

Ієговська Л.І.

Суть процесу адаптації дітей-шестирічок до навчання у школі

Ієговська Людмила Іванівна, аспірантка кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

Анотація. У статті автором зроблено спробу дати якісно нове визначення суті процесу адаптації дітей-шестирічок до навчання у школі, а саме у зв'язку з появою досліджень про розвивальний характер педагогічних бар'єрів, що виявляється безпосередньо за умови його подолання. У процесі дослідження автор визначає адаптацію дитини до навчальної діяльності як складний процес встановлення рівноваги між актуальним рівнем розвитку дитини, її можливостями й новими вимогами середовища (зони найближчого розвитку навчальної діяльності) до неї. При цьому акцентуємо увагу, що встановлення рівноваги забезпечується шляхом ефективного подолання різного виду педагогічних бар'єрів. У статті, автор, виокремлює такі типи педагогічних бар'єрів: мотиваційні, пізнавальні, емоційно-вольові та комунікативні бар'єри, подолання яких і забезпечує встановлення рівноваги між зонами розвитку дитини.

Ключові слова: адаптація, навчальна діяльність, зона актуального розвитку, зона найближчого розвитку, бар'єр

Постановка проблеми. Вивчення літературних джерел показує, що поняття "адаптація" трактується як: сукупність реакцій пристосування людського суспільства до природного та соціального середовищ; реакція окремої людини на зміни в навколишній дійсності; входження індивідів у різні соціальні ролі; процес, спрямований на підтримку оптимального функціонування організму. Таким чином, можемо стверджувати, що у сучасній науці існує певна невизначеність суті адаптивних процесів особистості, зумовлена тим, що адаптація як категорія відноситься до фундаментальних понять у цілому комплексі галузей знання. Сам термін "адаптація" науковці часто підміняють словами-синонімами, зокрема, "пристосування", "акліматизація", "звикання", "вростання", "входження", "становлення", "прийняття" тощо. Теоретичний аналіз досліджень показав, що проблема адаптації є важливою міждисциплінарною проблемою, але у кожній науковій галузі вона характеризується своїм змістом та характером. У зв'язку з цим у науці актуалізується проблема висвітлення суті процесу адаптації саме з точки зору педагогіки.

Аналіз публікацій. Аналіз наукової літератури надає можливість зазначити негативне ставлення низки педагогів (Г. Андреева, Г. Балл) до використання поняття терміну "адаптація" у вузькому сенсі (тобто як пристосування або звикання до середовища) у контексті особистісно зорієнтованої освіти. Слід зазначити, що таке тлумачення терміна має механістичний або біологізаторський відтінок, оскільки воно нівелює активність особистості, як визначальну властивість особистості. Таким чином, крім розуміння адаптації як пристосування будови та функцій організму, його органів і клітин до умов середовища [8, с. 10], і на цій основі – пасивного підпорядкування індивіда навколишнім умовам, існує інший науковий підхід до суті адаптації, який сьогодні має значні можливості для ствердження [1, с. 93]. У цьому концептуальному підході адаптація розуміється як єдність взаємозумовлених протилежно спрямованих процесів урівноваження суб'єкта з середовищем (Г. Балл, А. Налчаджян, В. Петровський та інші).

Мета дослідження полягає у якісно новому обґрунтуванні суті процесу адаптації дітей-шестирічок до навчання у школі, а саме у зв'язку з появою досліджень про розвивальний характер педагогічних бар'є-

рів, що виявляється безпосередньо за умови його подолання (І. Вербицька, А. Гормін, І. Глазкова).

Виклад основного матеріалу. Адаптація як двобічний процес, як єдність процесів асиміляції (такий вплив на середовище, при якому воно приводиться у відповідність з потребою особистості, середовище у такому змісті входить до неї) та акомодатії (вплив, при якому поведінка особистості приводиться у відповідність із середовищем) вперше розглянута в роботах Ж. Піаже [7, с. 160]. Саме він стверджував, що розуміння суті адаптації як єдності процесів активної зміни особистістю навколишнього середовища та зміни свого внутрішнього світу і має панувати у педагогіці та психології.

Тобто, адаптація особистості розглядається як взаємоіснування двох протилежних тенденцій, кожна з яких виконує власну функцію щодо існування людини: асиміляція забезпечує цілісність особистості, що може бути порушена під дією чинників навколишнього середовища; акомодатія надає можливість здобуття особистістю нових властивостей і тим самим забезпечує варіабельність, змінність, особистісний розвиток.

