

Евсеева Елена Алексеевна

педагог-психолог

МАДОУ «Росток»

г. Нижняя Салда, Свердловская область

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация:** старший дошкольный возраст – рубеж детства, в этот период необходимо понимать, готов ли ребенок к школьному обучению. Вопросом готовности ребенка задаются как родители, так и педагоги. Ответ на него помогает им создать условия для повышения актуального уровня развития и мягкой адаптации к школе в будущем. Однако в ходе диагностики выявляются различные проблемы, которые стоят перед педагогами. Одной из таких задач на пути к созданию условий для развития готовности к школьному обучению стоит снижение уровня личностной тревожности дошкольника.*

***Ключевые слова:** готовность к школьному обучению, адаптация, детская тревожность, старший дошкольный возраст.*

Психологическая готовность к школьному обучению является предметом бурных обсуждений в отечественной литературе с середины XX века. Еще Л.С. Выготский писал в своих трудах о том, что обучение ведет за собой развитие – «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», «обучение... может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах» [3, с. 368]. Существует и другая точка зрения: ребенок должен «созреть» для школьного обучения. На сегодняшний день мы знаем о «зоне ближайшего развития» и о том, что обучение «ведет» за собой развитие. Также по трудам Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина [4] известно, что если программа обучения находится вне зоны ближайшего развития, то ребенок будет отставать в усвоении знаний.

Психологическая готовность к школе – одно из самых важных направлений в работе специалистов и педагогического коллектива детского сада. Так как детский сад является первым уровнем общего образования, педагоги должны создать условия для развития у ребенка психологической готовности к школьному обучению. Л.И. Божович выделяет личностную и интеллектуальную готовность, где под этими понятиями она описывает мотивационный и познавательный компоненты, объединяя эти понятия во «внутреннюю позицию школьника» [1]. Д.Б. Эльконин, изучая готовность к школьному обучению, ставит на первый план сформированность предпосылок овладения учебной деятельностью – умения слушать, действовать по образцу, действовать по инструкции, сознательно подчинять свои действия правилам [4].

К какому бы автору мы ни обратились, в любом подходе, в любом описании увидим мотивационный компонент, который берет начало от потребности. Отсюда следует, что будущий ученик должен сознательно, через собственные мотивы быть заинтересованным в учебной деятельности.

К завершению дошкольного образования ребенку необходимо овладеть учебным поведением, предпосылки к которому также формируются в детском саду. Собственно, учебное поведение и является частью психологической готовности старшего дошкольника к школьному обучению. Начало формирования учебного поведения – это умение, желание и мотивация ребёнка получать новые знания, соблюдая правила воспроизводить алгоритм действий, это познавательная активность ребёнка, регуляция собственного поведения, соблюдения правил и норм во время игровой деятельности в детском саду.

Большой интерес вызывает мотивационный компонент всех вышеперечисленных понятий, причастных к развитию готовности ребенка к школьному обучению. Какова природа проблемы взаимодействия некоторых детей с новым, незнакомым педагогом – сниженные результаты психолого-педагогической диагностики, слабый контакт отношений «педагог-ребенок», когда речь идет о смысленных детях, активных в группе сверстников, показывающих в процессе

обучения с уже знакомыми педагогами продуктивное взаимодействие и лучшие результаты в интеллектуальных заданиях?

Каждый родитель и педагог хотел бы, чтобы ребенок учился хорошо, ему было интересно обучаться. Однако существуют наблюдения о том, что формированию и развитию учебного поведения препятствуют социальные мотивы, воплощающиеся в демонстративное поведение, которое ребенок проявляет в социуме очень активно, иногда агрессивно, с целью перенести внимание на свою личность, действия, будь то сверстники или взрослый, который «отнял» это внимание. Так что же является предпосылками развития демонстративного поведения?

Л.И. Божович выделяла две группы мотивов учения: познавательные – потребность ребенка в интеллектуальном развитии, получении новых знаний, навыков и умений; социальные – потребность ребенка в общении с другими людьми, в их одобрении и оценке со стороны [2]. Если предпосылками к формированию и развитию учебного поведения является образовательный процесс и зона ближайшего развития, то предпосылками к развитию демонстративного поведения могут быть различные факторы, одним из которых является преобладание социальных мотивов как проявление детской тревожности.

Основываясь на результатах психолого-педагогической диагностики, мы видим и анализируем все компоненты психологической готовности к школьному обучению, планируем, при необходимости коррекционно-образовательный процесс. В ходе фронтальной и индивидуальной диагностики проводится также наблюдение за поведением детей. В ситуации обследования важным критерием является реакция на инструкцию педагога-психолога на новый по уровню сложности вид задания, на умение адаптироваться к новым, неизвестным ситуациям.

Предположение о внутренней тревожности детей, обследуемых на предмет готовности к школьному обучению в подготовительных группах дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), возникло на фоне полученных диагностических результатов, включая поведение в ситуации обследования. Любопытно стало то, что дети в условиях фронтальной диагностики вели себя демонстративно: перебивали педагога-психолога, громко разговаривали между собой, игнорировали

инструкцию, данную педагогом-психологом, результаты проб на обследование графических навыков, математических, представлений, пространственных представлений были значительно снижены, следовательно, была выявлена «группа риска школьной дезадаптации» (далее – «группа риска»). В ситуации индивидуального дообследования на предмет готовности к школьному обучению эти дети из «группы риска» вели себя иначе: воспитанно, вежливо, показали иные результаты – уровень памяти, внимания, мышления на среднем или выше среднего уровня, что не соответствовало данным с фронтальной диагностики. При сборе семейного анамнеза оказалось, что дети «группы риска» воспитываются в семьях, где происходит или произошел глубокий семейный кризис, который, в свою очередь, мог спровоцировать повышение уровня детской тревожности.

