

Особенности учебной мотивации и эмоциональных переживаний младших школьников в условиях адаптации

Влияние эмоциональных состояний на процесс обучения достаточно часто рассматривается в медицинской, психологической, педагогической литературе. По данным исследований Л.М. Митиной ребенок чаще всего сталкивается в учебном процессе с такими отрицательными эмоциональными состояниями как тревога, страдание, гнев, страх и стыд.

Эмоциональная сфера – явление сложное, многогранное, отображающее полифонию как самой личности, так и ее взаимодействие с богатством окружающего мира. Психология дает различные определения эмоциональной сферы, которые вступают между собой в противоречия, но точки зрения различных авторов согласуются в выделении ее составных элементов – эмоции, чувства, потребности.

Л.И.Божович (1968) представляла эмоции как «первичные формы психической жизни», между тем указывая на их важную роль в становлении компенсаторных возможностей личности и взаимодействие личности и окружающей среды.

Отечественные и зарубежные психологи среди эмоций человека и животных несмотря на всё их разнообразие выделяют 2 категории:

- положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей индивидуума или сообщества;
- отрицательные эмоции, связанные с опасностью, вредностью и даже угрозой для жизни.

К положительным эмоциональным переживаниям относят такие как, удовольствие, радость, блаженство, восторг, ликование, восхищение, гордость, самодовольство, удовлетворенность собой, уверенность, доверие, уважение, симпатия, нежность, любовь, умиление, благодарность, спокойная совесть, облегчение, состояние безопасности, предвкушение, злорадство, удовлетворенная месть.

Отрицательные эмоциональные переживания: неудовольствие, горе (скорбь), тоска, печаль (грусть), уныние, скука, отчаяние, огорчение, тревога, боязнь, испуг, страх, ужас, жалость, сострадание, разочарование, досада, обида, гнев, ярость, презрение, возмущение (негодование), неприязнь, зависть, злоба, ненависть, злость, ревность, неуверенность (сомнение), недоверие, смущение, стыд, раскаяние, угрызение совести, нетерпение, горечь, отвращение, омерзение.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей, как в психологическом, так и в физическом плане. Поступив в школу, ребенок становится школьником далеко не сразу. Этот момент является новым возрастным периодом в жизни ребенка, ведущей деятельностью которого становится учебная деятельность.

Изменение социальной ситуации развития оказывает большое влияние на развитие эмоциональной сферы ребенка. Влияние эмоциональных состояний на процесс обучения достаточно часто рассматривается в медицинской, психологической, педагогической литературе.

По данным исследований Л.М. Митиной ребенок чаще всего сталкивается в учебном процессе с такими отрицательными эмоциональными состояниями как тревога, страдание, гнев, страх и стыд.

Если положительные эмоциональные состояния способствуют активизации познавательных процессов, лучшей социальной адаптации ребенка, то отрицательные - приводят к потере познавательной активности, нарушению взаимодействия с окружающими, личностной дезадаптации ребенка, соматическим болезням.

Рассмотрим особенности проявления эмоциональных переживаний младшего школьника в период адаптации. Говоря об адаптации как о процессе, следует помнить о двух его сторонах. С одной стороны, человек – это объект приспособления к условиям жизнедеятельности. Приспособить ребенка к школе – значит подвести его к пониманию необходимости выполнять учебные и социальные требования, принимать на себя ролевые

обязательства школьника. Вполне естественно, что такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном; формируются определенные установки. Личностные свойства, делающие ребенка хорошим учеником – послушным, старательным, неконфликтным.

С другой стороны, адаптация подразумевает не только приспособление. Но и создание условий для последующего развития. Тогда получается, что адаптировать ребенка – это приспособить его к развитию. В этом случае ребенок ощущает себя в конкретной школьной среде автором своей жизни, у него сформированы психологические свойства и умения, позволяющие в нужной степени соответствовать требованиям и нормам, у него сформирована способность развиваться в этой среде, реализовать свои потребности, не входя в противоречие со средой. Школа и ребенок взаимно адаптируются к друг другу.

В современной психолого-педагогической литературе под адаптацией понимается сложный, многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, новую систему требований и контроля, в новый коллектив.

В связи с поступлением в начальную школу в учащиеся не всегда успевают адаптироваться в новых условиях, не всегда понимают, чего от них хотят, и испытывают психологический дискомфорт, который проявляется в эмоциональном неблагополучии – тревожности.

Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью выделяют несколько факторов, воздействие которых способствует ее формированию и закреплению. В их число входят:

- учебные перегрузки;
- неспособность учащегося справиться со школьной программой;
- неадекватные ожидания со стороны родителей;

– неблагоприятные отношения с педагогами и др.

Рассмотрим эти факторы подробнее.

Учебные перегрузки обусловлены разнообразными сторонами современной системы организации учебного процесса.

Во-первых, учебные перегрузки связаны со структурой учебного года. Исследования показывают, что после шести недель активных занятий у детей (прежде всего, младших школьников и подростков) резко снижается уровень работоспособности и возрастает уровень тревожности. Восстановление оптимального для учебной деятельности состояния требует как минимум недельного перерыва. Этому правилу, как показывает практика, не удовлетворяют по меньшей мере три учебных четверти из четырех. Только в последние годы и только первоклассники получили привилегию — дополнительные каникулы в середине изматывающе длинной третьей четверти. А для остальных параллелей самая короткая четверть — вторая — длится, как правило, семь недель.

Во-вторых, перегрузки могут вызываться загруженностью ребенка школьными делами в течение учебной недели. Для полноценного отдыха и восстановления сил ребенку необходим как минимум один полноценный выходной в неделю, когда он может не возвращаться к выполнению домашних заданий и других школьных дел. Установлено, что учащиеся, получающие домашние задания на выходные, характеризуются более высоким уровнем тревожности, чем их сверстники, «Имеющие возможность полностью посвятить воскресенье отдыху».

И, наконец, в-третьих, свой вклад в перегрузки учащихся вносит принятая сейчас длительность урока. Наблюдения за поведением детей в течение урока показывают, что за первые 30 минут урока ребенок отвлекается более чем в три раза меньше, чем за 15 последних.

Неадекватные ожидания со стороны родителей, как уже отмечалось, являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и

закреплению тревожности вообще. В плане школьной тревожности — это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность.

Неблагоприятные отношения с педагогами как фактор формирования школьной тревожности многослойны.

Во-первых, тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель. Наиболее высокий уровень школьной тревожности демонстрируют дети из классов учителей, исповедующих так называемый «рассуждающе-методический» стиль педагогической деятельности. Этот стиль характеризуется одинаково высокой требовательностью учителя к «сильным» и «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося при высокой методической грамотности. В таких условиях ученики не стремятся выходить к доске, боятся ошибиться при устном ответе и т. д.

Во-вторых, формированию тревожности могут способствовать завышенные требования, предъявляемые педагогом к ученикам; эти требования часто не соответствуют возрастным возможностям детей. Интересно, что учителя нередко рассматривают школьную тревожность как положительную характеристику ребенка, которая свидетельствует о его ответственности, исполнительности, заинтересованности в учебе, и специально стараются нагнетать эмоциональную напряженность в учебном процессе, что, на самом деле, дает прямо противоположный эффект.

В-третьих, тревожность может быть вызвана избирательным отношением педагога к конкретному ребенку, прежде всего, связанным с систематическим нарушением этим ребенком правил поведения на уроке. Учитывая, что недисциплинированность в подавляющем большинстве случаев является именно следствием уже сформировавшейся школьной тревожности, постоянное «негативное внимание» со стороны учителя будет

способствовать ее фиксации и усилению, подкрепляя тем самым и нежелательные формы поведения ребенка.

Школьная тревожность может проявляться по-разному: от нежелания ходить в школу до резкого снижения эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний.

Таким образом, проявление тревожности как негативного эмоционального переживания является важным показателем адаптации младших школьников. Многие исследователи рассматривают проявление тревожности как один из критериев, влияющих на школьную адаптацию учащихся к обучению в новых условиях.

Дезадаптация рассматривается как устойчивая неприспособленность к тем или иным влияниям, которые также могут возникать на разных уровнях. Говоря о дезадаптации социальной, подразумевают, прежде всего, неприспособленность личности к влияниям окружения, неспособность сохранять равновесие межличностных отношений.

Школьная дезадаптация – результат нарушения приспособления (адаптации) ребенка к тем или иным условиям школьной среды, в частности, к новым условиям обучения в первом классе.

