

Оглавление

Введение.....	2
Глава 1. Теоретические основы изучения защитно-адаптационного комплекса у детей школьного возраста	5
1.1. Психолого-исторический аспект изучения адаптационно-защитного комплекса у детей.....	5
1.2 Понятие и сущность психологической защиты у детей школьного возраста	13
1.3. Понятие и сущность адаптации у детей школьного возраста	22
Глава 2. Проблемы диагностики и формирования школьной адаптации у младших школьников	36
2.1. Организация и методы диагностики выявления уровня школьной адаптации у младших школьников.....	36
2.2. Анализ результатов диагностики уровня школьной адаптации	40
2.3. Анализ и обоснование программы формирования школьной адаптации	44
2.4. Анализ полученных результатов исследования формирования школьной адаптации	57
Заключение	61
Список литературы	64
Приложения	68

Введение

Актуальность темы исследования обосновывается необходимостью осознавать то, что в настоящее время механизмы психологической защиты представляются, с одной стороны, как мешающие, тормозящие, препятствующие развитию личности и возможности ее самореализации, а с другой – как защищающие личность человека от внешних воздействий, в том числе и социального характера.

Понятие «психологическая защита» требует определение того, что (какое психическое явление), от чего и каким образом защищается. Объектом защиты, на наш взгляд, является психическое образование, занимающее центральное место на пересечении биологических, психологических и социальных составляющих личности и определяемое как «личностный смысл».

В связи с этим функции психологических защит, с одной стороны, можно рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить свое «Я». С другой стороны, они могут оцениваться как негативные, когда психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности.

Анализ современной психологической литературы по проблеме психологической защиты школьников показывает всю сложность и неоднозначность данного феномена. Теоретическая база исследования представлена разнообразными теориями, гипотезами, моделями и стратегиями. В нашей работе использованы труды, акцентирующие внимание на сущности и отличительных признаках формирования психологической защиты и адаптации школьников (М. Грановской, А.И. Захарову, М. Кляйн, Р. Лазарусу, Л. Мерфи, И.М. Никольской, Е.С. Романовой, Н.А. Сироте, В.А. Ташлыкову, С. Фрайбергу, З. Фрейду, А. Фрейд, Е.В. Чумаковой). В теоретическом и практическом аспектах задействованы работы, в которых изучаются различные аспекты внеурочной деятельности по формированию

адаптации школьников к среднему звену (С.С. Боровик, Т.А. Муравьева и др.).

Отдельные теоретико-методологические аспекты воспитания анализируются в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Н.И. Бондарева, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Головановой и др. В исследованиях этих авторов рассматриваются проблемы цели, содержания, методов и форм воспитания, единства и взаимообусловленности основных факторов социального формирования личности, анализируется воспитание как общественное явление, его социальные функции, связь с другими социальными явлениями, место и роль в системе общественных отношений.

Объектом исследования является защитно-адаптационный комплекс

Предметами исследования явились защитные механизмы, стили школьной адаптации младших подростков и их взаимосвязь.

Цель работы исследовать взаимосвязь защитных механизмов и стилей адаптации младших подростков.

Для достижения указанной цели поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-исторический аспект изучения адаптационно-защитного комплекса у детей.
2. Изучить специфику адаптации у детей школьного возраста.
3. Разработать программу по формированию психологической адаптации школьников.
4. Экспериментально проверить эффективность проведенной программы формирования психологической адаптации школьников.

Эмпирическая база исследования – участие учащиеся 5-х классов (в возрасте 11-12 лет) МБОУ № 150 г. Красноярск в составе 59 человек.

Гипотеза исследования: стиль школьной адаптации (Аккомодационный стиль, Ассимиляционный стиль, Незрелый стиль приспособления) зависит от уровня школьной тревожности и проявляется у

младших подростков в активности защитных механизмов (отрицание, вытеснение, идентификация, замещение, изоляция).

Методологическая база исследования заключается в использовании целого ряда методов и исследовательских подходов к исследованию нашей темы. В работе используются общие методы научного познания, такие как: метод систематизации и анализа информации, сравнительный метод, типологический метод, системный метод, математико-статистический метод. Кроме того, в работе применены структурно-функциональный, нормативно-ценностный методы, позволяющие раскрыть сущность психолого-педагогической работы с детьми.

Методы исследования:

- теоретические (теоретический анализ и синтез, моделирование, изучение педагогической, психологической литературы);
- эмпирические (Тест школьной тревожности Филлипса, Опросник С.В. Левченко «Чувства в школе»)
- Метод экспертной оценки
- Метод обобщения результатов: качественный анализ согласованности стилей и защитных механизмов.

Структура исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, содержит 3 приложения.

Глава 1. Теоретические основы изучения защитно-адаптационного комплекса у детей школьного возраста

1.1. Психолого-исторический аспект изучения защитно-адаптационного комплекса у детей

Защитно-адаптационный комплекс играет важнейшую роль в полноценном развитии детей школьного возраста. Область психологической науки, изучающая защитное поведение, тесно связана с практикой, позволяющей не только выявить особенности психики человека, но и создать прогноз его поведения. Что особенно важно для грамотного и своевременного сопровождения и оказания поддержки школьникам с тенденциями к нарушению и проблемами в адаптации. В историю изучения этого вопроса включены ряд теоретических положений, изучение которых составили теоретическую основу нашего исследования.

Обращение к научным источникам, касающимся становления проблематики защитно-адаптационного комплекса, позволяет выделить несколько причин сложности и противоречивости определения статуса этого явления как объекта научных исследований. Как научный факт феномен защитно-адаптационного комплекса, впервые зафиксирован в парадигме психоаналитической теории, позже он активно изучается в различных ответвлениях глубинной психологии. Однако отношение к этому феномену продолжает оставаться довольно сложным и противоречивым и в современной психологии.

Являясь нормальным механизмом здоровой психики, защитно-адаптационный комплекс свойственен всем людям; его полезный эффект состоит в том, что человек приобретает способность к осуществлению намеченного плана действий несмотря на возможные трудности. Вредный эффект возникает в результате неадекватной (избыточной, болезненно обостренной) психологической защиты, когда человек оказывается закрытым

не только для критики, но и для самокритики, когда он вопреки очевидным фактам пребывает в искренней уверенности, что его сложности возникают где-то вовне, по воле других людей.

В психологической науке особая роль в изучении механизмов защитно-адаптационного комплекса принадлежит Р.М. Грановской, А.И. Захарову, М. Кляйн, Р. Лазарусу, Л. Мерфи, И.М. Никольской, Е.С. Романовой, Н.А. Сироте, В.А. Ташлыкову, С. Фрайбергу, З. Фрейду, А. Фрейд, Е.В. Чумаковой [24, с. 11].

Защитно-адаптационный комплекс у детей определяется субъективной значимостью события для человека. Принципиально важным является то, что в этих процессах человек не отдает себе отчета. И только в конце, когда защита перестает действовать, он осознает факт улучшения своего состояния. Поэтому очень важно, считает И.М. Никольская, является не изолировать ребенка полностью от возможных потенциальных проблем, а давать ему возможность самому решать некоторые проблемные ситуации, самому принимать решения, самому анализировать результаты своих действий [16].

Первостепенная роль в изучении защитно-адаптационного комплекса принадлежит З. Фрейду. Им была выделена очень важная сторона данной проблемы: психологическая защита как природная особенность любого человека, как здорового, так и больного. Впервые о защите было написано в конце второй части «Предварительного сообщения» Бройера и Фрейда в 1893 г. Этот термин был использован им в ряде работ для описания борьбы «Я» против болезненных или невыносимых мыслей и аффектов. В более поздних работах термин «защита» был изменен З. Фрейдом на «подавление» [22, с. 113]. Позднее, в 1926 г., З. Фрейд вернулся к старой концепции защиты, введя вместе с подавлением и обозначение других механизмов защиты, которые используются до сих пор.

Защитно-адаптационный комплекс сегодня признается и описывается во всех теориях личности, в разных подходах к человеку. И хотя типологии

защитных механизмов различаются, в целом сохраняется определение защитно-адаптационного комплекса, предложенное З. Фрейдом.

Только в отечественных источниках В.И. Журбиным выделено более десятка вариантов определений защитно-адаптационного комплекса [11, с. 65]. Защита в них определяется через видовые либо функциональные характеристики, такие как: цель, результат, познавательные процессы, аффекты и др.

Мы определяем защитно-адаптационный комплекс как приспособление к себе за счет изменения себя и содержания своей психики, когда включается психологическая защита, то психические процессы начинают работать так, что поступающая в психику ребенка информация либо игнорируется, либо искажается, либо фальсифицируется.

Активное непринятие психоанализа в отечественной науке на рубежах 50-х-70-х гг. XX вв. не позволило исследователям внести весомый вклад в разработку проблем защитно-адаптационного комплекса. Использование данного термина тщательно избегалось либо заменялось на другие, например, «психологический барьер» [25, с. 35], «защитная реакция», «смысловой барьер» [5, с. 32], «компенсаторные механизмы» [15, с. 55] и др. Поэтому само понятие «защитно-адаптационный комплекс» стало использоваться уже по истечении этих лет.

В отечественной психологии большая роль в изучении защитно-адаптационного комплекса принадлежит Ф.В. Бассину. Критикуя психоанализ за отсутствие научной основы, он рассмотрел выдвинутое в практике психоанализа феномены на основе «иной методологии», под которой понимается диалектический материализм [3, с. 33]. По мнению других исследователей, например, Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджяна, К. Мягер, Е.Т.Соколовой защитно-адаптационный комплекс является нормальным повседневно работающим механизмом человеческого сознания. Исследователи Ф.Е. Василюк, В.С. Роттенберг, В.А. Ташлыков считают

защитно-адаптационный комплекс однозначно непродуктивным, вредоносным средством решения внутренне-внешнего конфликта [24, с. 12].

Меньше всего разногласий среди исследователей встречается понимание цели адаптационно-защитного комплекса. Большинство из них склонно относить эту цель к области внутриспсихической адаптации и характеризовать ее как преодоление.

Таким образом, психологические механизмы выступают как специфические «маневры», удерживающие неприятные эмоциональные состояния (тревога, стресс, фрустрация) и бессознательные конфликты вне сознания. С позиций психодинамики основная функция тревоги – помогать человеку избежать осознанного выявления у себя негативных импульсов и поощрять удаление их надлежащими способами. Защитные механизмы помогают осуществлению этих функций.

Количество самих механизмов защитно-адаптационного комплекса у каждого из исследователей различно. Например, в монографии А. Фрейд описано 15 механизмов. Д. Колеман, автор учебника по патопсихологии, предлагает список из 17 защитных механизмов психологической защиты. В словаре справочнике по психиатрии, опубликованном американской психиатрической ассоциацией в 1975 г., перечислены 23 механизма психологической защиты. В словаре справочнике по психологической защите Вайллента их насчитывается 18 [24, с. 13].

Защитные механизмы, как указывал Б.Ф. Ломов, – это одна из форм сопротивления, бессознательной, автоматической реакции организма на попытки проникнуть за фасад ее личности, в ту ее часть, которую сам человек предпочитает не афишировать [14, с. 65].

В своей работе Л. Хьелл и Д. Зиглер обращают внимание на то, что защитные механизмы – это неосознанные реакции, защищающие индивидуума от таких неприятных ситуаций, как тревога и чувство вины; эго-защитные тенденции, искажающие или скрывающие угрожающие

импульсы от человека, – так определяют авторы фрейдовскую трактовку защитных механизмов [23, с. 10].

Защитные механизмы принято различать по определенным параметрам: по степени обработки внутреннего конфликта, степени количества энергии, затрачиваемой субъектом на поддержание того или иного механизма, степени инфантильности (т.е. зависимости от предыдущей определенной стадии развития данного человека) и, наконец, по типу возможного душевного расстройства, возникающего вследствие прибегания к тому или иному защитному механизму.

На основе анализа литературных данных, Е.В. Чумакова выделяет два взаимодополняющих взгляда на онтогенез психологической защиты через призму детско-родительского взаимодействия. Защитные механизмы возникают у ребенка, утверждает она, как результат: 1) усвоения демонстрируемых родителями образцов защитного поведения; 2) негативного воздействия со стороны родителей [24, с. 9].

Решение вопроса о позитивном или негативном эффекте механизмов защитно-адаптационного комплекса представлено в литературе довольно противоречивыми позициями. С одной стороны, неизменно подчеркивается их оберегающий характер (помогают совладать с действительностью, предотвращают дезорганизацию и распад поведения, поддерживают нормальный психический статус). С другой – за понятием механизмов психологической защиты закрепились и такие разрушительные характеристики, как неадекватные способы адаптации, обуславливающие патологические коммуникации, ослабляющие реальный контакт личности с действительностью, обедняющие развитие личности, и даже способствующие становлению девиантного поведения.

Таким образом, в психологических исследованиях считалось, что защитно-адаптационный комплекс носит неосознанный и неосознаваемый характер. Это классический подход глубинной психологии. Но исследование данного феномена в других направлениях психологии показали, что

психологические защитные механизмы от негативных, отрицательных переживаний не только могут носить осознаваемый характер, но и формироваться самим ребенком. Л. Мерфи предлагает дать другое название этому психологическому явлению. Он назвал его копинг-поведение (совладающее поведение) [24, с. 10].

