к школе и описать специфику адаптационного периода первоклассников. Исследование остро ставит проблему эмоционального благополучия детей в школе и может стать стартовой точкой широкого спектра работ в области изучения особенностей эмоционального состояния детей-школьников.

Ключевые слова: адаптационный период, переживание школьной действительности, рисуночные методы, принцип парности.

В последнее время много внимания уделяется проблемам детей 6–7-летнего возраста. Одно из важнейших мест здесь занимает вопрос переходного этапа развития. Современная ситуация развития предполагает новые требования к особенностям ребенка.

Реформа образования (снижение возраста поступления в школу, переход на четырехлетнее обучение в начальной школе) вновь поднимает вопросы адаптации ребенка к школе, его переживаний в начальный период обучения.

На основании теоретического анализа проблемы перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту поставлена задача описания внутренних эмоциональных переживаний ребенка в первые недели и месяцы пребывания в школе.

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 взрос-

*pysyshea@rambler.ru

лыми. Все дети проходят период адаптации к школе, даже те, которые имеют хорошую предварительную подготовку.

Под адаптацией детей к школе обычно понимают процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, новым условиям жизни [7].

Проблема адаптации первоклассников интересует не только педагогов и психологов, но и физиологов. Несмотря на существование различных подходов, теорий в описании данного феномена, практическая сторона вопроса изучена недостаточно. Таким образом, возникает необходимость определить продолжительность адаптационного периода, выделить критерии адаптации, найти методы, позволяющие исследовать особенности протекания начального периода обучения ребенка в школе.

Приход ребенка в школу – объективно трудный для него период. Он связан с новой социальной ситуацией развития, с появлением новой социальной роли, с новыми требованиями, обязанностями.

Этот период и субъективно сложный, поскольку, с одной стороны, он приходится на момент протекания критического возраста, с другой, связан с новыми требованиями и освоением новых моделей поведения, характерных для школы.

Нас интересовало: что испытывает сам ребенок в первые месяцы школьного обучения? Возникает необходимость экспериментально изучить и выявить особенности переживания ребенка-первоклассника.

Для всех детей этот период характеризуется эмоциональной насыщенностью переживаний, которая может служить индикатором продолжительности адаптационного периода. Эмоциональное состояние ребенка может резко меняться в широком диапазоне: от насыщенного позитивными переживаниями до негативного. Оно может быть выявлено и описано проективными методами.

Проверка выдвинутой гипотезы требует адекватных средств исследования особенностей переживаний ребенка-первоклассника, сбора экспериментального матери-

ала, описания эмоциональных состояний и выявления динамики переживаний детей.

Для реализации поставленных задач были использованы проективные методы, в частности, рисуночные пробы для получения экспериментального материала о переживаниях ребенка мы использовали *рисуночные методы*.

Рисуночная деятельность детей не раз привлекала внимание исследователей, которые рассматривали ее как возможный метод изучения внутреннего состояния ребенка, его способности отражать картину мира и переживания. При этом обращается внимание, что рисунки имеют яркие индивидуальные различия. Анализ рисунков расширяет диагностические возможности, способствует более глубокому пониманию душевного состояния ребенка, его видения мира и социальной ориентации [11].

Одной из функций рисунка является функция опосредствования субъективных эмоциональных переживаний, которые не могут быть выражены спонтанно и адекватно.

Применение рисуночных тестов для выявления личностных особенностей человека основано на принципе проекции, т. е. на вынесении вовне своих переживаний, представлений, стремлений и т. п. Рисуя тот или иной объект, человек невольно, а иногда и сознательно передает свое отношение к нему. Вряд ли он забудет нарисовать то, что кажется ему наиболее важным и значимым; а вот тому, что он считает второстепенным, будет уделено гораздо меньше внимания. Если какая-то тема его особенно волнует, то при ее изображении проявятся признаки тревоги. Рисунок – это всегда какое-то сообщение, зашифрованное в образах. Задача психолога состоит в том, чтобы расшифровать его, понять, что говорит ему обследуемый.

Для диагностического использования рисунков очень важно, что они отражают, в первую очередь, не сознательные установки человека, а его бессознательные импульсы и переживания. Именно поэтому рисуночные тесты так трудно «подделать», представив в них себя не таким, какой ты есть в действительности.