В условиях ограниченности адаптационных резервов, свойственной растущему организму, любое увеличение нагрузки, умственной или физической, можно рассматривать как стрессорное воздействие, носящее длительный и устойчивый характер. Это приводит к снижению адаптационных резервов, возникновению ситуации рассогласования механизмов регуляции вегетативных функций; жизнедеятельность осуществляется в режиме неустойчивой адаптации, который проявляется у детей в виде ухудшения работоспособности, повышенной утомляемости и снижения устойчивости к неблагоприятным воздействиям.

Отмечено, что в адаптационный период дети могут стать более замкнутыми, робкими или, напротив, чрезмерно шумными, суетливыми. Может снизиться работоспособность, они могут стать забывчивыми,

неорганизованными, иногда нарушается сон, аппетит. Множество детей так и остаются дезадаптированными. Собственно говоря, причины дезадаптации банальны и давно известны: у ребенка есть объективные индивидуальные трудности в обучении, обнаруживающиеся в первые месяцы школьной жизни, которые достаточно быстро обрастают психологическими травмами. Такие трудности есть практически у каждого первоклассника, хотя причины детских затруднений разные. Попробуем их перечислить по степени значимости.

Прежде всего, это минимальные мозговые дисфункции (ММД), т.е. легкие формы церебральных нарушений, не являющиеся патологией и исчезающие по мере созревания нервной системы. ММД имеют разное происхождение – родовые травмы, инфицирование в раннем детстве и т. д. До поступления ребенка в школу, как правило, эта проблема незаметна, поскольку такие дети ничем не отличаются от сверстников. С первых же дней обучения под воздействием умственной нагрузки проявляется отчетливая симптоматика, выраженная в быстро наступающем умственном истощении, нарушениях внимания, памяти, моторики и речи, нарушениях почерка и двигательной расторможенности. Такие дети интеллектуально сохранны, более того, поскольку восстановление идет путем опережающего развития мышления, нередко имеют повышенный коэффициент интеллекта. Детям с ММД необыкновенно трудно включиться в учебу: трудно высидеть урок, трудно удерживать внимание на задаче и вовремя переключать его, трудно писать. Они требуют особого внимания учителя и щадящего режима работы, частого чередования нагрузки и отдыха. Однако современный темп обучения не оставляет учителю такой возможности. Понятно, что дети с ММД с первых дней учебы сталкиваются с собственными неудачами.

Вторая причина, приводящая к объективным школьным трудностям, – неготовность к школьному обучению, в первую очередь социальная незрелость первоклассника. При всем обилии «школ развития» и курсов подготовки к школе проблема остается нерешенной. Возможно, что именно

ранние «урочные» методы подготовки дошкольников и недооценка значения собственно детского занятия – игры – не позволяют им сформировать необходимые социальные навыки.

К неизбежным в начале обучения трудностям и неудачам не ожидавшие этого родители часто относятся резко отрицательно. За неудачи школьника ругают, обвиняют в отсутствии старания, усидчивости, ума. Под влиянием таких оценок взрослых у ребенка падает уверенность в себе, повышается тревожность, что в свою очередь приводит не к улучшению, а к ухудшению и дезорганизации деятельности. Так складывается своеобразный порочный круг: нарушения деятельности ведут к неудаче, неудача порождает тревогу, тревога дезорганизует деятельность ребенка, способствует закреплению неудач. Чем дальше, тем труднее разорвать этот круг, неуспешность становится хронической.

Таким образом, эмоциональные переживания младшего школьника играют важную роль в процессе его адаптации к новым социальным условиям – к обучению в первом классе. Ребенку необходимы положительные эмоции, которые помогут справиться с непростой ситуацией обучения в школе.

Составил: Сивец Н.М.

Список литературы

1. Битянова М. Адаптация пятиклассников: В чем мы похожи?// Классный руководитель. – 2012. – №8. – С.16-18.
2. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития Научно-методическое пособие для психологов и педагогов. — М.: МГППУ, 2006 г. — 96 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Издание 2-е, стереотипное под редакцией Д. И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 352 с.
4. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.– 32 с.
5. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. — М., 1988.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения Кн. для учителя/А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
8. Слепичева О. А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на уровень тревожности младших школьников // Обучение с целью уменьшения насилия. — СПб., 2012. — С. 156-160.
9. Сорокин А.П., Стельников Г.В., Вазин А.Н. Адаптация и управление свойствами организма М.: Медицина, 1977. – 263 с.