В психологической литературе копинг-поведение рассматривается как всегда осознанная стратегия, которая формируется позже, чем психологическая защита. Копинг – это активные, преимущественно сознательные усилия личности, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы и направленные на овладение трудной ситуацией. Для обозначения сознательных усилий личности, предпринимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие копинг-поведение, или осознанные стратегии совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями. Впервые термин «совладание» был использован Л. Мерфи при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития.

По своему содержанию понятие «копинга» близко к понятию «психологической защиты». Действительно, если происходит стрессовое событие, человек реагирует на него либо подсознательно (автоматически адаптивными ответными реакциями), либо потенциально осознанными целенаправленными адаптивными действиями. Основным отличием защитных механизмов от копинг-стратегий является неосознанное включение первых и сознательное использование вторых.

Копинг-стратегии имеют не только разное содержание, но и разное функциональное значение в защитном поведении ребенка, они могут быть биологически, психологически и социально обусловлены; иметь самостоятельное значение и проявляться в сочетании с другими механизмами совладания.

Таким образом, несмотря на близость сравниваемых понятий, их можно разграничить. Кроме указанных критериев надо отметить принципиальную

возможность обучения совладанию, поскольку это преимущественно осознанные стратегии за счет овладения определенной последовательностью действий, которые могут быть восприняты и описаны человеком.

А. Сирота и В.М. Ялтонский выделяют три теоретические модели копинг-поведения: активное адаптационно-функциональное копинг-поведение, псевдо адаптивное дисфункциональное копинг-поведение и пассивное дисфункциональное дезадаптивное копинг-поведение. К первой модели относятся сбалансированность поведенческих стратегий, активное разрешение проблемы, поиск социальной поддержки, сбалансированность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, ориентация на достижение успеха, осознанная направленность на источник стресса, интервальность, развитость эмпатии и аффиляции [19, с. 44].

В исследованиях В.А. Ташлыкова выделены критерии и показатели отличия между копинг-поведением и защитными механизмами [20, с. 89].

Инерционность. Механизмы психологической защиты не приспособлены к требованиям ситуации и являются ригидными. Техники сознательного самоконтроля являются пластичными и приспособлены к ситуации.

Непосредственный и отложенный эффекты. Механизмы психологической защиты стремятся к возможно более быстрому уменьшению возникшего эмоционального напряжения. При использовании сознательного самоконтроля человек может многое вытерпеть и даже доставляет себе иногда мучения.

Тактический и стратегический эффекты. Механизмы психологической защиты «близоруки», создают возможность только разового снижения напряжения, тогда как стратегии совладания рассчитаны на перспективу.

Разная мера объективности восприятия ситуации. Механизмы психологической защиты приводят к искажению восприятия действительности и самого себя. Механизмы самоконтроля связаны с реалистическим

восприятием, а также со способностью к объективному отношению к самому себе.

Таким образом, психологическая защита присуща каждому человеку, она субъективно значима для него. Ее цель заключается в ослаблении внутриличностного конфликта. Ослабляя данный конфликт, защита регулирует поведение человека, повышая его приспособляемость и уравнивая психику.

Формирование психологической защиты происходит по мере взросления ребенка, в процессе его индивидуального развития и научения. Формирование отдельных механизмов зависит от включения ребенка в сложную проблемную ситуацию, из которой он не может найти выход. В онтогенезе они возникают у него как результат усвоения демонстрируемых близкими взрослыми образцов защитного поведения, а также от негативного воздействия со стороны сверстников, родителей.

Формирование копинг-поведения – это всегда осознанное действие. Оно формируется позже, чем неосознаваемые психологические защитные механизмы. Это осознанные усилия личности, которые она предпринимает в ситуации психологической угрозы, направленные на овладение проблемной ситуацией. Копинг-стратегии могут иметь разное содержание и разное функциональное значение для ребенка, кроме того, необходимо отметить возможность обучения копинг-стратегиям.

1.2 Понятие и сущность психологической защиты у детей школьного возраста

Концепция психологической защиты была впервые сформулирована в психоанализе З. Фрейдом [22, с. 198] и позже активно развивалась в различных направлениях глубинной психологии. В дальнейшем понятие психологической защиты и защитных механизмов стало общепсихологическим и стало изучаться в самых разных направлениях психологии (И.М. Никольская, Р.М. Грановская) [16].

Понятие «психологическая защита» требует определение того, что (какое психическое явление), от чего и каким образом защищается. Объектом защиты, на наш взгляд, является психическое образование, занимающее центральное место на пересечении биологических, психологических и социальных составляющих личности и определяемое как «личностный смысл».

Согласно определению А.Н. Леонтьева личностный смысл – индивидуализированное отражение действительности через отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается её деятельность, осознаваемые как значения «для-меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире. Личностный смысл образуется мотивами, побуждающими к деятельности; от личностного смысла зависят смысловые установки, которые определяют и регулируют отношения, деятельность и деяния личности. С учетом того, что система отношений является психологическим ядром личности (по В.Н. Мясищеву), это означает, согласно А.Н. Леонтьеву, что личностные смыслы, наряду с мотивами (и их иерархиями), представляют собой центральное психологическое образование личности. Система личностных смыслов определяет, на наш взгляд, всю систему отношений личности, включает в себя систему ценностей человека, от нее зависит Я-концепция. Личностный смысл той необходимостью, без которой личность не может существовать [13, с. 46].

От личностного смысла неотделимо понятие «значимости». Если личностный смысл раскрывает «значение для меня» материального или идеального объекта или субъекта, то через значимость оценивается это значение, то есть проявляется его ценность «для-меня» в конкретной ситуации или в определенный момент.

Изменение личностного смысла связано с определёнными и иногда очень большими трудностями для личности. Личностный смысл как целостное образование плохо поддается изменениям. Для субъекта легче заменить один смысл другим, чем изменить его содержание.

Если в сложившейся жизненной ситуации личностный смысл должен, но не может реализоваться, то возникает дисбаланс внутренних психических составляющих, ведущий к нарушению целостности личности и ее актуальной деятельности. Для устранения дисбаланса требуется изменение личностного смысла (что невозможно), его замена другим, более соответствующим ситуации, личностным смыслом (его может не быть) или защита существующего личностного смысла.

По нашему мнению, именно личностный смысл как центральное психическое образование требует действия психологической защиты для сохранения целостности функционирования различных психических структур личности.

Психологическая защита начинает действовать при появлении в структуре личностно-смысловых образований значимого негативного (для данной структуры) явления, которое мы назовем психотравмирующим фактором. Этим явлением может быть получение информации о складывающейся ситуации, происходящих событиях, действии какого-либо значимого стимула, или активизации внутренних образований (мотивов, установок, идей), противоречащих существующим.

Полная неприемлемость существующим личностным смыслом вновь возникшего значения, их одинаково высокая значимость и актуальность для личности и, при этом, невозможность разрешить указанное противоречие

находят свое проявление в переживаниях человека, определяемых как «психическая травма». Данное противоречие вызывает высокую психическую напряженность и соответствующие ей сильные вегетативные изменения, дестабилизируется внутренний динамический гомеостаз психических структур и, как следствие, дезорганизуется деятельность субъекта. Психологическая защита в такой ситуации позволяет без разрешения возникшего противоречия снизить уровень значимости психотравмирующего фактора, тем самым избавив индивида от внутренней психической напряженности и всех сопутствующих негативных изменений.

Главным достоинством психологической защиты, как отмечают многие исследователи, является обеспечение действия регулятивной системы стабилизации личности при возникновении негативных, психотравмирующих переживаний и устраняющей дискомфорт и тревожное напряжение. Во многих современных концепциях психотерапии психологической защите отводится функция преодоления чувства неуверенности в себе, собственной неполноценности, защиты ценностного сознания и поддержания стабильной самооценки [18, с. 67].

Главным недостатком психологической защиты является то, что она может быть успешной или неуспешной, конструктивной и деструктивной. Это связано с тем, что психологическая защита иногда может устранить психотравмирующий фактор, но, преимущественно, только отдаляет его существующих личностных смыслов и не дает с ними взаимодействовать.

Таким образом, главная задача психологической защиты – это снижение значимости психотравмирующего фактора, удаление его от взаимодействия со значимыми личностными смыслами и их защита от возможности его актуализации.

Психологическая защита начинает действовать по трем основным причинам. Во-первых, при возникновении внутриличностного мотивационного конфликта. Это может быть потребностно-мотивационный конфликт – столкновение примерно равных по силе, но противоположных по

направлению потребностей, интересов, влечений, желаний и т.п.; может быть конфликт между потребностью и социальной нормой (например, сильная потребность и принудительная социальная норма) или конфликт социальных норм. Во всех трех случаях высока значимость двух личностных смыслов, формирующих две различные, но равнозначные установки. Невозможность выбора одной из них приводит человека в состояние фрустрации или тревоги.

Во-вторых, при блокаде целенаправленной деятельности, когда возникает непреодолимое препятствие на пути достижения осознанной цели, и эта недостижимость выступает как угроза значимости личностного смысла. В-третьих, при отрицательном воздействии на Я-концепцию личности (например, при резком снижении самооценки), несущем угрозу смыслам, связанным самоотношением к себе. В обоих случаях возникает состояние фрустрации.

Основная цель психологической защиты – избавление личности от состояния тревоги или фрустрации, которая возникает по вышеназванным причинам.

Возникновение психологической защиты и её связь с личностным смыслом в процессе деятельности человека можно объяснить на основе разработанном А.Г. Асмоловым [2, с. 23] представлении об иерархии уровней проявления психологической установки как механизма стабилизации деятельности. Эта концепция основана на теории деятельности А.Н.Леонтьева и теории установки Д.Н.Узнадзе [13, с. 33].

Теория деятельности А.Н.Леонтьева [13, с. 55] рассматривает психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов. В контексте теории деятельности разработаны представления о структуре деятельности (состоящей из деятельности, действий, операций и психофизиологических функциональных систем), о значении, личностном смысле и чувственной

ткани как образующих сознания, об иерархии мотивов и личностных смыслов как единицах строения личности.

Теория установки основывается на представлении Д.Н.Узнадзе [21] об установке как целостной модификации субъекта, его готовности к восприятию будущих событий и совершению в определенном направлении действий, что является основой его целесообразной активности. Установка возникает при «встрече» двух факторов – потребности и ситуации удовлетворения потребности, определяя направленность любых проявлений психики и поведения субъекта. Установки регулируют широкий спектр осознаваемых и неосознаваемых форм психической деятельности человека.

Концепция А.Г. Асмолова [2, с. 24] об иерархической уровневой природе установки механизма стабилизации деятельности говорит о том, что содержание, функции и феноменологические проявления установок зависят от того, на каком уровне деятельности они функционируют. В соответствии с основными структурными единицами деятельности, выделяются уровни смысловых, целевых и операциональных установок, а также уровней психофизиологических механизмов – реализаторов установки.

В процессе деятельности, согласно А.Г. Асмолову, личностный смысл выражается в форме смысловой установки как готовности к определенным образом направленной деятельности и стабилизирующей процесс деятельности в целом, её действий и операций. Смысловая установка определяет содержание установок на нижележащих уровнях, основная функция смысловой установки проявляется, прежде всего, в выборе тех или иных целей, соответствующих мотиву деятельности, процесс целесообразования приводит к возникновению целевой установки.

Из концепции А.Г. Асмолова нам представляется возможным сделать следующие выводы. Изменение условий требует замены операциональной установки. Разрешение противоречий может произойти за счёт нахождения новых средств и способов деятельности, при невозможности постановки новой цели нет реализации смысловой установки и деятельность на

некоторое время приостанавливается. Если есть возможность отказа от нерезультативной деятельности путём снижения значимости личностного смысла до минимума и актуализация нового личностного смысла, то мотив продолжает работать и потребность может быть удовлетворена. Если же нет возможности отказа от актуализированного личностного смысла и нет возможности осуществления деятельности, то возникает явление, которое описывалось нами ранее как противоречие между личностным смыслом и вновь возникшим значением, приводящее к психической травме [2, с. 24].

В нашей модели мы попробуем обозначить и место психологической защиты как реакции на возникновение препятствия на пути осуществления операциональных компонентов деятельности, соответствующих ситуации затруднения. В этой ситуации цель может быть достигнута с помощью других операций. Препятствие на пути осуществления целевой установки, особенно если цель высоко значима, приводит к фрустрации, так как из-за стабильности (ригидности) целевая установка быстро измениться не может и для этого требуется значительное время. Изменчивость (флексibilität) затруднена интегрирующим характером смысловой установки, по отношению к операциональной и смысловой. Аналогичные явления происходят в случае внутриличностного мотивационного конфликта и актуализации двух личностных смыслов, требующих через смысловые установки реализации двух разнонаправленных деятельностей и через целевые установки – различных действий. Следствием является нарастающее состояние тревоги, которое при определенных уровнях значимости ведет к фрустрации. На наш взгляд, в тот момент, когда смысловая установка еще в состоянии реализации, а целевая установка реализоваться не может (т.е. между двумя этими уровнями) – возникает психологическая защита, При этом она снимает состояние тревоги и устраняет критический момент значимости, ведущий к фрустрации, сохраняет стабильность смысловой установки, личностного смысла и деятельности, дает время для возможности смены целевой установки.