Б. Ананьєв, С. Виготський, О. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн розглядають суть процесу адаптації як вираження єдності взаємодіючих сторін (людини і соціального середовища) з притаманними суперечливими моментами, що забезпечують не лише зміну, але і розвиток обох сторін. Й. Милославова, М. Свиридов, М. Скубій доповнюють, що основою цієї єдності, з одного боку, є активність соціального середовища, з іншого, – активність особистості, яка спрямована на пізнання оточуючого світу, прийняття та деяке перетворення його вимог.

У дослідженні розглядаємо адаптацію дитини до навчальної діяльності як складний процес встановлення рівноваги між актуальним рівнем розвитку дитини, її можливостями й новими вимогами середовища (зони найближчого розвитку навчальної діяльності) до неї. При цьому акцентуємо увагу, що встановлення рівноваги забезпечується шляхом ефективного подолання різного виду педагогічних бар'єрів.

Дане положення обґрунтовуємо, посилаючись на дослідження І. Глазкової [3] про розвивальний характер педагогічного бар'єра. Автор визначає поняття "педагогічний бар'єр" як бінарне поняття. Зокрема, з одного боку, це – складне педагогічне явище, що перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успіш-

ність педагогічного процесу, а тому потребує запобігання, а, з іншого, – засіб, що стимулює, спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу шляхом його подолання. Дослідниця доводить, що педагогічний бар'єр є своєрідним стимулом розвитку потенційних можливостей особистості, тобто йому властивий розвивальний характер, що проявляється саме через його подолання. Так, подолання педагогічних бар'єрів забезпечує розвиток як пізнавальних, так і емоційних процесів, волі, а також є джерелом активності людини, зокрема пізнавальної. Таким чином, робимо висновок про те, що адаптаційні процеси можна розглянути як початкову фазу розвитку дитини, щось подібне найближчій зоні її розвитку.

Повертаючись до взаємозв'язку понять адаптації й розвитку, необхідно врахувати, що точки траєкторії розвитку особистості можна обирати й досліджувати будь-які й у кожного, "миттєвий знімок" процесу розвитку буде свідчити про його початкову фазу, тобто стан процесу адаптації. Можна цілком погодитися з думкою, що розвиток є стратегією, а адаптація – тактикою процесу розвитку. Звідси витікає, що адаптація як "зліпок розвитку", його своєрідний "миттєвий знімок" у кожній точці життєвої траєкторії, а розвиток – процес неперервний, триває все життя, і в кожній точці життєвої траєкторії адаптація характеризує початкову фазу розвитку особистості. Тому, переходячи від однієї точки розвитку до іншої, автоматично переходимо від одного фрагменту адаптації до іншого, тобто розвиток – це не що інше як неперервна низка адаптації. Дана точка зору трохи перетинається з ідеями П. Кузнецова [5], де адаптація людини розглядається як самостійний процес, що характеризує і визначає розвиток особистості. Але в нашому розумінні вона все ж таки характеризує тільки початкову фазу розвитку або її найближчу зону, а також відповідні параметри освітнього середовища й навчальної діяльності.

Оскільки розвиток – це єдність переривчастого й неперервного, то в точках розривів, яких повністю уникнути, очевидно, не можна, напруженість буде різко зростати і процес адаптації загостриться. Саме ці точки й становлять особливий інтерес для дослідження процесу адаптації, саме такою точкою і буде адаптація дитини до навчання в традиційному розумінні адаптаційних процесів.

Залежно від характеру зовнішніх умов, що діють на індивіда, і інтенсивності їх впливу, педагоги розглядають такі види адаптації:

- адаптацію в незвичних умовах біологічного середовища;
- адаптацію до соціальних відносин (соціальна адаптація), що розглядається як метод, спосіб соціалізації, розвитку особистості і її виховання, де соціалізація представляє собою засвоєння індивідом досвіду спілкування, соціального досвіду шляхом уходження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, включення в соціальне середовище;
- адаптацію до діяльності (адаптація в грі, навчальна, трудова, професійна);

- адаптацію як процес включення особистості в соціальне середовище під час будь-якої діяльності, інтеграції з цим середовищем і самовизначення в ньому на основі найхарактерніших її особливостей;

- адаптацію як спосіб подолання критичних суперечностей між умовами середовища, які різко змінилися, своєрідних вузлових точок діяльності й актуальним станом організму і психіки суб'єкта.