В связи с появлением гипотезы о влиянии повышенного уровня внутренней тревожности было проведено дополнительное обследование на предмет детско-родительских отношений. Дети нарисовали рисунок семьи, выполнили два теста: «Тест руки» и «Контурный САТ». Результат обследования подтвердил наличие повышенного уровня тревожности – рисунки детей «группы риска» имели сильные нажимы карандаша, отсутствие одного из родителя или в отдаленном на рисунке месте от себя, в одном из случаев ребенок не нарисовал себя; в вербальных тестах дети высказывали варианты ответов, носящих агрессивный характер. Затем детям была дана повторно фронтальная диагностика индивидуально, с которой они справились успешно. Если в первом варианте были грубые нарушения, то при повторном обследовании дети выполнили задание на среднем или выше среднего уровне. Обучающего момента в ходе диагностики не было, дети выполняли задания самостоятельно по инструкции.

Мы можем сделать вывод о том, что уже в ДОО необходимо планомерно работать над снижением уровня тревожности, создавая условия для развития познавательных мотивов, наряду с социальными.

Проявление детской тревожности можно рассматривать, как желание заслужить внимание и социальное одобрение, но почему же в данном случае дети не старались заполучить одобрение у вновь пришедшего взрослого? Вероятно,

одобрение уже получено у сверстников, ведь другим весело от озорства нежелающих выполнять задания педагога, а каковы границы дозволенного у этого педагога пока неизвестно. Это социальное одобрение желанно от взрослых, но иногда это одобрение дети получают от сверстников. Если ребенок чувствует недостаток тепла, любви, поддержки и взаимопонимания от взрослых, происходит переориентация, когда формируется недоверие ко взрослым, и тогда ребёнок заслуживает или пытается заслужить одобрение среди сверстников, «примеряя» такую роль «скомороха», вследствие чего он получает неодобрение среди взрослых. Перед такими детьми стоит выбор: и если взаимоотношения со взрослым слишком сложен – взрослый строг и холоден, то ребенок выберет мотив одобрения среди сверстников. К сожалению, с преобладанием такого социального мотива, познавательный мотив, необходимый для готовности к обучению в школе будет снижаться, так как ресурсы будут направлены в другое русло.

Детская тревожность, в данном случае, формируется в семье и без чуткого внимания от педагога может продолжать расти в группе детского сада. Раз мы говорим о повышенном уровне детской тревожности как результате нерешенных внутрисемейных кризисных ситуаций, которые возникли на почве разной стратегии воспитания ребёнка, несогласованности, недоговорённости, и которые не дали ребёнку внутренней опоры [7]. Такие внутрисемейные отношения не дали ребёнку адекватные ориентиры и эталоны поведения, понимание о том, как правильно или неправильно, как нужно действовать и как не нужно делать. Ребёнок чувствует себя тревожно, если его родители развелись, если дома напряжённая обстановка, проявляется вербальная или невербальная агрессия, т. е. испытывает внутренний дискомфорт. А мы знаем с вами по пирамиде потребностей [6], что человек, который не чувствует себя в безопасности, не может развиваться дальше, он будет думать, как обезопасить себя. И следствием этой потребности является желание быть одобренным, желание быть частичкой общества или быть принятым в команду. Это та самая идентификация, когда она не случилась в семье, ребенок находит эталон во вне и пытается быть на него похожим и, часто, этот эталон «собираемый».

Вследствие преимущества социальных мотивов учения, проявляющегося в демонстративном поведении, перед познавательными мотивами затруднено развитие учебного поведения и психологической готовности к школьному обучению в целом, растёт риск школьной дезадаптации. Даже если педагог обозначит условия о том, что сейчас нужно постараться и собрать все свои знания и все свои силы для выполнения заданий, то этому ребёнку будет крайне сложно, потому что у него уже есть определённая модель поведения. Ему хочется быть на первом плане, чтобы его все видели и слышали. Интеллектуальные способности не будут занижены у этого ребёнка, они могут находиться на среднем уровне, однако эта сохранность не вечна – по мере взросления наступит дефицит знаний, вследствие чего педагогическая запущенность и, возможно, девиантное поведение [6]. Демонстративное поведение может быть остановлено попыткой педагога договориться, ребёнок примет эту договорённость, но потом её вновь нарушит, потому что ему не хватает одобрения, ему не хватает внимания, волевых усилий как ресурсов саморегуляции.

Наши эмоции возникают и обрабатываются в ряде структур головного мозга – в лимбической системе. В детском дошкольном возрасте лимбическая система еще слабо «слышит» речь, ребенку сложно под влиянием тревожности контролировать свое поведение даже по просьбе педагога [5].

Вспоминая о том, что с детской тревожностью необходимо начинать работу еще в ДОО, педагогам и специалистам организации нужно уметь находить контакт с семьей для создания единой благоприятной развивающей среды. Сохраняя продуктивные, основанные на взаимопонимании, отношения с семьей, педагогический коллектив ДОО может помочь пережить семье сложный период, переосмотреть свои взгляды на приоритеты в воспитании. Снижение уровня тревожности – это задача всех взрослых, окружающих ребенка.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 317 с. – EDN HAJATJ
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – 221 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с. EDN QXZMJJ
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2004, – 208 с. – EDN QXIGTH
5. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
6. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с. – EDN QILRTU
7. Петрановская Л. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка / Л. Петрановская. – М.: АСТ, 2015. – 92 с.