

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Е.В. Гордова

*аспирантка Института психологии им.Г.С.Костюка АПН Украины,
лаборатория методологии и теории психологических исследований*

У статті дано огляд різних напрямів у психологічному вивченні ролі емоцій у навчальній діяльності. Розглядається неоднозначний вплив емоцій на діяльності дитини 6-7-річного віку. Обґрунтовується тісний зв'язок емоційного ставлення першокласника до школи з його психологічним здоров'ям.

Ключові слова: емоційна сфера, навчальна діяльність.

В данной статье мы рассмотрим взгляды о роли эмоций в учебной деятельности и влиянии различных ситуаций школьно-учебной действительности на эмоциональное отношение первоклассников к школе и учению.

Эмоциональные процессы, эмоциональное отношение к школьно-учебной действительности рассматривается исследователями в тесной взаимосвязи с мотивационно – потребностной сферой личности. В статье рассмотрены различные подходы психологов (Б.Г. Ананьев, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.М. Прихожан, С.П. Рубинштейн). Авторами обосновывается необходимость изучения эмоциональных процессов человека в единстве когнитивного и мотивационного, регулятивного аспектов. Эмоции рассматриваются как важнейшие детерминанты поведения направленной деятельности, как отражение отношений между мотивами, потребностями и возможностью их реализации.

При анализе эмоционального отношения школьников к школе и учению большинство авторов рассматривают оценочный компонент мотивации учения как компонент общей системы отношений школьника к школе и учению (Е.В. Арбузова, А.В. Лукасик, А.М. Прихожан, Л.И. Божович, Д.Б.Эльконин).

В то же время многими исследователями отмечается, что успешность продвижение ребенка в учебном материале, стремление его к овладению знаниями, умениями, навыками в значительной мере зависит от того, «как ребенок эмоционально относится к обучающему, предложенному заданию, какие чувства вызывает у ребенка сложившаяся ситуация, как переживает свои успехи и неудачи при достижении требуемого учебного результата»(А.В. Запорожец). По Л.С. Выготскому аффективное отношение ребенка к среде или переживании, в котором он усматривал ту «клеточку», ту «простейшую единицу», которая позволяет исследовать психическое развитие ребенка. Характер аффективного отношения ребенка к действительности, характер его переживаний позво-

ляет понять, какое именно воздействие оказывает среда на ребенка, и как она определяет ход его развития. С другой стороны, в переживании находит отражение то, что вносит в него сам ребенок, что в свою очередь, определяется достигнутым им ранее уровнем психического развития. «... переживание и есть единица личности и среды. В переживании дана, с одной стороны, среда и ее отношении ко мне, в том как, я переживаю эту среду, с другой – сказываются особенности развития моей личности» [6]. Л.И.Божович, анализируя проблему переживания, отмечает, что чувства, эмоции, аффекты субъекта отличаются имеющихся у него актуально действующих потребностей. «Характер переживаний (их содержание и сила) будет зависеть, во-первых, от того, какие именно потребности, отражает данное переживание, во-вторых, от степени удовлетворенности этих потребностей. Таким образом, по характеру переживаний можно судить о структуре мотивационной сферы ребенка и, наоборот, зная потребности и стремления ребенка, а также возможности их удовлетворения можно с огромной долей вероятности предсказать характер его переживания» [6, 161].

Большой интерес представляет ряд исследований, в которых указывается функциональное значение модальности эмоций. Так, положительные эмоции не всегда оказывают благоприятное влияние на протекание деятельности: одни связаны с ее завершением, другие обеспечивают собственно процесс деятельности и развитие реализуемых в ней потребностей по типу «ненасыщаемых» (Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, К.Э.Изард). В то же время, такая положительная эмоция как радость может привести к ухудшению конструктивного мышления (К.Э.Изард). Отрицательные эмоции традиционно оцениваются как нежелательные, негативные, в особенности, в педагогической практике. Однако в ряде исследований

показано, что отрицательные эмоции (эмоциональная напряженность, тревога) могут выступать в качестве корректирующих, предвосхищающих, активирующих, мобилизирующих компонентов деятельности (А.Д. Андреева, А.М. Прихожан). А.Я. Чабыкин предлагает схему развертывания эмоциональной регуляции учебной деятельности как движение основных специфических эмоций, детерминирующих познавательную активность: от удивления до любопытства, от любопытства до любознательности, от любознательности до увлечения.

