

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

МИХЕЕЧЕВА АНАСТАСИЯ СТАНИСЛАВОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И
КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К
ШКОЛЕ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Психология семьи и семейное консультирование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И. о. заведующего кафедрой
канд. филол. наук, доцент Кухар М.А.

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Арамачева Л.В.

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

Обучающийся
Михеечева А.С.

Дата защиты

28.06.23

Оценка

Красноярск 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ И ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	9
1.1. Понятие социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста	9
1.2. Психолого – педагогические особенности развития детей младшего школьного возраста	32
1.3. Понятие родительского отношения в психологии и особенности его влияния на социально – психологическую адаптацию детей младшего школьного возраста к школе	42
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	54
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ И ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ	56
2.1. Организация и методики исследования.....	56
2.2. Анализ результатов.....	62
2.3. Методические рекомендации по организации и проведению мероприятий по содержательному консультированию с профилактическими задачами для родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста.....	71
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	88
ПРИЛОЖЕНИЯ	98

ВВЕДЕНИЕ

Одним из самых сложных и ответственных этапов в жизни ребенка является начало школьного обучения. Это влечет за собой изменение привычного уклада жизни не только ребенка, но и его семьи. Одновременно для ребенка возникают новые условия жизни, новый вид деятельности – учебная, новое социальное окружение, новые обязанности и все они связаны со школой. Даже самые подготовленные психологически и физически дети в этот непростой период могут демонстрировать те или иные внешние признаки дезадаптивного поведения: снижение эмоционального фона, проявление тревожности, повышенной возбудимости, раздражительности, вялости, апатии и др. Новая социальная ситуация развития, ряд задач, не связанных непосредственно с предшествующим опытом ребенка, требуют от него максимальной активизации интеллектуальных и физических ресурсов. (Л.С. Выготский, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, М.В. Сапоровская и др.).

Проблемами социально-психологической адаптации занимались Б.Н. Алмазов, Э.М. Александровская, М.М. Безруких, Д.Ю. Соловьева и др. Уровни адаптации определяли Г.М. Гуткина, Е.А. Карпова, условия успешной адаптации выдвинуты в работах Р.В. Овчаровой, В.В. Тонковой-Ямпольской, причины дезадаптации освещены в трудах Н.В. Вострокнутова, Р.В. Овчаровой, М.М. Безруких и др.

Проблема детско – родительских отношений всегда являлась одной из наиболее актуальных, но в последнее десятилетие она занимает одно из ключевых мест в отечественной и зарубежной психологической науке. Особенности детско – родительских отношений названы многими психологами существенным фактором благополучной социально - психологической адаптации детей к школе.

Многочисленные теоретические и практические исследования детско – родительских отношений раскрывают различные аспекты данного феномена.

Так В.М. Минияровым описаны стили семейного воспитания и специфика условий, определяющих детско – родительские отношения [62]. О. А. Карабановой изучен вопрос становления эмоционального характера в семье [44, 45]. В трудах А. Адлера, Э. Эриксона, К. Леонгарда, У. С. Беккера, Г. А. Мосс, Д. М. Леви, И. У. Кесслера, М. И. Розенталь, М. Финкельштейна, В. Н. Мясищева, Е. К. Яковлевой и др. рассмотрены стили родительского поведения, относящиеся к нежелательным, и последствия их применения в семье [2; 53; 84 и др.]. Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Юстицкисом внесен огромный вклад в исследование влияния жестокого обращения и эмоционального отвержения родителей на формирование у ребенка акцентуаций характера [89]. А. Я. Варга изучала структуру и типы детско – родительских отношений, их эмоциональную сторону [19, 20].

М.В. Сапоровская считает, что одним из основополагающих условий школьной адаптации первоклассника являются эмоциональная и инструментальная родительская поддержка, помогающая ребенку справиться со своими негативными переживаниями и способствующая овладению им учебной деятельностью [75].

Многие авторы, рассматривая детско – родительские отношения, приходят к выводу о том, что их неблагополучие приводит к негативным последствиям в развитии ребенка: недостаточному уровню развития волевой саморегуляции, недостаточной сформированности коммуникативных навыков, высокой тревожности, низкому уровню самопринятия, неадекватному поведению в различных ситуациях. Как следствие, указанные факторы способствуют снижению адаптационных возможностей ребенка и могут стать причиной дезадаптации первоклассника (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, А.И. Захаров, 5 М.И. Буянов, В.И. Гарбузов, Т.М. Мишина, А.М. Прихожан, Г.Т. Хомептаускас, Э.Г. Эйдемиллер, М. Раттер, М.В. Сапоровская, А.В. Усова и др.).

Однако анализ литературных источников свидетельствует о недостаточности исследований особенностей социально-психологической

адаптации младших школьников к школе во взаимосвязи с родительским отношением. Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречиями между нормами адекватной социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе в современных условиях и недостаточной разработанностью практических аспектов данной проблемы - эффективных технологий ее разрешения недостаточно.

Объект исследования: социально-психологическая адаптация детей младшего школьного возраста к школе, типы родительского отношения.

Предмет исследования: взаимосвязь типа родительского отношения и компонентов социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе

Гипотеза исследования.

Мы предполагаем, что между компонентами социально - психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе и типами родительского отношения существует взаимосвязь.

При неэффективных типах родительского отношения возможны проблемы с формированием компонентов социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе.

Цель исследования: выявить и охарактеризовать взаимосвязь типа родительского отношения и компонентов социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе.

Задачи исследования

1. Исследовать сущность понятий социально-психологической адаптации к школе и типа родительского отношения как проблемы в психолого – педагогической теории.

2. Выявить состояние компонентов социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе, определить типы родительского отношения.

3. Изучить наличие взаимосвязи между компонентами социально - психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе и типами родительского отношения.

4. Разработать комплекс методических рекомендаций по организации и проведению мероприятий по содержательному консультированию с профилактическими задачами для родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, в период социально-психологической адаптации к школе.

Теоретико-методологической основой исследования являются теоретические положения отечественных и зарубежных психологов:

– субъектно-деятельностный подход, рассматривающий становление субъекта как сущностный процесс, позволяющий рассмотреть как родителей, так и ребенка с точки зрения субъектов деятельности и непосредственного взаимодействия в рамках этой деятельности (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Б.Ф. Ломов и др.);

– системный подход к исследованию социально-психологической адаптации (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Л.И. Божович, Р.В. Овчарова, М.М. Безруких, И.А. Коробейникова, М.В. Сапоровская, М.Р. Битянова, Г.С Ковалева, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.);

– существующий в возрастной психологии подход к пониманию особенностей начала школьного обучения в жизни ребенка (К.Б. Бардин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Л.С. Славина, Г.А. Цукерман).

– теория семейных и детско-родительских отношений (А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Столин, М.М. Безруких, А.И.Захаров, К.В.Бардин и др.);

Методы исследования:

Теоретические: анализ, синтез, сравнение и обобщение данных психолого - педагогической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические методы: опрос, проективный, социометрия.

Статистический: метод ранговой корреляции Спирмена.

Методики:

1. Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (авт. О.А.Орехова).
2. «Лесенка» (авт. В.Г. Щур).
3. Опросник родительского отношения (авт. А.Я. Варга, В.В. Столин).
4. Проективная методика для диагностики школьной тревожности (авт. А.М. Прихожан).
5. Социометрическая методика «Капитан корабля» (авт. А.А. Романова).

База исследования: исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Красноярская школа № XX.

Выборка: в исследовании принимали участие 35 обучающихся первого класса в возрасте 7,2–8лет (17 мальчиков, 18 девочек), родители в количестве 35 человек (отцы и матери, по одному родителю каждого ребенка).

Практическая значимость исследования.

В связи с тем, что материалы проведенного исследования содержат пакет методик, позволяющих провести диагностику сформированности компонентов социально – психологической адаптации и выявить тип родительского отношения, а также комплекс методических рекомендаций по организации и проведению мероприятий по содержательному консультированию с профилактическими задачами для родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, в период социально – психологической адаптации детей к школе, они могут быть использованы в работе психологической службы школы, в процессе подготовки педагогов

начальной школы, в системе повышения квалификации работников образования.

По теме исследования опубликованы статьи:

Михеечева А.С. Влияние семьи на процесс адаптации ребенка в начальной школе / Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 20 апреля 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. О.В. Груздева; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022.

