

С. И. Чиникайло
БГПУ, Минск

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Статья посвящена изучению особенностей школьной адаптации в процессе психолого-педагогического сопровождения. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что адаптация ребенка к школьному обучению во многом определяется оценочными суждениями учителя. В статье представлены результаты исследования влияния оценочных

суждений учителя на адаптацию младших школьников в процессе психолого-педагогического сопровождения.

The article studies the features of school adaptation in the process of psychological and pedagogical support. The urgency of a problem stems from the fact that the adaptation of a child to school is largely determined by value judgements of a teacher. The article presents the results of research how teacher's value judgements affect on adaptation younger students in the process of psychological and pedagogical support.

Основная задача современного образования заключается в создании оптимальных условий для полноценного усвоения учащимися общественно выработанных знаний, их всестороннего развития в процессе школьного обучения и сохранения психологического здоровья. Особую значимость решение этой задачи приобретает на ранних этапах обучения в школе, так как именно в этот период происходит овладение учебной деятельностью, развиваются личность и способности учащихся, усваиваются знания и формируются навыки, составляющие основу последующего обучения, происходит школьная адаптация.

Многочисленные исследования, представленные в современной научной литературе, свидетельствуют об актуальности и теоретической значимости изучаемой проблемы (Ю. А. Александровский, 1976; Е. В. Новикова, 1985; А. А. Налчаджян, 1988; Ф. Б. Березин, 1988; И. В. Дубровина, 1988; С. А. Беличева, 1993; М. Е. Зеленова, 1992; Т. В. Дорожевец, 1994; Е. Ю. Борисова, 2000 и др.). В центре внимания современных психологов находятся в первую очередь изучение особенностей адаптации первоклассников, влияние их психологической готовности на адаптацию к школе, изучение условий школьной адаптации.

Вместе с тем, сведений об особенностях этого процесса в зависимости от оценочных суждений учителя на протяжении четырех лет обучения и воспитания в начальной школе имеется явно недостаточно, более того, недостаточно прописаны параметры оценочной деятельности учителя, универсальные технологии оценивания учащихся в процессе адаптации младших школьников. На основании проведенных исследований [1–7] выявлены недостатки в реализации оценочной деятельности учителя в период школьной адаптации, которые заключаются в следующем:

- слабая аргументация оценочного суждения учителя;
- преобладание оценочных суждений учителя, отсутствие при оценивании взаимооценки и самооценки;
- отсутствие четких показателей в формулировании оценочного суждения учителя;
- отождествление оценочного суждения за успехи или неуспехи в учебно-познавательной деятельности с оценкой личности ученика в целом и др.

Основной причиной сложившейся оценочной практики является то, что в процессе подготовки учителей начальных классов проблеме формирования оценочных суждений учителя не уделяется должного внимания.

С. Кесаева и Т. Яничева подчеркивают в качестве первоочередных задач психологического сопровождения учебного и воспитательного процесса диагностику, консультирование и обучение учителей, признавая при этом, что удельный вес взаимодействия в сфере «ученик – учитель» выше взаимодействия в сфере «ученик – психолог», откуда очевидна необходимость согласования деятельности, выработки единых взглядов относительно принципов и методов работы [8].

Предметом изучения в нашем исследовании стали особенности влияния оценочных суждений учителя на адаптацию младших школьников в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Концептуальной основой эксперимента, его организации и реализации послужили:

- положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского о роли условий социальной среды в психическом развитии ребенка;
- положения концепции психологии оценочной деятельности учителя в трудах Б. Г. Ананьева, в которых выделяется «парциальная оценка» как вид частной оценки, проявляющейся в оценочных суждениях;
- идеи Ш. А. Амонашвили о значении содержательной оценки в учебной деятельности младших школьников.

В исследовании участвовали 168 младших школьников, 16 учителей. В каждой параллели было два экспериментальных и два контрольных класса, всего 8 контрольных и 8 экспериментальных классов.