Как и прочие проективные тесты, рисуночные методики очень информативны, т. е. позволяют выявить множество психологических особенностей человека. При этом они просты в проведении, занимают немного времени и не требуют никаких специальных материалов, кроме карандаша и бумаги [3].

Дополнительным достоинством рисуночных методов является их естественность, близость к обычным видам человеческой деятельности. Тот или иной опыт рисования есть практически у каждого человека. Наиболее близко это занятие детям, поэтому при обследовании детей рисуночные методы применяются особенно часто.

В отличие от большинства других тестов, рисуночные методики могут проводиться многократно и сколь угодно часто, не утрачивая своего диагностического значения. Они применимы к клиентам самого разного возраста – от дошкольного до взрослого включительно. Это позволяет использовать их для контроля динамики состояния и для наблюдения за ходом психического развития в течение длительного периода.

Наиболее широко используемой методикой для измерения эмоционального состояния и особенностей личности ребенка дошкольника являются рисуночные тесты (рисунок семьи, дерева, «незнакомое животное»). Многократно показано, что рисунки детей 5–7 лет значительно глубже раскрывают их переживания и внутренний мир, чем вербальные методики или даже метод наблюдения. В связи с этим в практической психологии и психокоррекционной работе с маленькими детьми рисуночные тесты являются одним из основных методов диагностики эмоционального состояния и личностных проблем ребенка.

Трудность в нашем случае состоит в том, что проективные методы вообще и рисуночные пробы, в частности, выявляют особенности индивидуальных характеристик переживаний человека.

При исследовании особенностей эмоционального переживания нас интересовала специфика переживания именно школьной действительности. Поэтому необходимо было отделить индивидуальные особен-

ности ребенка, которые могли проявить себя в рисунке, от его эмоционального переживания школьной ситуации. Для этого мы использовали принцип **парности рисунков**. Были выбраны пары тем для рисунков, которые, по нашему предположению, позволили бы не просто выявить эмоциональное переживание, а **разницу** в эмоциональных переживаниях потенциально эмоционально положительно переживаемых ситуаций по сравнению с ситуациями, характерными для школы.

При использовании принципа парности мы получали возможность обнаружить не особенности эмоциональной сферы данного испытуемого, а специфику переживания именно школьной действительности.

Темы для рисования могут быть разнообразны. Наиболее информативными будут темы, связанные с **актуальными переживаниями**, состояниями ребенка. Мы предположили, что для ребенка-первоклассника в первые месяцы школьного обучения актуальными будут переживания, связанные с ситуацией обучения, отношения со сверстниками, с принятием новой социальной роли, поиском своего места в новой системе отношений.

Выделенные темы позволяют определить и проанализировать особенности переживаний ребенка, сферу этих переживаний, сравнить переживания в различных ситуациях.

Кроме этого, необходимо было найти пару тем, которые можно было бы сравнивать повторно, на протяжении адаптационного периода посмотреть динамику переживаний ребенка-первоклассника, связанных с ситуацией школьного обучения.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования связаны с тем, что предполагается выявить влияние организационно-педагогических условий начала обучения на переживание ребенком новой социальной действительности и нового типа отношений со взрослыми и сверстниками.

Практическая значимость определяется тем, что на основании предполагаемых результатов можно оптимизировать организационно-педагогические условия начала обучения.

В исследовании участвовали 150 детей первоклассников московской общеобразовательной школы, из них 74 девочки и 76 мальчиков 6–7 лет.

На подготовительном этапе проведено наблюдение за учебной и внеучебной деятельностью детей, беседа с учителем с целью получения первичных сведений об особенностях их поведения, знакомство с медицинскими картами, результатами психологической диагностики параметров психологической готовности к школьному обучению (мотивация, произвольность, умение работать по правилу, наглядно-образное мышление и т. д.).

Все дети были физически здоровы, показали достаточный уровень готовности к школе.

Каждый ребенок нарисовал в общей сложности по 12 рисунков на темы, связанные со школой (любимые школьные занятия, я – школьник, я в школе, мы учимся), игровой деятельностью, семьей. Была выбрана фронтальная форма работы.

Важно подчеркнуть, что рисуночные методики традиционно используются в индивидуальной работе с отдельным ребенком и не применяются для больших групп детей. Вместе с тем в психологии уже отработаны определенные обобщенные параметры для оценки и интерпретации детских рисунков (цветовая гамма рисунка, прорисованность, порядок расположения и размер фигур, расстояние между ними и пр.) [15]. Мы предположили, что эти параметры применимы не только для качественной оценки отдельного рисунка, но и для количественного анализа рисунков больших групп детей.