Михеечева А.С. Обеспечение социально-психологической адаптации ребенка младшего школьного возраста к школе / Материалы Международной научно – практической конференции студентов и молодых ученых «Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста». Минск, 20 апреля 2023 г.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения. Основной текст работы иллюстрирован рисунками, таблицами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ И ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Понятие социально - психологической адаптации ребенка младшего школьного возраста к школе

Адаптация является по своей сути уникальным явлением, присущим всем живым организмам. Анализ зарубежных и отечественных литературных источников по проблеме адаптации выявил существование различных теоретических подходов к её изучению, а также использование вариативной терминологии для определения ее аспектов [25].

Идея о наличии адаптационных процессов впервые была высказана французским натуралистом Ж. Бюффоном в первой половине XVIII в. Он считал, что основной механизм приспособления определяется прямым влиянием условий среды на изменяющиеся соответствующим образом организмы. Термин «адаптация» происходит от позднелатинского *aptatio* – «приглаживание», *adaptation* – «приспособление» и был впервые использован в научном сообществе во второй половине XVIII в. немецким физиологом Х. Аубертом (в 1865 г) при описании световой и темновой адаптации, связанной с повышением и понижением световой чувствительности при изменениях уровня освещенности [31].

В биологии адаптация есть приспособление организма к внешним условиям в процессе эволюции, включая морфофизиологическую и поведенческую составляющие [11].

В медицине под адаптацией принято понимать процесс приспособления организма, популяции или другой биологической системы к изменившимся условиям существования (функционирования) [13].

Вместе с тем, в психологическом словаре понятие адаптация (от лат. *adaptare* - приспособлять) рассматривается, как процесс приспособления живого организма к окружающим условиям, а в понятие «адаптация человека» включены два аспекта: биологический и психологический. Под интересующим нас психологическим аспектом адаптации понимают приспособление личности человека к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами [14].

Исходя из множественности подходов к определению феномена адаптации, можно сделать вывод об отсутствии на данный момент однозначного определения данного явления в науке и отношении термина «адаптация» к категории междисциплинарных.

Выделившись из естественнонаучных дисциплин термин «адаптация» начинает постепенно использоваться в психологии, имея в своей основе принцип гомеостаза (приспособления, сохранения равновесия) [79].

Трактовка понятия адаптации в зарубежной психологической науке, по мнению С.В. Важениной, зависит от выбранной методологии и теоретических исследовательских ориентаций [17].

В качестве методологического базиса исследований проблемы адаптации в настоящее время общепризнаны подходы, отраженные в зарубежной и отечественной научной литературе: психоаналитический (Г. Гартманн, З.Фрейд, А.Фрейд, Э.Эриксон, и др.); когнитивистский (Э. Аронсон, Ж.Пиаже, Л.Фестингер и др.); интеракционистский (Л.Филиппс, Дж.Мид, Т.Шибутани и др.); бихевиоральный (А.Бандура, Л.Шаффер, Э.Шобен); гуманистический (Г.Беккер, А.Маслоу, К.Роджерс и др.); системный (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, и др.); субъектнодеятельностный (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, и др.).

В контексте психоаналитического подхода (Г.Гартманн, З.Фрейд, А.Фрейд, Э.Эриксон и др.) адаптация понимается как многоуровневый

процесс приспособления к стрессовой ситуации на основе запуска и развертывания механизма защитных реакций личности, которые способствуют формированию личностных новообразований и обеспечивают эффективную адаптацию в более сложных условиях. Согласно взглядов психоаналитиков, процесс адаптации регулируется со стороны «Я-концепции». Так, неуверенность в себе и низкая самооценка являются источниками нарушения адаптации, а автономия связывается с формированием коммуникативных умений и уверенностью в себе (положительная самооценка) на их основе. По мнению представителей данного направления, человек обладает врожденными средствами адаптации, которые развиваются, созревают и затем используются в процессе адаптации [25, 94].

Бихевиористическое направление, в исследовании процесса адаптации, по мнению Важениной С.В., отдает должное взаимодействию человека с окружающей средой в контексте научения, позволяющего обеспечить нарушенное равновесие между индивидуумом и окружающим миром [17].

Исследователи адаптации в русле бихевиористического подхода Л.Шаффер и Э.Шобен, рассматривали данное явление в двух состояниях: и как гармонию между индивидом и естественной или социальной средой, и как процесс достижения этого гармоничного состояния. По их утверждению, посредством внешних воздействий (физических, социально-экономических или организационных изменений в групповом поведении, социальных отношениях или культуре) выявляется продуктивность адаптационного процесса. Бихевиористы обращают внимание на адаптивный характер изменения поведения через механизмы научения (заучивания, обучения), поскольку именно они, по их мнению, являются одним из важнейших условий приобретения адаптивных (в том числе защитных) возможностей индивида. Понятие адаптированности, в свою очередь, трактуется как отсутствие выраженных конфликтов со средой [25].

Ученые, поддерживающие когнитивный подход, имеющий в своей основе теорию Ж. Пиаже, считавшего основной целью разумного поведения или мышления - адаптацию к окружающей среде, утверждают, что процесс адаптации реализуется через постепенное постижение человеком установленных в обществе ценностей, норм и правил и принятие их как своих собственных [71].

Адаптации же, как психологическому феномену, приписывается роль уникального защитного механизма, позволяющего индивиду безопасно преодолеть путь от эмоционального напряжения («когнитивный диссонанс») к положительному фону («когнитивный консонанс»), пошагово преодолевая возникающие конфликты между ситуацией и имеющимся опытом личности [25].

Сторонники интеракционистского подхода к исследованию адаптации определяют её как процесс вхождения индивида в социальную роль через присвоение установок и моделей поведения других членов социальной группы. Основными характеристиками адаптивного поведения, по их мнению, будут являться: успешное принятие решений, ясное определение своего будущего, проявление инициативы (Дж. Г. Мид.). В свою очередь, Т.Шибутани проводит различие между понятиями «adjustment» (приспособление, корректирование) и собственно «adaptation» (адаптация), указывая тем самым на различие между ситуативной адаптацией и общей адаптацией. По мнению автора, ситуативная адаптация представляет собой частный компонент процесса адаптации, возникающий в конкретной проблемной ситуации, а общая адаптация сводится к процессу интеграции личности в среду посредством её активного освоения, а также изменения и создания необходимых условий для успешной деятельности.

Сторонники гуманистического направления предполагают, что обеспечению адаптации личности в динамичных условиях окружающего мира способствует ее высокий творческий потенциал.

Широко известен целый ряд базовых потребностей личности, обеспечивающих ее развитие, выдвинутый А. Маслоу:

- удовлетворение потребности в безопасности;
- обеспечение возникающих физиологических потребностей;
- удовлетворение потребности в уважении, как самой личностью, так и окружающим социальным большинством;
- удовлетворение потребности в любви и принадлежности;
- удовлетворение потребности в самоактуализации личности [58].

По сути, А. Маслоу в своих исследованиях рассуждает о личностной адаптации в контексте гармонизации отношений общества и личности, а, следовательно, и адаптации личности к данному обществу, посредством воплощения на практике данных базовых потребностей [58].

В своей теории К. Роджерс, развивая постулаты А. Маслоу о роли самоактуализации как наиболее эффективном пути раскрытия потенциала личности, приходит к мысли о том, что самоактуализация – это не финал человеческого развития, а свойственная каждому индивиду цель. Успешная самоактуализация индивида способна обеспечить его полноценным личностным функционированием, свободой, креативностью [73].

Специфика толкования вопроса адаптации в различных школах и направлениях науки позволяет сделать вывод о формировании определенных традиций изучения данного феномена.

В своей работе С.В. Важенина отмечает тенденцию изучения процесса адаптации в отечественных научных школах в его связи с активностью личности во время ее взаимодействия с окружающей ее средой. Особенности адаптации или дезадаптации личности, проявляющиеся в процессе данного взаимодействия, связаны со спецификой среды, а так же с возможностями и особенностями личности [17].

Зачастую адаптацию трактуют в качестве компонента более содержательного процесса – процесса социализации. При этом важно

учитывать, что в основе адаптации расположен двухмерный процесс, в ходе которого не только индивид вынужден приспособливаться к окружающим его условиям, но и, с другой стороны, тот же индивид приспособливает эти условия к себе, обеспечивая, тем самым, более благоприятные условия своего существования.