Эксперимент состоял из трех этапов:

На первом этапе решались следующие задачи: диагностика и анализ особенностей школьной адаптации учеников начальных классов, выявление трудностей на протяжении четырех лет обучения в начальной школе, определение факторов успешной адаптации младших школьников, роли оценочных суждений в контексте психолого-педагогического сопровождения школьной адаптации.

На втором этапе проводилась работа с учителями экспериментальных групп. Ход экспериментальной работы был построен таким образом, чтобы обогатить и углубить представления учителей:

- о роли оценочных суждений учителя в процессе школьной адаптации;
- о влиянии оценочных суждений учителя на показатели школьной адаптации учеников начальных классов;
- об особенностях оценочных суждений учителя, их разнообразии и многофункциональности;
- об использовании алгоритма при формулировании оценочных суждений;
- об этапности в формировании оценочных суждений: оценочные суждения учителя – взаимооценка – самооценка.

На третьем этапе проходила повторная диагностика испытуемых экспериментальных и контрольных групп, осуществлялось сравнение полученных результатов, выявлялось наличие достоверности различий. При осуществлении сравнительного анализа данных контрольной и экспери-

ментальной групп формулировались окончательные выводы об эффективности эксперимента, подводился итог проделанной работы.

Для выявления различий между экспериментальными (после обучающего эксперимента) и контрольными группами (второй срез) по выше описанным показателям адаптации нами использовался U-критерий Манна – Уитни. Для сопоставления показателей адаптации, измеренных до и после обучающего эксперимента в экспериментальных нами использовался T-критерий Вилкоксона, позволяющий установить направленность и выраженность изменений, произошедших в результате проведенной целенаправленной работы.

С целью сокращения большого количества зависимых переменных школьной адаптации мы использовали факторный анализ с последующим вращением по методу Варимакс. В результате обработки данных было выделено 2 фактора: Ф-1 – «Внутренняя адаптация» и Ф-2 – «Внешняя адаптация». Внутреннюю адаптацию характеризуют такие переменные как «Мотивация», «Самооценка», «Предполагаемая оценка учителя» и «Уровень притязаний». Второй фактор «Внешняя адаптация» соотносится с «Успеваемостью», «Тревожностью по отношению к взрослым», «Социометрическим статусом» и «Взаимностью выбора».

Полученные данные повторной диагностики испытуемых экспериментальной и контрольной групп приведены в табл. (на примере третьих классов), где представлены средние показатели по шкалам.

Таблица

Средние значения показателей школьной адаптации в экспериментальных и контрольных классах третьего года обучения до и после эксперимента

Показатели адаптации	3.1 эксп.		3.2 эксп.		3.1 контр.		3.2 контр.	
	до	после	до	после	до	после	до	после
<i>Академическая адаптация</i>								
Успеваемость	6,94	6,94	6,19	6,19	7,12	7,12	6,91	6,91
Мотивация	21,22	21,17	17,88	21,69	21,71	19,24	23,96	21,35
Прогнозируемая оценка учителя	7,39	7,39	6,19	6,19	7,47	7,47	7,04	7,04
<i>Социально психологическая адаптация</i>								
Социометрический статус в учебной деятельности	3,00	3,17	2,69	2,38	2,53	2,94	2,78	3,00
Взаимность выборов	1,11	1,61	1,13	1,25	1,35	1,71	0,83	0,78
<i>Личностная адаптация</i>								
Тревожность по отношению к взрослому	6,44	3,00	8,19	5,13	6,12	9,29	9,52	11,00
Самооценка в учебной деятельности	8,28	8,67	6,56	7,50	8,71	8,94	7,87	7,87
Предполагаемая оценка учителя	6,83	7,56	5,69	6,06	7,82	8,24	6,70	6,87
Уровень притязаний	2,28	2,24	2,00	1,94	2,29	2,53	2,13	1,96

Из таблицы видно, что оценочные суждения учителей по-разному влияют на показатели школьной адаптации. В первой экспериментальной груп-

пе они оказывают влияние на «Тревожность по отношению к взрослому» и «Предполагаемую оценку учителя», во второй – на «Тревожность по отношению ко взрослому», «Мотивацию», «Самооценку в учебной деятельности». Но в двух экспериментальных группах они влияют на основной показатель адаптации младших школьников «Тревожность по отношению к взрослому», которая в процессе экспериментальной работы снижается.