Неоднозначность влияния отрицательных эмоций на протекание деятельности субъекта отмечается в ряде зарубежных исследований по проблеме тревожности. Так, R.Tennyson и F.Wolisy показали, что тревожные испытуемые при выполнении легких заданий допускают мало, при выполнении трудных заданий много ошибок, в то время как не тревожные испытуемые при выполнении легких заданий делали больше ошибок, чем при выполнении сложных. А.К.Дусавицкий, анализируя соотношение познавательного интереса и тревожности в учебной деятельности младших школьников, приходит к выводу о том, что тревожность в определенных условиях может выступать в качестве учебного мотива. Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова считают, что оптимальный уровень тревоги (конструктивной тревоги) является необходимым условием активной познавательной деятельности человека. Взаимосвязь тревожности с различными сторонами учебной деятельности являясь предметом исследований И.С.Вотчина (1996), А.С.Гормина, А.В.Лукастик. В работе А.С. Гормина выделены группы факторов формирования тревоги в учебной деятельности. К ним относятся социально-культурные и регламентационные ограничители самовыражения личности учащегося, ситуации выбора (учебного предмета, программы и пр.), педагогические воздействия и личность учителя, особенности взаимодействия школы и семьи.

Многие исследователи указывают на решающую роль семьи для возникновения школьной тревожности (Б.И.Кочубей, Е.В.Новикова, А.С.Гормин, В.Н.Philibs). В.Н.Philibs показал связь школьной тревожности и переживания детьми «несоответствия престижным устремлениям родителей». Изучению влияния семейного опыта ребенка на его последующую адаптацию в школе были посвящены работы ряда американских психологов [18]. Установлено, что модели социального поведения, усвоенные ребенком в семье, играют ключевую роль в развитии социальных навыков поведения и становлении социального статуса среди сверстников [1; 14; 17].

Адаптация рассматривается большинством авторов как процесс активного приспособления

индивида к условиям социальной среды, а также она есть результат этого процесса. ее связывают с периодами кардинального изменения деятельности и социального окружения человека. Объективным критерием успешной адаптации выступает именно производительность индивида в соответствующей деятельности, субъективный критерий авторы усматривают в эмоциональном самочувствии, в переживании им эмоциональных состояний – угнетенность или равновесие, оптимальное или напряжение без угнетенности [3]. В психологической литературе проблема адаптации ребенка в школе рассматривается преимущественно в связи с 1) проблемой психологической готовности ребенка к школе; 2) проблемой "психологической школьной дезадаптации". При характеристике психологической готовности ребенка к школьному обучению исследователи выделяют четыре ее основных компонента: мотивационный, волевой, интеллектуальный и коммуникативный (Г.М.Бреслав). Готовность к обучению в школе оказывается в положительном отношении к обучению, усвоению социально-нормированных форм поведения, признании авторитета учителя как носителя знаний и социального опыта. Все это оказывает содействие формированию важного психологического образования "внутренней позиции школьника", с которой связанная успеваемость его обучение. "Внутренняя позиция школьника" есть субъективное отображение объективной системы отношений ребенка с миром взрослых, что характеризует социальную ситуацию ее развития, она есть центральное психологическое новообразованием "кризиса 7 лет". Но, если не обеспечивается соответствующая этой позиции перестройка всех психических процессов ребенка, то "позиция школьника" не сможет воплотиться в жизни, а останется лишь совокупность его нереализованных стремлений и представлений. Такое явление наблюдается при нарушении (торможении, деформации) развития личности [4; 16]. Важную роль в обеспечении успешной адаптации учеников к школе сыграет перестройка их мотивационных процессов. В ряде психолого-педагогических работ было показано, что адекватным "внутренней позиции школьника" есть объединение учебного мотива с социальным. Психологический анализ развития эмоциональной сферы 6-7-летних детей обнаружил, что формирования учебного мотива и связанных с ним эмоций происходит параллельно, одновременно социальные эмоции (отношения к

другим людям соответственно моральным нормам) формируются медленнее [14].