Анализируя полученные результаты, мы применяли принципы анализа рисунков детей в диагностических целях, описанные А. Л. Венгером [3], а также принципы количественной обработки рисунков при массовых исследованиях, разработанные и описанные в исследовании В. С. Собкина, Е. М. Марич [16].

Таким образом, для анализа детских рисунков по каждой теме были выделены следующие *параметры*:

- 1) общий сюжет рисунка;
- 2) особенности изображения «Я-фигуры»;
- 3) показатели эмоционального тонуса (В. С. Собкин, Е. М. Марич): цветовая гамма, наличие улыбок, украшений, символов (солнце, цветы и др.);
- 4) признаки неблагополучия: холодные или черно-белые тона, размер рисунка, штриховка, нажим, стирание, особенности расположения фигур, степень прорисованности.

Рассмотрим полученные результаты подробнее по отдельным показателям.

Анализируя **сюжеты** рисунков, мы выделили в каждой теме несколько типов изображений.

В рисунках дети большей частью предпочитают изображать предметы, связанные с той или иной сферой (обстановка школы, дома, игрушки, детская площадка). Таким образом, можно отметить, что в сюжетах преобладают (68 %) атрибуты школьной жизни (обстановка класса, тетради, книги, портфель), а не сами занятия (24 %). Наблюдается несоответствие заданной теме (в рисунках, связанных со школой (8 %) и сверстниками (4 %)). На протяжении адаптационного периода этот показатель снижается (все рисунки выполнены по теме). В рисунках на тему «моя семья» основное место занимают изображения членов семьи в пустом пространстве (45 %) или занятых каким-либо делом (41 %), а также «Я-фигуры» (в отличие от рисунков на тему «я в школе»). Для рисунков по теме «мы играем» характерно изображение атрибутов (игрушек, детских площадок), игры в одиночестве. В рисунках на тему «мы учимся» гораздо чаще встречается изображение занятий (36 %), чем в рисунках «я в школе», «я – школьник» (24 %).

Таким образом, можно сказать, что в основном *тревогу и беспокойство детей вызывает школа как таковая* (особенности изображения школьного здания, отсутствие «Я-фигуры»), а не сами школьные занятия. Со временем увеличивается процент изображения «Я-фигуры» на фоне школьного здания (51 %), чаще в рисунках появляются изображения сверстников.

Для нас представляет интерес также сфера отношений ребенка с окружающими. Мы проанализировали рисунки, в которых ребенок изображает себя среди других (взрослых, сверстников).

Можно выделить три типа изображения «Я-фигуры»: я в одиночестве, я среди сверстников, взрослых (для рисунка семьи), отсутствие «Я-фигуры».

Распределение вариантов изображения «Я-фигуры» приведено на рис. 1.

Данные показывают, что процент изображений «Я-фигуры» увеличивается. Для этого сравним рисунки «я в школе» (36 %) и «я школьник» (93 %). Теперь обратим внимание на показатели «я среди других» в рисунках «моя семья» (77 %) и «мои одноклассники» (54 %). Таким образом, можно сказать, что более благоприятные отношения сложились у ребенка в семье, среди близких взрослых он чувствует себя комфортнее, чем среди сверстников. В зависимости от названия темы можно наблюдать различное соотношение вариантов изображения «Я-фигуры» (я один / я среди других). Для тем «я в школе», «я школьник» характерно изображение «я один» (28 %, 81 %) в большей степени, чем «я среди других» (8 %, 12 %). В рисунках «мы играем» реже встречается изображение «Я-фигуры» (60 %), чем в рисунках «мы учимся» (76 %). Дети чаще всего помещают себя в ситуацию обучения, а не ситуацию игры. Для изображения игровой ситу-

ации в основном используются различные атрибуты (игрушки, детские площадки).

Рассмотрим теперь эмоциональные характеристики рисунков, которые оценивались по следующим показателям:

- преобладание теплых тонов;
- наличие улыбки на лицах персонажей;
- наличие символов (солнце, цветы и др.).

Преобладание теплых тонов характерно для рисунков «моя семья» (56 %), «мы учимся» и «мы играем» (54 %). На лицах персонажей большинства рисунков встречается улыбка (в среднем 70 % рисунков с изображением «Я-фигуры», членов семьи, сверстников). Использование символов (солнце, цветы, облака) характерно для рисунков, изображающих улицу, школьный двор (в среднем 45 % рисунков).

