Журавишкина Екатерина Генриховна

О ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/11-2/28.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 11 (30): в 2-х ч. Ч. II. С. 88-90. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/11-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

О ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Журавишкина Екатерина Генриховна
Нижегородский государственный педагогический университет

Существование живого невозможно без взаимодействия с внешней средой, а значит, ему необходимы сформированные адаптационные механизмы и полноценные адаптационные резервы. Уровень сформированности и функционирования этой системы является критерием здоровья организма, а значит, и его жизненной успешности.

Формирование адаптационной системы, начинаясь с момента рождения ребенка, продолжается весь ранний этап его жизни и захватывает, частично, даже зрелость. Важным аспектом созревания этой системы является биологический возраст организма. Наиболее активно этот процесс происходит в детском возрасте, когда закладываются основы функционирования нейрогуморальной регуляции организма.

Протекающие в данный момент адаптационные процессы в организме определяются наиболее значимым для него внешним воздействием. У школьников таким основным систематическим влиянием являются условия школьного образования, а значит, для него важна школьная адаптация. Нарушение даже отдельных ее аспектов ведет к негативным сдвигам в общем состоянии организма, отражаясь на состоянии здоровья ученика. Кроме этого, высокий уровень учебной адаптированности и умственной работоспособности является залогом успешности ученика.

Таким образом, можно считать доказанной важность оценки особенностей формирования учебной адаптации школьников начальных классов.

Ранее нами была прослежены возрастно-половые особенности динамики работоспособности и учебной адаптированности учеников 2-4 классов при оценке как в целом по классу, так и лонгитюдно внутри и между классами [Журавишкина, 2008, с. 61; 2009, с. 156] .

Целью нашего исследования явилось лонгитюдное наблюдение за динамикой учебной работоспособности учеников 2-4 классов на протяжении 6 полугодий для выявления динамики уровня их адаптированности.

Обследование 28 учеников (14 девочек и 14 мальчиков) проводилось ежемесячно по таблицам Анфимова групповым методом, вычислялся индивидуальный интегративный показатель внимания и работоспособности. Уровни адаптации классифицировались на основе статистических критериев нормального распределения параметров [Журавишкина, 2007, с. 304]. Учебный процесс все три года осуществлялся одним и тем же учителем.

Изучение результатов учеников в целом показало, что наилучший уровень адаптированности - адаптация без перегрузки (АБП) в каждом из полугодий (Таблица 1) был у 7,1%, а постоянно хороший (АБП и адаптация со слабой перегрузкой АСлП) - у 57,1% учеников (Таблицы 1 и 2). В целом во 2 классе хорошим уровнем адаптированности обладали 71,4% , а в 3 и 4 классах - уже по 85,7% школьников. Подобный рост уровня адаптированности позволяет говорить о достижении достаточной школьной зрелости учениками 4 класса в целом при валеологически правильном построении учебного процесса.

Табл. 1. *Динамика уровня адаптированности учеников с АБП в 1 полугодии 2 класса*

		2 п/год	3 п/год	4 п/год	5 п/год	6 п/год
Всего (15 чел)	АБП	7	4	13	10	8
	АСлП	5	6	1	5	4
	АСиП	1	1	1		3
	СРА	2	1			
Мужчины (9 чел)	АБП	6	4	7	7	6
	АСлП	3	3	1	2	2
	АСиП		1	1		
	СРА		1			1
Женщины (8 чел)	АБП	6	4	8	6	4
	АСлП	1	4		2	4
	СРА	1				

Однако у детей 7-11 лет адаптационные процессы еще незрелые, что отразилось в нестабильности уровня их учебной адаптированности. Из всех учеников с хорошим уровнем в конце второго класса 85,0% сохранили его до конца третьего, и 80,0% - до конца четвертого. Кроме этого у 10% учеников имело место снижение уровня в первом полугодии 3 класса с последующим улучшением. Из учеников, обладавших хорошей зрелостью в конце 3 класса, 85,2% сохранили его в конце 4, причем ухудшение в первом полугодии 4 класса не было выявлено.

