

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ГРУПП КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Одной из ключевых задач специальной педагогики и психологии в дошкольном периоде является подготовка ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с нарушением речевого развития, к обучению в школе общеобразовательного или специального вида и его социальная адаптация. Процесс перехода дошкольников к «школьному детству» в большинстве случаев не бывает безболезненным даже для нормально развивающихся детей. Он связан со значительными интеллектуальными, эмоциональными и физическими нагрузками и во многом определяет дальнейшую успешность обучения и самореализации [3].

Проблема готовности детей к обучению в школе, в том числе и воспитанников групп компенсирующей направленности, в настоящее время имеет теоретическое и практическое значение. Актуальность исследований в этой области обусловлена рядом фактов.

Во-первых, значительным ростом числа неуспевающих учащихся начальных классов, составляющих по различным данным от 15 до 40%, что и определяет необходимость поиска оптимальных путей диагностики, подготовки и адаптации к условиям школьного обучения [4].

Во-вторых, в настоящее время накоплен богатый материал, касающийся изучения специфики недоразвития речи и вопросов организации, содержания и методов специального обучения и воспитания детей с нарушением речевого развития (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, Г.С. Гуменная, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Однако, современный уровень научных исследований предполагает не только определение качественного своеобразия нарушений, касающихся различных аспектов языка, систематику речевых ошибок с учетом фонетико-фонематического и лексико-грамматического уровней языка, но и целостное рассмотрение их в структуре когнитивного развития, изучение состояния мотивационно-регуляторной сферы, особенностей личности и поведения детей [4].

В отечественной психолого-педагогической литературе широко обсуждаются обобщенные характеристики педагогических условий и психических качеств старших дошкольников, определяющих их готовность к школьному обучению (И.Л. Белопольская, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, Н.И. Непомнящая, Н.В. Нижегородцева и др.). Всеми исследователями признано, что организация психологической помощи дошкольникам в переходный период должна строиться с учетом индивидуальных особенностей и базовых психических новообразований детей старшего дошкольного возраста, лежащих в основе готовности к школьному обучению.

По своему содержанию готовность к школьному обучению представляет собой комплекс составляющих, которые обеспечивают ребенку возможность успешного овладения учебной деятельностью. Под влиянием развивающей педагогической и социальной среды формируется достаточный уровень зрелости этих психических функций [3].

Исходными в разработке содержания и критериев психологической готовности к обучению в школе в отечественной психологии являются положения теории деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), указывающие, что развитие ребенка связано с развитием системы его деятельности и предполагает наличие в каждом возрастном периоде ведущего типа деятельности. Если готовность к школе является продуктом нормального развития ребенка в дошкольном возрасте, а ведущей деятельностью является игровая, то логично рассматривать сформированность игровой деятельности в качестве компонента готовности к учебной деятельности; а также положение о том, что психологическая готовность к обучению в школе – это системное новообразование старшего дошкольного возраста, возникающее в игре и общении, включающее в себя произвольность в управлении деятельностью и поведением (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Л.И. Цехинская), произвольность отдельных психических

и психомоторных процессов (З.М. Истомина, А.Р. Лурия, А.В. Запорожес и др.), формирование внутренней социальной позиции школьника (Л.И. Божович, Т.А. Нежнова), развитие мотивов учения (М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина), развитие мышления (У.В. Ульенкова, А.В. Зак) и качественно нового уровня общения (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова) [4].

Старшие дошкольники на этапе перехода к систематическому обучению проходят один из наиболее сложных периодов развития. Ребенок сталкивается с необходимостью преодоления импульсивности поведения, ограничения «аффективных реакций» и подчинения действий учебному мотиву. Наблюдается двойственность мотивации деятельности – конфликт между желанием продолжать игровую деятельность и потребностью изменить свой социальный статус.

Кроме того, ребенок испытывает колоссальную нагрузку на эмоциональную сферу, сталкиваясь с новыми, часто пугающими объектами и явлениями, попадая в новую ситуацию общения вне непосредственного родительского «опекающего поля». Начиная обучение в школе, ребенок проходит период адаптации к новым условиям обучения и воспитания и лишь при его успешном осуществлении возникает возможность удовлетворения актуальных потребностей и самореализации. Кроме того, оптимальная адаптация обеспечивает соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды (Б.Ф. Березин). Соответственно, к началу обучения в школе ребенок должен обладать достаточным уровнем развития адаптационных возможностей, быть психологически готовым к принятию новой социальной ситуации, осознавая ее через призму собственной личности, т.е. занимая субъектную позицию.

