

# Нисская А.К. Социальная ситуация развития в дошкольном учреждении как фактор адаптации первоклассников к школе



English version: [Nisskaya A.K. Social situation of development in a preschool educational institution as a factor of school adaptation in first-graders](#)

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Выявлена специфика образовательной среды при разных программах воспитания и обучения в дошкольном учреждении и в домашних условиях, определены мотивационный, социальный и эмоциональный компоненты адаптации первоклассников к школе ( $N = 310$ ). Показано, что особенности социальной ситуации развития дошкольников оказывают существенное влияние на их отношение к учебной деятельности, одноклассникам и учителю. По результатам исследования, характерная для дошкольного учреждения образовательная среда способствует принятию позиции школьника и успешной адаптации к школе, в то время как условия домашнего воспитания не полностью обеспечивают адаптационный процесс. Содержание программ, реализуемых в дошкольных учреждениях, влияет на все стороны адаптации к школе – отношение к учебной деятельности, к учителю и одноклассникам, на степень удовлетворенность посещением школы в целом.

**Ключевые слова:** социальная ситуация развития, дошкольная образовательная среда, адаптация к школе, дошкольник, первоклассник

Проблемы преемственности дошкольного и школьного образования и вхождения в новую социальную ситуацию развития постоянно оказываются в фокусе внимания научной и педагогической общественности. Современная реформа образования, вариативность дошкольной образовательной среды, формальное введение дошкольного образования в систему общего образования актуализируют необходимость теоретического и практического изучения особенностей адаптации ребенка к школе в зависимости от типа дошкольной образовательной среды.

## Социальная ситуация развития и образовательная среда

Фундаментальным понятием для отечественной психологии в этой области является «социальная ситуация развития». Л.С.Выготский определил его как «совершенно своеобразные, специфические для данного возраста, исключительные, единственные и неповторимые отношения между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [Выготский, 1984, с. 57]. Социальная ситуация развития виделась Л.С.Выготскому как отношение между развивающимся субъектом и средой. Автор определял ее как «объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом;

особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми; отношение ребенка к своей позиции в терминах принятия – непринятия» [Психологический лексикон, 2006, с. 68].

Изучение социальной ситуации развития остается актуальным и для современных исследователей. Раскрытие данного понятия, его современная специфика, структура и динамика стали предметом исследования О.А.Карабановой [Карабанова, 2002]. Социальную ситуацию развития автор рассматривает как объемное понятие, включающее в себя «ближайшие» (ребенок – близкий взрослый и сверстник) и «далекие» («ребенок – общественный взрослый») отношения ребенка к обществу.

Одной из важнейших форм реализации взаимодействия ребенка и общественного взрослого является образовательная среда. Данное понятие – относительно новое, и его содержание нельзя считать однозначно определенным и устоявшимся. Образовательной среде отводится место одного из важных контекстов социальной ситуации развития, изменения первой ведут за собой изменения второй [Карабанова, 2002]. На наш взгляд, характеризуя отношения между образовательной средой и социальной ситуацией развития, можно говорить о том, что первая является тем контекстом, в котором происходит специфическое для конкретного возраста взаимодействие между ребенком и социальным взрослым, то есть социальная ситуация развития.

Одними из первых исследователей, обратившихся непосредственно к проблеме понимания образовательной среды в контексте социальной ситуации развития через взаимодействие ребенка и взрослого и детей между собой, стал В.В.Рубцов. Определяющими для социальной ситуации развития автор считает способы взаимодействия учителя и ученика, которые создают предпосылки для будущих успехов школьника [Рубцов, 2007]. В.В.Рубцов подчеркивает роль содержания предмета совместного действия, полагая, что именно этим будет обусловлено своеобразие способов взаимодействия участников. Таким образом, основополагающим в представлениях автора об образовательной среде является взаимодействие между ребенком и взрослым, а также между детьми. Именно оно становится механизмом, за счет которого реализуются различные воспитательные задачи каждого учебного учреждения. Вместе с тем особый способ построения этого взаимодействия, порождаемый предметом совместной деятельности, является частью уникальных отношений общества и ребенка, а значит – социальной ситуации развития [Рубцов, 2007].