Грунтуючись на вищесказаному, вважаємо, що адаптація є цілісним процесом, який передбачає:

- фізіологічні зміни (швидкість психічних реакцій, чутливість рецепторів тощо);
- зміни в психічному розвитку особистості (здібностей, потреб, норм, мислення, уваги тощо);
- перебіг пізнавальних процесів (научіння, набуття знань, формування умінь і навичок, освоєння різних діяльностей, поведінкових норм тощо);
- трансформацію суспільної системи цінностей в систему цінностей індивіда;
- активний вплив суб'єкта адаптації на себе й середовище (осмислення ситуації, постановка завдань, цілеспрямована діяльність).

При цьому ще раз наголошуємо, що ці зміни є результатом подолання певного виду педагогічних бар'єрів. Оскільки метою дослідження передбачено обґрунтування суті процесу адаптації дітей шестирічного віку саме до навчальної діяльності, доцільно висвітлити ті бар'єри, які необхідно подолати дитині-шестирічці у процесі адаптації саме до цього виду діяльності.

У даному контексті вважаємо за доцільне за основу взяти класифікацію запропоновану І. Глазковою, яка ґрунтується на науковому підході Д. Ельконіна [9], який виділяє 5 основних структурних компонентів навчальної діяльності (мотив, навчальне завдання, навчальна дія, навчальна операція, контроль та оцінка), пов'язує їх з тими бар'єрами, що можуть виникати під час втілення кожного з компонентів. Тобто, дослідниця виокремлює мотиваційні, пізнавальні, емоційні, комунікативні, а також бар'єри контролю та оцінки. Принципова відмінність результатів нашого дослідження від дослідження І. Глазкової полягає у суті виокремлених груп бар'єрів, оскільки її дослідження присвячено педагогічним бар'єрам студентів та викладачів ВНЗ. Розглянемо більш детально характеристики кожного з компонентів навчальної діяльності шестирічок та спробуємо поєднати їх з відповідними бар'єрами.

Першим компонентом навчальної діяльності є мотив. На перших етапах адаптації мотиви, пов'язані з пізнаванням, навчанням, мають незначну вагу, а пізнавальна мотивація навчання й воля ще недостатньо розвинені, вони поступово формуються у процесі самої навчальної діяльності. Цінність навчання заради знання, потреба прагнення нового не заради оцінки або уникання покарання (на жаль, на практиці найчастіше формуються саме ці "заради") – от що має бути основою навчальної діяльності. В. Давидов вважає, що ця потреба виникає в дитини у процесі реального засвоєння нею елементарних теоретичних знань при спільному із учителем виконанні найпростіших навчальних дій, спрямованих на вирішення відповідних навчальних завдань [4]. Він переконливо довів, що

навчальна діяльність містить у своїй єдності багато аспектів, у тому числі соціальний, логічний, педагогічний, психологічний, фізіологічний та інші, а тоді й механізми адаптації дитини до школи мають те ж різноманіття аспектів. Цю думку підтримав О. Леонтьєв, який стверджував, що тільки мотиви навчання, що усвідомлюються стають дієвими мотивами [6, с. 513]. Несформованість належної навчальної мотивації виявляється в тому, що учні в навчальній діяльності зберігають мотивацію, притаманну дітям ще дошкільного віку, тобто для них на перший план виступає не сама діяльність навчання, а шкільні умови й зовнішні атрибути, які могли бути використані ними у грі". В. Войтко та Ю. Гільбух виділяють групу учнів з "відсутністю мотивів навчання і при цьому спрямованістю на інші види позашкільної діяльності, у тому числі інтелектуальні..." [2, с. 43], що також знижує можливості адаптації дитини до навчальної діяльності. Загалом же "незрілість навчальної мотивації виявляється в безвідповідальному ставленні школярів до занять, недисциплінованості або "відсутній" поведінці дітей на уроках, незважаючи на високий рівень розвитку їх пізнавальних здібностей" [2, с. 24-25].

Таким чином говоримо про такі групи мотиваційних бар'єрів, що мають бути подоланими під час реалізації першого компонента навчальної діяльності: домінування мотивів уникнення невдачі замість мотивів досягнення; домінування зовнішніх мотивів навчання; поведінка "відсутності" на уроках; домінування мотиву "Я хочу" над мотивом "Я повинен".