Многочисленные исследования показывают, что готовность личности ребенка к обучению в школе может быть рассмотрена через категории субъектности, личностной активности, сформированности самосознания, самооценки, саморегуляции.

Проблема формирования субъектной личностной позиции ребенка по отношению к процессу обучения активно разрабатывалась в исследованиях Л.И. Божович, Н.И. Непомнящей и др. по их мнению, в основе успешного освоения ребенком знаний, способов, норм поведения, отношений лежат личностное принятие, активное присвоение, стремление к самостоятельному поиску нового. Именно активное личностное отношение к действительности является одним из главных оснований успешности учебной, трудовой и любой другой деятельности. Н.И. Непомнящая указывает, что особенности личностно активного отношения и способности личности в преодолении ограниченно-бытовых представлений оказываются важнейшим фактором успешности формирования учебной деятельности, определяют зону ближайшего развития ребенка. Проведенные ею исследования показали, что чем более у ребенка развиты такие качества, как личностно-активное отношение к новому и способность к преодолению жестко ограниченных, «конечных» представлений о себе, сформирован достаточный уровень обобщения учебной и личностной информации, тем выше его успешность к учебной деятельности [2].

Лишь ребенок, воспринимающий себя как личность, субъект деятельности способен к успешной ее реализации и достаточно свободен в выборе средств и методов достижения результата и дальнейшего использования приобретенных знаний, умений и навыков. Г.Г. Кравцов подчеркивал, что направление движения развития личности ребенка к собственной индивидуальности «совпадает с расширением зоны внутренней свободы, способностью сознательного управления своей психикой и поведением, т.е. становлением произвольности» [4].

В отечественной психологии самосознание и самооценка рассматриваются как знание и отношение к себе, как к определенной личности в единстве ее духовной, физической и общественной сторон [1].

Представление о себе формируются в процессе развития, путем анализа внешних и внутренних источников информации, их обобщения и условного принятия либо отвержения полученных данных. Осознание своих индивидуальных особенностей, а особенно сильных сторон личности и наличие элементарных навыков коррекции физического и психического состояния, может стать основой гибкого учебного и социального поведения ребенка (Б.Г. Ананьев, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, Г. Крайт).

К. Тэксэ, обобщая результаты изучения младших школьников с трудностями в обучении, делает вывод о тесной связи между особенностями аффективно-личностной сферы, негативной

Я-концепцией, недостаточной реализацией потенциальных возможностей ребенка и трудностями школьной адаптации [4].

Для успешности выполнения учебного задания у ребенка должен быть сформирован и достаточный уровень саморегуляции и произвольности (Е.А. Бугрименко, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, З.И. Калмыкова, А.К. Маркова, У.В. Ульянова, Д.Б. Эльконин и др.). З.И. Калмыкова считает, что качество ума, как интегративное свойство личности и важнейший структурный компонент общей способности к учению, в своей структуре обязательно предполагает саморегуляцию, т.е. ребенок должен иметь возможность аналитически рассмотреть ситуацию и выработать стратегию и тактику деятельности на основе ее внутреннего и внешнего оречевления. Л.С. Выготский подчеркивал, что личность развивается как целое, и высшей степени достигает только тогда, когда овладевает той или иной формой поведения путем речевого опосредования. Уже в младшем школьном возрасте слово становится универсальным средством воздействия на мир и на самого себя.

Ряд исследований посвящен непосредственному изучению проблемы возможностей дошкольников к саморегуляции на основе принятия речевой инструкции (А.Р. Лурия, Т.В. Петухова).

По данным А.Р. Лурия, уже в середине дошкольного возраста дети способны к созданию собственных программ поведения на основе речевой инструкции взрослого [4].

Т.В. Петухова, изучая особенности выполнения действий детьми на основе речевой инструкции взрослых, выявила, что в процессе деятельности дошкольники используют разнообразные способы речевой саморегуляции: самоинструктирование, речевое сопровождение, предварительная группировка материала и т.д. [4].