При низких показателях использования теплых тонов наблюдается частота использования улыбок на лицах людей (этот параметр отражает жизнерадостное настроение автора рисунка), украшений и символов (солнце, цветы) – этот параметр принято считать показателем положительного настроения ребенка, встроенность его в мир. Однако показатели эмоционального тона в основном связаны с изображением «Я-фигуры», мамы, учителя, семейной ситуации. В изображении школы, сверстников преобладают холодные, черно-белые тона (начало учебного года), постепенно частота использования теплых тонов увеличивается (46 %).

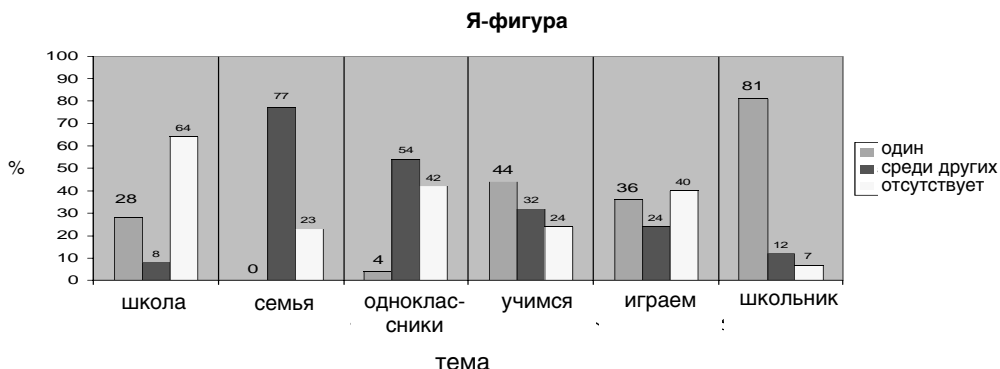


Рис. 1. Изображение «Я-фигуры»

Дополнительно мы ввели еще один параметр – **признаки неблагополучия**. Дело в том, что часто по вышеперечисленным параметрам некоторые рисунки формально можно было отнести к относительно благополучным, но отдельные их особенности свидетельствовали об общем неблагополучии.

Дополнительно мы выделили следующие группы признаков:

- цвет (холодная, черно-белая цветовая гамма);
- особенности изображения (неадекватный размер, отсутствие прорисованности, штриховка, сильный / слабый нажим, стирание, зачеркивание);
- особенности расположения (местоположение на листе, деление листа на зоны, расстояние между объектами).

Признаки неблагополучия появляются в рисунках довольно часто (рис. 2).

В основном при рисовании дети используют темные карандаши. Данный параметр на протяжении адаптационного периода практически не изменяется, изменяется лишь соотношение признаков неблагополучия: цветовая гамма и особенность изображения (в частности, школьного здания). Основной процент (в среднем 70 %) признаков неблагополучия составляет именно параметр цвета, кроме рисунков «я школьник», где больше выделяются особенности изображения школьного здания (размер).

Что касается цветовой гаммы, то, по данным некоторых авторов (Л. Р. Болотина), эта характеристика далеко не всегда связана с

эмоциональным состоянием ребенка. Она может отражать привычный способ рисования.

Для некоторых рисунков (4 %) характерно условное разделение листа на секторы (в рисунках по каждой теме). Часто признаки неблагополучия выражены не во всем рисунке, а в его частях, обнаруживаются в рисовании отдельных предметов и фигур.

Степень прорисованности, расположение фигур, особенности их изображения приобретают признаки благополучия (прорисовывание лиц сверстников, близкое расположение, совместные действия) в течение адаптационного периода. Уменьшается также процент стирания, зачеркивания в процессе рисования.

На протяжении первого учебного года в основном признаки неблагополучия встречаются при изображении школьного здания, изображение других объектов в большинстве случаев не содержит каких-либо признаков неблагополучия.

В результате нами были выделены три уровня выполнения каждого рисунка:

1) *благополучие* – соответствие теме, наличие «Я-фигуры», атрибутов, использование ярких цветов;

2) *промежуточный уровень* – соответствие теме, наличие атрибутов, признаки неблагополучия;

3) *неблагополучие* – подмена ситуации, несоответствие теме, признаки неблагополучия.

На рис. 3 представлены уровни выполнения заданий.

