

Отношение к учителю как показатель адаптации ребёнка к школе*

Т.С. Семёнова



В статье раскрывается положение о том, что позитивное отношение учителя к ученику в образовательном процессе способствует успешной адаптации ребёнка к школе, а негативное отношение учителя препятствует ей. Ответное отношение ученика к учителю может служить индикатором успешности прохождения адаптации к школе.

Ключевые слова: отношение учителя к ребёнку, отношение ребёнка к учителю, адаптация, дезадаптация.

Большинству родителей знакомо трепетное отношение младшего школьника к своему учителю.

Л.И. Божович ещё в 1968 г. писала, что «учитель является центральной фигурой для учащихся 1–2-го классов, носителем существующего среди них общественного мнения. К учителям в 1–2-м классах обычно не бывает критического отношения. Требования учителя для маленьких школьников – закон» [2, с. 257].

К.Н. Поливанова, наблюдая за шестилетними первоклассниками, также отмечала, что учитель является «главной фигурой» в их обучении: «Для ребёнка, поступившего в школу, всё происходящее связано с его первым учителем». В отношении детей к учителю автор подчёркивает «доверчивость, некритичность, почти обожание» и заключает, что «по силе эмоциональной наполненности обожание первого учителя можно сравнить, пожалуй, лишь с первой любовью» [8, с. 134].

Эта трогательная особенность первоклассников заставляет задуматься. Ведь открытость и доверчивость, делающие ребёнка особенно ранимым, требуют от учителя ответной искрен-

ности и, конечно же, профессионализма. К.Н. Поливанова отмечает, что в процессе обучения может возникнуть школьная тревожность, характерная, как правило, для «сильных» учеников, причём наибольшая тревожность у маленьких школьников связана именно с учителем.

Под адаптацией к школе в психологической литературе понимается процесс приспособления ребёнка к образовательному учреждению [1; 3]. Общеизвестно, что процесс адаптации у первоклассников длится от 1–2 месяцев до полугода, иногда затягивается до года. Объективными показателями успешной адаптации считаются формирование адекватного поведения, установление доверительных отношений с учителем и дружеских контактов с одноклассниками, овладение навыками учебной деятельности. Субъективным показателем адаптации является положительное эмоциональное самочувствие ребёнка.

Признано также, что адаптационные изменения могут носить как позитивный, так и негативный характер [4, с. 251], и в последнем случае речь идёт о дезадаптации. Причинами, вызывающими дезадаптацию, считаются индивидуально-психологические особенности ребёнка, несоответствие школьной программы особенностям первоклассника, непродуктивный стиль педагогического общения и семейного воспитания.

Многие исследователи связывают школьную дезадаптацию с дидактоге-

* Тема диссертации «Психологическая готовность к школе». Научный консультант – доктор психол. наук, профессор О.А. Карабанова.

ниями, т.е. последствиями некорректного отношения учителя к ученику, неконструктивной организации образовательного процесса и учебной деятельности. Так, В.Е. Каган одной из причин затруднений адаптации называет нарушение взаимодействия в системе «ребёнок – учитель» [7], Д.Н. Исаев – «враждебное отношение педагога» [6], М.Е. Зеленова – излишнюю авторитарность учителя и его направленность на учебные нормы, а не на личность ребёнка [5], К.Н. Поливанова – непрофессионализм педагога [8], В.Б. Хозиев, М.В. Хозиева – нетактичность учителя [9].

Учитывая всё сказанное выше, рассмотрим отдельные, наиболее «показательные» случаи затруднённой и нарушенной адаптации, которые мы наблюдали в процессе своей многолетней работы психологом в школе, соотнести их с поведением учителя и ответным отношением ребёнка к учителю.

Случай 1. Олег К. был направлен к психологу в начале 3-го класса (программа 1–3), чтобы составить характеристику ребёнка для его перевода в класс коррекции. Второгодник. Двойки по основным предметам: русскому, чтению, математике. На уроках не работает, скучает, смотрит в окно, раскачивается на стуле. Может во время урока есть конфеты. Пропускает уроки. Энурез. Отношения родителей с учителем конфликтные.

По словам мамы, мальчик боялся прежней учительницы. Она часто его ругала, кричала на него, однажды ударила линейкой по руке, обещала оставить в 3-м классе на второй год. Это мама узнала от одноклассницы Олега. Сам Олег за три года обучения о школе никогда не рассказывал, на вопросы о ней не отвечал. Домашнего задания никогда не знал, даже если оно было записано в дневнике. Часто по утрам отпакивался идти в школу и плакал. Папа в этих случаях ужесточал меры: ругал, брался за ремень. Мама вынуждена была сопровождать сына до дверей класса. Если учительница была в классе, Олег там оставался, если же её не было, он

спустя некоторое время после ухода мамы возвращался домой.