Обращаясь к процессу адаптации, ученые уделяют особое внимание изменению содержания компонентов динамических подструктур личности: в «Я-концепции»; в психических состояниях личности; в ценностных ориентациях. В тех случаях, когда процесс адаптации протекает эффективно, развивается такое сложное интегративное качество личности как адаптированность. В ситуации же неэффективной адаптации, когда индивид сталкивается с новыми, трудностями и требованиями, предъявляемыми ему, для преодоления которых у него нет необходимого опыта, ресурсов, или сталкиваясь с новой для него окружающей средой, формируется обратный процесс – дезадаптация, который завершается дезадаптированностью – сложным образованием психики, проявляющемся в дисгармоничном формировании содержания различных подструктур и компонентов личности:

- негативные психические состояния;
- неадекватность самооценки;
- неадекватность уровня притязаний;
- гипер- или гипомотивация и др.

Исследователи проблем адаптации сходятся во мнении о том, что благополучие и результативность адаптационного процесса у индивида и его способность наиболее эффективно взаимодействовать с окружающей средой, обеспечиваются разумным сочетанием и чередованием стабильности и изменчивости.

Не смотря на то, что изучению адаптации посвящено множество исследований теоретического (Б.Г. Ананьев, Г.А. Балл, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Г. Селье, и др.) и практического направления (Н.Г. Кджанян, Б.Д. Парыгин, Л.Г. Почебут, В.А. Чикер,

В.А. Энгельгардт и др.), а за последние 10-15 лет был осуществлен ряд исследований, углубивших и разнообразивших сведения по вопросу адаптации, сохраняется необходимость периодического анализа ее сущности и содержания, как категории психологической и педагогической науки, для лучшего понимания актуального состояния исследования данного феномена.

В контексте нашего исследования стоит более подробно рассмотреть одну из разновидностей адаптации - школьную адаптацию. На сегодняшний день исследование проблемы адаптации и, как следствие, дезадаптации обучающихся к школе, особенно актуально. Это связано, во – первых, с изменением характера образовательной среды и интенсификацией образовательного процесса, вызванными трансформацией социальной и политической обстановки в стране и в мире. Во – вторых, в соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся мире. Однако, по данным современных исследований (М.М. Безруких, Э.В. Галажинского, Н.Н. Заваденко, В.В. Сорокиной, Е.В. Новиковой, Э.М. Александровской, Н.Г. Лускановой, И.А. Коробейниковой, В.Е. Каган и др.), от 15 до 40% первоклассников имеют серьёзные проблемы с адаптацией к школьному обучению, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества. Сложность адаптации первоклассников к новым условиям и новой деятельности определяет необходимость тщательного учёта и анализа всех факторов, влияющих на процесс и результат школьной адаптации [29].

Проблемы школьной адаптации детей находились и по сей день находятся в центре внимания многих учёных, педагогов, психологов, медиков, физиологов, школьных гигиенистов, в частности, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина, Я. Ииерасека, Н.И. Гуткиной, Р.А. Захарова, Л.М. Ковалевой, Н.Н. Тарасенко, Н.Г. Лускановой, Ш.А. Амонашвили, И.А. Коробейникова, Р.В. Овчаровой, С.А. Беличевой, Л.С. Выготского,

М.М. Безруких и других. В своих исследованиях они рассматривают адаптацию как особую фазу в становлении человека, влияющую на все его дальнейшее личностное развитие.

Такие авторы как М.М. Безруких, С.П. Ефимова, С.А. Исаева, М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, В.И. Касаткина и другие изучают вопросы адаптации детей к школе в связи с внеклассной деятельностью и предлагают использовать для успешной адаптации первоклассников различные ее формы [1].

Процесс школьной адаптации – важнейший этап становления ребенка в качестве субъекта учебной деятельности. Именно в ходе адаптации к школьному обучению ребенок получает ориентацию в системе поведения в обществе, что надолго определяет дальнейшую судьбу его развития. На начальном этапе школьной адаптации формируется ученический коллектив класса, в котором складывается определенный уровень социально-психологической сплоченности. Взаимоотношения между учениками в классе выступают мощным средством привлечения личности ребенка к новым социальным функциям, нормам поведения, правилам и культурным ценностям и традициям, характерным для школы. Процесс привыкания к школьной жизни и ее условиям одни дети проходят благополучно, другие достаточно сложно, но с течением времени все же адаптируются, а третья категория детей самостоятельно не в состоянии пройти этот процесс, вследствие чего возникает проблема «школьной дезадаптации».

Под школьной адаптацией принято понимать процесс приспособления организма школьников к новым условиям окружающей среды, новому виду деятельности, новым нагрузкам, связанным с систематическим обучением. Данный процесс является продолжительным и имеет свои физиологические, психологические и социальные критерии.

По мнению Т.В. Дорожевец, процесс приспособления человека к условиям новой социальной среды происходит непрерывно и связан с периодами кардинальной смены деятельности и социального окружения. Под

данными периодами она подразумевает этап начала обучения в школе, последующий переход в среднее звено обучения в 5-м классе, переход к обучению по профилям (9–10 классы) и завершение обучения, включающее профессиональное самоопределение. Адаптация к школе рассматривается ею не только как процесс приспособления к эффективному функционированию в данной среде, но и как активное освоение личностью окружающего пространства, связанного с ее способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию [38].

Важность изучения процесса адаптации детей младшего школьного возраста к школе объясняется непосредственным влиянием на успешность овладения учебным материалом, новыми видами образовательной деятельности, психологической комфортностью пребывания в учебном заведении, стремлением к общению со сверстниками, и другими окружающими людьми, формирующих основу благополучия всего периода школьного обучения ребенка [61].

Возраст 6-7 лет сопровождается изменением условий воспитания в семье и образовательных учреждениях: возникающая новая атмосфера школьного обучения, складывающаяся из совокупности эмоционально-волевых, познавательных и физических нагрузок, предъявляет новые, серьезные требования к личности первоклассника, его способностям, требует от него приложения значительных усилий. В связи с этим, в исследованиях многих авторов, касающихся приспособлению первоклассников к школьной среде, большое значение придается вопросам школьной готовности, а также анализу проблем адаптации первоклассника к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников [90, 23].

В.С. Мухина, описывая этот период, обращает внимание на, свойственную детству, общую восприимчивость к воздействию окружающих условий жизни, способствующую развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций. Со временем, приспособляясь к новым условиям, новой ведущей деятельности, ребенок овладевает специальными

умственными действиями и действиями, обслуживающими письмо, чтение, рисование, труд и др. Осваивая, под началом учителя, содержание основных форм человеческого сознания, таких как наука, искусство, мораль и др., ребенок учится действовать в соответствии с традициями и социальными ожиданиями людей [64].

Ю.В. Василькова и Т.А. Василькова, предлагают следующее определение адаптации – это усвоение общественных норм и овладение средствами и формами деятельности [22].

В представлении М.А. Галагузовой, адаптация ребенка есть процесс активного приспособления его к условиям социальной среды [30].

По мнению Н.Ф. Масловой, отличительной особенностью адаптации является успешное освоение учениками социальных ролей в существующей системе общественных отношений [57].

Ряд авторов дает определение школьной адаптации как одной из разновидностей адаптации. Так М.В. Максимова, рассматривая школьную адаптацию, описывает ее как процесс и результат вхождения ребёнка в ситуацию школьного обучения. Главным итогом такого вхождения будет являться возникновение адаптированности у ребенка, как совокупности качеств личности, ее умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности [56].

В свою очередь, В.И. Долгова описывает школьную адаптацию как приспособление ребенка к новым условиям и требованиям школы, отличным от условий дошкольной образовательной организации. Степень благополучия процесса адаптации обуславливает успешность овладения учебной деятельностью, уровень эмоционального и физического комфорта в школе, здоровье ребенка, его эмоциональное отношение к школе и учебной деятельности [37].

Изучая школьную адаптацию, В.Р. Цылев, определяет ее как процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, к новым условиям жизни, утверждает, что ребенок в школе

должен адаптироваться не только к своей новой роли, а, в первую очередь, к особенностям усвоения знаний в условиях урока. По его мнению, учебно - воспитательная среда, которую организуют педагоги, состоит из пяти взаимосвязанных составляющих:

1. Теоретико-практический блок знаний, умений и навыков, которые должен усвоить ребенок;
2. Отношение его к этим компонентам;
3. Отношение ребенка к самому себе;
4. Отношения ребенка с окружающей средой и его понимание своего места в мире.