Признаки неблагополучия

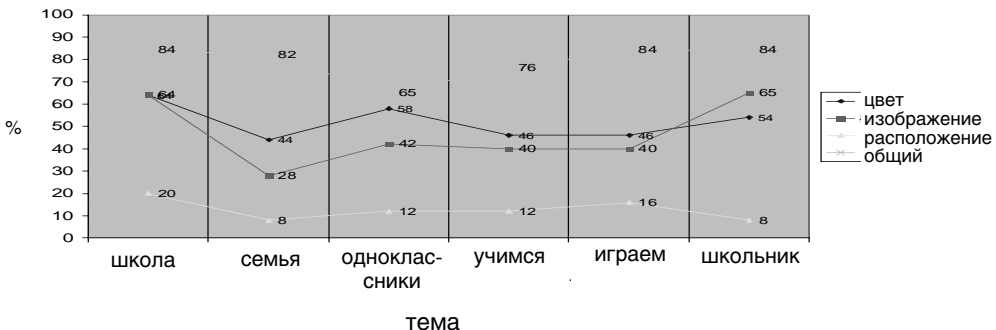


Рис. 2. Варианты признаков неблагополучия

Уроки выполнения

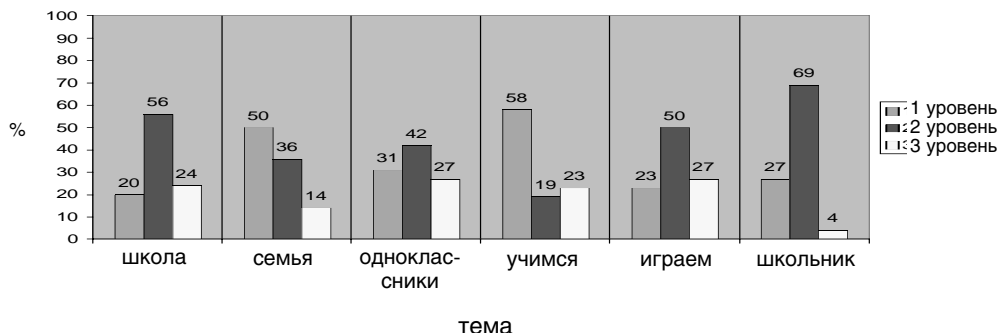


Рис. 3. Уровни выполнения задания

Можно сказать, что в процессе адаптационного периода несколько увеличивается количество рисунков, содержащих признаки благополучия (20 %–27 %), большинство таких признаков встречается в рисунках «моя семья» (50 %), «мы учимся» (58 %). Большинство рисунков по другим темам относятся к промежуточному уровню (в среднем 54 %). Число рисунков, не соответствующих теме, с признаками неблагополучия снижается.

В результате обобщенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. Школьная ситуация вызывает тревогу, беспокойство у ребенка;
2. Актуальные переживания связаны именно с ситуацией обучения;
3. Переживания ребенка связаны с взаимоотношениями со сверстниками;
4. На протяжении адаптационного периода ребенок выделяет близкого сверстника (друга);
5. Изначально сверстник выделяется в ситуации игры, а затем в ситуации обучения;

6. Наблюдается изолированность ребенка в ситуации обучения;

7. В рисунках заметно преобладание черно-белой гаммы;

8. В рисунках наблюдается преобладание атрибутов школьной жизни (парты, доска, тетради, портфель, надпись «школа»).

По итогам проделанной работы можно выделить следующие **рекомендации**:

- создать психолого-педагогические условия, благоприятствующие протеканию адаптационного периода;
- дать возможность ребенку иметь широкий круг общения со сверстниками и взрослыми;
- не забывать, что поступление в школу – серьезный и сложный этап для ребенка. Ему необходимо понимание, помощь, поддержка со стороны взрослых;
- создавать психолого-педагогические условия, благоприятствующие формированию психологической готовности к школьному обучению (особенно социально-психологического компонента).

