



УДК 159.922.6

ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ НА АДАПТАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

© М. А. Шаталина



**Шаталина
Мария Александровна**
старший преподаватель
кафедры общей
и социальной психологии
Самарского филиала
Московского городского
педагогического университета

Рассматриваются возможности использования методов социальной или опосредованной психокоррекции в условиях современной образовательной среды.

Ключевые слова: адаптация в образовательной среде, опосредованная психокоррекция, оптимизация социальной ситуации развития, школьная мотивация, тревожность, самовосприятие, статус в группе.

На современном этапе в период активных трансформационных процессов российской действительности особую значимость приобретает социальная адаптация личности школьников, предполагающая активное приспособление личности как самоорганизующейся системы к изменяющимся условиям среды. В связи с этим одной из основных задач, стоящих перед школьным психологом, является отслеживание адаптации учащихся к изменениям в образовательной среде (И. В. Дубровина, Л. А. Жданова, Ф. Б. Березин).

Существующие образовательные стандарты закрепляют представления общества о ценностях образования как о полезных знаниях, умениях и навыках, но при этом программы, методики, пути и средства образования — все то, что объединяется понятием «образовательная среда», ориентированы на некоего абстрактного ребенка — физически, эмоционально и интеллектуально «здорового», которого в наше время встретить нелегко, и находятся в заметном несоответствии с возможностями современных детей. Попытка же приспособить конкретного ребенка к этой абстрактной образовательной среде нередко оказывается для него травматичной. Конечно, есть дети, которые легко и свободно вписываются в школьную систему требований, норм и социальных отношений, но большинство учащихся подвержены дезадаптации, в результате которой ребенок становится

невнимательным, безответственным, тревожным. Осложняется сам учебный процесс, продуктивность работы снижается, на фоне повышения тревожности растет неадекватность в восприятии отношений с одноклассниками и учителями, появляется чувство неуверенности, снижается самооценка.

Таким образом, уровень адаптации ребенка оказывает непосредственное влияние на эффективность учебного и воспитательного процессов, однако на современном этапе процесс развития и формирования адаптивных свойств личности носит в большей степени стихийный, бессистемный характер и практически неуправляем со стороны педагогов. В результате основным содержанием работы школьного психолога становится «аварийная ликвидация последствий» сформировавшихся дезадаптивных реакций у детей в образовательной среде.

По мнению Д. Уотсона [8, с. 273—275], с тех пор, как бихевиористы обнаружили, что в детях мало что определяется инстинктами, неудачи в воспитании счастливого, приспособленного к среде ребенка падают на плечи родителей. В истории детской психологии становление идей и методов бихевиоризма, утверждающих приоритетность фактора среды и научения для психического развития ребенка, определили содержание коррекционной работы как научение адаптивному поведению путем манипулирования средой и системой положительных и отрицательных подкреплений и поставили в центр внимания проблему научения ребенка.

В отечественной психологии цели коррекционной работы определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве с взрослым в форме усвоения общественно-исторического опыта путем интериоризации и результирующего в системе психологических новообразований, специфичных для каждой возрастной стадии [3, 10].

Оптимизация социальной ситуации развития связана, в первую очередь, с оптимизацией общения ребенка как в сфере социальных отношений, т. е. отношений ребенка с «общественным взрослым» как представителем социальных институтов — учителем, воспитателем и т. д., так и в сфере межличностных отношений, т. е. отношений с близкими взрослыми и значимыми сверстниками. Оптимизация общения предполагает расширение круга общения, гармонизацию отношений ребенка со значимыми для него людьми, обогащение содержания общения в соответствии с возрастными психологическими особенностями ребенка [7].

Социальная психокоррекция является одной из форм оптимизации социальной ситуации развития личности. Использование приемов социальной психокоррекции позволяет воздействовать на адаптацию младших школьников в образовательной среде. Данный метод психокоррекции дает возможность реализовать комплексное воздействие на ребенка, включающее деятельность различных подсистем образовательной среды.

В рамках экспериментального исследования, которое проводилось в течение 1999–2002 годов на базе медико-психологического центра МОУ школы «Дневной пансион - 84» г. Самары, изучалось влияние опосредованной или социальной психокоррекции на динамику адаптации младших школьников. В эксперименте приняло участие 50 учащихся школы, из них 23 человека — учащиеся 5 класса и 28 человек — учащиеся 3 класса.

Экспериментальное исследование носило лонгитюдный характер и состояло из двух этапов. На первом этапе проводилась стартовая диагностика уровня адаптации в образовательной среде детей, нуждающихся в психокоррекции.

