

Критерии за оценка на социално-личностната готовност за училище

Ася Велева

Criteria for evaluation of social and personal readiness for school: Considerable amount of studies have shown that the high level of cognitive development does not guarantee success in school education; the lack of appropriate motivation is serious obstacle for adaptation to school. The current paper aims to draw criteria and indicators for evaluation of social and personal readiness for school. They should be viewed as a chased result in educational work in preparatory groups (classes). The criteria refer to: learning motivation, communication skills and knowledge about the requirements of school and about the social position of scholar.

Key words: school readiness, social readiness, personal readiness.

ВЪВЕДЕНИЕ

Успешният старт в училище е от изключително значение за по-нататъшното развитие на личността. Функцията на началното образование е не само и не толкова в овладяването на определен обем от знания, колкото във формирането на базисна грамотност и умения за учене. Ако те липсват, личността става силно уязвима в едно общество, чиято най-съществена характеристика е промяната. По думите на М. Белова в съвременната социална реалност ще се адаптират само тези, които са се научили как да учат. Училището вече не може да даде на детето всички знания, които ще бъдат необходими през целия му живот, тъй като не знаем как ще изглежда светът утре. Дори постиженията на науката са бързопреходни - днес откритията „остаряват“ още с раждането си и бързо се заменят от други. Поради това основната задача на образованието не е „преподаването на истини“, а подготовката на децата да учат през целия си живот [1]. Това обаче не може да стане, ако те не притежават базисна грамотност - умения за ефективно четене, за писмено изразяване на мисли, за търсене и обработка на информация, за творческо и логическо мислене. Всичко това се изгражда в началния курс на обучение, за да послужи като основа на перманентното образование. Ако този първи етап е възпрепятстван, ученето в по-горните степени е обречено на неуспех. Поради това е много важно да се създадат всички необходими условия за успешното обучение още през първите дни и месеци в училище. А това изисква известна предварителна подготовка. Така като успехът или неуспехът на образованието от началния етап предопределят по-нататъшното развитие, така и самото то зависи от равнището на подготовката в предучилищния период. Ето защо оценката на готовността за училище е актуална практическа задача и, както посочва П. Калчев, е предпоставка за своевременна интервенция и помощ с оглед преодоляване на затрудненията в адаптацията към училищната система [4].

ИЗЛОЖЕНИЕ

Традиционно понятието „училищна готовност“ се разглежда като конструкт, включващ в своята структура три основни компонента: социално-личностна, интелектуална и емоционално-волева готовност. У нас най-разработвани са проблемите на подготовката и диагностиката в областта на интелектуалната сфера. В същото време редица изследвания сочат, че високото равнище на познавателно развитие съвсем не е гарант за успешно обучение; липсата на адекватна мотивация за учене се оказва сериозна пречка пред адаптацията към училище. Във връзка с това основната цел на настоящия доклад е извеждането на критерии и показатели за оценка на социално-личностната готовност за училище, които да встъпят в ролята на преследван резултат при образователната работа в подготвителните групи (класове).

Структурата на социално-личностната готовност е предмет на засилен

изследователски интерес в Русия. Като нейни определящи компоненти много автори разглеждат: мотивацията за учене; уменията за общуване; представите за изискванията на училището и за социалната роля ученик. Следователно те трябва да встъпят в ролята на критерии за оценка. По-долу накратко е представена същността на всеки от тези основни критерии, което ще позволи декомпозирането им на съставляващите ги показатели.

Мотивация за учене. Според Н. Гуткина пълноценната мотивация за учене трябва да включва два типа мотиви: 1) широки социални мотиви, свързани с потребността на детето от общуване с други хора, от тяхното одобрение; с желанието на ученика да заеме определено място в системата на достъпните му обществени отношения; 2) познавателни мотиви, свързани с непосредствената учебна дейност; това са познавателните интереси на детето, потребността от интелектуална активност и овладяване на нови умения, навици и знания.