Другий важливий компонент структури навчальної діяльності, за Д. Ельконіним, – навчальне завдання, але це не просто завдання й, передусім, це не одне завдання, а ціла система, у результаті вирішення якої засвоюються найбільш загальні способи пізнання дійсності. Найголовніше, на думку вченого, при формуванні навчальної діяльності – перевести того, хто вчиться, від орієнтації на одержання правильного результату при вирішенні конкретного завдання до орієнтації на правильність застосування засвоєного загального способу дій. Отже, на другому етапі навчальної діяльності доцільно говорити про появу пізнавального бар'єра. Узагальнюючи дослідження І. Глазкової та А. Пилипенка, погоджуємося, що у термінах зон Л. Виготського картину пізнавальних бар'єрів вихідних когнітивних моделей можна осмислити так: у зоні актуального розвитку того, кого навчають, відсутні ті вихідні когнітивні моделі, на основі яких може бути успішно сформована зона найближчого розвитку, що забезпечує подальше заглиблення в досліджуваний матеріал. Існуючий розрив між зонами називається пізнавальним бар'єром вихідних когнітивних моделей. Методичну доцільність виділення бар'єрів такого типу визначено тим, що вся картина майбутнього навчання значною мірою визначається вихідним набором тих розумових операцій (пізнавальних моделей), саме від них залежить, чому і як швидко особистість зможе навчитися на першому етапі і як вона буде вчитися надалі. Передусім, зазначимо, що оперуючи поняттям "вихідні когнітивні моделі", мається на увазі реально існуючі дискурсивні розумові операції, об'єднані за функціональною озна-

кою: мобілізація потенційних можливостей того, хто вчиться, для вирішення пізнавальних завдань. Для успішного навчання надзвичайно важливі, зокрема, такі вихідні когнітивні моделі, як операції умовиводу, операції абстракції, вербально-логічних узагальнень усіх видів, дистинкції (розрізнення), класифікації тощо.

На стадії навчальних дій і операцій, що є третім і четвертим компонентами, часто відбувається посилення пізнавальних бар'єрів, оскільки актуалізується потреба в нових знаннях для вирішення завдання. Саме тут бар'єри можуть викликати припинення діяльності, фрустрацію, прикрість, депресію. І, навпаки, успіхи в процесі виконання дій можуть створити потужну додаткову мотивацію. На цьому етапі діяльності доцільно говорити не лише про пізнавальні, але й про емоційно-вольові бар'єри: неспроможність керувати емоційною поведінкою; неспіввідношення прояву своїх емоцій з наслідками, до яких вони можуть призвести (дитина під час сильного роздратування, гніву, зі сльозами виявляє фізичну агресію по відношенню до інших, хоча вони не є їх джерелом), що, в свою чергу, вказує на недостатній рівень сформованості умінь регулювати емоційні прояви; страх не виправдати довіру, зробити помилку, отримати погану оцінку тощо, які породжують загальну тривожність у ставленні до школи, переживання соціального стресу, тривожність при виявленні себе, перевірки знань тощо; невміння адекватно виявляти емоції, використовуючи різні канали експресії: мовленнєвий, руховий, мимічний, умінь утримуватися від виявлення негативних соціально несхвалюваних способів емоційної поведінки.

У контексті дослідження вважаємо недоцільно говорити про бар'єри контролю та оцінки, що проявляються під час впровадження останнього компонента навчальної діяльності, оскільки, діяльність учнів-шестирічок має суттєву специфіку оцінки і контролю. На нашу думку, про вказані бар'єри доцільно говорити на інших етапах навчання.

Оскільки із процесом спілкування пов'язані всі сторони буття людини в суспільстві (засвоєння досвіду, виробленого людством за всю його історію; процес соціалізації особистості; процес становлення окремої людини як суспільного індивіда; пізнання не тільки інших, але й самого себе; обмін різноманітною інформацією), а будь-яка діяльність, трудова або навчальна, здійснюється в спілкуванні й результат її багато в чому залежить від того, як це спілкування організоване, тому доцільно говорити про комунікативні бар'єри під час адаптації дитини до школи: невміння планувати і організовувати колективну взаємодію; відсутність навичок соціального контакту; невміння користуватися невербальними навичками спілкування.

Отже, адаптація дитини-шестирічки до школи передбачає перебудову пізнавальної, мотиваційної й емоційно-вольової сфер шляхом подолання відповідних бар'єрів для встановлення рівноваги між двома зонами розвитку.