К моменту обследования возраст ребёнка составил полных 10 лет. Обследование показало, что он читал отдельными словами, не знал правил правописания, не умел считать в уме с переходом через десяток. Самостоятельно не прочёл ни одной книги. Одет Олег был в старый костюм, из которого он давно вырос, и обут в старые кеды. По его словам, у него есть новый костюм, но в этом ему удобнее.

Олег выполнил тест на интеллект Векслера. Результаты по отдельным субтестам по 20-балльной шкале следующие: осведомлённость – 5, понятливость – 14, арифметический субтест – 4, сходство – 4, словарный субтест – 2, повторение цифр – 6, недостающие детали – 6, последовательные картинки – 6, кубики Кооса – 7, складывание фигур – 3, шифровка – 16, лабиринты – 7.

Как видно по результатам, только два задания теста – на понятливость и на внимание (шифровка) – ребёнок выполнил на уровне выше среднего. Надо отметить, что содержание этих заданий мало касается школьного обучения. Остальные задания, определяющие память, образное и логическое мышление, речь, запас знаний, он выполнил на уровне ниже среднего. Содержание всех этих заданий в большей или меньшей степени связано со школьным обучением. Возникает естественный вопрос: почему понятливый и внимательный ребёнок не смог освоить программу начальной школы? Более того, возможно предположение, что три года пребывания в школе затормозили развитие ребёнка.

Исправление ситуации заключалось в следующем. Работа с родителями мальчика была направлена на изменение их отношения к ребёнку: вместо ужесточения дисциплины были найдены способы поддержки и помощи мальчику.

Родители наняли репетитора, чтобы ликвидировать пробелы в знаниях. Олег сказал психологу, что хотел бы прочитать книгу «Волшебник Изумрудного города», и в ближайшее

воскресенье мама с сыном поехали в книжный магазин за покупкой. Отдельно мы обсуждали способы выражения родительского отношения к учебным неудачам мальчика и его эмоциональной поддержки. Родители ребёнка, испуганные перспективой класса коррекции, с готовностью откликнулись на все предложения психолога.

Сложнее обстояло дело с учителем. С разрешения школьной администрации учительница сказала Олегу, что не будет его спрашивать на уроках, отвечать он будет только тогда, когда сам этого захочет. На уроках математики мальчику разрешили пользоваться калькулятором.

Мы договорились с Олегом, что психолог будет ждать его по пятницам. Если мальчик захочет, он может прийти поговорить. Олег стал приходиться к психологу сам каждую неделю.

Уже через две недели положение начало меняться. Олег сообщил психологу, что прочитал «Волшебника Изумрудного города», и в воскресенье они с мамой поедут покупать продолжение книги. Контрольную по математике он на калькуляторе решил на 4.

Скорость чтения к концу первой четверти выросла вдвое, но ещё не соответствовала удовлетворительной отметке для 3-го класса. Потребовалось долго уговаривать учительницу поставить Олегу тройку в четверти авансом, ориентируясь не на учебную норму, а на изменения, произошедшие в ребёнке.

Постепенно Олег перестал пропускать уроки. Почти на каждой перемене он подходил к учительнице отвечать домашнее задание. У него появились приятели в классе. Как самый рослый, он часто защищал одноклассников. «Ухаживал» за учительницей: угощал конфетами, помогал донести сумку, принёс почитать «Волшебника Изумрудного города». Олег «влюбился» в свою учительницу. Он переоделся в новый костюм, стал следить за своей причёской. Дома восторженно рассказывал, какая у него замечательная учительница – красивая, добрая.

По наблюдениям Л.И. Божович, авторитет учителя для учеников 3–4-го классов начинает снижаться. Это как раз возраст Олега. Однако, не испытав восторга перед учителем в 1-м классе, Олег «прожил» это чувство с опозданием в три года.

Учебный год Олег закончил с «твёрдыми» тройками по основным предметам. В 5-м классе это был уже другой человек. Высокий, уверенный в себе, громко здоровающийся, позволяющий себе вместо школьной формы джинсовый костюм с сумкой через плечо.

Случай 2. Катя Л. в детский сад не ходила, так как часто болела простудными заболеваниями. В школу пошла по программе 1–4 в 6 лет и 10 месяцев. Исходный уровень готовности к школе был средним.