Эмоциональное отношение к школе в переходном от дошкольного к младшему школьному возрасту определяется рядом факторов, возникающих в связи с особенностями психического развития детей на данном возрастном этапе. Основным новообразованием данного этапа психического развития является «потеря непосредственности» и связанное с ним «обобщение переживания» (по Л.С.Выготскому), формирование внутренней позиции школьника, психологическим содержанием которой, прежде всего, является активное стремление занять позицию школьника.

Следовательно, именно это обстоятельство, а также любознательность, интерес к окружающему миру, определяет общее положительное отношение к школе на данном возрастном этапе. Однако более чем положительное отношение к школе и учению оказывается различным у детей шести и семи лет. Имеющиеся исследования по данной проблематике проводились в основном в контексте изучения психологической готовности к обучению и школе (А.Д.Кошелева, Т.А.Нежнова, Е.В.Филлипова, К.Н.Поливанова, А.М. Прихожан). Исследователи также изучали роль эмоционального аспекта готовности к школе [14].

В исследовании Т.А.Матис было установлено, что отношение к учению (система ценностей) детей шести лет складывается под сильным влиянием учителя. Следует отметить, что практически все авторы, исследования которых посвящены изучению тех или иных психологических особенностей данного возраста, отмечают повышенную потребность детей в эмоциональном общении, признаний его собственной ценности (А.Л.Венгер, Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько, В.С.Мухина). Проблема педагогического влияния в связи с его актуальностью привлекает внимание многих исследователей (Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, Е.В. Завгородняя, Л.О. Курганська, И.А. Зязюн, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Г.С. Костюк). Теоретический анализ социально-психологических ситуаций, в которых осуществляется педагогическое влияние, разрешает выделить в первую очередь сообщество учителя и ученика. То есть, преимущественно изучается влияние учителя на отдельного ученика, на межличностные отношения учеников. Впрочем, Е.В. Завгородняя отмечает, что педагогические влияния учителя, которые не отвечают психологическим закономерностям развития, противоречат им, не только не приведут к желательной цели, а и затормозят развитие личности ребенка, закроют для нее путь к творчеству и самоактуализации [12]. По мнению Б.Г. Ананьева, даже в условиях качественной предыдущей подготовки детей, при

их желании учиться, адаптация первоклассников к новым условиям происходит не без трудности. Учебная деятельность в коллективе, общения детей с учителем и между собою – все это связано с такими требованиями, которые значительно отличаются от требований к ребенку-дошкольнику [2]. Освоения новых норм, правил, требований требует переходного периода. По мнению разных авторов этот период продолжается в среднем от 10-18 недель до 1-3 месяцев, сопровождается возрастанием внутреннего напряжения ребенка, повышением уровня тревожности, снижением самооценки [2; 4]. При благоприятных условиях эмоциональное состояние ребенка с течением времени улучшается, самооценка стабилизируется, но, если процесс адаптации усложняется теми или другими факторами, возможна деформация личностного развития ребенка [8; 16]. Повышенная тревожность, неуверенность в себе, депрессивность и т.п. могут перейти на более глубокий уровень, стать чертами личности, а не только ее ситуативными проявлениями. Кроме того, у ребенка складываются "вторичные психологические особенности", которые дополнительно усложняют ситуацию: теряется интерес к обучению, проявляется отрицательное отношение к школе, ребенок отказывается выполнять учебные задачи, возрастает негативизм. В некоторых случаях стойкое переживание ребенком страха, тревоги, задушенности приводит к "психогенной школьной дезадаптации". Последняя определяется как "психогенное заболевание и психогенное формирование личности ребенка, который поднимает субъективный и объективный статус ученика в школе и семье и усложняет его развитие". Школьная дезадаптация может быть явной, заметной, то есть оказываться в неуспеваемости, недисциплинированности ученика, конфликтах, а может быть также скрытой, незаметной для педагогов. То есть за нормальной дисциплиной и успеваемостью ученика скрытая дезадаптация оказывается в переживаниях Школьника [10; 13; 15]. Синдром психогенной школьной дезадаптации наблюдается приблизительно в 5-8 % школьников. У учеников начальной школы этот синдром преимущественно связан с особенностями взаимодействия в системе "ученик-учитель" [13].