Расширение понятия образовательной среды, включение ее в систему взаимодействия развивающейся личности с миром мы видим в работах В.И.Слободчикова. Он отталкивается от культурно-общественного контекста, говоря об образовательной среде как о механизме развития ребенка. Автору образовательная среда представляется местом, где встречаются личность и социум, где разрешаются противоречия между ними, приводя к развитию обеих сторон [Слободчиков, 2000]. Одно из определений образования, предложенных автором, заключается в том, что оно является самостоятельной формой общественной практики, обеспечивающей целостность всего общественного организма.

Такой взгляд на проблему позволяет определить место взаимодействия ребенка и образовательной среды в общей системе отношений с миром, а именно в социальной ситуации развития. Образовательная среда здесь может рассматриваться как один из контекстов социальной ситуации развития.

Развивая описанный выше подход, И.М.Улановская обогащает его оригинальной классификацией образовательных сред, построенной на основе типа отношений социального взрослого с ребенком и его семьей (направленность / не направленность) и задач, стоящих перед конкретным учебным учреждением (гуманистическая, развивающая, воспитательная и т.д.). Именно эти характеристики социальной ситуации развития становятся определяющими в понимании образовательной среды [Улановская, 2002, с. 3].

Обобщая рассмотренные подходы к изучению образовательной среды, можно сказать, что во главу угла авторами ставятся отношения ребенка с педагогом и сверстниками, способ взаимодействия и сотрудничества ребенка со взрослым или детей между собой. Задачи, способ и результаты этого взаимодействия являются основными характеристиками образовательной среды. Несмотря на близость понятий «социальная ситуация развития» и «образовательная среда», широкий круг исследований, посвященных этим проблемам, вопрос о соотношении данных конструктов остается открытым.

Существующие исследования образовательных сред и рассматриваемые в них особенности взаимодействий человека и среды предполагают, что впервые ребенок попадает в образовательную среду лишь в первом классе. Однако хочется отметить, что современная система дошкольного образования может быть с полным правом отнесена к образовательным средам. Это связано с тем, что она строится в соответствии с образовательно-воспитательными программами («От рождения до школы», «Развитие», «Истоки», «Детство» и др.), которые являются признанными организованными системами, оказывающими целенаправленное воздействие на развитие личности ребенка, формируя образовательную среду.

Образовательная среда, как контекст социальной ситуации развития, становится одним из источников возникновения новообразований, необходимых ребенку для вхождения в новую социальную ситуацию развития. Нам представляется, что исследование воздействия образовательных сред в переходный период развития (старший дошкольный и младший школьный возраст) позволит наиболее выпукло представить сложные изменения, происходящие в социальной ситуации развития ребенка.

Исходя из вышесказанного, мы предположили, что на процесс вхождения в новую социальную ситуацию развития (ССР) может оказывать влияние не только актуальная образовательная среда (и другие контексты ССР), но и образовательная среда, в которой ребенок пребывал до школы. В связи с этим процесс адаптации ребенка к обучению в школе будет различным у детей, пребывавших в разных дошкольных образовательных средах.

## **Понятие школьной адаптации в отечественной психологии**

Проблема адаптации к школе в контексте учения о культурно-исторической обусловленности развития рассматривалась многими авторами. Исследовательский интерес обращавшихся к фундаментальным закономерностям развития детей в период кризиса «семи лет» сфокусирован на особенностях социальной ситуации развития и необходимых новообразованиях предыдущего возраста.

Говоря об адаптации ребенка к школе, Л.И.Божович отводила важное место психологической готовности к школьному обучению, рассматривая данное явление в контексте нормативного кризиса семи лет. Именно в этот период происходит рождение социального Я, формируется внутренняя позиция, выражающая новый уровень самосознания и рефлексии, выстраивается иерархия мотивов (то, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается важным, то, что связано с игрой, – второстепенным). Изменяется как социальная среда, так и отношение ребенка к ней и своему в ней месту. Таким образом, возрастает уровень запросов к самому себе, к собственному успеху, положению, появляется уважение к себе. Происходит формирование самооценки. Появляется обобщенное отношение к самому себе, к окружающим [Божович, 2008].