По мнению В.Р. Цылева, учитель способен непосредственно влиять на чувства и отношение ребенка к компонентам учебно-воспитательной среды, участвовать в их правильном формировании и вести в нужном направлении, в зависимости от потребностей процесса обучения [85].

С точки зрения А.Л. Венгер, школьную адаптацию можно отнести к одному из видов социально-психологической адаптации, включающую в себя изменения в познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сферах ребёнка при переходе к ситуации школьного обучения [23].

В работах Н.В. Литвиненко школьная адаптация рассматривается как многосторонний активный процесс вхождения школьника в новую социальную ситуацию развития, обусловленный объективными и субъективными факторами и способствующий формированию адекватных требованиям образовательной среды способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью и эффективное взаимодействие с новой социальной средой, определяющей его дальнейшее личностное и социальное развитие [55].

М.М. Безруких трактует определение адаптации как систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности, а адаптацию ребенка к школе разделяет на несколько этапов: ориентировочный, связанный с реакцией всех систем организма

ребенка на стрессовую ситуацию начала школьного обучения; неустойчивое приспособление - поиск и реализация оптимальных вариантов реакций на новое воздействие; период относительно устойчивого приспособления, выраженный в нахождении организмом наиболее подходящих вариантов реагирования на нагрузку, требующих наименьшего напряжения всех его систем [10].

В зависимости от демонстрируемого уровня адаптации, М.М. Безруких предлагает разделять детей на три группы: легко адаптирующиеся, средне и тяжело адаптирующиеся. В соответствии с той или иной формой у детей наблюдается увеличение продолжительности процесса адаптации, наличие либо отсутствие сложностей с установлением контакта с учителем и классным коллективом, трудности с освоением учебной программы, снижение эмоционального фона, проявление школьной тревожности, проявление негативных форм поведения и т.д. Наиболее уязвленными являются дети из третьей группы, среди них могут быть как нуждающиеся в специальном лечении (ученики с нарушениями психоневрологической сферы), так и не готовые к обучению, или выросшие в неблагоприятных социальных условиях дети. Причиной нарушения социально-психологической адаптации могут стать учебные проблемы, ситуация постоянной неудачи, неадекватные требования педагога и родителей [10].

По мнению автора, наиболее распространенными причинами нарушений социально-психологической адаптации являются затруднения в учебной деятельности, продолжительная ситуация неудачи, не соответствующие возможностям и способностям ребенка требования педагога и родителей. Игнорирование причин плохого поведения ребенка, отсутствие коррекции затруднений адаптации, способно привести к дезадаптации учащегося в начальной школе: нервному перенапряжению, задержке в развитии, ухудшению состояния здоровья ребенка. Тревожными сигналами для родителей и педагога, являющимися поводом обратиться пристальное внимание на ребенка, в этой ситуации будут: агрессивное

поведение ребенка, апатия, ухудшение сна и аппетита, ухудшение соматического состояния ребенка, избегание социальных контактов и др. [9, 10].

В исследовании Н.И. Гуткиной определено 3 уровня адаптации детей к школе [36]:

1. Высокий уровень адаптации: первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко, глубоко и полно овладевает программным материалом; прилежен; внимательно слушает указания, объяснения учителя; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе, готовится ко всем урокам; общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе благоприятное статусное положение;

2. Средний уровень адаптации: первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений взрослого, но при контроле; готовится к урокам и выполняет домашнее задание почти всегда; поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками;

3. Низкий уровень адаптации – дезадаптация: первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; нередко жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдается нарушение дисциплины; работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится не регулярно, ему необходим постоянный контроль; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

В свою очередь, Г.М. Чуткиной также выделяются три стадии адаптации детей к школе:

1. Высокий уровень адаптации характеризуется фактом положительного отношения ребенка к школе, его свободным усвоением учебного материала, принятием и соблюдением требований и инструкций, высоким уровнем самоконтроля, высоким социометрическим статусом в классе;

2. Средний уровень адаптации обусловлен также позитивным отношением первоклассника к школе, пониманием учебного материала, если учитель объясняет его подробно и четко, выполнением задач и инструкций взрослого, но под его руководством, высоким социометрическим статусом ученика;

3. Низкий уровень адаптации заключается в отрицательном или безразличном отношении первоклассника к школе, частых жалобах на недомогание, преобладании депрессивного настроения, нарушении дисциплины, фрагментарном усвоении материала, затруднении в выполнении самостоятельной работы (необходим постоянный надзор), низкой работоспособности, общей пассивности, сложности в установлении контактов с одноклассниками, отсутствии близких друзей [86].

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что школьная адаптация осуществляется в следующих сферах:

1. физиологической (или поведенческой);
2. социальной;
3. личностной;
4. психологической.

Т. В. Дорожевец была разработана модель школьной адаптации, состоящая из трех основных сфер:

1) академическая адаптация - характеризует степень соответствия поведения ребёнка нормам школьной жизни: принятие требований учителя и

ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность на уроках и т.д.;

2) социальная адаптация - отражает успешность вхождения ребёнка в новую социальную группу в виде его принятия одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы и т.д.;

3) личностная адаптация характеризует уровень принятия ребёнком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению и др. [38].

Немаловажным в процессе успешной адаптации к школе является факт формирования характерологических и личностных особенностей детей до этапа вхождения в младший школьный возраст. Владение навыками общения, умение налаживать контакт с другими детьми и взрослыми, способность определять для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими – все это крайне важно уметь делать ребёнку, вступающему в школьную жизнь, так как учебная деятельность и вся ситуация обучения являются, по большей части, коллективной деятельностью. В случае отсутствия таких способностей, их несформированности, высок риск возникновения типичных проблем общения ребёнка с коллективом одноклассников, с педагогом. Это выражается в активном, иногда агрессивном, отвержении ребёнка одноклассниками, либо в игнорировании. В обоих случаях это порождает у ребёнка чувство психологического дискомфорта, сильных эмоциональных переживаний, тревоги, которые закладывают основу дезадаптации. Известны ситуации добровольной самоизоляции ребёнка, когда он сам избегает контакта с одноклассниками, иногда это спровоцировано отсутствием у ребёнка здоровой потребности в общении, что также может привести к негативным последствиям.

Ряд авторов предлагает разделить критерии адаптации на объективные и субъективные. К первой категории были отнесены продуктивность и

успешность деятельности, деловая включенность, социометрический статус личности в коллективе и др., ко второй категории – эмоциональное самочувствие индивида, его активность, стабильность психофизиологического состояния, удовлетворенность работой и др.

К критериями благополучной адаптации детей к школе М.М. Безруких предлагает относить благоприятную динамику работоспособности и ее улучшение на протяжении первого полугодия, отсутствие выраженных неблагоприятных изменений показателей здоровья и хорошее усвоение учебной программы. В качестве индикатора трудности процесса адаптации к школе, автор предлагает оценивать изменения в поведении детей [10].

Н.В. Вострокнутов предлагает судить о состоянии процесса адаптации, либо о дезадаптации детей к школе по следующим компонентам:

1) когнитивный – успешность или неуспешность в обучении по школьной программе;

2) личностный – отсутствие нарушений или выявленные нарушения в эмоционально-личностном отношении к обучению, выражающиеся в равнодушии и пассивности, либо активном отказе;

3) поведенческий - повторяющиеся нарушения поведения в школьной среде в виде неконтактности, избегающих форм поведения, демонстративности, либо агрессивного-асоциального реагирования [26] .

Р.В. Овчарова, выделяя мотивационный, эмоциональный и когнитивный компоненты, как составляющие школьной адаптации, относит к обязательным условиям благополучной адаптации первоклассника наличие у него сформированной готовности к соблюдению режимных требований, учебной мотивации, эмоционально-волевой саморегуляции и соответствия его физического и умственного развития возрастной норме [69].

Н.Н. Бугаева, определяя показатели успешной адаптации ребенка к школе, предлагает оценивать:

1. адекватность его поведения дома и в школе;

2. успешность установления им контактов с учениками и учителем;

3. степень овладения необходимыми для учебной деятельности умениями и навыками [15].