Перспективу подальшого дослідження убачаємо в розробці методичного забезпечення успішності процесу адаптації дітей шестирічного віку.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
Ball G.A. Ponyatie adaptatsii i ego znachenie dlya psikhologii lichnosti [The concept of adaptation and its implications for the psychology of personality] / G.A. Ball // Voprosy psikhologii. – 1989. – № 1. – S.92 – 100.
2. Войтко В.И. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы / В.И. Войтко, Ю.З. Гильбух – Киев, 1980. – 124 с.
Voytko V.I. Shkol'naya psikhodiagnostika: dostizheniya i perspektivy [School psychological testing: achievements and prospects] / V.I. Voytko, Yu.Z. Gil'bukh – Kiev, 1980. – 124 s.
3. Глазкова І.Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : монографія / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавництво О. Ткачук, 2013. – 416 с.
Glazkova I.Ya. Kompetentnist' maybutn'ogo vchitelya u zapobiganni ta podolanni pedagogichnikh bar'eriv [Kompetentnist' maybutnogo vchitelya in zapobiganni that podolanni pedagogichnikh bar'eriv]: monografiya / Irina Yakivna Glazkova. – Berdyans'k : Vidavnistvo O.V. Tkachuk, 2013. – 416 s.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education] / Vasilij Vasil'evich Davydov. – M. : INTOR, 1996. – 544 s.
5. Кузнецов П.С. Социальная теория социальной адаптации : дисс. ... д. социол. наук : 22.00.04 / Кузнецов Павел Сергеевич. – Саратов, 2000. – 335 с.
Kuznetsov P.S. Sotsial'naya teoriya sotsial'noy adaptatsii [Social theory of social adaptation] : diss. ... d. sotsiol. nauk : 22.00.04 / Kuznetsov Pavel Sergeevich. – Saratov, 2000. – 335 s.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / Алексей Николаевич Леонтьев // Психология эмоций: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 162–172.
Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy, emotsii [Needs, motives, emotions] / Aleksey Nikolaevich Leont'ev // Psikhologiya emotsiy: Teksty. – M. : Izd-vo MGU, 1984. – S. 162 – 172.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : пер. с англ. и фр. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
Piazhe Zh. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works] : per. s angl. i fr. – M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. – 680 s.
8. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Панов В.Г.]. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Dictionary of Philosophy] / [gl. redaksiya: Il'ichev L.F., Fedoseev P.N., Kovalev S.M., Panov V.G.]. – M.: Sov. Entsiklopediya, 1983. – 840 s.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Даниил Борисович Эльконин. – М.; Воронеж: Модэк, 1995. – 416 с.
El'konin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh [Mental development in childhood] / Daniil Borisovich El'konin. – M.; Voronezh : Modek, 1995. – 416 s.

Iyehovskaya L.I. The Essence of Six-Years Children's Adaptation to Learning at School

In this article the author attempts to give a qualitatively new definition of the essence of six-years children's adaptation to learning at school. This attempt is caused by the emergence of research on the developing nature of educational barriers, which is provided only by overcoming them. In the study, the author defines the adaptation of the child to the learning activities as a complex process of establishing equilibrium between the actual level of the child, his capabilities and new requirements of the environment (zone of proximal development of training activities) to him. At the same time the author emphasizes that a balance is ensured by effectively overcoming various types of educational barriers. In this paper, the author distinguishes the following types of educational barriers: motivational, cognitive, emotional and volitional, communicative barriers. Overcoming of them ensures a balance between areas of a child's development.

Keywords: adaptation, learning activities, the zone of actual development, the zone of proximal development, barrier

Иеговская Л.И. Суть процесса адаптации детей-шестилеток к школе

В статье автором сделана попытка дать качественно новое определение сущности процесса адаптации детей-шестилеток к обучению в школе, а именно в связи с появлением исследований о развивающем характере педагогических барьеров, который непосредственно выявляется при его преодолении. В процессе исследования автор определяет адаптацию ребенка к учебной деятельности как сложный процесс установления равновесия между актуальным уровнем развития ребенка, его возможностями и новыми требованиями среды (зоны ближайшего развития учебной деятельности) к нему. При этом акцентируется внимание, что установление равновесия обеспечивается путем эффективного преодоления различного вида педагогических барьеров. В статье автор выделяет следующие типы педагогических барьеров: мотивационные, познавательные, эмоционально-волевые и коммуникативные барьеры, преодоление которых и обеспечивает установление равновесия между зонами развития.

Ключевые слова: адаптация, учебная деятельность, зона актуального развития, зона ближайшего развития, барьер