Авторката посочва, че доминирането на единия от тези мотиви за сметка на другия може да е причина за неуспех в училище. Така например в случай на силно изразена социална мотивация и слаба познавателна потребност, детето се интересува не от знанията, които дава учителят, а от неговата похвала и одобрение, даващи му информация доколко добре се справя с желаната социална роля (ученик). Такава структура на мотивационната сфера позволява на детето успешно да се справя със своите задължения дотогава, докато за него е притегателна социалната позиция ученик. Но когато тя стане привична, то вече не се нуждае от потвърждение, че се справя добре и похвалата престава да оказва мотивиращо въздействие. Ако дотогава у ученика не се сформират собствено познавателни мотиви, непосредствено свързани с учебната дейност, той може да стане неуспяващ. Децата, при които доминират познавателните мотиви за сметка на социалните, могат да се характеризират като любознателни. Те искат да знаят много, нерядко постъпват в първи клас умеейки да четат и смятат, а в училище се стремят да научат още повече. Но ако по време на уроците не им е интересно, те се разсейват и започват да се занимават с други неща. Може да стане и следното: по време на урок ученикът слуша внимателно новия материал, който му е интересен, а у дома не изпълнява домашните задания, защото му е скучно да повтаря вече познатото. Тъй като у детето са слаборазвити социалните мотиви за учене, то не се стреми да изпълни добре задълженията на ученика така, както изисква новата социална позиция. Ако към това се прибави и слаборазвита мотивация за постижения, детето скоро може да изостане в ученето въпреки добре развитата познавателна потребност. Това е така, тъй като в първи клас има много задачи, особено по писане, които не предизвикват непосредствен интерес, а изискват големи усилия. Затова децата с доминираща познавателна потребност могат да се окажат по-малко подготвени, отколкото тези с доминираща социална мотивация. Тъй като те приемат ученето единствено като източник на интелектуално удоволствие, а не като социално значима дейност, която трябва да се изпълнява качествено, тези ученици не винаги приемат и изпълняват поставената от учителя задача. Пълноценната учебна мотивация съдържа и познавателни, и широки социални мотиви [2]. Оттук възпитателната работа трябва да е насочена и към двата вида потребности.

Умения за общуване. П. Остерийт изтъква, че детето, което днес влиза в „голямото училище“, вече обикновено има една или повече години опит в детска градина. Следователно за него новото е не толкова адаптацията към втора среда (извън семейството), колкото фактът, че тя се променя доста драстично. Много по-ясно, отколкото в предучилищните институции, детето се сблъсква с обкръжение, което е емоционално неутрално спрямо него. То трябва да си извоюва място под слънцето, без да се възползва от благосклонността на родителската любов; да се адаптира към неизбежни принуди, сред които не е израснало, и пред които се

провалят проявите на очарование или привързаност, действали така добре до сега. По думите на автора промяната е толкова рязка, че не е погрешно да говорим за ново, „емоционално отбиване“, което не винаги протича гладко [6]. Този проблем се проявява особено остро при онези, които не са посещавали детска градина. Някои първокласници не желаят да останат в класната стая в отсъствието на родителите си и през първите дни не могат да участват пълноценно в занятията заедно с другите. Но и останалите също се усещат дискомфорт поради по-голямата дистанция между тях и учителя (спрямо тази с детския педагог), която ги кара да се чувстват недостатъчно защитени.

Е. Смирнова установява, че положително значение има наличието у детето на личностни форми на общуване с възрастния, независимо от конкретната ситуация. Такова общуване характеризира потребността на детето да окаже внимание, да съпреживее и удовлетвори педагога. За учениците, достигнали тази форма на общуване, е типично вниманието към учителя, стремежът да го чуят и разберат, а също необходимостта да усещат такова внимание към себе си. Изявява се и способността на децата да различават функциите на възрастния, съответстващи на различни ситуации в общуването – на улицата, у дома, в чужд дом, в учреждение и т.н. По силата на такова осъзнаване децата проявяват адекватно отношение и към възрастния- учител. Ако у първокласника още не е възникнала потребност от подобно общуване, се затруднява обучението в училище [5].

Влизането в училище е свързано с промяна и в общуването с връстниците. Докато при малките то е опосредствано от възпитателите, които ги закрилят и често разрешават възникналите конфликти, ученикът трябва сам да си изгради позиция сред себеподобни, които при това, както казва П. Остерийт, невинаги са изпълнени с добра воля спрямо него [6]. Децата, които се опитват чрез груба сила да си извоюват първенство в класа, стават причина потърпевшите да се настроят негативно към училищния живот изобщо. А всичко, което пречи на детето да се чувства добре в клас, ще се отрази негативно върху неговата учебна дейност и постижения. На всеки ученик са необходими умения да се включи в новия колектив, да действа съвместно с другите, да ги разбира, да получи тяхното признание, да разрешава възникващите конфликти.

Представи за изискванията на училището и за социалната роля ученик. В. Звонкин посочва, че нормалната, продуктивна работа в клас изисква разнородната група да спазва общи правила. Всички деца са уникални – с различни интереси, импулси, желаниа. Но тези желаниа трябва да се реализират съобразно ситуацията и то по начин, който не ощетява останалите. Голяма част от първокласници не са наясно с изискванията на училищния живот. Понякога всички, които искат да кажат или попитат нещо, започват да говорят в един и същ момент и в крайна сметка никой никога не слуша. За предотвратяване на подобни ситуации децата трябва не само да разбират правилата, но също и да са готови да ги следват [3]. Изграждането на привички за спазване на основни училищни изисквания отнема поне един учебен срок. Учениците биват приучавани да вдигат ръка, когато искат да се изкажат, да не задават странични въпроси по време на работа, да не си говорят и играят през часа, да не се разхождат, преди урока да подредят на чина всичко необходимо и да прибират излишните неща и много много други.