Мы выделяем четыре механизма, которые являются базовыми по отношению к традиционно описываемым конкретным защитным механизмам. Учитывая иерархию установок (по А.Г. Асмолову), на психофизиологическом уровне действуют базовые механизмы релаксации и разрядки (напряжения), на деятельностном – механизм замещения, на собственно психологическом – два механизма: вытеснения и снижения значимости. Способы защиты (а их более тридцати) реализуются на соответствующем уровне как один механизм или комплекс действия этих механизмов [2, с. 26].

Рассмотрим каждый из выделенных уровней и то действие, которое производит на соответствующем уровне базовый механизм психологической защиты.

Психофизиологический уровень, отражающий действие отрицательных эмоциональных переживаний, связанных с тревогой и фрустрацией, связан с возникновением психической напряжённости, сопровождающейся мышечным напряжением, функциональными изменениями состояния, имеющими соответствующую физиологическую окраску. В свою очередь, обратная связь усугубляет психическую напряженность, а последнее, закольцовывая связь, то состояние, которое послужило причиной. В саморегуляционном процессе включение защитного механизма прекращает функционирование одного из элементов обозначенной системы, тем самым, снимая состояние тревоги и сохраняя сбалансированность системы в целом.

Базовым механизмом здесь выступает *релаксация*, понимаемая нами как действие, ведущее к возникновению состояния расслабления, покоя, что хорошо известно на примере работы методов аутогенной тренировки и мышечной релаксации по Н. Джекобсону [2, с. 27].

На уровне эмоциональных переживаний существует особый механизм, содержательно противоположный релаксации, но также ведущий к снятию напряженности. Это *разрядка* напряженности – процесс бурного переживания, выплескивания эмоционального напряжения, Этот механизм

обычно работает с механизмами других уровней и служит вместе с ними основой какого-либо способа защиты, к примеру, катарсис основан на снижении значимости и разрядке; агрессия – на разрядке и замещении; конверсия – на вытеснении и разрядке и т.д.

Деятельностный уровень отражает поведенческую сторону человека в деятельности и общении. В ситуации затруднения обычно реализуются различные способы действия или возникает фрустрация, переживаемая как невозможность достижения цели. В обоих случаях происходит преобразование или замена структурных компонентов деятельности, иначе говоря – *замещение*. В случае фрустрации возможна бездеятельность или замещение другой деятельностью, что и выступает в качестве защитного механизма. Основой понятия «замещения» является представление о такой связи между двумя разновременными и хотя бы в чём-то различающимися деятельностями, когда последующая пусть отчасти решает проблемы, стоявшие перед предыдущей, но не разрешенные ею [6, с. 66].

Замещение срабатывает в виде способов защиты – поведенческих и интрапсихических: агрессия (поведенческая и вербальная), бегство, регрессия, перемещение, фиксация, замещение, фантазия. Сублимация также действует на основе замещения, но замещения не в рамках прямой деятельности, а в более широком плане: жизнедеятельности и социальных отношений личности.

Собственно психологический уровень – это область соотношения сознательного и бессознательного уровней регуляции. При отрицательном воздействии на личностный смысл срабатывает один из двух базовых механизмов: вытеснение или снижение значимости.

Под *вытеснением* понимают процесс, в результате которого психотравмирующий фактор или психотравма «изгоняются» («выключаются») из сознания, переводятся в сферу под- или бессознательного и не допускаются обратно [6, с. 11]. Способы, действующие

по этому базовому механизму: подавление, изоляция, отрицание, вытеснение, проекция.

Снижение значимости действует для уменьшения субъективной ценности психотравмирующего фактора, чем отличается от трех предыдущих, которые не снижали этой ценности. В отличие от вытеснения при снижении значимости психотравмирующий фактор остается в сознании, но его значимость резко снижается. На эффективность этого механизма особое внимание обращает в ряде работ Ф.В. Бассин с соавторами [9, с. 57].

Способы защиты: рационализация (в т.ч. дискредитация, самодискредитация, самообман), интеллектуализация, включение, катарсис, снижение значимости, юмор.

Способ «аннулирования действия» и «ограничение собственного Я» действуют на основе двух механизмов - замещение и снижение значимости.

Таким образом, в данном разделе нами показан объект психологической защиты – личностный смысл, раскрывается понятие психотравмы как носителя угрозы личностному смыслу, описывается четыре базовых механизма действия психологической защиты на трех уровнях психического аппарата; рассматривается процесс существования психологической защиты. Она выступает как развитие модели А.Г. Асмолова и на ее основе получают своё подтверждение иерархия уровней установки, стабилизирующей деятельность, и структура личности, где психологическая защита является одним из компонентов. Это означает, что если в структуре деятельности индивида срабатывают приоритетные установки, то будет работать и психологическая защита.

1.3. Понятие и сущность адаптации у детей школьного возраста

Под адаптацией в самом широком смысле понимают – приспособление строения и функций индивида к условиям среды. Она протекает на двух взаимосвязанных уровнях: физиологическом (гомеостатическое уравнивание организма) и психологическом (адаптация к социальным условиям) [5, с. 46].

В отечественной психологии наиболее общепринятым является определение психологической адаптации Л.И. Божович [5, с. 48]: психологическая адаптация представляет собой процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, процесс которой позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды». Психологической адаптацией личности является каждый процесс преодоления проблемных ситуаций, в ходе которого она использует приобретённые на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения и открывает новые способы поведения и решения, новые программы и планы внутриспсихологических процессов.

Адаптация к школе – это перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребёнка при переходе к систематическому организованному школьному обучению [16, с. 153].

Основными особенностями систематического школьного обучения являются следующие: с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую

деятельность – учебную деятельность; особенностью систематического школьного обучения является то, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено всё поведение ученика во время его пребывания в школе.

Поступление в школу требует определённого уровня развития мышления, произвольной регуляции поведения, навыков общения. Оценка уровня школьной адаптации состоит из следующих блоков [16, с. 154]:

1. Показатель интеллектуального развития – несет в себе информацию, об уровне развития высших психических функций, о способности к обучению и саморегуляции интеллектуальной деятельности ребёнка.

2. Показатель эмоционального развития – отражает уровень эмоционально – экспрессивного развития, его личностный рост.

3. Показатель сформированности коммуникативных навыков.

4. Уровень зрелости ребенка в дошкольный период.

М.Л. Якубовская выделила несколько уровней адаптации ребенка школьного возраста [25, с. 35]:

1. Высокий уровень адаптации.

Ребенок положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает усложнённые задачи, прилежен, внимательно слушает указания, объяснения учителя, выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе (всегда готов ко всем урокам), общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе благоприятное статусное положение.

2. Средний уровень адаптации.

Ребенок положительно относится к школе, её посещения не вызывают отрицательных переживаний, понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи, сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным (готовится к урокам и выполняет домашние задания почти

всегда); общественные поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками.

3. Низкий уровень адаптации.

Ребенок отрицательно или индифферентно относится к школе; нередко жалобы на не здоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя, родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха, для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная учебная помощь учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

В самом общем виде под адаптацией ребенка школьного возраста подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным. Благополучное сочетание социальных внешних условий ведёт к адаптированности, неблагоприятное – к дезадаптации.

Под дезадаптацией в широком смысле понимают – функционирование индивида, не адекватное его психофизиологическим возможностям и потребностям и / или условиям среды и / или требованиям микросоциального окружения [24, с. 13].

Под социальной дезадаптацией понимается нарушенное взаимодействие индивидуума с обществом, окружающими, которое характеризуется невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных

условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям и запросам, и вследствие этого возникновение трудностей, общения и взаимодействия с людьми.

Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы показывает, что понятие школьной дезадаптации является собирательным и включает [24, с. 14]: социально – средовые признаки (характер семейных отношений и влияний, особенности школьной образовательной среды, межличностных неформальных отношений); психологические признаки (индивидуально-личностные, акцентуированные особенности, препятствующие нормальному включению в учебный процесс; динамика формирования девиантного, антиобщественного поведения); медицинские, а именно отклонения психофизического развития, уровень общей заболеваемости и связанной с ним астенизации учащихся, проявления часто наблюдаемой церебрально-органической недостаточности с клинически выраженными симптомами, затрудняющими обучение.

В число симптомов школьной дезадаптации (ШД) относят агрессию по отношению к людям и вещам, чрезмерную подвижность, постоянные фантазии, чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, сверхчувствительность, неспособность сосредоточиться на работе, неуверенность в принятии решения, повышенная возбудимость и конфликтность, частые эмоциональные расстройства, чувство своего отличия от других, лживость, заметную уединённость, чрезмерную угрюмость и недовольство, завышенную самооценку, обгрызание ногтей, энурез, гримасничанье, дрожание пальцев рук, говорении с самим собой и многие другие.

Понятие «школьная дезадаптация» – это социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребёнка к успешному овладению знаниями и умениями, навыками активного общения и взаимодействия в продуктивной коллективной учебной деятельности.

В.А. Ташлыков в своем исследовании выделил следующие признаки ШД [20, с. 41]:

1. Неуспешность в обучении по программам, соответствующим способностям ребёнка, включая такие формальные признаки, как хроническая неуспеваемость, второгодничество, и качественные признаки в виде недостаточности и отрывочности общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков (когнитивный компонент ШД).

2. Постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам и обучению в целом, к учителям, жизненной перспективе, связанной с учёбой, например, равнодушно-безучастное, пассивно-негативное, протестное, демонстративно-пренебрежительное и другие значимые, активно проявляемые ребёнком формы отношения к обучению (эмоционально-оценочный, личностный компонент ШД).

3. Систематически повторяющиеся нарушения поведения в школьном обучении и в школьной среде: неконтактность и пассивно-отказные реакции, включая полный отказ от посещения школы; стойкое антидисциплинарное поведение с оппозиционным, оппозиционновызывающим поведением, включая активное противопоставление себя соученикам, учителям, демонстративное пренебрежение правилам школьной жизни, случаи школьного «вандализма» (поведенческий компонент ШД).

Как правило, при развитой форме школьной дезадаптации все эти компоненты достаточно чётко выражены. Преобладание того или иного компонента в проявлениях ШД зависит ещё и от её причин. Они чаще всего являются ведущим, системообразующим признаком и типология ШД определяется теми причинами и механизмами, которые лежат в основе её развития.

Так, Е.С. Романова в своем исследовании были выделены следующие варианты, типы ШД [18, с. 67]:

1. Депривационный вариант.

Характеризуется условиями семейной, чаще «материнской» депривацией или социально-средовыми условиями интернатного содержания с раннего детства (отказные дети; дети, рано лишившиеся родительского попечения). Ведущим механизмом являются бедность и недостаточность эмоциональных контактов в общении с ребёнком, безучастность к их личностному развитию. При депривационных условиях воспитания формируются достаточно типичные черты личности. Ведущей формой психических отклонений являются признаки парциальной или более тотальной задержки психического развития с преимущественно познавательными, когнитивными нарушениями. Навыки вербально-логического мышления практически не формируются, дети предпочитают пользоваться наглядно-действенными способами овладения окружающим миром. Одновременно выступает задержанное формирование таких личностных свойств, как инициативность, любознательность с нарушениями и игровых, и социально-коммуникативных навыков, трудности речевого контакта, неразвитость способностей к игровому перевоплощению в различные ролевые образы. Бедность познавательного, игрового, коммуникативного опыта приводит к тому, что с начальных классов дети испытывают затруднения в усвоении программ обучения, в трудной ситуации предпочитают пассивность и бездействие.

2. «Индукцированный» вариант.

Характеризуется условиями чаще асоциальной и дезорганизованной семьи с постоянными противоречиями по своей направленности конфликтными отношениями. В таких семьях наблюдается привычное разрешение ссор через драки, конфликтно-возбудимые формы эмоционального реагирования с культивированием жестокости, агрессивности. Здесь, вторичные нарушения познавательной активности компенсируются асоциальным бытовым опытом.

3. «Конфликтно-невротический» вариант развития.

Характеризуется условиями внутрисемейного, школьного конфликта, который сопровождается нарастающим психическим напряжением, негативными эмоциональными переживаниями с чувством тревожного ожидания, неудачи или поражения, необходимостью затрачивать значительные усилия для удовлетворения своих потребностей, запросов или ожиданий взрослых. Указанное психическое напряжение изменяет привычные для того или иного возраста формы реагирования, поэтому поведенческие отклонения могут быть манифестными в проявлениях ШД. Чаще они представлены защитно-тормозным типом реагирования и преимущественно выражены в сфере общения, сопровождаются уходом в мир фантазий, игр в одиночестве, формированием разнообразных комплексных переживаний с соматической «стигматизацией». Социальная дезадаптированность обычно парциальная, чаще проявляется в школьной дезадаптации, значительно реже выражены признаки асоциальной личностной деформации, педагогической запущенности. Сохраняется податливость к воспитательным воздействиям, особенно с положительным эмоциональным подкреплением в виде доверия, похвалы, поддержки лабильной и низкой самооценки.

4. «Патологический» вариант развития.

