

СОЦИАЛЬНО-СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ИЗ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СРЕДНИЕ

Т.Л. Валуйская

(Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка,
г. Минск, РБ)

Смена образовательных сред практически всегда для ребенка связана с трудностями адаптационного периода. Принимающая образовательная среда задает отличную от предыдущей систему требований, другую меру интеллектуальной и личностной самостоятельности, инициативы и ответственности, предполагает перестройку межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.п.

Г.А. Цукерман отмечает, что переход с одной ступени образования на другую «не должен с необходимостью носить кризисный характер, сопровождаться резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни» [6, с.20]. Однако в большинстве случаев переход учащихся в возрасте 10-11-ти лет из начальной школы в среднюю – это субъективно сложный период, но в то же время и очень важный этап, на котором закладывается потенциал дальнейшего развития личности.

Успешность адаптации к новым условиям обучения на данном этапе тесно взаимосвязана с решением задач развития: ребенку необходимо суметь интегрировать разнообразные переживания, часто противоречивые требования, критерии успешности, оценочные суждения педагогов, приспособиться к разным стилям деятельности и общения учителей. В обучении и общении школьника должен произойти переход от ориентации на заданный учителем образец к выбору собственных образцов действий. Этот процесс должен регулироваться самооценкой, формируемой в общении со сверстниками, в котором подросток активно осваивает нормы, цели и средства социального поведения и вырабатывает критерии оценки себя и других.

Препятствием на пути полноценного личностного развития ученика в период перехода от младшего школьного возраста к подростковому может стать школьная дезадаптация. Речь идет не о наличии или отсутствии знаний, умений и навыков, необходимых для обучения на средней ступени школьного образования, а об особенностях развития личности ребенка и тех трудностях, которые возникают в процессе взаимодействия мотивационно-смысловых структур личности с новой социальной ситуацией развития.

Индикатором субъективных трудностей и нарушений процесса адаптации к новой образовательной среде можно считать высокую степень проявления тревоги. Ч.Спилбергер различал два аспекта тревоги: 1) состояние – тревога, которую человек чувствует в конкретной, вызывающей беспокойство ситуации, и 2) отличительную черту – тенденцию чувствовать беспокойство в целом ряде различных ситуаций [5]. Единичный конфликт, каким бы он острым ни был, не делает ребенка тревожным. Состояние тревожности становится устойчивым, если проявляется довольно часто в различных ситуациях, когда не реализуются важнейшие потребности ребенка: в независимости, самостоятельности, самореализации, в принятии. Состояние тревоги у учащихся в период перехода от младшего школьного возраста к подростковому возникает не только в экстремальных, но и в привычных ситуациях, предъявляющих более высокие требования к умению управлять своим поведением [3, с.1]. Тревожность в подростковом возрасте может стать устойчивым личностным образованием, опосредуясь особенностями «Я-концепции», отношения к себе [4, с.11]. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует сохранению и увеличению тревожности.

В зарубежной психологии хорошо изучены такие явления, как страх перед школой, школьная тревожность, избегание школы (Clyne, Phillips, Fransis, Svingen). Как отмечает

Т.В. Гормоза, «школьная тревожность является сравнительно мягкой формой проявления эмоционального неблагополучия» [2, с.46]. Причиной возникновения школьной тревожности являются не сам по себе неуспех ребенка в учебной деятельности и даже не низкая оценка достижений со стороны значимых других, а переживания школьника по поводу этого неуспеха. Тревожность выражается в волнении, в ожидании неудачи, плохого отношения к себе педагогов и сверстников [1, с.62]. Опираясь на материалы аналитического обзора Nembree, включающего результаты 562 исследований, Б.У. Такман отмечает, что тревога обычно мешает или оказывает ослабляющий эффект на результаты учебы, особенно у учащихся со средними способностями. Наиболее явно это неблагоприятное влияние проявляется при выполнении трудных заданий и тестов [5, с.448].

