**Введение**

В последнее время много внимания уделяется проблемам детей 6-7-летнего возраста. Одно из важнейших мест занимает вопрос переходного этапа развития. Современная ситуация развития предполагает новые требования к особенностям ребенка. Идея о необходимом взаимодействии интеллектуальных и эмоциональных процессов для адекватного развития сознания человека имеет давнюю традицию философских и психологических размышлений. Возможность взаимодействия интеллекта и аффекта может рассматриваться как работа по организации смысловой сферы, где эмоции становятся опосредованными и выходят на более высокий уровень организации, а интеллектуальные операции мотивированными, работающими на общую осмысленную цель личности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов, А.Ш. Тхостов и др.).

**Возможности развития эмоциональной сферы младших школьников**

Проведенное нами исследование показывает, что на протяжении младшего школьного возраста появляются необходимые структуры для возможности дальнейшего взаимодействия эмоциональных и интеллектуальных процессов. У детей младшего школьного возраста происходит упорядочивание и углубление знаний об эмоциональных переживаниях людей. Особая структура знаний об эмоциях, в которой ведущим связеобразующим элементом является не слово, а ситуация наблюдалась в большей степени только в ответах первоклассников (1 класс - 41,3%; 2 класс - 15%; 3 класс - 3,3%). При наличии подобной структуры ребенок воображает ситуацию от начала до некоторого логического конца, и только в этом случае он может осознать эмоциональное состояние переживающего субъекта. Такое понимание детьми эмоционального переживания в младшем школьном возрасте соотносится с содержанием понятия «обобщение переживания». У детей на этом этапе еще не сформирована понятийная структура знаний, необходимая для глубокого и обобщенного понимания эмоционального состояния («интеллектуализации аффекта»), но вместе с тем наблюдается умение целостно осознавать его путем предвидения последствий той или иной эмоциогенной ситуации. Полученные результаты согласуются с данными о развитии эмоциональной сферы дошкольников, описанными в работах А.В. Запорожца, Е.Е.Кравцовой и др.

У большинства младших школьников (1 класс–54,3%; 2 класс–82,3%; 3класс–94%) отмечается структурированность знаний об эмоциях человека. Дети четко выстраивают свои знания об эмоциях по предлагаемой схеме: обозначение эмоции – выявление ее причины – описание внешнего выражения эмоции - определение последствий переживания эмоции. Они разграничивают понятийные признаки эмоционального состояния, и содержание их ответов соответствует содержанию вопроса. Подобные данные, безусловно, можно рассматривать как факты развития мышления у детей данного возраста, возникающие в связи с учебной деятельностью младших школьников. Однако мы предлагаем обратить внимание еще и на следующее обстоятельство: отмечается постепенное увеличение степени обобщенности признаков эмоционального состояния, что выражается в качестве, глубине тех знаний, которые выявляются в ответ на вопрос экспериментатора. Это, в свою очередь, позволяет детям этого возраста постепенно переходить от поверхностного факта осознания эмоциональных переживаний к их осмыслению. Обозначение эмоции становится более дифференцированным и отделенным от самого субъекта, например на смену обозначения «он обрадовался» приходят обозначения «он почувствовал радость и гордость». В причинах появления определенного эмоционального состояния дети постепенно переходят от понимания «ему было радостно, потому что он получил хорошую отметку», к пониманию «он почувствовал радость, потому что наконец-то получил эту “пятерку”», и далее возможно даже еще более глубокое понимание «Сережа почувствовал радость и гордость, ведь он столько старался, так хотел получить “пять”, все-таки смог». Причем такие осмысления касаются также и последствий переживания эмоционального состояния, т.е. от фиксации внешних ситуативных последствий «потом он сидел и смотрел на пятерку», дети постепенно переходят выделению активно деятельностных последствий «пошел быстрее домой показывать отметку», а затем и к побудительно-деятельностным – «ему захотелось заниматься еще лучше». По нашим данным дети младшего школьного возраста переходят от ситуативно-предметного уровня обобщения знаний об эмоциях (1класс – 46,7%, 2 класс – 62%, 3 класс – 42%) к предметно-деятельностному (1 класс – 7%, 2 класс – 19,7%, 3 класс – 43%), а затем и к побудительно-деятельностному уровню. (1 класс -0,7%, 2 класс – 0,7%, 3 класс - 9%). Конечно, побудительно-деятельностный уровень только начинает появляться в младшем школьном возрасте, и в дальнейшем именно он активно развивается у подростков и связан со смысловой регуляцией поведения.