В своей основе имеет достаточно выраженные клинические нарушения. Как правило, при ШД они отличаются многомерностью и клинической неоднородностью, существенным влиянием на динамику школьной неуспешности биологических факторов. Разрешение таких проблем требует комплексного подхода в виде медико-психологического консилиума.

Профессор Б.Ф. Ломов, продолжая тему, пишет, что школьная дезадаптация – это невозможность школьного обучения соответственно природным способностям и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует [14, с. 111].

Из данного определения становится очевидным, что причины дезадаптации могут проистекать и из особенностей субъекта (его невозможности в силу личностных в самом широком смысле причин реализовать свои природные способности и / или адекватно взаимодействовать со средой), и из особенностей микросоциального окружения, и из тех требований, которые предъявляет среда к учащемуся. Существующая система школьного обучения, условия, предлагаемые ребёнку школой и семьёй, приводят детскую личность к дезадаптации именно вследствие их либо объективной невозможности, либо нежелания, либо неспособности учитывать данную вариабельность детской индивидуальности.

Существуют и многие другие определения школьной дезадаптации. Так, А.Н. Леонтьев определяет ее как психогенное заболевание или психогенное формирование личности ребёнка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе и семье и затрагивают учебную и внеучебную активность ученика. С этим понятием связывают отклонения в школьной деятельности – затруднения в учёбе, конфликты с одноклассниками и т.д. Эти отклонения могут быть у психически здоровых детей или у детей с разными нервно-психическими расстройствами, но не распространяются на детей, у которых нарушения учебной деятельности вызваны олигофренией, органическими расстройствами, физическими дефектами [13, с. 243].

Изучая поведение детей О.С. Газман обнаружила три дезадаптационных стиля [8, с. 108]:

1. Аккомодационный стиль. Он отражает стремление ребёнка к полному подчинению своего поведения требованиям среды.

2. Ассимиляционный стиль. Он отражает стремление ребёнка подчинить социальную среду своим потребностям.

3. Незрелый стиль приспособления, связан с психологической незрелостью ребёнка младшего школьного возраста, речь идёт о неспособности его к принятию новой социальной ситуации развития.

Повышенная степень выраженности каждого из этих стилей приспособления ведет к школьной дезадаптации.

Причины дезадаптации чрезвычайно многообразны. По мнению А.Г. Асмолова они могут быть вызваны несовершенством педагогической работы, неблагоприятными социально-бытовыми условиями, отклонениями в психическом и физическом развитии ребёнка. В числе факторов, способных нарушить процесс адаптации к школе, также называются: особенности семейной микросреды, стиля воспитания (низкий уровень образованности родителей, конфликтная ситуация в семье из-за алкоголизма, наркотиков) [2, с. 122].

Выделяют несколько стадий школьной дезадаптации [5, с. 51]:

1. Преддезадаптация. Проявления: двигательная гиперактивность, синдром дефицита внимания, эмоционально-волевая незрелость, сложности в самоорганизации и другие. Эти признаки не сразу приводят к проблемам в обучении, общении. Стадия начинается с приходом ребёнка в 1-й класс, длится около месяца.

2. Минимальная степень ШД. Проявления: лёгкие нарушения поведения, невнимательность, замечания со стороны учителя, охотное выполнение только тех заданий, которые вызывают интерес, неудачи в изучении отдельных предметов или в большинстве из них, проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками, низкий социальный статус.

3. Средняя степень ШД. Проявления: характерные черты 2-й стадии усиливаются. Появляются стойкие проблемы в изучении отдельных предметов. Ребёнок может быть не аттестован или аттестован неудовлетворительно по одному или нескольким учебным предметам. Наблюдаются нарушения поведения, удаления с уроков. Прогоулы, частое невыполнение домашних заданий, ложь, игнорирование отдельных общественных норм, нарушенные отношения с одноклассниками, низкий социальный статус, общение в основном с такими же неуспешными учениками.

4. Максимальная степень ШД. Проявления: неуспеваемость по основным предметам, серьёзные проступки, асоциальное поведение. Класс (и школа) не являются референтной группой для ребёнка. Он не разделяет её нормы и ценности и ищет возможность быть принятым вне школы.

Таким образом, резюмируя все выше сказанное, можно сказать, что под адаптацией в самом широком смысле понимают – приспособление строения и функций индивида к условиям среды. Она протекает на двух взаимосвязанных уровнях: физиологическом (гомеостатическое уравнивание организма) и психологическом (адаптация к социальным условиям), психологическая адаптация представляет собой процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, процесс которой позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды». Психологической адаптацией личности является каждый процесс преодоления проблемных ситуаций, в ходе которого она использует приобретённые на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения и открывает новые способы поведения и решения, новые программы и планы внутрипсихологических процессов. В самом общем виде под адаптацией ребенка школьного возраста подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным. Благополучное сочетание социальных внешних условий ведёт к адаптированности, неблагоприятное – к дезадаптации. Термином «школьная дезадаптация» фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения. Помимо понятия «школьная дезадаптация» в

литературе встречаются термины «школьная неприспособленность», «школьная фобия», «школьный невроз», «дидактогенный невроз».

Выводы по первой главе

Концепция психологической защиты была впервые сформулирована в психоанализе и позже активно развивалась в различных направлениях глубинной психологии. В дальнейшем понятие психологической защиты и защитных механизмов стало общепсихологическим и стало изучаться в самых разных направлениях психологии.

Понятие «психологическая защита» требует определение того, что (какое психическое явление), от чего и каким образом защищается. Объектом защиты, на наш взгляд, является психическое образование, занимающее центральное место на пересечении биологических, психологических и социальных составляющих личности и определяемое как «личностный смысл».

В настоящее время механизмы психологической защиты представляются, с одной стороны, как мешающие, тормозящие, препятствующие развитию личности и возможности ее самореализации, а с другой – как защищающие личность человека от внешних воздействий, в том числе и социального характера.

В связи с этим функции психологических защит, с одной стороны, можно рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить свое «Я». С другой стороны, они могут оцениваться как негативные, когда психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности.

Многие сложные механизмы защиты представляют собой сочетания более простых, ранее сформировавшихся. У большинства известных механизмов психологической защиты границы действия и влияния не четкие, а размытые и неопределенные, что соответственно вызывает проблему в их

различении. При этом защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии.

Наиболее часто в научной литературе по психологии встречаются следующие типы психологической защиты: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация (рационализация) и регрессия.

Кроме того, выделяют дополнительные психологические защиты: подавление, изоляция, интроекция, перенос, обесценивание, сновидения, фантазия, уход в виртуальную реальность, оглушение (зависимость от психоактивных веществ), идентификации, изгнание роли, сублимация, аскетизм, агрессия, нигилизм, идеализация, юмор, ретрофлексия, комплекс Ионы и др.

Основным фактором, который способствует формированию психологической защиты, чаще всего называют тревогу, вызванную внутренними конфликтами, фрустрацией из-за какой-либо потребности, нарушением или неподтверждением самооценки, представлениями человека о себе, снижением самоуважения или чувства уверенности, потерей самости и т. п.

Формирование механизмов защиты происходит в процессе развития личности, начиная с самого раннего возраста. Непосредственно в первые годы ребенок еще не имеет механизмов защиты как таковых. Они начинают формироваться как результат неблагоприятных эмоциональных переживаний. Защитный механизм – это способ ослабления тревоги, эмоционального напряжения, психологического дискомфорта. Защита начинает функционировать, когда организм на подсознательном уровне воспринимает внешнее или внутреннее воздействие как угрожающее. Если нормальный процесс социализации на ранних этапах развития индивида по каким-то причинам нарушается, это ведет к формированию неадекватных ситуаций механизмов защиты. Таким образом, изначально предназначенные

для адаптации, механизмы защиты могут приводить при определенных условиях к дезадаптации.

Очень редко ребенок использует только один тип защиты. Индивидуальный набор психологических защит зависит от конкретных обстоятельств жизни человека, от особенностей взаимоотношений с социумом.

Психологическая защита присуща каждому человеку, она субъективно значима для него. Ее цель заключается в ослаблении внутриличностного конфликта. Ослабляя данный конфликт, защита регулирует поведение человека, повышая его приспособляемость и уравнивая психику.

Формирование психологической защиты происходит по мере взросления ребенка, в процессе его индивидуального развития и научения. Формирование отдельных механизмов зависит от включения ребенка в сложную проблемную ситуацию, из которой он не может найти выход. В онтогенезе они возникают у него как результат усвоения демонстрируемых близкими взрослыми образцов защитного поведения, а также от негативного воздействия со стороны сверстников, родителей.

Формирование копинг-поведения – это всегда осознанное действие. Оно формируется позже, чем неосознаваемые психологические защитные механизмы. Это осознанные усилия личности, которые она предпринимает в ситуации психологической угрозы, направленные на овладение проблемной ситуацией.

Под адаптацией в самом широком смысле понимают – приспособление строения и функций индивида к условиям среды.

Психологической адаптацией личности является каждый процесс преодоления проблемных ситуаций, в ходе которого она использует приобретённые на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения и открывает новые способы поведения и решения, новые программы и планы внутрипсихологических процессов. В самом общем виде под адаптацией ребенка школьного возраста

подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным. Благополучное сочетание социальных внешних условий ведёт к адаптированности, неблагоприятное – к дезадаптации.

Глава 2. Проблемы диагностики и формирования школьной адаптации у младших школьников

2.1. Организация и методы диагностики выявления уровня школьной адаптации у младших школьников

В практической работе принимали участие учащиеся 5-х классов (в возрасте 11-12 лет) МБОУ № 150 г. Красноярск в составе 59 человек.

Исследование выполнялось в три этапа:

На первом этапе –(Организационный) определились исходные теоретические позиции, проводился анализ состояния проблемы, её осмысление в научной литературе. На этом этапе были сформулированы тема и рабочая гипотеза, определены объект, предмет и основные задачи исследования.

На втором этапе – (Этап эмпирического исследования) Разрабатывалась стратегия и конструирование перспективного исследования. Формировался диагностический комплекс.

В соответствии с целью и гипотезой исследования, был осуществлён подбор методов диагностического исследования, Проведена математическая обработка результатов. Графическое оформление результатов.

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования эксперимент осуществлялся в три этапа:

Констатирующий. Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме диагностики выявления уровня школьной адаптации учащихся, подобрав методики для выявления уровня тревожности, мотивации, чувствительности, констатировать уровень школьной адаптации учащихся, принимающих участие в работе.

Формирующий. Подобрать наиболее эффективные организационные формы и методы формирования школьной адаптации учащихся.

Контрольный. Выявить динамику в формировании школьной адаптации учащихся, констатировать результат исследования практической работы.

На третьем этапе(аналитический этап) выполнялся количественный и качественный анализ результатов, полученных при выполнении эмпирических процедур. Проводилось исследование взаимосвязей (методом математической корреляции) и качественный анализ. Качественный анализ и интерпретация количественных результатов эмпирического исследования позволили осуществить анализ связи актуальных психических состояний и эмоционально-экспрессивной активности в юношеском возрасте и подтвердить заявленную в исследовании гипотезу.

Цель психолого-педагогической работы – выявить и доказать преимущества систематического осуществления практическим путем формирования школьной адаптации учащихся.

Задачи экспериментальной работы включают:

- а) проверку положений изучения диагностики школьной адаптации учащихся;
- б) апробацию методики формирования школьной адаптации учащихся;
- в) выявить эффективность методики по формированию школьной адаптации учащихся.

В соответствии с этим был подобран диагностический инструментарий.

Исследование проводилось с помощью следующих методик.

1. Тест школьной тревожности Филлипса (Приложение 1).

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Выделяется 8 факторов, характеризующих наличие или отсутствие состояния тревожности у учащихся:

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.
4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

2. Опросник С.В. Левченко «Чувства в школе» (Приложение 2).

Данный опросник направлен на изучение эмоционального портрета класса. Учащимся предлагается выбрать те чувства, которые они наиболее часто испытывают в школе. После обработки анкет получаем сумму баллов (в %), на основе которой можно говорить о том, какие чувства преобладают в

классе. Имеет смысл принимать во внимание выборы 45-50 %. По этому принципу мы диагностируем высокий, средний и низкий уровень школьной адаптации.

Таким образом, в диагностической работе со школьниками психологическая информация об уровне школьной адаптации может быть получена при использовании данных методик.

2.2. Анализ результатов диагностики уровня школьной адаптации

В ходе диагностики по методике Филлипса (выявление школьной тревожности) было установлено, что детям свойственна общая тревожность в школе: переживание социального стресса; фрустрация потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуативной проверки знаний; страх несоответствия ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями. Представим результаты уровня тревожности в таблице 1.

Таблица 1. Факторы тревожности

№ п/п	Фактор тревожности	% по классу
1	Переживания социального стресса	44%
2	Фрустрация потребности в достижении успеха	44%
3	Страх самовыражения	37%
4	Страх ситуации проверки знаний	58%
5	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	40%
6	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	38%
7	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	70%
8	Общая тревожность в школе	42%

Таким образом, мы можем констатировать, что детям в большей мере присущи такие негативные факторы психологической тревожности по данной методике, как страхи в отношениях с учителями (70 %), Страх ситуации проверки знаний (58 %), переживания социального стресса (44 %), фрустрация потребности в достижении успеха (44 %), общая тревожность в школе (42 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (40 %), в меньшей степени - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (38 %), страх самовыражения (37 %). В связи с этим мы можем диагностировать уровни тревожности, которые отразим на рис. 1.