Важность готовности к школе не только самого ребенка, но и его социального окружения отражена

в работах О.А.Карабановой. Автор указывает на то, что успешное освоения первоклассниками новой социальной позиции школьника невозможно без готовности его родителей к перестройке общения и совместной деятельности на основе учета возрастных и психологических особенностей ребенка. [Карабанова, 2002, с. 10]. Опираясь на исследования О.А.Карабановой, М.В.Максимовой и др., под школьной адаптацией мы будем понимать процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития и освоение социальной позиции школьника.

Эмпирические исследования в этой области выделяют следующие индикаторы успешности социально-психологической адаптации: индивид может трансформировать свои ценности и представления о себе, соотнести и найти компромисс между ролевыми требованиями и собственным аксиологическими установками. При этом ориентиром выступают не частные, ситуационные требования, а фундаментальные, общие системы ценностей социума [Голубева, Марцинковская, 2011].

Институты, в которых происходит социализация и, как следствие, социально-психологическая адаптация, представлены семьей и образовательными учреждениями (детским садом, школой, институтом и т.п.), средствами массовой информации и т.д.

В данной работе основное внимание уделяется адаптации ребенка к обучению в школе. Не исключая роли других контекстов социальной ситуации развития, мы сфокусировали внимание именно на образовательной среде. Целью исследования было изучение различных сторон психологической адаптации к школе в условиях вариативных дошкольных образовательных сред.

Проверялось предположение о том, что успешность, качественные особенности и динамика адаптации ребенка к обучению в школе связаны со спецификой дошкольной образовательной среды.

## Методы

### Выборка

Для проверки сформулированной выше гипотезы нами было обследовано 310 детей в возрасте 6–7 лет, из них 160 мальчиков и 150 девочек. На момент исследования (2010/2011 и 2011/2012 учебные гг.) они обучались в первых классах пяти школ (NN 1448, 1315, 264, 1941, 1440) Центрального округа Москвы.

До школы наши испытуемые либо не посещали детский сад, либо воспитывались в различных государственных дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) Москвы, реализующих следующие образовательные программы: Типовая программа воспитания и обучения в детском саду [Программа воспитания ... , 2005], программа «Истоки» [Парамонова, 2005], программа «Развитие» [Развитие: программа нового поколения ... , 2000].

### Краткая характеристика образовательных программ

Обратимся к целям и задачам, которые декларирует каждая из перечисленных образовательных программ.

Авторы *Типовой программы воспитания и обучения в детском саду* в качестве основных задач выделяют охрану жизни и укрепление здоровья детей, их разностороннее воспитание, обучение и подготовку к школе. Программа направлена на заботу о физическом и эмоциональном состоянии, гуманное отношение друг к другу, смену и разнообразие видов деятельности, развитие воображения и творчества, учет индивидуальных склонностей, преемственность с начальной школы. Основным в

воспитательном процессе является передача культурно общественного опыта ребенку.

Основными целями программы «Истоки» являются также разностороннее развитие детей, формирование универсальных, в том числе творческих, способностей до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества; обеспечение для всех детей равных начальных возможностей развития; сохранение и укрепление их здоровья. В программе «Истоки» ребенок является центральной фигурой воспитательного процесса, усилия педагога направлены на реализацию индивидуально-ориентированного, гуманистического подхода к каждому.

Авторами программы «Развитие» в качестве основной цели понимается развитие умственных и творческих способностей ребенка через овладение и использование детьми образных средств (сенсорных эталонов, наглядно-образных моделей и т.д.). Основным условием развития личности детей является наличие привлекательных видов деятельности (игры, экспериментирования), возможность проявлять инициативу, внимание и уважение со стороны взрослых к каждому ребенку и взаимоотношениям детей, подлинное сотрудничество взрослого с детьми.

## Методики

В ходе исследования был применен ряд методик, направленных на диагностику следующих компонентов процесса адаптации. Вслед за Р.В.Овчаровой в качестве основных компонентов адаптации мы рассматриваем мотивационный и социальный. Эмоциональное состояние первоклассника оценивается как основной индикатор успешности адаптации к школе [Овчарова, 1996, с. 26].

*Мотивационный компонент адаптации.* Нам представлялось важным оценить как сочетание видов мотивов, так и их выраженность, в связи с этим для исследования мотивационного компонента было применено несколько методик.