Эти данные можно принять как сами собой разумеющиеся, а можно увидеть в этом необходимейшую внутреннюю работу, происходящую в сознании младшего школьника, которая готовит его к сложному периоду подросткового возраста. Подростковый возраст – это тот период, в котором на первый план выходит активное осмысление своих и чужих переживаний, формирование устойчивых чувств, поиск своей позиции в социальном мире. Психологическая готовность к такой работе зарождается, возможно, именно в младшем школьном возрасте, в том случае, если интеллектуальные операции направлены не только и не столько на сухие формальные задачи по математике, а на живую, полноценную, наполненную эмоциональными переживаниям внешнюю и внутреннюю действительность ребенка. В этом случае последовательное усложнение системной организации интеллектуальной сферы может стать психологическим основанием для выхода смысловой сферы на уровень ведущей регуляторной системы всей психической деятельности ребенка, а также ее интеллектуальной стороны. Таким образом, можно полагать, что у младших школьников может происходить очень важная внутренняя работа, которая требует внимания со стороны взрослых, их вовлеченности. На наш взгляд, полученные результаты актуализируют многие вопросы взаимодействия обучения и воспитания детей на протяжении младшего школьного возраста, вопросы подготовки их личности к сложному, нагруженному эмоциональными переживаниями подростковому периоду.

**Адаптационный период ребенка-первоклассника**

Реформа образования вновь поднимает вопросы адаптации ребенка к школе, его переживаний в начальный период обучения.

На основании теоретического анализа проблемы переходного от дошкольного к младшему школьному периода поставлена проблема описания внутренних, эмоциональных переживаний ребенка в первые недели и месяцы пребывания в школе.

Поступление ребенка в школу означает смену его социальной позиции и влечет за собой ломку старых стереотипов поведения и взаимоотношения с окружающими, необходимость освоения новых норм и требований, предъявляемых к нему взрослыми. Все дети проходят период адаптации к школе, даже те, которые имеют хорошую предварительную подготовку.

Под адаптацией детей к школе обычно понимают процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, новым условиям жизни.

Приход ребенка в школу – объективно трудный для него период. Он связан с новой социальной ситуацией развития, с появлением новой социальной роли, с новыми требованиями, обязанностями.

Также этот период и субъективно сложный, поскольку, с одной стороны, он приходится на момент протекания критического возраста, с другой, - связан с новыми требованиями и освоением новых моделей поведения, характерных для школы.

Что испытывает сам ребенок в первые месяцы школьного обучения? Отношение к школе и ко всем связанным с ней обстоятельствам жизни выражается в насыщенных эмоциональных переживаниях. Эмоциональное состояние ребенка может резко меняться в широком диапазоне от эмоционально насыщенного положительно до негативного. Через некоторое время эмоциональное состояние нормализуется.

Для всех детей этот период характеризуется эмоциональной насыщенностью переживаний, которая может служить индикатором продолжительности адаптационного периода. Эмоциональное состояние ребенка может быть выявлено и описано проективными методами.

Трудность в нашем случае состоит в том, что проективные методы вообще и рисуночные пробы, в частности, выявляют особенности индивидуальных характеристик переживаний человека.

Нас при исследовании особенностей эмоционального переживания интересует специфика переживания именно школьной действительности. Поэтому необходимо отделить индивидуальные особенности ребенка, которые могут проявить себя в рисунке, от его эмоционального переживания школьной ситуации. Для этого мы предлагаем использовать принцип парности рисунков. Выбрать пары тем для рисунков, которые, по нашему предположению, позволили бы не просто выявить эмоциональное переживание, а разницу в эмоциональных переживаниях потенциально эмоционально положительно переживаемых ситуаций по сравнению с ситуациями, характерными для школы.

При использовании принципа парности мы получим возможность обнаружить не особенности эмоциональной сферы данного испытуемого, а специфику переживания именно школьной действительности.