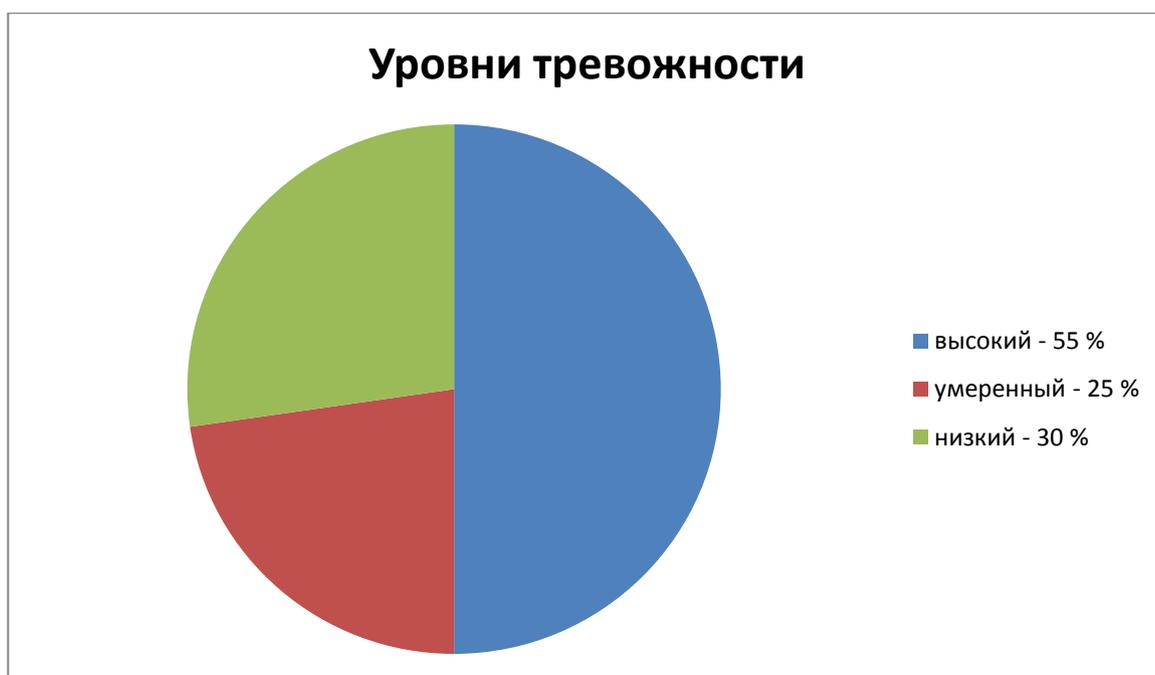


Рисунок 1. Уровни тревожности школьника

Из данных диаграммы можно констатировать, что большинство школьников имеют высокий уровень тревожности (55 % респондентов). Это свидетельствует о том, что они не включены в общественную жизнь школы полностью. Умеренный уровень тревожности присущ 25 % респондентов, их отличает особый уровень восприятия окружающей среды как фактор тревожности (они во всем видят негатив, страхи), и низкий уровень тревожности присущ меньшинству 30 % респондентов, в связи с чем можно констатировать отрицательную корреляцию в диагностике эмоционального состояния школьника.

В ходе диагностики по методике С.В. Левченко «Чувства в школе» мы выявили следующую корреляцию, которую отразим в таблице 2.

Таблица 2. Результаты опроса «Чувства в школе»

Чувства в школе	Показатели
Спокойствие	20%
Усталость	80%
Скуку	60%
Радость	10%
Уверенность в себе	15%
Беспокойство	60%
Неудовлетворенность собой	50%
Ответственность	20%
Сомнение	30%

Обиду	50%
Чувство унижения	60%
Страх	50%
Тревогу за будущее	30%
Благодарность	20%
Симпатию к учителям	10%
Желание приходить сюда	10%

Таким образом, мы наблюдаем, что в большей степени учащимся присущи негативные эмоции по отношению к школе – усталость, скука, беспокойство, тревога, страх, унижение, в меньшей степени – положительные эмоции: симпатия к учителям, желание приходить в школу, радость, благодарность, уверенность в себе. Все это свидетельствует о низком уровне школьной адаптации (рис. 3).

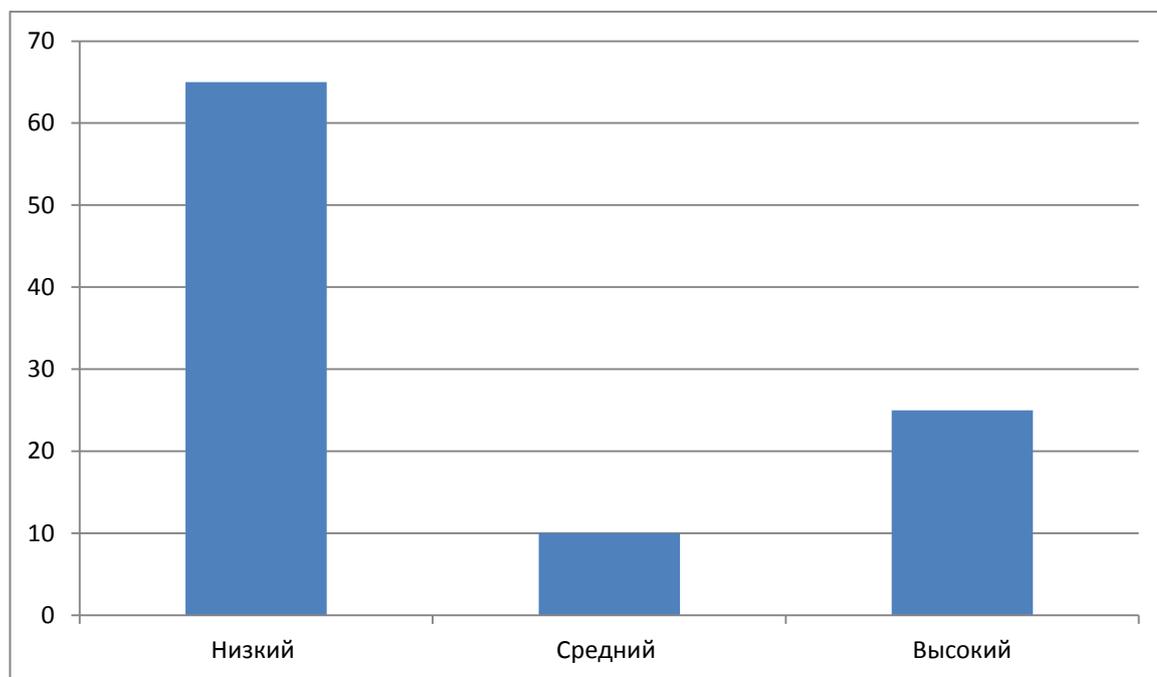


Рисунок 3. Уровень школьной адаптации (%)

Адекватный уровень адаптации, по данной методике, оказался присущ лишь меньшинству (10 % и 25 % соответственно). Кстати сказать, дети, обладающие адекватным уровнем адаптации, и являются признанными авторитетами в группе. Большинству же оказался присущ уровень низкой адаптации (65%). Как правило, это закрытые, интровертные дети. Они избегают трудностей, боятся неудач, фрустрированы, очень часто вспыльчивы и агрессивны.

Проведенное исследование позволило выявить детей, которые в первую очередь нуждаются во внимании и помощи психолога. С детьми, показавшими неблагополучие в результате этого обследования, была проведена дополнительная диагностическая, а там где была необходимость, коррекционная работа. Изучение общей ситуации позволило выявить, где сосредоточены переживания большинства детей каждого класса, и это позволило понять, какие обстоятельства своей новой жизни дети воспринимают как пугающие, стрессовые.

Результаты констатирующего этапа работы привели нас к выводу, что необходимо формирующую работу направлять на развитие адаптационного периода в средней школе, целью которой является создание оптимальных педагогических условий для учебной адаптации.

2.3. Анализ и обоснование Программы формирования школьной адаптации

Переход детей из начального в среднее звено школы психологи и педагоги уверенно называют кризисом. Для этого, несомненно, есть определенные основания. Наблюдения за состоянием детей, отслеживание их школьной успешности показывают, что успеваемость у многих из них падает, интерес к учебе снижается, отношения между детьми становятся более напряженными, конфликтными, а они сами – тревожными, часто непредсказуемыми в своих реакциях, значительно более отстраненными от взрослых. Все это признаки кризиса. Но связан он не с закономерным рубежом психологического развития детей. У этого кризиса другое происхождение, скорее, организационно-педагогическое. Он создается логикой обучения в школе, несостыковкой программ начальной и средней школы, неоправданно резким и непродуманным переходом из одной социальной ситуации в другую. Он порожден взрослыми, а значит, они и ответственны за его преодоление. Предлагаемая система работы педагогов и психологов на этапе перехода детей из начального в среднее звено есть

попытка если не преодоления, то существенного смягчения психологических последствий данного педагогического кризиса. Предполагается довольно насыщенная, последовательная и взаимосвязанная работа педагогов, психолога и администрации школы в течение года.

Цель работы может быть определена как создание условий для успешного обучения выпускников начальной школы в среднем звене. Она направлена, прежде всего, на интересы ребенка и лишь во вторую очередь - на задачи учебного процесса. Главное не в том, чтобы приспособить ребенка к ситуации обучения в средней школе, а в том, чтобы обеспечить его дальнейшее поступательное развитие, его психологическое благополучие. При необходимости - и за счет снижения планки образовательных задач. (Рекомендуется в пятом классе за первую четверть отметки не выставлять, а оценивать результаты обучения учащихся за полугодие.)

В работе выделяются два взаимосвязанных этапа.

Первый этап—формирование готовности к обучению в новой социально-педагогической ситуации—охватывает второе полугодие выпускного класса.

Второй этап— создание условий для успешной социально-психологической адаптации к новой социальной ситуации - это первое полугодие пятого класса. Этап формирования готовности к дальнейшему обучению, по своим задачам и формам работы с детьми, преимущественно педагогический.

Конечно, он предполагает разнообразную и значимую работу психолога. И все же главное—в создании педагогической преемственности программ и организации учебного процесса в начальной и средней школе. Этап социально-психологической адаптации, наоборот, в большей степени обеспечивается психологическими (по решаемым задачам и форме проведения) программами и мероприятиями. Главное—в создании в рамках образовательной среды психологических условий успешной адаптации. Реализация предлагаемой системы работы возможна при выполнении ряда управленческих условий. Прежде всего, уже в середине года администрация школы должна иметь четкие представления о том, какая команда педагогов«возьмет» выпускные классы начальной школы и поведет их дальше. Второе условие— должно быть налажено серьезное методическое сотрудничество между педагогами среднего и начального звена. Третье условие— у школьной администрации должно быть отчетливое понимание того, что серьезная работа по организации преемственности необходима каждой школе, желающей сохранить себя в качестве жизнеспособной образовательной среды.

Проблема адаптации учеников (а может быть и родителей, и учителей) актуальна на всех этапах обучения. Но практика показывает, что снижение успеваемости и рост проблем—учебных, социально-эмоциональных, проблем со здоровьем—особенно заметны при переходе учащихся из начальной школы в пятый класс. Это связано не только с привыканием детей к новым условиям

обучения, но и с особенностями предподросткового и раннего подросткового возрастного периода.

В период адаптации ученики испытывают трудности различного характера: социально-эмоциональные, учебные затруднения режимные трудности. Основой для создания данной программы послужили условия, складывающиеся в начале учебного года при организации процесса обучения в параллели 5-х классов. Таким образом, дети попадают в новые по составу классы.

Программа состоит из четырех блоков:

- Осуществление преемственности.
- Диагностика.
- Взаимодействие с классными руководителями и учителями.
- Взаимодействие с родителями.

Этапы реализации программы:

- Этап подготовки к переходу в пятый класс.
- Сопровождение пятиклассников.
- Подведение итогов.

Цель программы «Новичок в средней школе»: предупреждение и преодоление трудностей в адаптации учащихся 5-х классов к условиям средней школы, сохранение эмоционального благополучия ребенка при переходе из 4 в 5 класс.

Задачи программы:

- Формирование у детей позитивной Я-концепции и устойчивой самооценки, снижение уровня школьной тревожности;
- создание классного коллектива через формирование групповой сплоченности;
- повышение уровня психологической готовности к обучению, формирование учебных навыков;
- освоение детьми школьных правил;
- выработка норм и правил жизни класса;

- формирование адекватных форм поведения в новых школьных ситуациях;
- развитие социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений друг с другом, с новыми учителями и другими сотрудниками школы;
- создание теплой атмосферы;
- активизация познавательной деятельности учащихся, развитие навыков эффективного обучения.

Работа по программе формирует умения и навыки, определяющие успешность адаптации:

- умение осознавать требования учителя и соответствовать им;
- умение устанавливать межличностные отношения с педагогами;
- умение принимать и соблюдать правила жизни класса и школы;
- навыки общения и достойного поведения с одноклассниками;
- навыки уверенного поведения;
- навыки совместной (коллективной) деятельности;
- навыки самостоятельного решения конфликтов мирным путем;
- навыки самоподдержки;
- навыки адекватной оценки собственных возможностей и способностей.