З.Л. Шинтарь, анализируя процесс адаптации первоклассника, выделяет три ее аспекта:

- 1) адаптация организма ребенка к новым условиям жизни и деятельности, к физическим и интеллектуальным нагрузкам;
- 2) адаптация к новым социальным отношениям и связям;
- 3) адаптация к новым условиям познавательной деятельности [88].

Я.Л. Коломинский определяет следующие критерии уровня адаптации у первоклассников:

- 1) успешность обучения;
- 2) положение в структуре межличностных отношений;
- 3) общественная активность [48].

Э.М. Александровская, в качестве критериев успешной адаптации, выделяет: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов и эмоциональное благополучие [7].

Отдельно хотелось бы рассмотреть точки зрения исследователей на возможные причины дезадаптации детей младшего школьного возраста к школе.

Понятие «школьная дезадаптация» не имеет однозначного толкования, однако, в работах разных авторов, можно увидеть различное осмысление этого явления. Так М.К. Акимова трактует понятие «школьная дезадаптация» как «нарушение приспособляемости к обучению» [5], М.Ш. Вроно определяет школьную дезадаптацию как «нарушение приспособления личности школьника к сложившимся меняющимся условиям обучения в школе» [27], а Е.Г. Изотова как «образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебной деятельности и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии» [43].

Основываясь на экспериментальном исследовании психологической сущности дезадаптации школьников, Н.В. Гузьева определяет дезадаптацию как психологический феномен, выражающийся в неадекватном поведении личности, обусловленном деформациями реакций организма, психики на внутренние и внешние стимулы, а также установок, ценностных ориентаций, направленности личности» [34].

Наиболее полно отражающим понятие дезадаптации, представляется определение, предложенное Т.Д. Молодцовой, согласно которому: «дезадаптация представляет собой результат внутренней или внешней (иногда комплексной) дегармонизации взаимодействия личности с самой собой и обществом, проявляющейся во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности» [63].

К группам риска школьной дезадаптации Е. Д. Ямбург относит следующие категории учащихся:

1. детей с несформированными предпосылками школьной деятельности, то есть не готовых к школьному обучению;
2. детей с несформированной производственной деятельностью, нарушенной работоспособностью и повышенной утомляемостью, отставаниями в развитии когнитивных функций, ярко выраженной педагогической запущенностью, личностными проблемами, повышенной тревожностью, эмоциональными расстройствами;
3. гиперактивных детей с нарушениями поведения [92].

Обобщая данные исследований по проблеме школьной дезадаптации, можно выделить ряд наиболее распространенных причин, приводящих к школьной дезадаптации:

1. психологическая, физиологическая и интеллектуальная незрелость ребенка;
2. индивидуальные особенности развития ребенка;
3. особенности семейных взаимоотношений;
4. особенности процессов организации учебной деятельности;

5. взаимоотношения с педагогом [60].

К числу педагогических факторов, отрицательно влияющих на развитие ребенка и эффективность воздействия образовательной среды, Александровская относит следующие:

1. несоответствие школьного режима и темпа учебной работы санитарно-гигиеническим условиям обучения;
2. экстенсивный характер учебных нагрузок;
3. преобладание отрицательной оценочной стимуляции и возникающие на этой основе «смысловые барьеры» в отношениях ребенка с педагогами;
4. конфликтный характер внутрисемейных отношений, формирующийся на основе учебных неудач [6].

Новый подход к решению проблем школьной дезадаптации был предложен Е. В. Новиковой, которая, основываясь на взглядах других исследователей на проблему возраста, на классификацию форм школьной дезадаптации по их связи с учебной деятельностью, приходит к выводу о том, что причиной возникновения психогенных нарушений у первоклассников являются не столько промахи в учебной деятельности, сколько их переживания по поводу этих промахов. Автор выдвигает предположение о специфике школьной дезадаптации у младших школьников, определяемой ведущей для этого возраста учебной деятельностью, и предлагает следующую классификацию форм школьной дезадаптации, характерной для данного возраста:

1. Дезадаптация вследствие недостаточного овладения необходимыми компонентами предметной стороны учебной деятельности, по причине недостаточного интеллектуального и психомоторного развития ребенка, вследствие отсутствия помощи и понимания со стороны родителей и учителей;
2. Дезадаптация вследствие неспособности произвольно управлять своим поведением, затрудняющим овладение как предметной, так и

социальной сторонами деятельности, по причине отсутствия внешних норм и ограничений в семье;

3. Деадаптация как следствие невозможности приспособиться к темпу школьной жизни по причине соматической ослабленности ребенка, задержки психического развития или слабого типа нервной системы;

4. Деадаптация как результат дезинтеграции норм семейной общности и школьного окружения вследствие невозможности выхода ребенка за границы семейной общности, отсутствия контакта в школе, недоверия учителю, панического страха расставания с родителями [67].

Соответственно, факторы внутреннего и внешнего порядка, оказывающие влияние на начальный период школьного обучения, способны как снижению темпа адаптации первоклассника, так и успешному ее прохождению.

Так А.Б. Савиных, акцентируя внимание на благоприятных факторах, выделяет в их числе адекватную самооценку первоклассника, эффективные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный социометрический статус ребенка в группе сверстников и др. [74].

Успешной адаптации ребенка к школе способствуют такие характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующем этапе развития, как умение налаживать контакт с другими людьми и оптимальное позиционирование в отношениях с окружающими. Их недостаточная сформированность способна повлечь для ребенка возникновение типичных проблем коммуникации и сделать его часть социометрической группы с неблагоприятным статусом: игнорируемые или отвергаемые. Ситуация добровольной самоизоляции, предполагающая отсутствие у ребенка естественной потребности или даже игнорирование контактов с другими детьми, также относится к негативным факторам, способствующим затруднению процесса адаптации. В обоих случаях

возможно переживание ребенком психологического дискомфорта, имеющего прямое дезадаптирующее значение.

Различные представления ученых о многоуровневой структуре адаптации детей к школе позволили Д.Ю. Соловьевой выделить следующие составляющие школьной адаптации: организационная адаптация, учебно – мотивационная адаптация, социальная адаптация и психологическая адаптация. В своей статье о факторах адаптации первоклассников в школе Д.Ю. Соловьева дает их подробную характеристику [80].

Под организационной адаптацией автор понимает приспособление ребенка к новой системе организации жизни: к новым требованиям, правилам, режиму дня, обязанностям, статусу. В качестве основного критерия организационной адаптации выступает готовность первоклассника к принятию новой социальной позиции школьника, включающей в себя: положительное отношение к школе, тягу к познанию, постижению нового, добровольное соблюдение социально-нормированных форм поведения, интерес к овладению социально значимыми знаниями и навыками, желание социального одобрения и признания, готовность к принятию новых обязанностей, ответственности перед школой, учителем, классным коллективом.

Учебно-мотивационная адаптация характеризуется принятием ребенком новой жизненной позиции и переходом к осуществлению новой общественно - значимой деятельности - учебной. На первом этапе обучения потребности в теоретических знаниях у первоклассников нет, она только начинает формироваться, но именно эта потребность является психологической основой формирования учебной деятельности.

Рассуждая на тему учебной мотивации младших школьников, М.В. Матюхина пишет о том, что ее регулятором служит сложная, многоуровневая система мотивов и именно от степени ее сформированности зависит успешность учебной деятельности всего школьного периода ребенка [59].

Психологическая (личностная) адаптация младших школьников, в контексте исследования процесса школьной адаптации, заключается в анализе их эмоциональных проявлений. Критерием адаптации в данном случае выступает эмоциональный фон ребенка в школе и актуальное состояние уровня школьной тревожности. Это связано с тем, что новые требования, предъявляемые к ребенку, способны существенно изменять состояние его эмоциональной сферы, вызывая неспецифическую, стрессовую реакцию организма, вплоть до возникновения пограничных нервно-психических расстройств [80].

Л.А. Ясюкова предлагает выявлять и учитывать эмоционально-энергетические особенности ребенка и степень сбалансированности его эмоционального реагирования. В случае присутствия тенденции к доминированию отрицательных эмоций, повышенной тревожности, появлению страхов, возможна фиксация ребенка на трудностях и неудачах, снижение или парализация его активности и, как следствие, замедление адаптации [93].