В экспериментальной группе 3.1. различия обнаружены по переменным «Внешняя адаптация» (0,47 и 0,73; $p = 0,076$) и «Внутренняя адаптация» (8,74 и 10,39; $p = 0,157$), снизилась «Тревожность по отношению к взрослому» (6,44 и 3,00). Оценочные суждения учителя экспериментальной группы 3.1. стали разнообразнее, более аргументированными. Оценивая работу школьников, учитель комментирует: «Я с радостью ставлю 8. Твой ответ меня порадовал своей искренностью, примером из жизни. У тебя очень грамотная речь. Видно, ты очень хорошо подготовился» (при анализе героя рассказа). Учитель ориентирован на положительное в действиях, поведении учеников, замечания относились к конкретным действиям, ситуациям. Редко, но использовались взаимооценка и самооценка.

В экспериментальной группе 3.2. различия обнаружены по переменным «Внешняя адаптация» (0,74 и 1,54; $p = 0,002$) и «Внутренняя адаптация» (10,98 и 11,83; $p = 0,028$), повышается самооценка (6,56 и 7,50). Оценочные суждения учителя экспериментальной группы 3.2. отличаются содержательностью, аргументированностью и разнообразием.

Рассмотрим это на примерах. На уроке русского языка учитель говорит: «Вот, Алина умница, она не просто написала хорошее сочинение, но написала его в стихотворной форме. Послушайте. ... Я буду рада, если у нас появятся еще такие талантливые дети, а я уверена, что они есть в нашем классе»; «Молодец, Саша. Ты не только правильно решил задачу, но и решил ее выражением, изобразил это с помощью чертежа. Ты сегодня очень работоспособный, так держать. Я уверена, что у нас есть еще такие ученики»; «Молодец. Гена, очень яркий, убедительный ответ, с приведением интересных фактов. Я всегда знала, что у нас в классе самые одаренные дети. Ребята, я уверена на следующем уроке у нас будет много таких ответов».

Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры – критерии оценки, которые должны быть усвоены младшими школьниками [2]. Нельзя не согласиться с автором в том, что вся суть оценочных суждений учителя состоит не только в раскрытии сущности эталонов, но и способов оперирования ими. Оценочная деятельность педагога направлена на стимулирование учебно-познавательного процесса школьника, его корректировку, в ходе которого учащиеся и воспринимают определенные эталоны, и усваивают некоторые способы оценочной активности. Обязанность учителя – помочь школьнику понять действительный смысл задачи, принять его в качестве мотива учебно-познавательной деятельности; повернуть школьника от внешнего объекта к

внутреннему, раскрыть перед ним то, что учебно-познавательная деятельность является процессом активного участия школьника в преобразовании самого себя, собственных сил и возможностей (Ш. А. Амонашвили, 1980).

Учитель экспериментальной группы 3.2. часто предоставлял возможность комментировать, оценивать работы друг друга, возможность прокомментировать, оценить свою работу, ответ, что для младших школьников является существенным.

В своих исследованиях Г. А. Цукерман продемонстрировала необходимость кооперации со сверстниками для формирования контрольно-оценочных действий ребенка. На ранних этапах освоения действия ребенку необходима помощь взрослого, по мере освоения действия часть его ребенок начинает выполнять самостоятельно. Однако такие компоненты действия, как функции контроля и оценки, остаются за взрослым и не передаются ребенку во всей полноте. Чтобы освоить эти действия, ребенок должен встать на позицию взрослого, а это возможно только при кооперации с другим ребенком, сверстником. Взаимодействие детей – существенное условие интериоризации действий, их перехода от взрослого к ребенку (Г. А. Цукерман, 1993).