Таким образом, основой успешного обучения, активного присвоения знаний является произвольность и достаточно сформированное самосознание с условно положительной самооценкой. Совокупность этих составляющих позволяет ребенку осуществлять, являющееся в высшей степени произвольным, учебное поведение и быть субъектом учебной деятельности. Кроме того, субъектность учебной и социальной позиции на основе критического осознания своих личностных особенностей и способностей, позволяет гибко реагировать на изменяющиеся условия. Именно субъектность может явиться одним из средств профилактики школьной дезадаптации, ибо, как пишет Р. Берне «... даже у детей наиболее уравновешенных, родители которых внимательны к ребенку, но вместе с тем требовательны, могут возникнуть трудности перехода от домашней ситуации к школьной, если имеются существенные различия между атмосферой школы и семьи. Позитивный образ Я иногда оказывается недостаточным для адаптации, ибо ребенок может обнаружить, что стандарты поведения, выработанные дома, в школе оказываются неприемлемыми» [4].

Нами уже отмечалось, что базой для формирования личностных новообразований старшего дошкольного возраста, лежащих в основе обучения в школе, является речевое развитие ребенка, а именно через речевое опосредование ребенок: выделяет свое физическое и психическое Я, которое становится предметом осознания; усваивает основные способы регуляции поведения через речевое планирование и самоконтроль; развивает активные формы освоения информации, путем приема, переработки, хранения и использования информации.

У дошкольников с нарушением речевого развития в силу ряда причин нарушен механизм и искажены условия формирования речевой сферы, что в свою очередь сказывается на характере становления психических новообразований у детей старшего дошкольного возраста и обуславливает трудности в их обучении и школьной адаптации.

Кроме того, специальный подбор воспитанников, малая численность групп, преобладание индивидуальных форм работы формирует ряд специфических условий для развития дошкольников с нарушением речевого развития. В таких условиях, на наш взгляд, в силу объективных причин ограничены возможности саморазвития ребенка, снижен вклад такого компонента развития личности, как «experiential education» - обучение через опыт.

В.Р. Цылев проанализировал психологические условия подготовки к обучению дошкольников специальных групп дошкольных образовательных учреждений и отмечает, что «... у выпускников логопедических групп школьная дезадаптация может проявляться по той

причине, что они психологически подготовлены к обучению в классе с малой численностью учащихся. Так как они привыкли к повышенному вниманию педагога, ждут индивидуальной помощи, подсознательно считая, что темп преподавания должен быть ориентирован на их понимание и утомляемость. Они практически не способны самоорганизоваться и ориентироваться на учебный процесс. В результате получается, что выпускники логопедических групп психологически более реально подготовлены к методике преподавания в классах выравнивания, чем в обычных массовых классах. Поскольку ребенок психологически не готов к усвоению знаний в условиях урока, он может отторгать и школу, и отношение к нему учителя и детей» [4].

С целью изучения личностной адаптации к обучению в школе воспитанников групп компенсирующей направленности, нами было обследовано 42 младших школьника (выпускники групп компенсирующей направленности) в возрасте 7-8 лет и 42 младших школьника в возрасте 7-8 лет, не имеющих нарушения речевого развития.

Исследование проводилось нами в два этапа. На первом этапе для оценки индивидуально-типологических особенностей личностной адаптации младших школьников с нарушением речевого развития был использован индивидуальный «Лист адаптации», в основе которого положены критерии, выделенные Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [5]: адекватность, критичность, обучаемость.

На втором этапе использовался тест-опросник для учителей начальных классов.

Анализ оценки индивидуально-типологических особенностей психологической адаптации младших школьников с нарушением речевого развития по индивидуальному «Листу адаптации» позволяет заключить, что 2% выпускников групп компенсирующей направленности показали высокий уровень школьной адаптации, тогда как их нормально развивающиеся сверстники в 10% случаев адаптировались на высоком и в 7% - на очень высоком уровнях. Для детей с нарушением речевого развития более характерен низкий (52%) и удовлетворительный (24%) уровень адаптации. Однако следует указать, что 22% детей показали хорошие результаты. Среди младших школьников с нормальным речевым развитием низкий уровень отмечен только у 11% детей (в основном это часто болеющие или воспитывающиеся в неблагополучных семьях), 29% показали удовлетворительный уровень. Основная масса - 42% хорошую адаптацию к условиям систематического обучения.