Методика определения мотивов учения М.Р.Гинзбург позволила выявить качественные различия видов мотивов, характерных для первоклассников [Гуткина, 2004]; методика С.Я.Рубинштейн «Составление расписания на неделю» позволила выявить соотношение предпочитаемых ребенком учебных и игровых предметов [Гуткина, 2004]. При помощи методик Л.Г.Лускановой «Беседа о школе» и «Рисунок: Я в школе» была изучена степень удовлетворенности посещением школы и степень выраженности учебного мотива [Коблик, 2007].

*Социальный компонент адаптации.* В качестве основной из социальных характеристик адаптации к школе выступала способность детей к кооперации. Для ее изучения была использована методика Г.А.Цукерман «Рукавички» [Венгер, Цукерман, 2001].

*Эмоциональное отношение к школе* как индикатор успешности процесса адаптации. Нами была рассмотрена такая сторона эмоциональной адаптации, как выраженность тревоги в ситуации взаимодействия с учителем и общения со сверстниками. Для этого детям предлагалось завершить неоконченные рассказы соответствующей тематики. Текст рассказов был разработан на основе методики «Незавершенные предложения» А.М.Прихожан [Прихожан, 2005]. Также была использована экспертная оценка эмоциональной окраски рисунков «Я в школе».

## Методы анализа данных

Для изучения влияния дошкольной образовательной среды на процесс адаптации ребенка к школе было проведено выявление различий по двум линиям. Во-первых, мы провели сравнительный анализ особенностей процесса адаптации детей, посещавших и не посещавших детский сад; во-вторых – различия в адаптации детей, посещавших ДООУ, работающие по разным педагогическим

программам.

Для определения значимых межгрупповых различий использовался критерий U-Манна–Уитни для независимых выборок. При обработке данных использовался пакет статистических программ SPSS 15.0.

## Результаты и обсуждение

### Специфика адаптации детей, пребывавших до школы в разных образовательных средах

Результаты сравнительного анализа влияния трех дошкольных образовательных сред на особенности *мотивационной* адаптации детей в первом классе представлены в табл. 1. (Здесь и далее в таблицах приведены данные только о статистически значимых различиях,  $p \leq 0,05$ ).

**Таблица 1**

Особенности мотивационного компонента адаптации у детей, воспитывавшихся в различных дошкольных образовательных средах (средние, сравнение по критерию U-Манна–Уитни)

| Характеристики мотивации                                                             | Программа 1 Программа 2 p – уровень значимости |            |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|------------|-------|
|                                                                                      | Типовая                                        | «Развитие» |       |
| Количество школьных уроков, указанных в «Составлении расписания на неделю»           | 28,07                                          | 54,50      | 0,026 |
| Соотношение учебных и игровых уроков, указанных в «Составлении расписания на неделю» | 28,18                                          | 51,50      | 0,049 |
| Удовлетворенность посещением школы («Беседа» Лускановой)                             | Типовая                                        | «Истоки»   |       |
|                                                                                      | 35,75                                          | 26,00      | 0,043 |

Дети, посещавшие детский сад, работающий по программе «Развитие», ориентированы на учебную деятельность в большей степени, чем дети, воспитывавшиеся по программам «Истоки» и Типовой программе воспитания Васильевой.

Возможно, это связано со специфической направленностью программы «Развитие» в большей степени на развитие способностей детей, чем на получение конкретных знаний. Педагогический процесс построен таким образом, чтобы дети проявляли познавательную инициативу, высказывали предположения о способах решения конкретного вопроса. И могли при этом использовать различные умственные средства (модели, схемы) в решении новых, незнакомых ранее задач.

Таким образом, учебная деятельность является более привлекательной именно для таких детей, поскольку их дошкольная образовательная среда сформировала устойчивую познавательную инициативу и позволила развить способности, необходимые для дальнейшего обучения, но не пресытиться конкретными знаниями.

Анализ влияния различных дошкольных образовательных сред на особенности *социального* компонента адаптации к школе показал следующее (табл. 2).