Табл. 2. *Динамика уровня адаптированности учеников с АСлП в 1 полугодии 2 класса*

		2 п/год	3 п/год	4 п/год	5 п/год	6 п/год
Всего (9 чел)	АБП	7	7	8	6	8
	АСлП	1	1	1	3	1
	АСиП	1				
	СРА		1			
Мужчины (4 чел)	АБП	4	3	3	2	3
	АСлП			1	2	1
	СРА		1			
Женщины (3 чел)	АБП	2	2	3	1	2
	АСлП		1		2	1
	АСиП	1				

Учеников с постоянной слабой зрелостью (адаптация с сильной перегрузкой АСиП) выявлено не было. В начале 2 класса слабо зрелыми были 3,6% учеников (Таблица 3), и они окончательно достигли хорошего уровня к 4 классу. В начале 3 класса таких учеников было 7,1% - из них к концу 4 класса созрели 50%. Слабо зрелых в начале 4 класса не было.

Учеников с постоянной незрелостью (срыв адаптации СРА) выявлено не было. Незрелыми в начале 2 класса были 10,7% школьников (Таблица 3), из них созрели к началу 4 класса 66,7%. Срыв адаптации в конце 4 класса был выявлен лишь у физического акселерата, причем у него была АБП в конце 2 класса с постепенным дальнейшим снижением уровня.

Рассмотрение результатов девочек показало, что АБП в каждом из учебных полугодий была у 7,1%, а хороший уровень - у 64,3% обследуемых (Таблицы 1 и 2). Это позволяет говорить о более выраженной школьной зрелости девочек по сравнению с общей оценкой учеников. В целом во 2 классе обладали хорошей адаптированностью 64,3%, в 3 классе - 92,4%, а в 4 - 85,7% учениц. Девочки стартуют с чуть лучших позиций, чем ученики в целом, лучше мобилизуют резервы в 3 классе, но, видимо, из-за недостаточного объема резервов в этом возрасте, чуть снижают уровень устойчивости в 4 классе.

Все ученицы с хорошей адаптированностью в конце 2 класса сохранили ее как в 3, так и в 4 классах. Сходная тенденция и для учениц 3 класса. Девочки, созревшие к началу 4 класса, отсутствовали, хотя 14,3% созрели вовтором полугодии 4го класса. Это, видимо, свидетельствует о более быстром созревании адаптационных процессов у девочек, чем при оценке в целом.

Табл. 3. *Динамика уровня адаптированности учеников с АСиП и СРА в 1 полугодии 2 класса*

			2 п/год	3 п/год	4 п/год	5 п/год	6 п/год
А С и П	Всего (1 чел)	АБП	1				
		АСлП			1	1	1
		АСиП		1			
	Женщины (1 чел)	АБП	1				
		АСлП		1	1		1
		АСиП				1	
С Р А	Всего (3 чел)	АБП	2	2	1	2	1
		АСлП		1	2	1	1
		СРА	1				1
	Мужчины (1 чел)	АБП	1	1			
		АСлП			1	1	
		АСиП					1
	Женщины (2 чел)	АБП	1	2	1	1	1
		АСлП					1
		АСиП			1	1	
		СРА	1				

Обследуемых с постоянной слабой зрелостью выявлено не было. В начале 2 класса слабо зрелыми (Таблица 3) были 7,1% учениц, и они окончательно достигли хорошего уровня к концу 4 класса. Слабо зрелых в начале 3 класса не было. В начале 4 класса таких девочек было 14,3% - они созрели к концу 4 класса. Это, видимо, подтверждает недостаточность объема резервов у девочек в этом возрасте.

Учениц с постоянной незрелостью выявлено не было. Недостаточно зрелыми в начале 2 класса были 14,3% обследуемых. Они достигли хорошего уровня к началу 3 класса, хотя у половины из них колебания уровня продолжались до второго полугодия 4 класса. СРА ни в 3, ни в 4 классах не было.

Анализ результатов мальчиков выявил, что АБП в каждом из учебных полугодий была у 7,1%, а хороший уровень - у 64,3% обследуемых (Таблицы 1 и 2), что позволяет говорить об отсутствии половых различий в динамике и высокой школьной зрелости мальчиков наблюдавшегося класса. В целом во 2 классе обладали хорошей адаптированностью 92,9%, в 3 - 78,6%, а в 4 - 85,7% учеников.