Темы для рисования могут быть разнообразны. Наиболее информативными будут темы, связанные с актуальными переживаниями, состояниями ребенка. Мы предположили, что для ребенка-первоклассника в первые месяцы школьного обучения актуальными будут переживания, связанные с ситуацией обучения, отношения со сверстниками, с принятием новой социальной роли, поиском своего места в новой системе отношений.

Выделенные темы позволяют определить и проанализировать особенности переживаний ребенка, сферу этих переживаний, сравнить переживания в различных ситуациях.

Кроме этого необходимо найти пару тем, которые можно было бы сравнивать повторно, на протяжении адаптационного периода посмотреть динамику переживаний ребенка-первоклассника, связанных с ситуацией школьного обучения.

В результате сбора эмпирических данных и их анализа удалось выявить следующие характерные особенности эмоционального отношения к школе и описать специфику адаптационного периода первоклассников.

Школьная ситуация переживается ребенком эмоционально негативно. Амбивалентной является сфера отношений со сверстниками (сверстник либо игнорируется, либо воспринимается негативно). На протяжении адаптационного периода восприятие сверстника нормализуется. В целом наблюдается позитивное отношение ребенка к школьным занятиям и учителю в течение всего адаптационного периода. При этом все дети на предварительном обследовании показывали достаточный уровень готовности к школе и физического здоровья.

По итогам проделанной работы можно выделить следующие рекомендации:

создать психолого-педагогические условия, благоприятствующие протеканию адаптационного периода,

дать возможность ребенку иметь широкий круг общения со сверстниками и взрослыми,

не забывать, что поступление в школу – серьезный и сложный этап для ребенка. Ему необходимо понимание, помощь, поддержка со стороны взрослых,

создавать психолого-педагогические условия, благоприятствующие формированию психологической готовности к школьному обучению (особенно социально-психологического компонента).

**Динамика школьных страхов на начальной ступени обучения**

Создание условий для сохранения психологического здоровья школьников в условиях обучения – основная задача психолога образования. Система обучения ребенка в коллективе сверстников таит в себе факторы, которые негативно сказываются на эмоциональном здоровье школьника и могут привести к возникновению такого явления как школьные страхи.

Школьные страхи мы определяем в широком смысле, как страхи, связанные со школой. Страх, по Захарову А.И., это аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека.

Школьные страхи, как и любые другие эмоциональные явления, динамичны, то есть изменяются с течением времени и под действием различных внешних и внутренних факторов.

Обобщая опыт исследователей и практиков образования, можно выделить следующие периоды в начальной школе, различающиеся по содержанию и интенсивности школьных страхов и характеру влияющих на них факторов:

Поступление ребенка в школу и период адаптации

Конец первого класса

2-3 годы обучения

Конец 4 класса (переход в среднюю школу).

Отдельно можно было бы рассмотреть страхи дошкольников перед школой. В данном возрасте большое влияние имеет представление ребенка о школе, полученное в семье. Например, в нашем исследовании дошкольников, посещающих подготовительную группу в школе, просили рассказать о том, чего они больше всего боятся в школе. Некоторые дети боялись «двоек», хотя в данной школе детей не оценивают по балльной системе до второго класса. Еще была выявлена довольно значительная группа детей, которая боялась охранников. В беседе с родителями и бабушками выяснилось, что взрослые в семье часто пугают детей людьми в форме: «Не будешь слушаться – милиционер заберет!». Такие дети, проходя перед занятием мимо охранника, испытывали стресс и хуже запоминали объяснения учителя. Эта тема очень интересна и заслуживает дополнительного изучения.

Поступление в школу и период адаптации.

При поступлении ребенка в школу происходит изменение его социального статуса. Это ведет к переориентации ребенка на социальные нормы и установки. По данным различных авторов: Гудкиной Н.Г., Хухлаевой О.В. и др. – ребенок, готовый к обучению в школе, не испытывает страха перед ней. Первоклассник с радостью заходит в класс, готов общаться с учителем, выполнять его требования, узнавать что-то новое, выполнять требования, предъявляемые школой. Однако особенности образовательного учреждения, взаимодействия учителя с классом, особенности эмоционального развития первоклассника и другие причины могут поколебать представление ребенка о своем статусе ученика, и, как следствие, могут проявиться школьные страхи.