**Таблица 2**

Особенности социального компонента адаптации у детей, воспитывавшихся в различных дошкольных образовательных средах (средние, сравнение по критерию U-Манна–Уитни)

| Характеристики социализации                                 | Программа 1 | Программа 2 | p-уровень значимости |
|-------------------------------------------------------------|-------------|-------------|----------------------|
|                                                             | Типовая     | Развитие    |                      |
| Отвергаемый сосед по парте (деловому взаимодействию)        | 34,61       | 21,50       | 0,031                |
| Отвергаемый партнер по игре                                 | 34,96       | 19,00       | 0,013                |
| Удовлетворенность общением с учителем («Беседа» Лускановой) | 32,85       | 20,86       | 0,034                |
|                                                             | Типовая     | «Истоки»    |                      |
| Отвергаемый партнер по игре                                 | 32,19       | 48,33       | 0,008                |
| Удовлетворенность общением с учителем («Беседа» Лускановой) | 35,81       | 25,71       | 0,043                |
| Симпатия к одноклассникам («Беседа» Лускановой)             | 36,04       | 24,67       | 0,024                |
|                                                             | «Развитие»  | «Истоки»    |                      |
| Отвергаемый партнер по игре                                 | 32,19       | 48,33       | 0,008                |
| Удовлетворенность общением с учителем («Беседа» Лускановой) | 35,81       | 25,71       | 0,043                |
| Симпатия к одноклассникам («Беседа» Лускановой)             | 36,04       | 24,67       | 0,024                |

Первоклассники, посещавшие детский сад, реализующий Типовую программу, не нуждаются в «менее строгом» учителе, то есть комфортно чувствуют себя в системе отношений, где выполняют скорее подчиненную роль.

Воспитанники ДООУ, реализующих программы «Развитие» и «Истоки», зачастую нуждаются в более равноправных отношениях с учителем (хотели бы, чтобы учитель был «менее строгим»).

На наш взгляд, такая особенность может быть объяснена специфическим способом построения взаимоотношений между педагогом и воспитанником в перечисленных дошкольных образовательных средах. Так, педагог, реализующий Типовую программу воспитания и обучения в детском саду, прямо транслирует детям культурно-общественный опыт, носителем которого является. При этом для детей привычной становится позиция слушателей, «сосудов», перенимающих знания у воспитателя, чья фигура имеет колоссальный авторитет. Таким образом, дети, посещавшие ДООУ, работающие по данной программе, воспринимают «строгость» (недемократичность) учителя в школе как обычную форму взаимодействия с социальным взрослым.

Первоклассники, воспитывавшиеся по программам «Истоки» и «Развитие», ориентированы на другой стиль общения. Обе эти программы направлены на максимальный учет индивидуальных особенностей воспитанников, процесс взаимодействия с педагогом строится как тесное сотрудничество партнеров. Дошкольников побуждают самих решать проблемные задачи, а не

получать готовый ответ у взрослого. Попадая в школу, такие дети воспринимают авторитарную позицию учителя как «строгость» и испытывают определенные трудности в построении соподчиненных отношений с новым социальным взрослым.

Другая особенность адаптационного процесса у детей, находившихся в разных дошкольных средах, – отношение к сверстникам. Первоклассникам, обучавшимся в ДОУ по программам «Развитие» и Типовой программе, чаще нравятся их одноклассники, чем детям, обучавшимся по программе «Истоки».

Программа «Развитие» также строит педагогический процесс с опорой на индивидуальные особенности каждого воспитанника. Тем не менее многие занятия, начиная с младшей группы, направлены именно на развитие коммуникативных способностей через формирование кооперации и совместную деятельность детей. Для Типовой программы социализация детей и подготовка к школе являются двумя главными из декларируемых задач.

Возможно, причиной данной особенности является центрирование программы «Истоки» на личности ребенка. Ее гуманистическая направленность позволяет педагогу реализовать индивидуально-ориентированный подход к каждому ребенку, при этом коллективная работа детей, их сотрудничество уходят из фокуса внимания. Таким образом, именно первоклассникам, чья дошкольная образовательная среда базировалась на программе «Истоки», особенно сложно адаптироваться к социальным реалиям школьного обучения, в частности, привлекательность группы одноклассников для них сравнительно мала.