Для оценки общего состояния эмоционального фона первоклассников наиболее информативным и чаще используемым является характеристика показателей уровня тревожности, а также эмоционального состояния ребенка в различных школьных ситуациях. Интегративным показателем личностной адаптации является самооценка. Успешность адаптации во многом зависит от наличия у детей адекватной самооценки, которая складывается, начиная с раннего возраста, под влиянием семьи и ближайшего окружения ребенка и позволяет ему сформировать собственное представление о себе, своих качествах, способностях.

Социальная адаптация, являясь одним из основных критериев школьной адаптации, проявляется в особенностях социального поведения ребенка в школе: посредством формирования адекватного ситуации поведения, установления контактов с одноклассниками и учителем [80].

По мнению Т.В. Костяк, в основе способности первоклассника к конструктивному взаимодействию в новой социальной среде, лежит его опыт семейных отношений. В процессе установления формальных и неформальных отношений со взрослыми и сверстниками, ребенок ориентируется на имеющиеся у него образцы поведения, согласующиеся с его мировосприятием, самоощущением, и реализует их в конкретной ситуации. Немаловажным является также содержание и характер трансляции школьных норм. В совокупности эти факторы проявляют активный характер адаптации к школе, позволяя раскрыться индивидуальности ребенка и определяя возможные отклонения в социальном поведении [49].

Соловьева Д.Ю. включает в класс, как социальную группу, помимо официальной структуры общения, психологическую структуру неформального порядка, представляющую собой систему межличностных отношений, степень принятия членов группы, симпатий и антипатий, определяющих положение обучающегося в группе, его социометрический статус [80].

Ершова Ю.С. определяет социальную адаптацию как процесс усвоения устойчивых условий социальной среды, решения повторяющихся, типичных проблем использования общепринятых методов социального поведения, действий [40].

Козлякина Е.Н. предлагает рассматривать социально-психологическую адаптацию как конструктивное взаимодействие личности и социальной среды, воплощенное в оптимальном соотношении целей и ценностей, потребностей и интересов личности и группы, посредством раскрытия и развития индивидуальности человека при его интегрировании в социальное окружение. Результатом социально – психологической адаптации является социальная активность, а также сформированность личностно-психологических особенностей и положительных характеристик эмоционально-волевой, коммуникативной, познавательной, поведенческой сферы [47].

В нашем исследовании мы рассматриваем социальную и психологическую адаптацию младших школьников совместно, опираясь на мнение Д.Ю. Соловьевой об их тесной взаимосвязи, и руководствуемся выделенной ею группой компонентов социально – психологической адаптации первоклассников, а именно: эмоциональный фон ребенка в школе, уровень школьной тревожности, социометрический статус в группе сверстников, уровень самооценки [80].

1.2. Особенности развития детей младшего школьного возраста

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме возрастной периодизации психического развития личности выявил отсутствие однозначного мнения по этому вопросу и наличие споров в рядах ученых по вопросам основания для классификации и определения границ возрастного периода.

Взгляд на стадиальность возрастного развития в педагогике и возрастной психологии отражены в классификациях психолого-педагогического направления и объединяют данные сравнительной, детской и педагогической психологии, достаточно полно отраженные в работах ведущих отечественных и зарубежных психологов. Различия в названиях, содержании и временных границах возрастных периодов у различных авторов определялись непринципиальными расхождениями во взглядах на подходы к стадиальности и были продиктованы представлениями о наиболее важных, существенных, по их мнению, сторонах онтогенеза [18].

Младший школьный возраст рассмотрен в работах многих зарубежных (З. Фрейда, Э. Эриксона, Ж. Пиаже, Л. Кольберга, Г. Крайг и др.) и отечественных психологов (Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Г.С. Абрамовой, В.С. Мухиной, Г.А. Цукермана, Л.И. Божович, Л.Ф. Обуховой и др.).

Начало школьного обучения является переходом от дошкольного периода к началу младшего школьного возраста. Развитие личности ребенка,

его интеллектуальных способностей, его желания и умения учиться, уверенность в себе, напрямую зависит от степени благополучия данного периода.

Столкновение ребенка с новой для него социальной ситуацией развития влечет за собой выход ребенка за пределы семьи и расширение круга значимых лиц. В жизни первоклассника возникает совершенно новая фигура учителя — взрослого, чья социальная роль связана постановкой задач, с предъявлением детям требований, обязательных для выполнения, с оценкой качества их учебной деятельности. Роль ученика, также новая для ребенка, характеризуется появлением у него обязательной для исполнения, общественно значимой и общественно контролируемой учебной деятельности, осуществляемой в рамках установленных правил, нарушение которых влечет для него возникновение ответственности.

В отечественной науке, говоря о современной периодизации психического развития, младший школьный возраст принято относить к периоду от 6–7 до 9–11 лет. Выделение этого возраста в отдельный этап исторически произошло сравнительно недавно, и, поскольку содержание и социальные задачи его до сих пор не определены окончательно, его рамки нельзя считать неизменными.

В таблице 1 нами приведены подходы к периодизации возраста, который в отечественной науке принято назвать младшим школьным возрастом.

Таблица 1

Подходы к периодизации возраста

Автор	Возрастной период	Название возрастного периода
Л.И. Божович	7-11(12) лет	младшее школьное детство
Л.С. Выготский	7-13 лет	школьный возраст
Д.Б. Эльконин	7-11(12) лет	младший школьный возраст
Дж. Биррен	5-12 лет	третья фаза детства
Д. Бромлей	5-11(13) лет	ранее школьное детство

Окончание таблицы 1		
В. Квинн	6-12 лет	детство
Г. Крайг	6-11 лет	среднее детство
Ж. Пиаже	7-11 лет	период развития конкретных мыслительных операций
З. Фрейд	6-12 лет	латентная стадия
Э. Эриксон	7-12лет	латентная стадия

В своем исследовании мы используем подход к возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, согласно которому к младшему школьному возрасту относится отрезок, начиная с 6-7 лет, заканчивая 10-11 годами. Характерной социальной ситуацией развития для данного возраста является ситуация – «ребенок – близкий взрослый» и «ребенок – социальный взрослый», ведущая деятельность с игровой сменяется на учебную, характерные для данного возраста новообразования – произвольность, самоконтроль, внутренний план действий, рефлексия [82, 90].

Д.Б. Эльконин, изучая период начала школьного обучения в жизни ребенка, отмечал происходящие перемены в системе отношений «ребенок – взрослый» и выделение из нее подсистем «ребенок – учитель» и «ребенок – родители». По его мнению, отношения «ребенок – учитель» выходят на первый план и начинают влиять на отношения в подсистеме «ребенок – родители». Через отношения с учителем ребенок научается взаимодействию с социумом, посредством усвоения социальных норм и требований, принятых стандартов оценки. Учась контролировать свое поведение согласно требованиям и принятым правилам, первоклассник тем самым развивает произвольность действий и самоконтроль, необходимые ему для успешного обучения [50, 90].

По мнению М.М. Безруких, в период младшего школьного возраста происходит интенсивное биологическое развитие детского организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В литературе можно найти следующее

обозначение данного периода – «второй физиологический криз». В его основе лежит эндокринный сдвиг, сопровождающийся интенсивным ростом тела, внутренних органов и вегетативной перестройкой. Таким образом, социально-психологические изменения в жизни детей совпадают с физиологическими, что требует от них большого напряжения и мобилизации. Необходимо время, чтобы произошла адаптация ребенка к новым условиям, чтобы он научился соответствовать предъявляемым требованиям [9].

Безусловно, одной из важных особенностей периода начала школьного обучения является его совпадение с очередным возрастным кризисом 7 лет, который в литературе нередко называют «периодом рождения социального Я ребенка». По мнению Л.С. Выготского, этот кризис ознаменует начало школьного возраста.

Этот период сопровождается значительными изменениями в сознании школьника, его осознанием своего места в системе общественных отношений, своей новой социальной позиции школьника, выполняющего серьезную, ответственную и высоко оцениваемую взрослыми, деятельность. Происходит переоценка ценностей: все меньшую ценность для ребенка представляет игра, переставая быть основным содержанием его деятельности, уступая место учебной деятельности, становящейся популярной у детей за счет развития мотива учения [72], и при этом, по мнению С.И. Сырицыной, обращение к игровым приемам восприятия мира остается актуальным для ребенка на протяжении всего младшего школьного возраста [83].