По данным нашего исследования (2007г.) в среднем 15% первоклассников испытывают школьные страхи. В первые две недели обучения в школе в основном присутствуют режимные страхи (дети боятся проспать, опоздать), а также пространственные страхи (не найти свой класс, заблудиться). В процессе адаптации к школе эти страхи сменяются страхами отношений (учитель будет ругать) и страхами не успеть, не понять объяснений. В конце первого – начале второго полугодия, при введении систем оценивания, на первое место выходят страхи неудач в достижении: сделать не так, не получить похвалы (положительной оценки). К концу первого учебного года на первое место выходят «индивидуализированные» страхи, то есть школьные страхи, обусловленные индивидуальной траекторией развития ребенка.

Эта тенденция сохраняется в течение второго и третьего года обучения в школе.

Большинство психологических исследований сосредоточено на изучении проблем кризисных, переломных моментов в жизни человека. Поэтому такой «психологически спокойный, латентный» период, как конец первого – начало четвертого класса, изучен не достаточно. Задача школьного психолога с помощью системы мониторинга своевременно выявить случаи возникновения школьных страхов и решить вопрос о необходимости его коррекции.

Конец четвертого класса.

Данный период был выделен нами в связи с изменением социальной обстановки в современной системе образования. Если до 1990-х годов ребенок относительно спокойно переходил из начальной школы в среднюю, то сейчас этот переход сопровождается определенным стрессом для ребенка. В основном это связано с вариативностью образования. Так, например, обучение в престижных московских гимназиях начинается только с 5 класса и ребенку необходимо пройти вступительные испытания. В нашем исследовании учеников одной из московских прогимназий были полученны данные о появлении страха «не поступить в гимназию», «плохо окончить начальную школу». На этом этапе семья ребенка имеет огромное влияние как на возникновение, так и на преодоление данных школьных страхов.

Таким образом, мы показали, что в начале и в конце обучения ребенка в начальных классах школьные страхи в большей степени определяются системой обучения, а во втором-третьем классах – психологическими особенностями ребенка и особенностями его индивидуальной образовательной траекторией.

**Характеристика личностного развития современных первоклассников**

На рубеже 20-21 вв. система дошкольного и начального школьного образования в России претерпела значительные изменения. В старшем дошкольном возрасте традиционные дошкольные виды деятельности в значительной степени были вытеснены занятиями по школьному типу. В дошкольных учреждениях проводятся «тренировочные» занятия по математике, родному языку и т.д. Многие дети, начиная с 5-6 лет, начали обучаться в подготовительных к школе группах. На настоящий момент можно говорить об изменении социальной ситуации развития современных дошкольников. В связи с этим, встает вопрос: изменились ли возрастные границы, отделяющие дошкольный и младший школьный возраст, и к какому психологическому периоду развития ребенка относится большинство современных первоклассников.

Задачей данного исследования являлось посмотреть на основе эмпирического исследования, на сколько современные первоклассники по уровню своего личностного развития соответствуют младшему школьному возрасту.

Для выявления уровня готовности к школьному обучению использовалась «Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению» Н.И. Гуткиной (2002). Для определения школьной мотивации использовалась «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой (1999). Для исследования мотивационной сферы детей использовалась проективная методика «Три желания». Для исследования самооценки детей использовался модифицированный вариант методики Дембо-Рубинштейн (А.М. Прихожан, 1988). Для статистической обработки данных использовались критерии Колмогорова–Смирнова, (статистический пакет SPSS for Windows vers. 11.5) и t-критерий Стъюдента для процентов (С. Гланц, 1999; Н.А. Плохинский, 1970).

Всего было обследовано 228 первоклассников из трех общеобразовательных школ. Среди них были выделены две крайние группы испытуемых: первую группу составили дети, с высокой степенью готовности к школьному обучению (60 человек), вторую – с низким (65 человек).