Таким образом, дошкольные образовательные среды, подразумевающие реализацию программ «Развитие» и Типовой программы воспитания и обучения, облегчают первоклассникам процесс вхождения в новую социальную ситуацию развития в сфере общения со сверстниками.

Говоря об *эмоциональном* принятии процесса обучения в школе, необходимо отметить, что наибольшую удовлетворенность посещением школы испытывают дети, воспитывавшиеся по Типовой программе воспитания и обучения в детском саду, наименьшую – испытываемые, обучавшиеся по программе «Истоки» (табл. 3).

### Таблица 3

Особенности эмоционального отношения к школе у детей, воспитывавшихся в различных дошкольных образовательных средах (средние, сравнение по критерию U-Манна–Уитни)

| Эмоциональное отношение к школе                          | Программа Типовая | Истоки | p-уровень значимости |
|----------------------------------------------------------|-------------------|--------|----------------------|
| Удовлетворенность посещением школы («Беседа» Лускановой) | 37,75             | 26,00  | 0,043                |

В контексте предыдущих результатов, а именно относительного неблагополучия социального и мотивационного компонентов адаптации детей, пребывавших в условиях образовательной среды, обусловленной программой «Истоки», общее нежелание посещать школу кажется закономерным. Воспитанники ДОУ, функционирующего по Типовой программе, как было показано, удовлетворены взаимодействием с учителем и одноклассниками, что позволяет им принимать ситуацию посещения школы.

Представляется важным, что неблагополучие отдельных компонентов адаптации может привести к негативному восприятию обучения в целом.



Обобщая данные исследования, можно заключить следующее. Дети, посещавшие детский сад, работающий по программе «Развитие» (ред. Л.А.Венгера и О.М.Дьяченко), ориентированы на учебную деятельность в большей степени, чем дети, воспитывавшиеся по программам «Истоки» (ред. Л.А.Парамоновой) и Типовой программе воспитания М.А.Васильевой. Первоклассники, воспитывавшиеся в рамках программ «Развитие» и Типовой программы, в большей степени удовлетворены общением с одноклассниками, чем дети, воспитывавшиеся по программе «Истоки». Наибольшую удовлетворенность посещением школы испытывают дети, воспитывавшиеся по Типовой программе, наименьшую – испытуемые, обучавшиеся по программе «Истоки».

Таким образом, различные дошкольные образовательно-развивающие среды по-разному сказываются на мотивационном и социальном компонентах адаптации ребенка к школьному обучению.

## Специфика адаптации детей, посещавших и не посещавших дошкольное образовательное учреждение

Нами было проведено сравнение двух подвыборок: детей, посещавших и не посещавших до школы дошкольное образовательное учреждение.

Дети, не посещавшие детский сад, в меньшей степени удовлетворены посещением школы (табл. 4). У них меньше выражена учебная мотивация: детей не привлекает большое количество учебных уроков, они редко рассказывают о школе родителям.

### Таблица 4

Особенности мотивационного компонента адаптации у детей, посещавших и не посещавших детский сад (средние, сравнение по критерию U-Манна–Уитни)

| Характеристики адаптации                                                             | Дети посещали детский сад |       |                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------|----------------------|
|                                                                                      | Да                        | Нет   | p-уровень значимости |
| Характеристики мотивации                                                             |                           |       |                      |
| Количество желаемых уроков в «Составлении расписания на неделю»                      | 45,21                     | 26,18 | 0,007                |
| Соотношение учебных и игровых уроков, указанных в «Составлении расписания на неделю» | 45,44                     | 23,07 | 0,003                |
| Удовлетворенность посещением школы («Беседа» Лускановой)                             | 59,04                     | 33,12 | 0,001                |
| Общение с родителями о школе («Беседа» Лускановой)                                   | 58,01                     | 40,88 | 0,044                |
| Характеристики социализации                                                          |                           |       |                      |
| Симпатия к одноклассникам («Беседа» Лускановой)                                      | 57,25                     | 42,42 | 0,052                |
| Способность к кооперации                                                             | 69,89                     | 42,43 | 0,003                |
| Эмоциональное отношение к школе                                                      |                           |       |                      |
| Уровень тревожности, связанной с фигурой учителя                                     | 45,66                     | 32,39 | 0,050                |

В сравнении с первоклассниками, посещавшими ДООУ, «домашние дети» меньше симпатизируют одноклассникам (на уровне тенденции). Им труднее устанавливать отношения кооперации и сотрудничества (см. табл. 4).