Обучение в 1-м классе проходило в детском саду. В первые две недели Катя не ела и не ходила в туалет. Домой её забирали сразу после уроков. Если оставляли в детском саду на полный день, у девочки поднималась температура до 37–37,2°. Дома она сразу бежала в туалет, потом ела – температура снижалась. Заболела через 2 недели. В ходе дальнейшего обучения болела по-прежнему 3–4 раза в году.

Катя испытывала затруднения при письме. Буквы у неё получались некрасивые и лепились одна к другой. При записи математических выражений пропускала знаки «+», «-», «=». Скорость чтения не росла.

Дома о школе девочка не рассказывала. На вопросы не отвечала, задания на дом не знала, часто не находила в портфеле необходимых для урока принадлежностей (пластилина, красок). Отказывалась одна идти в школу, плакала из-за этого, мама или бабушка вынуждены были её провожать.

Для развития учебных навыков оказались эффективными такие приёмы, как, например, обводное письмо: мама писала в прописи буквы карандашом, а Катя обводила их ручкой. По математике использовали мозаику с цифрами и знаками. Чтению помогли занятия в музыкальной школе, где девочка сначала испыты-

вала похожие трудности: звуки не соединялись в такты, такты – в мелодию. Однако ежедневные занятия на фортепиано привели к тому, что Катя сначала научилась соединять звуки, после чего сразу начала расти скорость чтения.

Отношения с учительницей с самого начала обучения были хорошими. Учительница отзывалась о девочке только положительно, отмечала её вежливость, дисциплинированность. Утешала готовую впасть в отчаяние маму, убеждая её, что всё будет хорошо, нужно только набраться терпения. В тетрадях Кати преобладали в основном пометки учителя «см.», что сама девочка расшифровывала как «смотрела, молодец».

Катя, со своей стороны, всегда с большим почтением относилась к учительнице: «О.Б. так сказала», «О.Б. не разрешает». Однажды мама нашла ошибку в тетради дочери: слово *ветреный* было написано с двумя «н». Проверили по словарю, но Катя упорно отказывалась исправлять ошибку, потому что «О.Б. так написала на доске». Когда же учительница призналась, что ошиблась, девочка убеждённо сказала маме: «О.Б. не могла ошибиться. Она просто проверила, как мы знаем».

Ситуация изменилась в конце 3-го класса. Катя стала ходить в школу одна. Знала домашнее задание. Уроки учила большей частью самостоятельно. Снизилось число пометок «см.», она стала получать положительные отметки. Девочка начала рассказывать о школе дома, у неё появились подруги в классе.

Мы описали два случая из нашей практики, имевшие место в разное время.

Похожими в обоих случаях являются 1) исходно невысокий уровень готовности к школе; 2) индивидуальные особенности детей (неуверенность, тревога, невротические симптомы); 3) затянувшийся до трёх лет процесс адаптации; 4) непоследовательность родительской поддержки: ужесточение дисциплины у родителей Олега и готовность к отчаянию у мамы Кати.

Различным было только отно-

шение учителя к ребёнку: негативная установка в случае Олега и позитивная в случае Кати; как следствие – ответное отношение ребёнка к учителю: страх у Олега и почтение у Кати.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отношение учителя является для ребёнка важным фактором адаптации либо дезадаптации, в связи с чем отношение ребёнка к первому учителю можно рассматривать не только как показатель взаимных отношений, но и как индикатор успешного или неуспешного прохождения адаптации ребёнка к школе.

Литература

1. Битянова, М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М. : Совершенство, 1998.
2. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968.
3. Ермакова, И. Адаптация первоклассников к школе / И. Ермакова, О. Даниленко // Народное образование. – 2008. – № 5.
4. Ермакова, И. Цена адаптации и как её снизить / И. Ермакова, О. Даниленко // Народное образование. – 2009. – № 4.
5. Зеленова, М.Е. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребёнка в начальной школе : автореф. ... канд. дисс. / М.Е. Зеленова. – М., 1992.
6. Исаев, Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра / Д.Н. Исаев. – М. : Медицина, 1984.
7. Каган, В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
8. Поливанова, К.Н. Такие разные шестилетки : Индивидуальная готовность к школе : диагностика и коррекция / К.Н. Поливанова. – М. : Генезис, 2003.
9. Хозиев, В.Б. Психологическое консультирование родителей первоклассников и младших школьников / В.Б. Хозиев, М.В. Хозиева // Психология и школа. – 2008. – № 4.

Татьяна Семёновна Семёнова – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, г. Пенза.