Как показывают результаты нашего исследования, проведенного на большой выборке учащихся средних школ и гимназий г. Минска (более 1000 человек) с помощью методики «Шкала социально-ситуативной тревожности» Кондаша, модифицированной Т.В. Гормоза, пик проявления данного психического состояния приходится на первую учебную четверть пятого класса: максимума по сравнению со всеми возрастными нормами для всего периода обучения в школе достигают средние значения школьной, самооценочной и межличностной тревожности. Значимо по сравнению с последней четвертью выпускного класса начальной школы возрастают значения всех составляющих социально-ситуативной тревожности, что статистически подтверждается с помощью t-критерия Стьюдента: для школьной тревожности вероятность ошибки $p=0,01$; для самооценочной тревожности $p=0,001$; для межличностной $p=0,001$.

Важным, на наш взгляд, является тот факт, что выборочные средние значения тревожности значимо не различаются в пятых классах, в которые приходят учащиеся из классов развивающего обучения (системы Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и системы Л.В. Занкова) и классов модифицированного традиционного обучения. Несмотря на то, что для учащихся систем развивающего обучения принимающая среда модифицированного традиционного обучения содержит гораздо больше новых компонентов, их социально-ситуативная тревожность отмечена теми же уровнями и динамикой, что и у учащихся системы традиционного обучения. Выборки учащихся гимназий и средних школ по уровню социально-ситуативной тревожности в этот период также значимо не различаются между собой и могут быть объединены в одну большую выборку.

Таким образом, переход в пятые классы оказывается субъективно трудным для большинства учащихся, о чем и сигнализирует рост тревожности. Кроме того, можно предположить, что возрастание школьной, самооценочной и межличностной тревожности у учащихся в период перехода из начальной школы в среднюю – это реакция на изменение социальной ситуации развития в целом, а не на какие-то отдельные ее элементы. Полученные данные свидетельствуют также в пользу того, что переход в новую образовательную среду не является для учащихся классов развивающего обучения ни субъективно более трудным, ни более простым, чем для учащихся классов с модифицированными традиционными программами.

Без специального вмешательства психолога уровень школьной и самооценочной тревожности у учащихся разных систем обучения значимо снизился только к концу пятого класса, а вот межличностная тревожность оставалась на протяжении всего учебного года более высокой, чем у четвероклассников. Этот факт свидетельствует и о приоритетности сферы межличностного взаимодействия для младших подростков, и о сложностях в выстраивании межличностных отношений со сверстниками и взрослыми именно в этот период. И только во второй учебной четверти в шестом классе выборочные средние по всем шкалам социально-ситуативной тревожности статистически не отличались от тех же данных в четвертом классе.

Таким образом, в течение целого учебного года обучение и развитие большинства детей, пришедших в пятые классы из разных образовательных сред, происходит на эмоционально неблагополучном фоне, отмеченном высокой школьной, самооценочной и

межличностной социально-ситуативной тревожностью. При этом максимально длительно психическое напряжение сохраняется у младших подростков в сфере межличностного взаимодействия.

Как показывают результаты научных исследований и практической работы с учениками, наиболее эффективными являются превентивные меры по отношению к значительному росту социально-ситуативной тревожности при переходе из начальных классов в средние. Эти меры могут быть приняты в двух основных направлениях: во-первых, путем сближения, согласования требований к детям учителей начальной и средней школы посредством специального совместного психолого-педагогического тренинга; во-вторых, через обучение выпускников начальной школы конструктивным способам овладения субъективно трудными ситуациями. Дополнительную пользу может принести и работа с родителями по разъяснению сути переходного периода и облегчению взаимопонимания с собственными детьми. Еще более эффективным является комплексный подход, который позволяет значительно снизить социально-ситуативную тревожность учащихся в период адаптации к средним классам школы.

В случае, если профилактические мероприятия не проводятся или оказываются недостаточно эффективными, необходима коррекционно-развивающая работа школьного психолога в период перехода учащихся к обучению в средних классах школы.

Литература

1. Гормоза Т.В. Динамика тревожности в младшем школьном возрасте // Возрастная, педагогическая, коррекционная психология. – Мн., 2000. -№3. –С.62-64.
2. Гормоза Т.В. Проблема детской тревожности // Адукацыя і выхаванне.-1997. -№3. –С. 44-48.
3. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11-ти лет: Автореф. канд. дисс. –М., -1990.
4. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. -1998. -№2. –С. 11-17.
5. Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. –М., 2002.
6. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии.-2001. -№5.-С. 19-34.