Особенности эмоциональных переживаний, связанных со школой, у детей, не ходивших в детский сад, характеризуются меньшей выраженностью тревоги, связанной с фигурой учителя (см. табл. 4).

Мотивационный и социальный компоненты адаптации детей, посещавших ДООУ, можно назвать более благополучными, в то время как эмоциональное состояние в сфере общения с педагогом – менее. Однако необходимо отметить, что высокая тревога, связанная с фигурой учителя, характерная для большинства детей, посещавших детский сад, не может интерпретироваться как однозначно негативное явление.

Комментарии педагогов первых классов школ, чьи ученики участвовали в исследовании, позволяют предполагать, что подобное отношение к фигуре учителя свидетельствует не только о негативных переживаниях ребенка, но и о высокой значимости для него учебного процесса. Фигура социального взрослого является для высокомотивированного первоклассника крайне важной, поскольку именно педагог является носителем культурно-общественного опыта, способным передать его ребенку.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что посещение детского сада оказывает влияние на мотивационный и социальный компоненты адаптационного процесса, а также опосредованно определяет специфику модальности эмоциональных переживаний.

## Выводы

Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что специфика содержания подготовки ребенка к обучению в школе оказывает существенное влияние на различные компоненты школьной адаптации. Дошкольная образовательная среда является одним из важных факторов, оказывающих влияние на адаптацию ребенка к обучению в школе.

Полученные результаты позволяют предположить, что образовательная среда, характерная для дошкольного образовательного учреждения, способствует принятию позиции школьника и адаптации к школе, в то время как условия домашнего воспитания обеспечивают ее не полностью.

## Литература

*Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

*Васильева М.А.* (Ред.). Программа воспитания и обучения в детском саду. М.: Воспитание дошкольника, 2005.

*Венгер А.Л., Цукерман Г.А.* Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2001.

*Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 4. Проблема возраста. М.: Педагогика, 1984.

*Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д.* Информационная социализация: психологический подход // Психологические исследования. 2011. No. 6(20). С. 1. <http://psystudy.ru>

Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004.

Дьяченко О.М. (Ред.). Развитие: Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. М.: Гном и Д, 2000.

Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Мос. гос. университет. М., 2002.

Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс! Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2007.

Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 1996.

Парамонова Л.А. (Ред.). Программа «Истоки». Базис развития ребенка-дошкольника М.: Просвещение, 2003.

Петровский А.В. (Ред.). Психологический лексикон: энцикл. словарь в 6 т. М.: Пер Се, 2006.

Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: МОДЭК, 2005.

Рубцов В.В. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. М.: ПИ РАО, 2007.

Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Материалы II Рос. конф. по экол. психологии, Москва, 12–14 апреля 2000 г. С. 172–176.

Улановская И.М. Что такое образовательная среда школы: (Эксперименты по модернизации школы) // Начальная школа: плюс-минус. 2002. №. 1. С. 3–7.

Цылев В.Р. О связи диагностики психологической готовности детей к школе и содержания коррекционных занятий // Психологическая наука и образование. 2000. №. 1. С. 71–77.

Поступила в редакцию 21 марта 2012 г. Дата публикации: 29 июня 2012 г.

### Сведения об авторе

Нисская Анастасия Константиновна. Аспирант (2012), кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, д. 11, стр. 9, ул. Моховая, 125009 Москва, Россия.  
E-mail: [anastasiya-nisskaya@yandex.ru](mailto:anastasiya-nisskaya@yandex.ru)

### Ссылка для цитирования

Стиль psystudy.ru

Нисская А.К. Социальная ситуация развития в дошкольном учреждении как фактор адаптации первоклассников к школе. Психологические исследования, 2012, 5(23), 8. <http://psystudy.ru>. 0421200116/0032.

ГОСТ 2008

Нисская А.К. Социальная ситуация развития в дошкольном учреждении как фактор адаптации первоклассников к школе // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 23. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421200116/0032.

[Последние цифры – номер госрегистрации статьи в Реестре электронных научных изданий ФГУП НТЦ "Информрегистр". Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

[К началу страницы >>](#)