Психокоррекция осуществлялась на протяжении двух лет в форме социальной психокоррекции (группа А) и в форме организации традиционных занятий с психологом

(группа Б). Она была направлена на коррекцию аффективно-волевой сферы, коррекцию межличностных отношений, внутригрупповых и детско-родительских отношений, а также на развитие навыков рефлексии и саморегуляции.

В рамках первого вида психологического воздействия организовывалось участие детей в работе школьных СМИ в качестве корреспондентов, ведущих постоянных рубрик, членов редакционной коллегии, а также распространителей школьных газет. Кроме этого, дети привлекались к научно-творческой работе с последующим участием в районных и городских конференциях. Данный вид работы подразумевал режим тесного взаимодействия с сотрудниками МПЦ, педагогами, которые оказывали консультативную помощь в выборе темы исследования, и родителями, которые включались в исследовательскую работу своего ребенка, помогая собрать необходимую информацию и оформить наглядный материал.

Второй вид воздействия включал в себя использование методических разработок Л. Айдаковой [1] и А. С. Прутченкова [8]. На занятиях использовались элементы арт-терапии, применялись структурированные проективные художественные задания, ролевые игры, групповые дискуссии, элементы аутотренинга.

На втором этапе проводилась повторная диагностика уровня адаптации в образовательной среде и сравнительный анализ результатов, полученных в группе детей, посещавших психокоррекционные занятия, с результатами, полученными в группе детей, где коррекция осуществлялась в опосредованной форме (социальная психокоррекция).

В исследовании использовался комплекс диагностических методик, включающий в себя: тест тревожности М. Дорки, В. Амена, Р. Тэмл, тест школьной тревожности Филлипса, модифицированный вариант методики определения самооценки Т. В. Дембо — С. Л. Рубинштейн, анкета школьной мотивации Н. Г. Лускановой, социометрическое исследование.

По результатам повторной диагностики проводился сравнительный анализ данных, полученных в первой и второй группах учащихся. Результаты сравнительного анализа динамики адаптации представлены в таблицах.

Таблица 1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

	Школьная мотивация (в % отношении)									
	высокая		хорошая		положит.		низкая		негативная	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Группа А	20	16	28	24	32	40	20	24	0	4
Группа Б	8	16	20	28	24	28	24	28	24	0

Наиболее значительные позитивные изменения школьной мотивации произошли у детей в группе Б: увеличилась доля детей с высокой и хорошей мотивацией (на 16% в общей сложности), повысили свою мотивацию дети с негативным отношением к школе (на 24%). В группе А произошли незначительные изменения (от 4% до 8%), в общих чертах характеризующиеся тенденцией к снижению ориентации на учебную деятельность и увеличению привлекательности образовательной среды внеучебными коммуникационными возможностями.

Таблица 2

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ

	Уровень тревожности							
	высокий		повышенный		нормальный		низкий	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Группа А	44	8	20	16	36	56	0	20
Группа Б	32	40	44	16	24	28	0	16

Общей тенденцией как для группы А, так и для группы Б является тенденция к снижению уровня тревожности: в обеих группах уменьшилось число детей с тревожностью выше нормы. И хотя в группе А изменения носят более выраженный характер (здесь снижение произошло у 42% детей, а в группе Б — у 20%), изменения в уровне тревожности статистически более значимы в группе Б.

Таблица 3

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА

	Социальный статус							
	высокий		средний		низкий		пренебрег.	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Группа А	8	20	24	36	32	40	36	4
Группа Б	0	0	32	32	26	52	40	16

Наиболее значительные изменения произошли в группе А, где существенно увеличилось число детей, повысивших свой социальный статус, как среди детей с низким и пренебрегаемым статусами, так и с высоким статусом. В группе Б произошли изменения лишь у детей с низким и пренебрегаемым статусами: доля детей с низким статусом увеличилась за счет уменьшения доли детей с пренебрегаемым статусом (на 36%). Данные изменения в группе Б также могут быть охарактеризованы как позитивные, однако не являются определяющими в изменении положения детей в классных коллективах.

Таблица 4

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ САМООЦЕНКИ

Уровень самооценки	«Я-реальное»				«Я-идеальное»				«счастье»			
	Гр. А		Гр. Б		Гр. А		Гр. Б		Гр. А		Гр. Б	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Высокий	28	28	20	44	80	84	88	92	32	60	28	48
Завышенный	16	32	44	44	8	8	4	0	44	24	24	36
Средний	44	28	32	4	8	8	4	8	16	4	16	8
Заниженный	12	8	0	0	4	0	0	0	4	0	24	4
Низкий	0	4	4	4	0	0	4	0	4	8	8	4

Наиболее значительные изменения в обеих группах затронули модальность «Я-реальное» и параметр «Счастье», в модальности «Я-идеальное» изменения колеблются в пределах 4%, что является не существенным.