Методы и техники, используемые в программе.

Ролевые игры. Разыгрывание различных ситуаций, предлагаемых как этюды (например, обиженный и обидчик; учитель и ученик),

Дискуссии. Обсуждение вопросов, связанных с основной темой занятия.

Рисуночная арт-терапия. Задания могут быть предметно-тематические («Я в школе», «Мое любимое занятие»), абстрактно-тематические (рисунки абстрактных понятий «счастье», «добро»), а также изображающие эмоциональные состояния и чувства («радость», «гнев», «обида»).

Моделирование образцов поведения. Поскольку тревожность и страх перед определенными ситуациями обусловлены отсутствием у младшего

подростка адекватных способов поведения, будут использоваться игры и упражнения на снятие тревожности, на преодоление школьных страхов, которые позволяют преодолеть тревожность и расширить поведенческий репертуар школьника.

Метафорические истории и притчи.

Программа включает 17 часов для групповых занятий с элементами тренинга.

Каждое занятие начинается *ритуалом приветствия*, выполняющим функцию установления эмоционально-позитивного контакта психолога с ребенком. Эта процедура сплавивает детей, создает атмосферу группового доверия и принятия.

Разминка включает упражнения, которые помогают детям настроиться на работу, повышает уровень их активности и способствует формированию групповой сплоченности.

Основная часть занятия включает в себя психотехнические упражнения, игры и приемы, направленные на решение основных задач тренинга. Предпочтение отдается многофункциональным техникам, таким как моделирование образцов поведения, позволяющих преодолеть тревожность и расширить поведенческий репертуар ребенка, а также упражнениям и играм, направленным на снятие тревожности и школьных страхов.

Обсуждение итогов занятия, или рефлексия является обязательным этапом и предполагает эмоциональную и смысловую оценку содержания занятия в ходе заключительного обсуждения.

Основные принципы, на которых построена программа:

Принцип развивающего обучения. Данная программа реализуется на основе положения о ведущей роли обучения в развитии ребенка, учитывая «зону его ближайшего развития». Она направлена обучить школьников начальной школы умениям выполнять основные операции с понятиями: анализ, сопоставление и объединение по сходным признакам, обобщение и

установление разных видов логических связей. Перечисленные операции, являясь способами выполнения мыслительной деятельности, составляют основу для рассуждений и умозаключений, представляющих собой сложные целенаправленные акты мышления. У школьников на занятиях формируются умения проводить семантический анализ и понимать общий и переносный смысл слов, фраз, текстов – развитие речевого мышления, стимулирование точной речи.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Содержание программы построено с учетом развития основных особенностей умственного развития детей, индивидуального подхода к учащимся:

- системность: задания располагаются в определённом порядке – один вид деятельности сменяет другой;
- принцип «спирали»: в занятиях задания повторяются;
- принцип «от простого - к сложному»: задания постепенно усложняются по мере их овладения. Каждый тип заданий и упражнений служит подготовкой для выполнения следующего, более сложного задания.
- увеличение объема материала от класса к классу.

Принцип доступности. Максимальное раскрытие перед ребенком механизмов и операций логического и речевого мышления с целью их полного понимания. Использование в заданиях максимально разнообразного материала, относящегося к разным областям знаний и различным школьным предметам.

Деятельностный принцип. Занятия проходят на взаимоотношениях сотрудничества, взаимопомощи, соревнований учащихся, которые облегчают усвоение новых мыслительных операций и интеллектуальных действий, способствуют речевому развитию, формированию положительной мотивации к познавательной деятельности. При выполнении заданий, контролируется и правильность их выполнения, оказывается поддержка и стимулируется

активность ребенка. Ученик сам оценивает свою деятельность в конце каждого занятия в специальной таблице.

Таким образом, достигается основная цель обучения – расширение зоны ближайшего развития ребёнка и последовательный перевод её в непосредственный актив, то есть в зону актуального развития.

Соблюдения подобной структуры занятий, привыкание к ней детей помогает им войти в новую деятельность и сформировать соответствующие ожидания.

Таблица 3. Представим планирование программы в таблице 3.

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов
	Раздел 1. Общение.	
1	Знакомство.	1
2	Здравствуй, пятый класс!	1
3	Находим друзей.	1
4	Узнай свою школу.	1
5	Что поможет мне учиться?	1
6	Легко ли быть учеником?	1
7	Чего я боюсь?	1
8-9	Трудно ли быть настоящим учителем?	2
10-11	Конфликт или взаимодействие?	2
12	Работа с негативными переживаниями.	1
13	Твои замечательные сверстники.	1
14	Развиваем память и внимание	1
15	Как научиться все успевать.	1
16	Ставим цели.	1
17	Учение без мучения.	1
	Итого	17 ч.

По итогам реализации данной программы психолог совместно с учениками составляет портфолио личностных результатов.

Портфолио индивидуальных образовательных достижений школьников, прежде всего, руководствуются нормативными и правовыми документами (ФГОС, государственным стандартом оформления школьной документации) [17, с. 2].

Как отмечает С.П. Гуляева, цель портфолио: обучение младших школьников самоорганизации своей деятельности, их мотивация на

активную познавательную деятельность, формирование рефлексивных умений, умений осуществлять адекватную самооценку собственной деятельности.

Задачи портфолио:

- Обеспечение высокой учебной мотивации участников образовательного процесса, в том числе мотивации достижения успеха;
- Развитие рефлексивной культуры школьников, их оценочной (самооценочной) деятельности;
- Развитие умения обучающихся систематизировать, анализировать собранный материал, презентовать субъективный опыт;
- Совершенствование системы оценивания образовательных достижений школьников в условиях реализации компетентного подхода [5, с. 61].

Как отмечает Т.Г. Новикова, при разработке электронного портфолио должны учитывать следующие принципы, которые соответствуют рассмотренными нами требованиям в оценке сформированности универсальных учебных действий и личностных характеристик учеников начальных классов.

- электронное портфолио должно соответствовать ФГОС и образовательной программе;
- механизмы формирования электронного портфолио должны корреспондироваться с ожиданиями педагогической общественности, с сегодняшним уровнем оснащенности техническими средствами образовательных учреждений, уровнем подготовленности персонала школ и школьников в области информационных и коммуникационных технологий;
- при проектировании электронного портфолио следует придерживаться принципа прозрачности, структурированности и доступности [8, с. 39].

Состав электронного портфолио, должен включать в себя три основных составляющих, которые обеспечивают самостоятельную рефлексивную деятельность учеников, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения, взаимодействие с окружением. Представим основные составляющие (обязательный контент портфолио школьника) в таблице 4.

Таблица 4. Структура электронного портфолио для учеников

Раздел документов	Грамоты, сертификаты; журнальные, газетные и фото документы и иные документы, свидетельствующие об успехах; сертификаты официально признанных международных, российских, региональных и городских олимпиад, конкурсов, фестивалей, иных мероприятий
Раздел работ	Собрание творческих, проектных, исследовательских работ школьника, результаты участия в общественной жизни в школе,
Раздел отзывов	Самоанализ, оценки учителей и окружения
Взгляд на себя и в будущее	
Свой портрет	Как видит себя ученик
Мир вокруг	Как видит ученик свое окружение, учителей, одноклассников
Мои планы	Чего хочет добиться, каким видит свое будущее
Мой девиз	Высказывание, которое отражает настроение и желание ученика

Таким образом, в портфолио школьника необходимо отразить результаты своего обучения в школе, причем не только те, которые характеризуют его как успевающего школьника по предметам, но и те достижения, которые получены им при выполнении других видов

деятельности (творческой, социальной и др.). Форма электронного портфолио должна представлять из себя презентационную модель. Структура портфолио состоит из определенных разделов по утвержденной модели учителя.

Проект нашего портфолио для младшего школьника предполагает процессуальный способ оценки достижений учащихся в развитии универсальных учебных действий. Главная задача использования портфолио для ученика – осознание самого себя «Какой я?»; для учителя – условие формирования рефлексивного отношения школьника к учебной деятельности, своеобразная методическая копилка, наглядность процесса обучения; для родителей – возможность для совместной деятельности, творчества, прикосновение к процессу становления школьника «от новичка - к ученику».

Цели моделируемого портфолио:

- Переживание успеха каждым учеником, повышение самооценки и уверенности собственных возможностей;
- Демонстрация индивидуальных способностей каждого ребенка;
- Формирование установки на творческую деятельность, развитие мотивации дальнейшего творческого роста;
- Приобретение навыков рефлексии, формирование умения анализировать собственные склонности, интересы, потребности.

Задачи моделируемого портфолио:

- помочь увидеть картину значимых образовательных результатов в целом;
- обеспечить отслеживание индивидуального прогресса ученика в широком образовательном процессе;
- продемонстрировать способности школьника практически применять приобретенные знания и умения;
- активно совершенствовать универсальные учебные действия.

Структура портфолио будет состоять из следующих разделов:

1. Титульный лист
2. Введение (обращение).
3. Оглавление (рубрики):
4. «Мой портрет» (знания, умения, представления на старте освоения),
5. «Мои учебные помощники» (памятки, образцы, инструкции, схемы, алгоритмы от учителя),
6. «Я тружусь, или Мои рабочие материалы» (черновики, домашние задания, планы, рисунки),
7. «Мои достижения» (итоговые результаты, сочинения, дипломы и др.).
8. Отзывы о портфолио (одноклассников, учителей, педагогов дополнительного образования, родителей).

Представим структуру моделируемого портфолио в таблице 5.

Таблица 5. – Структура моделируемого портфолио

УУД	Разделы портфолио			
	«Мой портрет»	«Мои учебные помощники»	«Мои рабочие материалы»	«Мои достижения»
Личностные Смысловая линия «Я сам», «Я чувствую», «Мое отношение»	Автопортрет, «Моя семья», схема «Мир моих увлечений», анкеты	Таблица «Это нужно знать для того, чтобы...». Правила поведения в школе. Законы жизни класса.	Примеры заданий из учебников и рабочих тетрадей. Таблица «Что такое хорошо и что такое плохо?» (выводы по собственным жизненным и литературным событиям)	Продукты творческой деятельности, отражающие информацию из схемы «Мир моих увлечений», «Мои самые важные поступки в школе и дома»

Регулятивные Смысловая линия «Я могу», «Я знаю как», «Я знаю разные способы»	«Что я могу (умею делать)?». Рисуночная схема «Что я хочу делать и чему могу научиться?»	План-список чтения. План- график работы в проекте. План- памятка решения задач. Памятка, как поступать в стрессовых ситуациях (при возникновении)	Самостоятельные работы по предметам	Самые лучшие работы
Общеучебные Смысловая линия «Я учусь»	«Я учусь в школе - значит, я ученик». «Дерево проблем». «Мои любимые книги»	Вопросы для работы с разными видами текста	Тексты, вырезки из журналов по выбранной теме. Образцы самостоятельных творческих работ	Словарь новых терминов. Лучшие работы, сочинения
Коммуникативные Смысловая линия «Мы вместе». «Способы общения»	Графическая схема «Мои друзья»	Памятка «Правила общения». Рисуночные анкеты	Примеры заданий из учебников и рабочих тетрадей (чтение, математика, русский язык, окружающий мир)	Продукты совместного творчества (с родителями, одноклассниками)

Кроме того, в портфолио должны быть отражены следующие факты и жизни и деятельности учащегося в тех или иных разделах.

1. План действий после окончания школы. Учащиеся проводят рефлексию, определяя краткосрочные и долгосрочные цели жизни и профессиональной карьеры, анализируют связанные с ними вопросы заработка, жизненных условий и др.

2. Автобиография. Служит еще одной возможностью осуществить рефлексию своей жизни и определить планы на будущее.

3. Общественно-полезная добровольная деятельность в школе и в обществе. Учащиеся разрабатывают резюме о прошлом трудовом опыте, включая опыт занятости, параллельно представляя материалы, демонстрирующие, чему они научились в ходе практической деятельности.

Анализ, интерпретация и оценка отдельных составляющих и портфеля достижений в целом ведется на критериальной основе, поэтому портфели

достижений должны сопровождаться специальными документами, в которых описаны состав портфеля достижений; критерии, на основе которых оцениваются отдельные работы, и вклад каждой работы в накопленную оценку младшего школьника. Критерии оценки отдельных составляющих портфеля достижений могут полностью соответствовать рекомендуемым или быть адаптированы учителем применительно к особенностям образовательной программы и контингента детей [12, с. 23].

При адаптации критериев целесообразно соотносить их с критериями и нормами, представленными в примерах инструментария для итоговой оценки достижения планируемых результатов, естественно, спроецировав их предварительно на данный этап обучения.

Таким образом, предложив свою модель разработки электронного портфолио школьника в соответствии с формированием личностных универсальных учебных действий, можно сделать вывод, что электронное портфолио младшего школьника более результативно в соответствии достижения определенных целей и задач, когда учитывает и отражает личностные универсальные учебные действия ребенка.