Кризис семи лет Л.С. Выготский охарактеризовал следующими основными изменениями:

- происходит потеря ребенком непосредственности, наивности, появляется демонстративность поведения, осознание результатов и последствий своих поступков, привнесение в них поступки интеллектуального момента;

- появление рефлексии своих действий, переживание опыта, способствующее развитию самооценки ребенка;
- происходит обособление внутренней и внешней сторон личности ребенка [28].

В процессе протекания кризиса 7 лет в ребенке постепенно формируется новая личность, наделенная своей внутренней жизнью и рефлексией, к которой он не всегда готов приобщать взрослых.

Л.С. Выготский связывает возрастные кризисы с неизбежными, болезненными переживаниями, с внутренними конфликтами и новыми трудностями, с которыми сталкивается ребенок, преодоление которых приводит к глобальному, целостному изменению его личности, качественной перестройке функционирования сознания. Самым существенным в содержании развития в критическом возрасте, по его мнению, является возникновение специфичных возрастных новообразований. Их появление обусловлено всем ходом предшествующего развития, а отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер [28].

Кризис зачастую протекает сложно, дети могут меняться до неузнаваемости, становиться замкнутыми, неуправляемыми, трудновоспитуемыми. Взрослым важно в этот период оказать им всестороннюю поддержку, проявить понимание, окружить заботой и в то же время не допускать вседозволенности. Ребенку необходимо чувствовать не только принятие и любовь семьи, но и иметь четко обозначенные рамки поведения.

Так как ведущей деятельностью младшего школьного возраста выступает учебная деятельность, именно успешность школьного обучения ребенка младшего школьного возраста обуславливает его личностную успешность: самооценку, уровень притязаний, ценностно-смысловую сферу.

Сегодняшняя школа, с действующими образовательными программами и организацией образовательного процесса, требует от первоклассника определенного уровня функциональной готовности или так называемой «школьной зрелости». Проблема школьной зрелости волнует врачей, педагогов и психологов разных стран уже с давних пор. Профессор Г.С. Громбах в своей статье «Школьная зрелость как гигиеническая проблема» от 1969 года определяет школьную зрелость как достижение достаточного уровня физического и психического развития, при котором можно предполагать, что ребенок справится со всеми требованиями школьного обучения [32].

Современная наука под школьной зрелостью предлагает понимать достижение такой ступени нервно-психического развития, когда ребенок становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья, овладевать умениями, знаниями, навыками, способностями, мотивами и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы.

В отечественной психологии, у истоков исследования проблемы готовности к школьному обучению стояли Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др. Понятия школьная зрелость и психологическая готовность к школьному обучению рассматриваются зачастую как тождественные. Н.И. Гуткина под психологической готовностью к школьному обучению понимает достаточный уровень психического развития дошкольника для освоения школьной учебной программы в условиях системы обучения в группе сверстников [35].

С ней солидарен Е.А. Грудненко, определяющий готовность к школьному обучению как состояние целостности психики ребенка, обеспечивающее принятие успешности системы требований, предъявляемых школой и учителем в целом, а также успешное овладение новой для ребенка деятельностью, и социально новыми ролями [33].

Хотя единого мнения по поводу состава и уровня развития отдельных составляющих психологической готовности к школьному обучению не существует, обычно выделяют следующие компоненты:

1. Личностная готовность, подразумевающая достаточный уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы. Включает в себя: наличие познавательных интересов у ребенка, стремление занять свое особое место в системе социальных отношений, выполнять новую для себя, ответственную, оцениваемую деятельность — быть школьником, сформированную внутреннюю позицию школьника, как психологическое новообразование, развитие произвольной сферы (произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать согласно образцу, соблюдать правила, реализовывать намерение);

2. Интеллектуальная готовность, состоящая из уровня развития восприятия и наглядно - образного мышления, включающая в себя умения обобщать и дифференцировать предметы и явления, уровень развития речи и фонематического слуха;

3. Двигательная готовность, характеризующаяся достаточным уровнем развития мелкой моторики и крупных движений рук, ног и всего тела;

4. Уровень развития предпосылок учебной деятельности, состоящий из умения внимательно слушать и последовательно выполнять указания взрослого, действовать самостоятельно согласно заданию, ориентируясь на его условия и не отвлекаясь на побочные факторы.

По мнению Л.С. Выготского, с момента перехода на новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, ребенок младшего школьного возраста начинает действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения, принимаемыми им. Этому всецело способствует новая социальная ситуация развития, требующая от него активного освоения навыков учебной деятельности и сформированности познавательной мотивации, в связи с которыми и формируются основные компоненты

структуры учебной деятельности. Впервые ребенок сам становится объектом оценки, а учебная деятельность требует от него оценки изменений, достижений и продвижения в учебе, то есть рефлексии.

Таким образом, в качестве центральных новообразований младшего школьного возраста выделяют:

- формирование нового уровня развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- появление рефлексии, анализа, внутреннего плана действий;
- формирование адекватной самооценки, развитие самокритичности и критичности к окружающим;
- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация на группу сверстников [8, 28].

Учебная деятельность, по мнению отечественных психологов, играет одну из важных ролей в развитии познавательной сферы ребенка, интенсивно формируя приемы запоминания и произвольного восприятия через усвоение системы научных понятий и формирование теоретического (словесно-логического, понятийного) мышления. В начале младшего школьного возраста восприятие еще недостаточно дифференцированно, но уже к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие [8].

Развитие памяти в младшем школьном возрасте осуществляется в двух направлениях – произвольности и осмысленности, что позволяет ребенку целенаправленно, произвольно запоминать не слишком интересный ему материал.

Мышление у младших школьников, по данным М.К. Акимовой, комплексное, то есть основанное на индивидуальном опыте ребенка. Ряд базовых операций мышления, таких как операция классификации, умозаключение по аналогии, обобщение и установление причинно-следственных связей, формируются в разное время, вплоть до начала подросткового возраста, что необходимо учитывать, организуя

диагностические, обучающие и коррекционные мероприятия с первоклассниками [4].

Выраженная у младших школьников мотивация достижения успеха и определенной самостоятельности, обусловлена, по мнению психологов, формированием навыков целеполагания, самоконтроля, планирования, самооценки, а также произвольностью познавательных процессов и внутренних мотивов учения [8].

По утверждению Р.В. Овчаровой, трансформации, происходящие с ребенком в этом возрасте, влекут его переход от детской наивности, непосредственности, легкомыслия, импульсивности поведения, неустойчивости внимания и недостаточности воли к появлению логики мышления, обретению нового социального статуса, изменению интересов, ценностей ребенка, уклада его жизни, формированию характерологических свойств, потребностей другого порядка, позволяющих ребенку руководствоваться своими целями в осуществлении деятельности, требовательности и избирательности в отношениях со сверстниками, развитию познавательного отношения к миру, формированию внутренней позиции школьника [69].

Согласно данным физиологов, невзирая на значительную степень зрелости коры больших полушарий головного мозга младшего школьника, те отделы головного мозга, которые отвечают за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, еще не являются полностью сформированными, вследствие чего их регулирующее и тормозящее влияние на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Данный факт проявляется в особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы младших школьников [8].

В то же время, эмоционально-личностная сфера ребенка младшего школьного возраста, по мнению И.Ю. Кулагиной, характеризуется такими качествами его личности как доверчивость, исполнительность, склонность к подражанию, малоконфликтность, высокая нормативность поведения,

послушание, старательность. В качестве основной эмоциональной потребности выступает потребность в общении, взаимопонимании, поддержке. основополагающими мотивами поведения являются обращение за поддержкой и сообщения о своем эмоциональном состоянии, рассчитанные на сопереживание, проявление чувства симпатии, расположения и антипатии и пр. Автор полагает, что вследствие недостаточного удовлетворения эмоционально-личностных потребностей ребенка возможно снижение его адаптационных возможностей, и, как следствие, возникновение состояния дезадаптированности [52].

Резюмируя вышесказанное, можно обозначит основные особенности, характерные для младшего школьного возраста:

1. особую роль занимает процесс интенсивного интеллектуального развития, связанный с завершением процесса созревания мозга, опосредующий аспекты психического развития, их осознание и произвольность;

2. развитие устойчивых познавательных потребностей и интересов, а также навыков учебной деятельности, способствующих формированию мотивов учения;

3. формирование адекватной самооценки посредством развития критичности по отношению к себе и окружающим;

4. формирование специфического отношения «учитель – ученик» и развитие навыков общения в коллективе сверстников, через установление прочных дружеских контактов и усвоение социальных норм;

5. раскрытие индивидуальных особенностей и способностей личности.