Когато децата трябва да обяснят какво означава да се ученик, те обясняват какво трябва да знаят. Освен това, както посочват Я. Коломински и Е. Панко външните атрибути на училищния живот („Ще ми купят красива чанта“, „Ще имам тетрадки и цветни химикали“, „Ще ходя на училище с моя приятел - Светльо“) изглежда пленяват децата, но не това са важните мотиви. Училището трябва да привлича детето най-вече с основната си дейност – обучената („Искам да уча, за да стана като татко“, „Обичам да пиша“, „Ще се науча да чета“, „Ще чета на малкото си братче“, „В училище ще решавам задачи“). Тези желаниа са свързани с новите

моменти в развитието на детето. За него не е достатъчно вече да се приобщава към живота предимно чрез играта. Да бъдеш ученик е съвсем различно. Това вече е осъзната от детето стъпка към порастването. То усеща, че възрастните уважават ученето като важна, сериозна дейност. Ако детето не е готово за социалната позиция „ученик“, то дори и при наличието на необходимия запас от умения и навици и високо равнище на интелектуално развитие, ще му бъде трудно в училище [5].

Познанието за структурата и съдържането на социално-личностната готовност за училище позволява да се формулират следните критерии и показатели за нейната оценка.

1. Мотивация за учене

1.1 Детето се ръководи от широки социални мотиви: необходимост от общуване с други хора, от тяхното одобрение; желание да заеме социално значимата роля на ученик

1.2 Детето се ръководи от познавателни мотиви, свързани с непосредствената учебна дейност: познавателни интереси, необходимост от интелектуална активност и овладяване на нови умения, навици и знания

2. Опит в общуването с хора извън най-близкото обкръжение

2.1 Детето може да прекара известно време без родителите си само в сигурна и позната обстановка

2.2 Детето може да остане известно време в непозната обстановка без близки или познати възрастни, към които изпитва доверие

3. Умения за делово сътрудничество с възрастния

3.1 Детето различава функциите на възрастния, съответстващи на различни ситуации в общуването – на улицата, у дома, в чужд дом, в учреждение и т.н.

3.2 Детето умее да встъпва в съдържателен диалог с учителя, да реагира на неговите забележки по повод на изпълнената работа, да действа в отговор на указанията

3.3 Детето изпитва необходимост да окаже внимание, да съпреживее и удовлетвори възрастния

3.4 Детето се стреми да чуе и разбере възрастния

4. Умения за общуване с връстниците

4.1 Детето показва стремеж към съвместна дейност с връстниците

4.2 Детето притежава умения за ефективно взаимодействие и сътрудничество с връстниците

4.3 Детето умее само (без помощта на възрастния) да отстоява себе си в трудни ситуации

4.4 Детето проявява стремеж към самоутвърждаване и социално признание

4.5 Детското поведение се отличава с обща хуманистична насоченост

4.6 Детето разбира и реагира адекватно на чувствата на другите

5. Представи за изискванията на училищния живот

5.1 Детето има представи за това какво ще учи в училище

5.2 Детето има представи за правилата на училищния живот

5.3 Детето има представи за изискванията към подготовката на уроците

6. Представи за социалната роля „ученик“

6.1 Детето иска да тръгне в първи клас, защото е привлечено от външните атрибути на училището (нова чанта, тетрадки)

6.2 Детето иска да тръгне в първи клас, защото е привлечено от учебната дейност (да се научи да чете и пише)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отчитането на критериите и показателите за социално-личностна готовност за училище в образователната и диагностичната дейност е условие за оказване на

своевременна помощ на детето при преминаването му през кризисния преходен период.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Белова, М. Адаптивността и нестандартността на личността в условията на глобализация. – София: Вѳда –Словѳна, 2004.

[2] Гуткина Н. Психологическая готовность к школе. [Руководство практического психолога] — 3-е изд., перераб. и доп. - Москва: Академический Проект, 2000.

[3] Загвоздкин, В. Готовность к школе и компетентностный подход. Дошк.образование, 2008, №1, с. 17-18.

[4] Калчев, П. Готовност за обучение в училище. Тест за оценка на когнитивни аспекти. – София: Парадигма, 2005.

[5] Коломинский Я., Панько Е. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. - Москва: Просвещение, 1988.

[6] Остерийт, П. Въведение в детската психология. – София: Лик, 2007.

За контакти:

гл. ас. д-р Ася Симеонова Велева, Русенски университет „Ангел Кънчев”, GSM 0894 699 734, e-mail: aveleva@uni-ruse.bg

Докладът е рецензиран.