Результаты исследования показали, что практически все готовые к школе первоклассники находятся на первом – самом высоком (65%) и втором (33%) уровне школьной мотивации (по методике Н.Г. Лускановой, 1999). В группе не готовых к школе учеников на первом уровне школьной мотивации находится всего 8% учеников, на втором - 35%. Большинство испытуемых находятся на третьем (26%), четвертом (23%) и пятом (8%) уровнях школьной мотивации, характеризующихся отсутствием учебных мотивов, что не свойственно младшему школьному возрасту. При статистическом сравнении двух групп испытуемых обнаружены значимые различия. Это согласуется с результатами, полученными по методике «Три желания». В группе готовых к школе детей преобладают желания, связанные со школой и учебой, что говорит о важности учебной деятельности и позиции школьника для ребят. В группе не готовых к школе детей преобладают желания, связанные с игровой деятельностью, что свидетельствует о выраженной потребности в игре. В группе первоклассников, психологически не готовых к школе, средний показатель самооценки (медиана) очень высок - 100 баллов. Самооценка первоклассников данной экспериментальной группы характеризуется инфантильными чертами более свойственными детям дошкольного возраста. В группе детей, готовых к школьному обучению, показатель самооценки статистически значимо ниже - 85 баллов (различия достоверны на 0,1% уровне значимости по критерию Колмлгорова-Смирнова). Результаты свидетельствуют о более адекватной самооценке у испытуемых этой группы, что соответствует возрастным закономерностям формирования образа Я в младшем школьном возрасте.

На момент проведения исследования всего 26% первоклассников обладали психологической готовностью к школьному обучению, 29% детей были не готовы к школе, остальные дети обладали частичной готовностью.

Мотивационная сфера, отношение к школе и самооценка первоклассников, готовых к школьному обучению, характеризуются особенностями, свойственными младшему школьному возрасту. Мотивационная сфера, отношение к школе и самооценка первоклассников не готовых к школе, характеризуются особенностями, свойственными дошкольному возрасту.

**Заключение**

Данное исследование показало, что современные первоклассники по своему личностному развитию не становятся младшими школьниками автоматически, одновременно с приходом в школу. У многих детей продолжают ярко проявляться личностные особенности свойственные дошкольному возрасту (доминирование игровой мотивации и т.д.).

Объединение в одном классе первоклассников, психологически готовых и не готовых к школьному обучению, означает для педагога, что он одновременно должен работать с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, учитывая своеобразие каждого психологического возраста и закономерности развития в этом возрасте. В противном случае нарушается дальнейшее психическое развитие ребенка.

**Список литературы**

1. Васильев И.А. Гуманитарная и естественнонаучная парадигмы в современных исследованиях эмоций // Психологический журнал. –2006. – №6.
2. Выготский Л.С. Кризис семи лет. // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. /Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. –– М.: «Академия», 2009.
3. Гаврилко Т.И. Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками. Дисс. … канд. психол. наук. – Мн., 2003.
4. Кравцов Г.Г. Единство аффекта и интеллекта в теории и практике. // Л.С. Выготский и современность. Тезисы международного конгресса, посвященного 100-летию со дня рождения ученого. - Мн., 2007.
5. Тхостов А.Ш., Колымба И.Г. Эмоции и аффекты: общепсихологический и патопсихологический аспекты // Психологический журнал, 2008. – №4.
6. Безруких М.М., Ефимова С.П. “Ребенок идет в школу” - Москва, 2007.
7. Венгер А.Л. «Психологические рисуночные тесты» - Москва, 2004
8. Романова Е.С. “Графические методы в практической психологии” - Спб, 2008.
9. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. «Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни» - Москва, 2009.
10. Цылев В.Р. “О проблеме психологической адаптации школьников”// Психологическая наука и образование, 2009, № 3-4
11. Гузанова Т.В. Проблема методического обеспечения школьных страхов в начальной школе./ Векторы развития современной России: Материалы шестой международной научно-практической конференции. – М.: МВШСЭН, 2007.
12. Гузанова Т.В. Психологический анализ содержания школьных страхов современных детей 7-9 лет./Материалы XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов – 2007». Секция «Психология». – М., МГУ, 2007.
13. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб., речь, 2005.
14. Лебедева Л.Д. Учителю о детских страхах и методах их коррекции// Дидакт. – 2000. - №4.
15. Петченко В.А. Методика шкалированной оценки степени выраженности объектных школьных страхов детей младшего школьного возраста.// Прикладная психология, № 4, 2009 г., С. 80-92.
16. Щербатых Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия. – М.: Изд-во «Эсмо», 2007.
17. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе.- М., 2008.
18. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. – М., 2007.
19. Гланц С. Медико-биологическая статистика. – М., 2007.
20. Плохинский Н.А. Биометрия. – М., 2005.
21. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. – М., 2007.
22. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога.//Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. – М., 2008.