В модальности «Я-реальное» позитивные изменения у детей группы А менее выражены, чем у детей группы Б, при сохранении общей тенденции к повышению самооценки.

Также у детей группы Б повышение эмоционального фона носит более направленный характер: уменьшается доля детей с низкой и заниженной самооценкой при увеличении доли детей с завышенной и высокой самооценкой, тогда как в группе А самооценка как повышается у одних, так и понижается у других, при сохранении преобладания позитивных изменений.

Таким образом, в ходе данного исследования было установлено, что социальная психокоррекция может быть использована с целью повышения адаптации учащихся к образовательной среде наряду с традиционной психокоррекцией. Эффективность проводимых психокоррекционных мероприятий в рамках социальной психокоррекции в течение двух лет была подтверждена результатами диагностики.

Изменения, произошедшие у детей, участвовавших в исследовании, в целом характеризуются как положительные. Однако по определенным параметрам позитивная динамика в двух группах выражена в разной степени.

Наиболее значительные позитивные изменения школьной мотивации произошли у детей, посещавших традиционные психокоррекционные занятия. В группе, где были использованы методы социальной психокоррекции, произошли незначительные изменения, характеризующиеся тенденцией к увеличению привлекательности образовательной среды внеучебными коммуникационными возможностями.

Общей тенденцией как для первой, так и для второй групп является тенденция к снижению уровня тревожности. Однако в группе, где проводились традиционные психокоррекционные занятия, изменения носят более значимый характер.

Наиболее значительные изменения по показателям социальной адаптации произошли в группе, где использовалась социальная психокоррекция. Именно там существенно увеличилось число детей, повысивших свой социальный статус. В группе, где использовались методы традиционной психокоррекции, изменения также могут быть охарактеризованы как позитивные, однако не являются определяющими в изменении положения детей в классных коллективах.

Наиболее значительные изменения в обеих группах затронули модальность «Я-реальное» и параметр «Счастье», в модальности «Я-идеальное» изменения несущественные.

В модальности «Я-реальное» позитивные изменения у детей в группе, где использовалась социальная психокоррекция, менее выражены, чем у детей, посещавших традиционные психокоррекционные занятия, при сохранении общей тенденции к повышению самооценки.

Данные о значимости изменений показателей адаптации в образовательной среде в экспериментальной и контрольной группах, полученные в результате статистической обработки, позволяют говорить о подтверждении выявленных тенденций. Можно предположить, что в результате психологического воздействия, направленного на повышение адаптации учащихся в образовательной среде, как психокоррекции в традиционной форме, так и в рамках социальной (опосредованной) психокоррекции, наиболее существенные изменения будут происходить в уровне самооценки учащихся (модальность «Я-реальное»). Кроме этого, результатом традиционной психокоррекции будет являться снижение тревожности, а результатом социальной (опосредованной) психокоррекции — изменения в социальном статусе учащихся.

Статистическое подтверждение значимости позитивных изменений в уровне адаптации учащихся позволяет сделать вывод о том, что результаты социальной психокоррекции являются более устойчивыми, затрагивающими не только особенности самовосприятия, но и социальный статус ребенка, который по определению является более постоянным образованием, чем уровень тревожности.

Кроме этого, достоинством данного метода является тот факт, что сама коррекция осуществляется не в изолированных условиях психокоррекционной группы, а в той среде, где собственно и происходит адаптация учащихся, т. е. ребенок может увидеть и ощутить результаты изменений, не затрачивая энергии на перенос сформировавшегося в контролируемой психологом группе навыка. Это обеспечивает повышение устойчивости результатов психокоррекционной работы, осуществляемой школьным психологом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдакова, Л. И. Уроки психологии в школе. Созидательная терапия. М., 1993.
2. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
3. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства : в 6 т. Т. 5. М., 1984.
4. Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба. М., 1991.
5. Жданова, Л. А. Системная деятельность организма ребенка при адаптации к школьному обучению : автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 1990.
6. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка / Российское педагогическое агентство. М., 1997.
7. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
8. Психология / под ред. В. Н. Дружинина. СПб., 2000.
9. Прутченков, А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. М., 1991.
10. Эльконин, Д. Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Избр. психол. труды. М., 1989.

A POTENTIAL INFLUENCE OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL CORRECTION ON PRIMARY SCHOOL CHILDREN ADAPTATION TO EDUCATIONAL ENVIRONMENT

M. A. Shatalina

Ways of using social or indirect psychological correction techniques in contemporary educational environment are considered.

Key words: adaptation to educational environment, indirect psychological correction, optimization of a social situation of development, school motivation, anxiety, self-awareness, status in the group.