Литература

1. Безруких М. М., Ефимова С. П. Ребенок идет в школу. М., 2000.
2. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.
3. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. М., 2004.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии // Психология. М., 2000.
5. Зеленова М. Е. Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их с учителем // Психологическая наука и образование. 2000. № 1.
6. Каган В. Школьная готовность // Семья и школа. 1989. № 7.
7. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Психология детей шестилетнего возраста. Минск, 1999.
8. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М., 1999.
9. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Элькони и А. Л. Венгера. М., 1988.
10. Павлова Л. А. В семье растет будущий школьник // Дошкольное воспитание. 1984. № 1.
11. Поливанова К. Н. Такие разные шестилетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция. М., 2003.
12. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. СПб., 2002.
13. Сапогова Е. Е. Своеобразие переходного периода у детей 6–7-летнего возраста // Вопросы психологии. 1986. № 4.
14. Святогорова М. В., Вачков И. В. Динамика мотивации учения и адаптация к школе в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2000. № 3.
15. Смирнова Е. О., Собкин В. С., Асадулина О. Э., Новаковская А. А. Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье (на материале детских рисунков) // Вопросы психологии. 1999. № 6.
16. Собкин В. С., Марич Е. М. Социология семейного воспитания (дошкольный возраст). М., 2002.
17. Хоментausкас Г. Семья глазами ребенка. М., 1989.
18. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни. М., 2003.

Adaptation period of a first-grader

Yu. V. Kosenkova,

PhD student, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education, MSUPE; Educational psychologist, Secondary school, № 525

This work presents study on characteristics of adaptation period experience by a first-grader. Based on theoretical analysis of the transition from preschool to primary school period the problem of describing internal, emotional experiences of a child during the first weeks and months of school was set. An original projective technique was developed for experimental study of this problem. The technique is based on a comparison of children images on related topics. The application of this technique has revealed characteristics of emotional relationship to the school as a general age factor. The findings reveal characteristics of emotional relationship to the school and describe the specifics of the adaptation period of the first-graders. The study urgently raises the problem of children emotional well-being in school and can become a starting point for a wide range of works studying the characteristics of the emotional state of schoolchildren.

Keywords: adaptation period, experience of school reality, drawing techniques, bigeminy principle.

References

1. Bezrukih M. M., Efimova S. P. Rebenok idet v shkolu. M., 2000.
2. Venger L. A., Venger A. L. Gotov li vash rebenok k shkole? M., 1994.
3. Venger A. L. Psihologicheskie risunochnye testy. M., 2004.
4. Vygotsky L. S. Voprosy detskoj psihologii // Psihologiya. M., 2000.
5. Zelenova M. E. Adaptaciya k nachal'noi shkole: osobennosti psihicheskogo sostoyaniya i povedeniya pervoklassnikov v zavisimosti ot tipa pedagogicheskogo vzaimodejstviya ih s uchitelem // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2000. №1.
6. Kagan V. Shkol'naya gotovnost' // Sem'ya i shkola. 1989. № 7.
7. Kolominsky Ya. L., Pan'ko E. A. Psihologiya detei shestiletnego vozrasta. Minsk, 1999.
8. Ovcharova R. V. Prakticheskaya psihologiya v nachal'noi shkole. M., 1999.
9. Osobennosti psihicheskogo razvitiya detei 6–7-letnego vozrasta / Pod red. D. B. El'konina i A. L. Vengera. M., 1988.
10. Pavlova L. A. V sem'e rastet budushii shkol'nik // Doshkol'noe vospitanie. 1984. № 1.
11. Polivanova K. N. Takie raznye shestiletki. Individual'naya gotovnost' k shkole: diagnostika i korrekciya. M., 2003.
12. Romanova E. S. Graficheskie metody v prakticheskoi psihologii. SPb., 2002.
13. Sapogova E. E. Svoeobrazie perehodnogo perioda u detei 6–7-letnego vozrasta // Voprosy psihologii. 1986. № 4.
14. Svyatogorova M. V., Vachkov I. V. Dinamika motivacii ucheniya i adaptaciya k shkole v mladshem shkol'nom vozraste // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2000. № 3.
15. Smirnova E. O., Sobkin V. S., Asadulina O. E., Novakovskaya A. A. Specifika emocional'no-lichnostnoi sfery doshkol'nikov, zhivushih v nepolnoi sem'e (na materiale detskih risunkov) // Voprosy psihologii. 1999. № 6.
16. Sobkin V. S., Marich E. M. Sociologiya semejnogo vospitaniya (doshkol'nyi vozrast). M., 2002.
17. Homentauskas G. Sem'ya glazami rebenka. M., 1989.
18. Tsukerman G. A., Polivanova K. N. Vvedenie v shkol'nuyu zhizn'. Programma adaptacii detei k shkol'noi zhizni. M., 2003.