2.4. Анализ полученных результатов исследования формирования школьной адаптации

Контрольный этап эксперимента проводился по тем же методикам, что и констатирующий:

1. Тест школьной тревожности Филлипса (Приложение 1).
2. Опросник С.В. Левченко «Чувства в школе» (Приложение 2).

Если на констатирующем этапе эксперимента по тесту школьной тревожности Филлипса было установлено, что детям в большей мере были присущи такие негативные факторы психологической тревожности по данной методике, как страхи в отношениях с учителями (70 %), Страх ситуации проверки знаний (58 %), переживания социального стресса (44 %), фрустрация потребности в достижении успеха (44 %), общая тревожность в школе (42 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (40 %), в меньшей степени - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (38 %), страх самовыражения (37 %). То на контрольном этапе эксперимента эти показатели качественно изменились. Отразим полученные результаты на рис. 4.

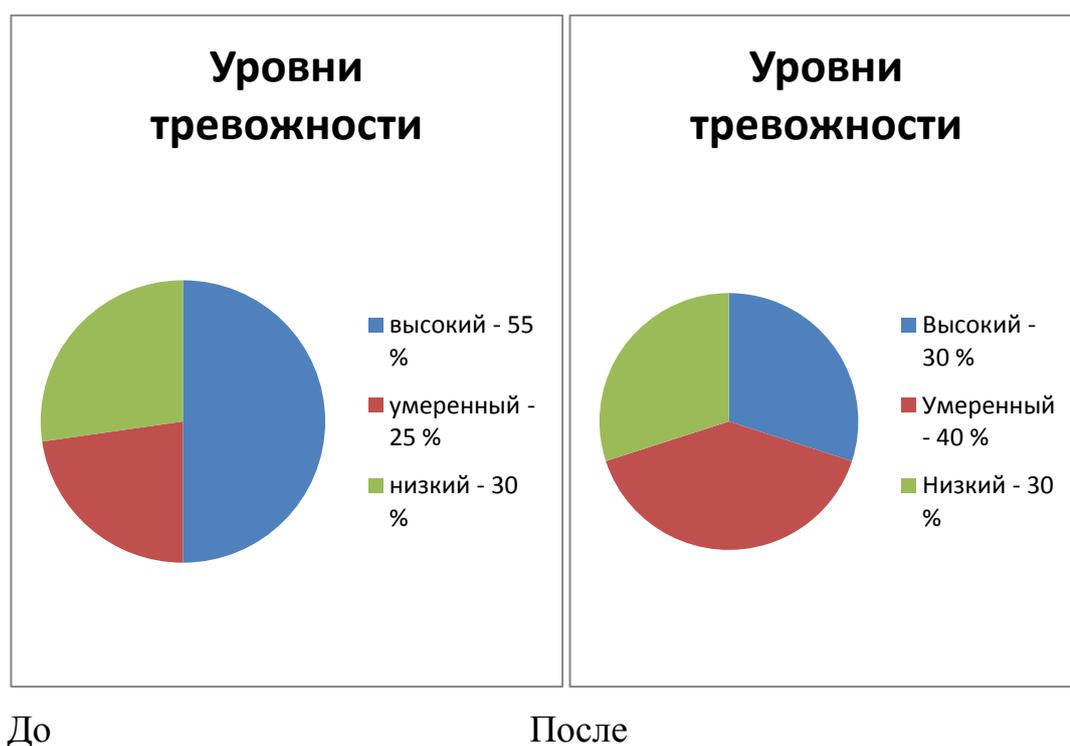


Рисунок 4. Уровни тревожности школьника, %

Из данных диаграммы можно констатировать, что высокий уровень тревожности снизился почти наполовину. Умеренный уровень тревожности был присущ 30 % респондентам, на контрольном этапе он поднялся до 60 %, и низкий уровень тревожности остался неизменным (30%), в связи с чем можно констатировать положительную динамику в диагностике эмоционального состояния младшего школьника.

Если на констатирующем этапе эксперимента по опроснику С.В. Левченко «Чувства в школе» было установлено, что в большей степени учащимся присущи негативные эмоции по отношению к школе – усталость, скука, беспокойство, тревога, страх, унижение, в меньшей степени – положительные эмоции: симпатия к учителям, желание приходить в школу, радость, благодарность, уверенность в себе. Адекватный уровень адаптации, по данной методике, оказался присущ лишь меньшинству (10 % и 25 % соответственно). Большинству же оказался присущ уровень низкой адаптации (65%). Как правило, это закрытые, интровертные дети. Они избегают трудностей, боятся неудач, фрустрированы, очень часто вспыльчивы и агрессивны. То на контрольном этапе эксперимента эти показатели качественно изменились. Отразим полученные результаты на рис. 5.

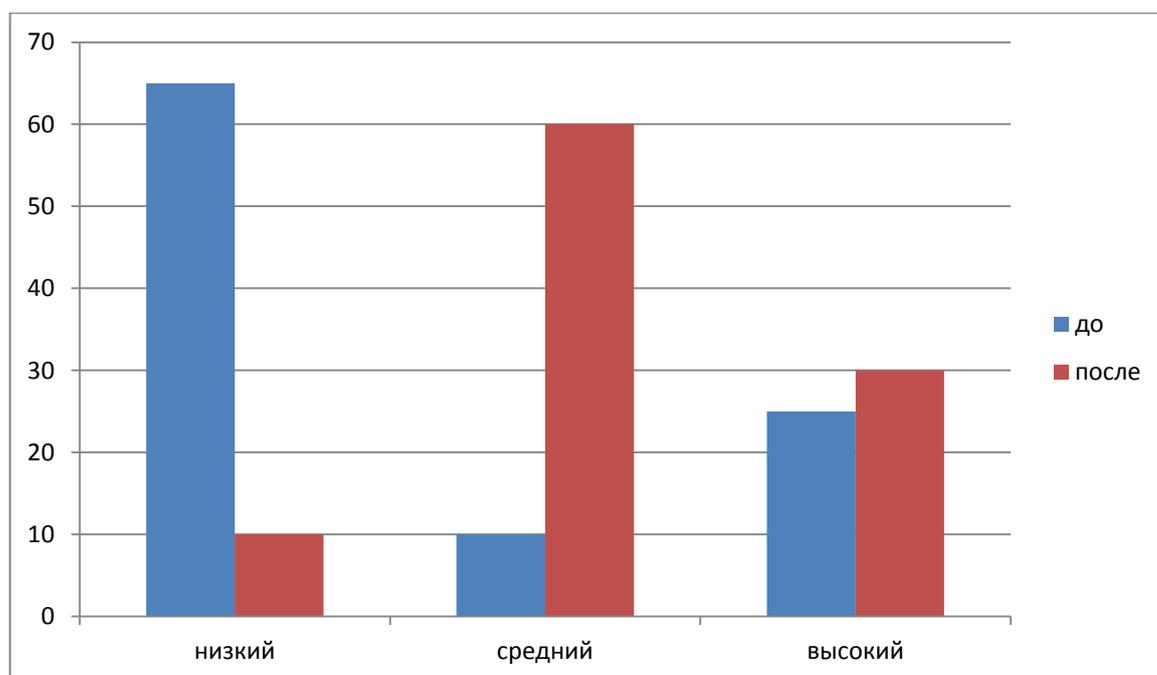


Рисунок 5. Уровень школьной адаптации по опроснику С.В. Левченко «Чувства в школе» (%)

Тем самым, наблюдается значительная эффективность коррекции адаптации за счет проведения данной формирующей программы: низкий уровень адаптации стал присущ 10 % учащихся, средний уровень адаптации вырос до 60 %, а высокий уровень адаптации стал присущ 30 % испытуемым.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: стиль школьной адаптации (Аккомодационный стиль, Ассимиляционный стиль, Незрелый стиль приспособления) зависит от уровня школьной тревожности и проявляется у младших подростков в активности защитных механизмов (отрицание, вытеснение, идентификация, замещение, изоляция).

Полученные результаты определяют ведущие тенденции изменений процессов социально-психологической и психической адаптации школьников, а также предоставляют возможность выделить основные направления внедрения мероприятий психологической коррекции выявленных изменений, что позволяет существенно повысить эффективность разработки современных личностно-ориентированных здоровьесберегающих технологий.

Выводы по второй главе

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования педагогический эксперимент осуществлялся в три этапа:

Проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по проблематике выявления уровня школьной адаптации учащихся, подобраны методики для выявления уровня тревожности, мотивации, чувствительности, уровня стиля школьной адаптации (дезадаптации) учащихся, принимающих участие в работе.

Результаты констатирующего этапа работы привели нас к выводу, что необходимо формирующую работу направлять на развитие адаптационного периода в средней школе, целью которой является создание оптимальных педагогических условий для учебной адаптации.

Подобраны наиболее эффективные организационные формы и методы формирования школьной адаптации учащихся. Разработана Программа.

Выявлена динамика в формировании школьной адаптации учащихся. Констатирована возможная подвижность стилей адаптации.

Поскольку тревожность и страх перед определенными ситуациями обусловлены отсутствием у младшего подростка адекватных способов поведения, будут использоваться игры и упражнения на снятие тревожности, на преодоление школьных страхов, которые позволяют преодолеть тревожность и расширить поведенческий репертуар школьника.

Полученные результаты определяют ведущие тенденции изменений процессов социально-психологической и психической адаптации школьников, а также предоставляют возможность выделить основные направления внедрения мероприятий психологической коррекции выявленных изменений, что позволяет существенно повысить эффективность разработки современных личностно-ориентированных здоровьесберегающих технологий.

Заключение

Концепция психологической защиты была впервые сформулирована в психоанализе и позже активно развивалась в различных направлениях глубинной психологии. В дальнейшем понятие психологической защиты и защитных механизмов стало общепсихологическим и стало изучаться в самых разных направлениях психологии.

Понятие «психологическая защита» требует определение того, что (какое психическое явление), от чего и каким образом защищается. Объектом защиты, на наш взгляд, является психическое образование, занимающее центральное место на пересечении биологических, психологических и социальных составляющих личности и определяемое как «личностный смысл».

В настоящее время механизмы психологической защиты представляются, с одной стороны, как мешающие, тормозящие, препятствующие развитию личности и возможности ее самореализации, а с другой – как защищающие личность человека от внешних воздействий, в том числе и социального характера.

В связи с этим функции психологических защит, с одной стороны, можно рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить свое «Я». С другой стороны, они могут оцениваться как негативные, когда психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности.

Многие сложные механизмы защиты представляют собой сочетания более простых, ранее сформировавшихся. У большинства известных механизмов психологической защиты границы действия и влияния не четкие, а размытые и неопределенные, что соответственно вызывает проблему в их различении. При этом защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии.

Наиболее часто в научной литературе по психологии встречаются следующие типы психологической защиты: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация (рационализация) и регрессия.

Кроме того, выделяют дополнительные психологические защиты: подавление, изоляция, интроекция, перенос, обесценивание, сновидения, фантазия, уход в виртуальную реальность, оглушение (зависимость от психоактивных веществ), идентификации, изгнание роли, сублимация, аскетизм, агрессия, нигилизм, идеализация, юмор, ретрофлексия, комплекс Ионы и др.

Основным фактором, который способствует формированию психологической защиты, чаще всего называют тревогу, вызванную внутренними конфликтами, фрустрацией из-за какой-либо потребности, нарушением или неподтверждением самооценки, представлениями человека о себе, снижением самоуважения или чувства уверенности, потерей самости и т. п.

Формирование механизмов защиты происходит в процессе развития личности, начиная с самого раннего возраста. Защитный механизм – это способ ослабления тревоги, эмоционального напряжения, психологического дискомфорта. Если нормальный процесс социализации на ранних этапах развития индивида по каким-то причинам нарушается, это ведет к формированию неадекватных ситуаций механизмов защиты. Таким образом, изначально предназначенные для адаптации, механизмы защиты могут приводить при определенных условиях к дезадаптации.

Очень редко ребенок использует только один тип защиты. Индивидуальный набор психологических защит зависит от конкретных обстоятельств жизни человека, от особенностей взаимоотношений с социумом.

Формирование отдельных механизмов зависит от включения ребенка в сложную проблемную ситуацию, из которой он не может найти выход. В

онтогенезе они возникают у него как результат усвоения демонстрируемых близкими взрослыми образцов защитного поведения, а также от негативного воздействия со стороны сверстников, родителей.

В работе выполнена ориентация защитных процессов в соответствии с источником тревоги и опасности. Одним из источников тревоги и опасности для изучаемых школьников является - Школьная среда.

Разнообразные ролевые взаимодействия в этой среде (учитель-ученик, учебная ситуация - ученик) представляют собой события в жизни школьника, вызывающие тревожность, которая, проявляется в факторах, выделенных в исследованиях Филлипса.

Основываясь на проявлении выявленного фактора тревожности и аналитическом представлении о провокации возникновения из него определенного защитного механизма мы можем наблюдать определенный стиль адаптации (дезадаптации) (Аккомодационный стиль, Ассимиляционный стиль, Незрелый стиль приспособления), а специалист может оказать ребенку и родителям помощь для успешного прохождения ребенком процесса обучения.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации // Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/cons/>
2. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.06.2014, с изм. от 04.06.2014) «Об образовании в Российской Федерации» // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163992/
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
5. ФГОС. Начальная школа // Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=223>
6. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 2005. – №5. – С.47-56.
7. Андреев, В.В., Герова, Н.В. Информационные системы. Управление вузом. – Рязань: Изд-во Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина, 2009. – 160 с.
8. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка. – М.: Наука, 1979. – 458 с.
9. Асмолов, А. Г., Бурменская, Г. В., Володарская, И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 160 с.
10. Бассин, Ф.В. О силе «Я» и психологической защите // Вопросы философии. – 1969. – № 2. – С. 33-45.
11. Бедерханова, В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С.39-50.