В соответствии с психоаналитическим подходом, считается, что, с одной стороны, ребенок рассматривает учителя как заместителя родителей. Он приходит в школу с установками, мотивами, которые сформировались в семье, старается их реализо-

вать. С другого – учитель, сознательно или бессознательно, всегда выступает против подобного переноса. Чаще за все это оказывается в несознаваемых эмоциональных реакциях педагога относительно ученика – его принятии или отторжении. В свою очередь, учитель может бессознательно переносить переживание собственного детства на свои отношения с учениками, ведь характер этих отношений находится в зависимости от степени "эмоциональной зрелости" самого учителя. Считается также, что наиболее благоприятным для успешной адаптации ребенка в школе будет ситуация, когда учитель реализует образ "идеального отца (матери)", в связи с чем подчеркивается значения глубокой психологической подготовки учителей [8, 9].

Таким образом, проведенный нами анализ данных психологической литературы показал, что в дошкольном возрасте начинается складываться личность [5; 6; 11], детский сад рассматривается как один из определяющих факторов в ее становлении [11]; переход из детского сада в школу вызывает у ребенка хроническую эмоциональную напряженность и тревожное состояние, провоцируя развитие синдрома школьной дезадаптации; проблема педагогического взаимодействия рассматривается в тесной связи с проблемой согласованности двух этапов учебно-воспитательного процесса: детский сад – школа [8]; незнание внутренней кар-

тины переживания ребенка приводит к усугублению эмоционального неблагополучия детей в школе [16]; в контексте данной проблемы стало употребляться понятие "психологическое здоровье" [7], забота о психологическом здоровье первоклассника означает прежде всего внимание к внутреннему миру ребенка: к его переживаниям, увлечениям, отношения к себе, ровесников, взрослых, к окружающему миру, семейных, школьных и общественных событий; задача взрослых – педагогов, родителей, психологов – оказать помощь ребенку соответственно его возрасту овладеть средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реалий окружающего мира [7]. В исследованиях большинства авторов обосновывается тесная взаимосвязь эмоционального отношения с психическим здоровьем школьников. На наш взгляд, преобразование эмоций в процессе решения задач на протяжении этапа адаптации первоклассников является менее изученным. Учет этих факторов считается важным для планирования коррекционных и психотерапевтических мероприятий эмоциональной сферы первоклассника.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александровская Э.М.* Социально – психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / Под.ред. С.М. Громбаха. – М.: Медицина, 1988. – 263 с.
2. *Ананьев В.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Наука, 1980.
3. *Балл Г.А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989 – № 1. – С. 91-102.
4. *Бодалев А.А.* Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Личность и общение. – М.: Наука, 1983. – С.65.
5. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 283 с.
6. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. – С.-Пб.: Союз, 1997. – 407 с.
7. *Дубровина И.В.* Психологическая служба образования // Психол. наука образование. – 2001. – № 2. – С. 83-93.
8. *Завгородня О.В., Курганська Л.О.* Вплив педагога на учня: особистісний аспект. – К.: Міленіум, 2005. – С. 3-19.
9. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реальність. – К.: Вища школа, 2001. – 219 с.
10. *Каган В.Э.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С.85-96.
11. *Костина Л.М.* Адаптация первоклассников к школе путем снижения уровня их тревожности // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С.137.
12. *Митина Л.М.* Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58-64.

13. *Общение и формирование личности школьника* / Под ред. А.А.Бодалева, Р.Л.Кричевского. М.: Наука, 1987. – 285 с.
14. *Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста* / Под ред. Д.Б.Эльконица, А.Л.Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 136 с.
15. *Прихожан А.М.* Психокоррекционная работа с тревожными детьми // *Активные методы в работе школьного психолога* / Под ред. Н.В. Дубровиной. – М.: Наука, 1989. – С.32-55.
16. *Сорокина В.В.* Негативные переживания детей в начальной школе // *Вопросы психологии*. – 2003. – № 1. – с.44-52.
17. *Kupersmidt J. et al.* Longitudinal studies of rejected and neglected children // Asher S.R., Coie J.D. (eds). *Peer rejection in childhood: Origins, consequences and intervention*. N.Y.:-Cambr. Univ. Press, 1988.
18. *Pettit G.S., Dodge K.A., Brown M.M.* Early family experience, social problem solving patterns and children's social competence // *Child Devel.* – 1988. – V. 59. – № 1. – P. 107-120.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2006 р.