Можно говорить о том, что мальчики стартуют во 2 классе с лучшего уровня учебной адаптированности, чем девочки или ученики в целом, однако более низкая способность к мобилизации резервов, чем у девочек, не позволяет им столь же успешно справляться с возрастающей учебной нагрузкой. Лишь к 4 классу эта способность становится достаточно зрелой.

Из всех учеников с хорошим уровнем во 2 классе сохранили его до конца 3 76,9%, а до конца 4 - 61,5%. Кроме этого у 15,3% обследуемых было снижение в начале 3его класса с последующим восстановлением. Из учеников, обладавших хорошей зрелостью в конце 3его класса, сохранили его в конце 4 84,6%.

Обследуемых с постоянной слабой зрелостью выявлено не было. В начале 2 класса слабо зрелых мальчиков также не было (Таблица 3). В начале 3 класса таких учеников было 7,1% - из них все созрели к началу 4 класса. Слабо зрелых в 4 классе не было.

Мальчиков с постоянной незрелостью выявлено не было. Незрелыми к начале 2 класса были 7,1% обследуемых, достигших хорошего уровня ко второму полугодию 2 класса, хотя и с последующим ухудшением. Срыв адаптации в начале 3 класса имел место у 14,3% мальчиков, которые достигли достойного уровня уже ко второму полугодию 3го класса. Срывов в начале 4 класса не было, в конце 4 класса он был выявлен у физического акселерата. Эта динамика, с одной стороны, повторяет результаты оценки учеников в целом, а с другой - подтверждает меньшую зрелость адаптационных механизмов и резервов у мальчиков 8-11 лет, чем у девочек.

Таким образом, проведенное исследование показало хороший уровень учебной адаптированности школьников 8-11 лет, а также в целом положительную индивидуальную динамику его формирования. Выявлено существование возрастно-половых различий в этом процессе. Подтверждено, что физическая акселерация, сопровождающаяся недостаточным развитием внутренних органов, отставанием в созревании регуляторных механизмов ведет и к ухудшению адаптированности организма.

Список использованной литературы

1. **Журавишкина Е. Г.** О некоторых особенностях учебной адаптации в начальной школе // Материалы региональной научно-практической конференции «Педагогика и психология детства». Нижний Новгород, 2007.
2. **Журавишкина Е. Г.** О некоторых половых особенностях созревания учебной адаптации школьников // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. № 11 (18).
3. **Журавишкина Е. Г.** О некоторых половых особенностях динамики работоспособности школьников // Там же. 2009. № 5 (24).

БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Кадырова Руфина Хамитовна
МОУ «СОШ с. Старокучергановка», Наримановский район, Астраханская область

Под личностно-ориентированной парадигмой образования можно понимать исходную концептуальную схему, где признаются уникальная сущность каждого ученика и его индивидуальность.

Основная функция личностно-ориентированного образования - обеспечивать и отражать становление системы личностных образовательных смыслов ученика [Краевский, 1983, с. 202]. Технология решения этой задачи предполагает не только формировать ЗУНы, но и выделять образовательные объекты, по отношению к которым ученик самоопределяется, добывает знания, знакомится с соответствующими культурно-историческими достижениями человечества, а также выявлять у ученика личностный смысл по отношению к объектам и знаниям о них [Орехов, Караваева, 2005, с. 89].

Личностный смысл образования зависит от мотива, которым руководствуется ученик. Процесс поиска и обретения смыслов в ходе обучения предполагает следующие этапы:

- личностное творчество ученика по отношению к изучаемым объектам, распределённым в соответствии с образовательными областями;
- самоосознание личного опыта, знаний, обнаружившихся в процессе познания образовательных объектов и общекультурных сведений о них;
- соответствующая деятельность по отношению к фундаментальным достижениям человечества, связанным с изучаемыми объектами (отношение к общекультурным знаниям и социальному опыту) [Хуторской, 2003, с. 280].

Качества ученика, развиваемые в ходе реализации комплекса перечисленных элементов его образовательной деятельности, можно назвать образовательными компетенциями. Образовательная компетенция предполагает, что ученик не усваивает отдельные друг от друга знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой для каждого направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

Компетенция в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определённой области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [http:mech.math.msu.su/~apentus/znaete/slova/k.htm].