- 12.Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Наука, 2001. – 489 с.
- 13.Василюк, Ф.Е. Психология переживания. – М.: Наука, 1984. – 576 с.
- 14.Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: Наука, 1991. – 544 с.
- 15.Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998 – №6. – С. 108-111.
- 16.Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С.6-33.
- 17.Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
- 18.Голуб, Г.Б., Чуракова, О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С.189-196.
- 19.Гуляева, С.П. Портфолио: рекомендации по созданию и использованию в предпрофильной подготовке.– Новокузнецк: изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 73 с.
- 20.Журбин, В.И. Понятия психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 65-77.
- 21.Загвоздкин, В. К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 5-13.
- 22.Зоткин, Н.В. Дескриптивная модель психологической защиты // Личность. Образование. Культура: сб. науч. труд. – Самара: СамГУ, 1998. – С. 260-264.
- 23.Крепких, О.В. Портфолио как инструмент самоанализа // Управление школой. – 2007.– № 8. – С. 31-43.
- 24.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1975. – 432 с.

25. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 654 с.
26. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Наука, 1960. – 412 с.
27. Никольская, И.М., Грановская, Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Логос, 2000. – 521 с.
28. Новикова, Т.Г. Папка личных достижений школьника // «Портфолио»: теория вопроса и практика реализации / Под ред. Т.Г. Новиковой. – М.: АПКиПРО, 2006. – 112 с.
29. Новикова, Т.Г. Оценивание с помощью портфолио // Народное образование. – 2006. – №7. – С.137.
30. Петрова, И. В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника // Молодой ученый. – 2011. – №5. – С. 151-155.
31. Петренко, А. Мониторинг, портфолио и электронные пособия // Управление школой. – 2008. – №14. – С.23-26.
32. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи: Энциклопедия, 1996. – 471 с.
33. Романова, Е.С., Карпов, А.Б. Современные представления о механизмах психологической защиты. Обзор литературы // Рос.психiatr. журн. – 2003. – № 6. – С. 67-72.
34. Сирота, Н.Я., Ялтонский, В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1994. – № 1. – С. 44-56.
35. Сметанникова, Н.Н. «Портфель» как технология аутентичного оценивания // Школьные технологии. – 2006. – №6. – С.160-176.
36. Смолянинова, О. Г., Иманова, О. А. Использование технологии портфолио в системе общего образования в Российской Федерации // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №7. – С.65-77.

- 37.Ташлыков, В.А. Психологическая защита у больных с неврозами и психосоматическими расстройствами: Пособие для врачей. – СПб.: Логос, 1992. – 412 с.
- 38.Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования. – М.: Правда, 1961. – 329 с.
- 39.Фрейд, З. Психология бессознательного. – М.: Компас, 1989. – 987 с.
- 40.Хайдукова, М. В., Крылова, Е. М. Положение о портфолио учащегося образовательного учреждения // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2007. – № 2. – С. 2-4.
- 41.Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). – СПб.: Сфера, 1997. – 366 с.
- 42.Чумакова, Е.В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1999. – 32 с.
- 43.Якубовская, М.Л. «Психологические барьеры» как защитные механизмы личности ребенка в тяжелых жизненных и конфликтных ситуациях // А.В. Запорожец и современная наука о детях: Тезисы конференции, посвященной 90-летию А.В. Запорожца. – М., 1995. – С. 35-40.

Приложения

Приложение 1

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

Текст опросника

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспokoишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Обработка и интерпретация результатов.

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил “Да”, в то время как в ключе этому вопросу соответствует “-”, то есть ответ “нет”. Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.
2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы

№ вопросов

1. Общая тревожность в школе
- 2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58;

сумма = 22

2. Переживание социального стресса

5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44 сумма = 11

3. Фрустрация потребности в достижение успеха

1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13

4. Страх самовыражения

27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6

5. Страх ситуации проверки знаний

2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих

3,8,13,17.22; сумма = 5

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу

9,14.18.23,28; сумма = 5

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8

КЛЮЧ К ВОПРОСАМ

1 -	7-	13	19	25	31	37	43	49	55
		-	-	+	-	-	+	-	-
2 _	8-	14	20	26	32	38	44	50	56
		-	+	-	-	+	+	-	-
3-	9-	15	21	27	33	39	45	51	57
		-	-	-	-	+	-	-	-
4-	10-	16	22	28	34	40	46	52	58
		-	+	-	-	-	-	-	-
5-	11	17	23	29	35	41	47	53	
	+	-	-	-	+	+	-	-	
6-	12-	18	24	30	36	42	48	54	
		-	+	+	+	-	-	-	

Результаты

1) Число несовпадений знаков (“+” - да, “-” - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей,

тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Приложение 2

Опросник С.В. Левченко «Чувства в школе»

Эмоциональная сфера играет огромную роль в жизни человека. Эмоции помогают познавать окружающий мир, общаться друг с другом, быть успешным в различных областях. Эмоциональное самочувствие - не только фактор развития личности, оно выполняет ряд важных функций в воспитательных отношениях. Положительный настрой - мощный мотиватор деятельности: выполняется с особым энтузиазмом то, что привлекательно, приятно, насыщено радостью. Данная методика позволяет наглядно увидеть настрой класса, его «эмоциональный портрет».

Цель: составить «эмоциональный портрет класса».

Возрастные ограничения: методика может быть использована с учащимися 4 - 11 классов. *Процедура диагностики:* учащимся предлагается выбрать те чувства, которые они наиболее часто испытывают в школе.

Инструкция: из 16 перечисленных чувств выберите только 8, которые наиболее часто испытываешь в школе.

Я испытываю в школе	
Спокойствие	
Усталость	
Скуку	
Радость	
Уверенность в себе	
Беспокойство	
Неудовлетворенность собой	
Ответственность	
Сомнение	
Обиду	
Чувство унижения	
Страх	
Тревогу за будущее	
Благодарность	
Симпатию к учителям	
Желание приходить сюда	

Необходимые материалы: диагностический бланк.

Обработка результатов:

После обработки анкет получаем сумму баллов (в %), на основе которой можно говорить о том, какие чувства преобладают в классе. Имеет смысл принимать во внимание выборы 45-50 %.

Приложение 3

Индивидуальные карты психолого - педагогического статуса ученика 5 класса

№1

Индивидуальная карта психолого-педагогического статуса ученика 5
класса

Ф.И. ученика 5 класса Меркулова В

Статус Высокая тревожность, дезадаптация

Дата заполнения

Рекомендации классному руководителю:

1. На первом родительском собрании необходимо представить новых учителей, способствовать установлению контакта родителей с ними.
2. Поддерживайте контакт с родителями учащихся (встречи, письма, телефонные звонки и т. д.).
3. Постоянно поддерживайте контакт с психологом и социальным педагогом.
4. Помогите новым ученикам запомнить имена и фамилии одноклассников и Ф. И. О. учителей-предметников (можно использовать визитки, таблички с именем, которые ставятся на парту на каждом уроке).
6. Познакомьтесь с условиями проживания ребенка, взаимоотношениями в семье, здоровьем ребенка (по медицинской карте ребенка).
7. Осуществите грамотное рассаживание детей в классе с учетом их индивидуальных особенностей, психологической совместимости, здоровья, пожеланий родителей.

Рекомендации учителям-предметникам:

1. Учитывайте трудности адаптационного периода, возрастные особенности пятиклассников в выборе терминологии, подборе методических приемов.
2. Не перегружайте учеников излишними по объему домашними заданиями, дозируйте их с учетом уровня подготовки ученика, гигиенических требований возраста.
3. Следите за темпом урока — высокий темп мешает многим детям усваивать материал.
4. Налаживайте эмоциональный контакт с классом.
5. На заседаниях методических объединений, классных и общешкольных совещаниях выработайте единые требования к учащимся (соблюдайте единый орфографический режим, критерии оценок).

6. Развивайте общие учебные умения и навыки, учите ребят правильно учиться.
7. Налаживайте эмоциональный контакт с родителями учащихся.
8. Никогда не используйте оценку как средство наказания ученика. Оценка достижений должна быть ориентацией на успех, способствовать развитию мотивации к учению, а не ее снижению.
9. Замечайте положительную динамику в развитии каждого отдельного ученика (нельзя сравнивать «Машу с Петей», можно — «Петю вчерашнего и сегодняшнего»).
10. Развивайте навыки самоконтроля, умение оценивать свою работу и работу класса. Не бойтесь признать свои ошибки. Постоянно анализируйте все плюсы и минусы в своей работе.
11. Разнообразьте методику работы в группах, в парах, индивидуально.

Рекомендации родителям:

- Первое условие школьного успеха пятиклассника - безусловное принятие ребенка, несмотря на те неудачи, с которыми он уже столкнулся или может столкнуться.
- Обязательное проявление родителями интереса к школе, классу, в котором учится ребенок, к каждому прожитому им школьному дню. Неформальное общение со своим ребенком после прошедшего школьного дня.
- Обязательное знакомство с его одноклассниками и возможность общения ребят после школы.
- Недопустимость физических мер воздействия, запугивания, критики в адрес ребенка, особенно в присутствии других людей (бабушек, дедушек, сверстников),
- Исключение таких мер наказания, как лишение удовольствий, физические и психические наказания.
- Учет темперамента ребенка в период адаптации к школьному обучению. Медлительные и малообщительные дети гораздо труднее привыкают к классу, быстро теряют к нему интерес, если чувствуют со стороны взрослых и сверстников насилие, сарказм и жестокость.
- Предоставление ребенку самостоятельности в учебной работе и организация обоснованного контроля за его учебной деятельностью.
- Поощрение ребенка, и не только за учебные успехи. Моральное стимулирование достижений ребенка.
- Развитие самоконтроля, самооценки и самодостаточности ребенка.

Индивидуальная карта психолого-педагогического статуса ученика 5 класса

Ф.И. ученика 5 класса Дудкин С.

Статус Средняя тревожность, дезадаптация

Дата заполнения

Рекомендации классному руководителю:

1. На первом родительском собрании необходимо представить новых учителей, способствовать установлению контакта родителей с ними.
2. Поддерживайте контакт с родителями учащихся (встречи, письма, телефонные звонки и т. д.).
3. Постоянно поддерживайте контакт с психологом и социальным педагогом.
4. Помогите новым ученикам запомнить имена и фамилии одноклассников и Ф. И. О. учителей-предметников (можно использовать визитки, таблички с именем, которые ставятся на парту на каждом уроке).
6. Познакомьтесь с условиями проживания ребенка, взаимоотношениями в семье, здоровьем ребенка (по медицинской карте ребенка).
7. Осуществите грамотное рассказывание детей в классе с учетом их индивидуальных особенностей, психологической совместимости, здоровья, пожеланий родителей.

Рекомендации учителям-предметникам:

1. Помните, идя в класс к пятиклассникам, Вы идёте на урок к детям.
2. Создавайте ситуации успеха на уроках, чтобы дети не боялись у Вас отвечать и поверили в себя и свои силы.
3. Корите ребёнка за реально совершённый в данный момент проступок, не вспоминая былое и не давая
 - негативного прогноза на будущее.
 - будьте с детьми вежливыми.
 - не используйте вызов к доске или письменную проверку знаний как средство поддержания дисциплины.
4. Успокойте ребёнка перед проверкой знаний, обнадежьте его на хороший результат.
5. Вызвав ребёнка к доске и дав ему, задание для выполнения — отойдите, не «стойте над душой», не смущаете ребёнка своей непосредственной близостью к нему.
6. Пресекайте попытки других детей посмеяться над неудачным ответом одноклассника.
7. Если ребёнок допустил ошибку, вызовите ему на помощь кого-либо из одноклассников—вдвоём у доски веселее и учитель не так серьёзен.
8. Помните, что с переходом на среднюю ступень обучения у детей начинается кризис 13 лет (с 12 до 14 лет). Необходимо это учитывать при воспитании и обучении.

Рекомендации родителям:

1. Следить за здоровьем.
2. Проявлять искренний интерес к школьным делам ребёнка.
3. Неформальное общение в доброжелательной обстановке.
4. Не требовать в первое время от ребёнка прежних результатов.
5. Не наказывать и не унижать достоинства ребёнка ни словесно, ни физически.
6. Не сравнивать и не ругать ребёнка в присутствии посторонних людей, учителей и сверстников.

7. Не применять таких мер наказания, которые препятствуют формированию положительных эмоций и чувства удовольствия.
8. Учитывать особенности темперамента и генетически заложенных особенностей.
9. Учитывать самостоятельности и самоконтроль постепенно.
10. Поддерживать своего ребёнка в сложных ситуациях и эмоциональных переживаниях.
11. Проявляйте терпение, выдержку, принимайте, безусловно, своих детей, любите их не за отметки, а просто так.