Анализ данных, полученных в результате анкетирования в совокупности с наблюдением, позволили выявить наиболее характерные для выпускников групп компенсирующей направленности особенности адаптации к обучению в школе. Оценка результатов показала, что все респонденты охарактеризовали выпускников групп компенсирующей направленности как способных к обучению, обладающих достаточным уровнем подготовки к усвоению процессом чтения и письма. Выявлено, что у большинства детей (84%) сформированы навыки фонематического анализа и синтеза, элементарные математические представления, достаточен лексический запас, в пределах, изучаемых в ДОУ тематических блоков, сформированы умения составления предложений по картинкам, рассказа по серии сюжетных картинок. В целом, характеризуя обучаемость детей, учителя отметили, что она по ряду параметров соответствует возрастным нормам, однако отличается рядом особенностей как в познавательной, так и в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах. В первую очередь - это выраженная нестабильность познавательной активности, быстрая утомляемость, отмеченные у 71% детей. Эффективность учебной деятельности имеет прямую зависимость от условий предъявления учебного материала. Усвоение резко улучшается при многократном предъявлении в замедленном темпе, использовании индивидуальных методов работы, демонстрации материала в невербальной или полисенсорной форме. Домашние задания дети зачастую выполняют значительно лучше, чем в классе, что объясняется индивидуальным характером помощи, оказываемой родителями ребенку, а также возможностью работать в индивидуальном, комфортном темпе.

Определенные затруднения у 68% младших школьников, выпускников групп компенсирующей направленности, вызывает применение полученных знаний при решении практических задач. В деятельности дети редко используют самостоятельно приобретенный

опыт, испытывают трудности в описании событий личной жизни, редко конструируют высказывания от первого лица.

Оценка поведения показывает, что у выпускников групп компенсирующей направленности наблюдается целый ряд трудностей адаптации к школьным требованиям. Для большинства характерна импульсивность (72%), аффекты в ответ на замечания (31%) или полное игнорирование требований (26%). Особую трудность составляет самоорганизация деятельности для достижения поставленной задачи. Дети теряют «ядро» задания (13%), выполняют его не в полном объеме (32%), не могут описать внутренний план действий (43%). В межличностных отношениях отмечаются трудности усвоения ролевой позиции «ученика», установления коммуникативных контактов со сверстниками и учителями. Дети редко становятся инициаторами общения, а при его попытке, испытывают проблемы в описании своего внутреннего состояния, потребностей, причин и проявлений физического или психического дискомфорта.

Большинство выпускников групп компенсирующей направленности не могут проанализировать свое поведение (68%), результаты деятельности (47%) и дать им адекватную оценку. Указание на ошибки в выполнении задания и поведении не побуждает первоклассников к анализу деятельности и пересмотру оценки результата. Чаще всего источник неудачи они ищут вне собственной личности, относят их за счет трудности задания, неподходящих условий и т.д. Вследствие указанных особенностей у детей снижена мотивация преодоления трудностей и достижения успеха, т.к. дети считают, что задания выполнены верно и не требуют коррекции.

Наблюдение за данной категорией младших школьников показало, что они в процессе урока демонстрируют недостаточно организованное поведение, часто отвлекаются, неадекватно реагируют на замечания учителя, отказываются выполнять задания. Дополнительные речевые инструкции, полученные в ходе выполнения задания, не всегда улучшают результат работы и лишь в 50% случаев приобретенный навык, модифицируясь, переносится на другое задание. Особую сложность вызывают у детей публичные ответы, речевые формы выполнения задания.

Обобщая выше изложенное, можно заключить, что предварительный анализ демонстрирует ряд признаков психической дезадаптации у выпускников групп компенсирующей направленности по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Наиболее выражены нарушения таких параметров, как критичность и обучаемость. Обучаемость весьма неустойчива и имеет тенденцию к снижению при утомлении и в групповых формах выполнения заданий. Критичность не сформирована или имеет черты неадекватности.

Проведенные наблюдения демонстрируют признаки школьной дезадаптации, в основе которых лежат несформированность саморегуляции деятельности, недостаточность самоконтроля, проявляющиеся в трудностях речевого опосредования и речевой регуляции деятельности и поведения. Кроме того, ярко выражены нарушения коммуникативного взаимодействия выпускников групп компенсирующей направленности со взрослыми и сверстниками.

Вышеизложенные анализ психолого-педагогических исследований, наблюдения и проведенные исследования демонстрируют специфику организации учебной деятельности, на которую ориентированы воспитанники групп компенсирующей направленности, что в сочетании с индивидуальными особенностями и структурой речевого дефекта требует разработки специального пакета диагностических методов и системы коррекционно-развивающей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкудинова Н.Е. О развитии самосознания у детей. Психология дошкольника. Хрестоматия/Сост. Г.А. Урунтаева. – М., 1998.
2. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992.
3. Нижегородцева Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе. Автореф. дисс.... доктора пед. наук. – М., 2001.
4. Панасенко К.Е., Антонова Л.З. Личностная готовность к обучению в школе детей с нарушением речевого развития: Монография. – Белгород, 2009.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М., 2003.