В общении индивида Ж. Пиаже выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям «ребенок – взрослый». В группе сверстников, отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым (какими бы демократичными они не были) – иерархические и несимметричные. Автор утверждал, что такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. Таким образом, использование взаимооценки и самооценки является важным условием снижения тревожности ребенка по отношению к учителю процессе школьной адаптации.

В контрольной группе 3.1. снизились показатели «Мотивация» (21,71 и 19,24), различия статистически не значимы. Однако в контрольной группе наблюдается повышение самооценки. Этот факт объясняется неосознанным стремлением ребенка, испытывающего неуверенность в себе, снять эмоциональное напряжение, демонстрируя способы защитного поведения. Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. В контрольной группе 3.2. снизились показатели «Внешняя адаптация» (0,62 и 0,41; $p = 0,463$), но различия статистически не значимы и показатели «Внутренняя адаптация» (11,73 и 11,11; $p = 0,193$), однако мы можем наблюдать тенденцию к увеличению средних значений в обеих контрольных группах по переменной «Тревожность по отношению к взрослому».

В третьих классах обучающая работа с учителями оказала влияние на «Тревожность по отношению к взрослому» в обоих экспериментальных классах, в первом экспериментальном классе увеличивается «Предполагаемая оценка учителя» и «Самооценка в учебной деятельности» – в другом. Учитывая переход в третьих классах от безотметочной к отметочной систе-

ме оценивания оценочные суждения учителя, в первую очередь, оказывают влияние на эмоциональное благополучие ребенка.

Только те оценочные суждения учителя будут способствовать школьной адаптации, которые выражают доброжелательное отношение к ученику как личности; положительное отношение к усилиям ученика, направленным на решение задачи; конкретный анализ трудностей, вставших перед учеником, и допущенных им ошибок; конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат [1; 2; 6; 7]. Учет основных принципов содержательной оценки способствует формированию адекватной самооценки, благоприятному эмоциональному состоянию.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- оценочные суждения учителя будут способствовать школьной адаптации учеников начальных классов и способствовать реализации полифункциональности процесса оценивания, если формулируются с помощью следующего алгоритма: оценочное суждение учителя = оценка (правильно-неправильно) + аргумент (достоинства-недостатки ответа) + рекомендация (совет). Оценочные суждения учителя полифункциональны, функции должны варьироваться в зависимости от целей, задач учебных ситуаций;

- иерархия оценочных суждений учителя зависит от года обучения в начальной школе. Оценочные суждения учителя в процессе школьной адаптации должны проходить основные этапы: первый класс – учитель учит учащихся алгоритму оценочного суждения; второй класс – младшие школьники учатся осуществлять взаимооценку как условие интериоризации оценочного суждения; третий класс – весь операциональный состав оценочного суждения переходит к ребенку в виде самооценки; четвертый класс – младший школьник должен быть готов освоить не только операциональный состав оценочного суждения, но смыслы и цели, а соответственно и учебные оценочные отношения, связанные с разными стилями и ситуациями оценочных суждений учителей-предметников.

Список литературы

1. *Амонашвили, Ш. А.* Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
2. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева [и др.] / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
3. *Киселева, Т. Г.* Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т. Г. Киселева. – Ярославль, 1999. – 154 с.
4. *Ксензова, Г. Ю.* Оценочная деятельность учителя: учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
5. *Митрахович, О. А.* Взаимосвязь оценочной деятельности учителя и межличностных отношений в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. А. Митрахович. – Минск, 2005. – 19 с.
6. *Чиникайло, С. И.* Оценочные суждения учителя в процессе школьной адаптации / С. И. Чиникайло // Актуальные проблемы профориентации и профадаптации: сб. ст. – Барановичи, 2010. – С. 90–97.

7. Чиникайло, С. И. Специфика оценочных суждений учителя в процессе адаптации / С. И. Чиникайло // Научные труды Республиканского института высшей школы: в 2 ч. – Минск, 2009. – Ч. 2. – С. 288–295.

8. Кесаева, С. Психология и школа. Опыт сотрудничества / С. Кесаева, Т. Яничева // Журн. практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 22–31.