1.3. Понятие родительского отношения в психологии и особенности его влияния на социально – психологическую адаптацию детей младшего школьного возраста к школе

Проблематика детско-родительских отношений остается неизменно одной из самых актуальных на протяжении всего развития отечественной и зарубежной психологической науки и практики. Исследования, посвященные феномену детско-родительских отношений, носят в основном прикладной характер и зачастую не выходят за рамки психотерапевтического подхода [78].

Семейная среда, включающая в себя стиль и условия организации жизни ее членов, личностные особенности родителей, тип родительского отношения, стиль воспитания, преобладающий в семье, оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка.

Одним из основных элементов семьи, как системы, являются детско-родительские отношения, представляющие собой разновидность человеческих, межличностных отношений. Детско - родительские отношения включают в себя совокупность различных чувств родителя по отношению к ребенку и ребенка по отношению к родителю, специфики их восприятия друг друга, понимания и оценок каждого, систему поведенческих реакций (целей, намерений и т. п.).

Большой интерес, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, к детско – родительским отношениям обусловлен многочисленными феноменами, возникающим в диаде «родитель – ребенок» на индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях.

О роли детско - родительских отношений в развитии личности ребенка впервые заговорили приверженцы теории классического психоанализа и позднее неопрейдизма (Фрейд З., Адлер А., Юнг К., Фрейд А., Абрахам К., Ранк О., Ференчи Ш., Эриксон Э., Хорни К., др.), определив основные концепции развития ребенка и обратив свое внимание на ранний опыт

взаимодействия родителей с детьми. Уникальность материала, полученного представителями данной научной школы, базировалась на превалирующей роли бессознательного и сексуальной сферы в развитии личности. При этом большое внимание было уделено психологической интерпретации функций матери и построению периодизации возрастного развития ребенка, увязанной со значимыми с точки зрения психоанализа изменениями в детско-родительских отношениях. По мнению З. Фрейда, мать в жизни ребенка - первый и самый важный источник удовольствия, первый объект либидо, и в то же время - первый законодатель и «контролер». Согласно теории психоанализа, от родителей, выступающих в роли регуляторов поведения, зависит способ прохождения ребенком всех этапов психического развития, а факт отделения ребенка от родителей является необходимым для его социального благополучия [46].

Теория психоанализа положила начало многим основным современным концепциям детского развития, разработавшим новые подходы к проблеме детско-родительских отношений, к числу которых относятся концепции Э. Эриксона, Э. Фромма, Д. Боулби, К. Роджерса и др.

Согласно эпигенетической концепции Э. Эриксона, детско-родительским отношениям свойственна двойственность («двойственная интенция»), совмещающая в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему, и лишь сам ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой [21].

В индивидуальной психологии А. Адлера акцент с доминирующей роли сексуальности, принятой в психоанализе, смещается в сторону социального контекста детско-родительских отношений, происходит выдвигание его на первый план при анализе особенностей детско-родительских отношений. Адлер обозначает детско – родительские отношения в качестве одного из ключевых элементов социального окружения, приоритетного для развития психики ребенка. Вследствие

неэффективного взаимодействия ребенка со взрослыми возможна выработка у него комплекса неполноценности или неполноты, что является предпосылкой для формирования асоциального стиля жизни, возникновения неврозов и конфликтов в будущем [2, 3].

Теория привязанности Д. Боулби и М. Эйнсворт является примером теории, развивающей идеи этологического и психоаналитического подходов, и преодолевающей их ограничения. Основой, которая отличает данную теорию от психоанализа, выступает феномен формирования надежной привязанности (этечмента), складывающейся в условиях проявления матерью нежности, чувствительности к потребностям ребенка, обеспечения ею его ощущения безопасности и защищенности, а не только физического удовольствия (сексуального или пищевого). Теория включает в себя две тенденции: стремление ребенка к познанию, исследованию, рискованным ситуациям, а также его стремление к защите, безопасности. Несмотря на то, что первая тенденция побуждает ребенка к отделению (сепарации) от родителей, а вторая – к возвращению к ним, обе тенденции, по мнению авторов, призваны эффективно развиваться в пространстве, образованном детско-родительскими отношениями. Речь идет об умелом и сбалансированном поощрении обеих тенденций со стороны родителей [46].

Генетическая психология, исследуя особенности развития психических процессов и личности ребенка, переносит полученные данные в парадигму исследований пространства детско-родительских отношений. А. Валлон, изучая равноценность биологического и социального факторов в развитии личности ребенка, внес существенный вклад в развитие проблематики психологии детско-родительских отношений, а Л. Кольбергом было сформулировано обоснование роли родителей в нравственном развитии ребенка [46].

В качестве полноценного субъекта детско-родительских отношений, обладающего индивидуально-психологическими особенностями, ценностями, установками, впервые личность ребенка рассматривают

приверженцы гуманистического направления (Фромм Э., Оллпорт Г., Маслоу А., Роджерс К., Гордон Т., Байярд Дж., Сатир В. и др.). В рамках данного направления было реализовано более углубленное изучение психологических особенностей родителей, их роли в развитии «самости» (чувства самоуважения, образа себя, рационального управления самим собой), а также в формировании структуры «Я» ребенка (позитивный или негативный образ себя) [46].

Понимание детско - родительских отношений в различных психологических течениях разнообразно, что обусловлено базовыми принципами исходной концепции. Однако в большинстве подходов наблюдается некое разграничение, задающее двойственность родительского отношения. На одной чаше весов родительского отношения располагается любовь, определяющая уровень доверия к ребенку, радости и удовольствия от взаимодействия с ним, желание его опеки и защиты, целостное отношение, безусловное принятие и внимание. На другой чаше размещены правила, требования и контроль по отношению к ребенку. Задача родителя, в первую очередь, познакомить ребенка с окружающим миром, общественно закрепленными нормами и правилами, подвергнуть оценке его поступки и, в случае необходимости, применить требуемые санкции, и в то же время, обеспечить ему ощущение безусловного принятия, поддержки и любви, то есть соблюсти баланс в применении инструментов воспитания.

Невзирая на присутствие различий в терминологии, подобные противопоставления (любовь и контроль, удовольствие и реальность, условность и безусловность и т. д.) присутствуют, в той или иной форме, практически во всех описаниях родительского отношения традиционных психологических теорий.

По мнению Т.В. Якимовой под детско - родительскими отношениями следует понимать общую категорию отношений, в которую включена вся совокупность эмоционально-мотивационных, когнитивных и поведенческих аспектов общения родителей и ребенка [91].

Н.А. Ефремова рассматривает детско - родительские отношения как систему отношений между взрослым и ребенком, реализующихся через непосредственное взаимодействие родителя и ребенка, и имеющих свою уникальную динамику и специфическое содержание, зависящих от самого родителя, от ребенка и того культурно-исторического контекста, в котором они находятся [41].

По мнению О.А. Карабановой, детско-родительские отношения являются важнейшей подсистемой отношений семьи как целостной системы, а их главная особенность, по сравнению с другими видами межличностных отношений, состоит в их высокой значимости для обеих сторон. Автор предлагает рассматривать их как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями как ребенка, так и родителя [45].

Устоявшийся взгляд на развитие ребенка лежал преимущественно в области однонаправленной модели вплоть до 70-х гг. XX в., согласно которой основная роль в становлении личности ребенка отводилась матери. Вклад ребенка в осуществление деятельности по социализации и налаживанию собственных социальных связей не был достаточно исследован.

Нам представляется важной мысль о взаимном влиянии детей и родителей друг на друга, что подтверждается результатами современных исследований в области детско-родительских отношений. По мнению А.Я. Варга, наиболее эффективным, при изучении детско – родительских отношений, является подход к их рассмотрению с позиции равнозначного, двунаправленного психологического взаимодействия родителя и ребенка, в котором родитель и ребенок являются активными участниками психологического взаимодействия и интересантами установления социальных отношений. Влияние сторон друг на друга также является равнонаправленным [20].

Рассматривая внутрисемейное взаимодействие родителя и ребенка авторы используют понятия «родительское отношение», «детско – родительские отношения», как наиболее отражающие суть для описания функционирования детско-родительской подсистемы, из чего можно сделать вывод о тождественности этих терминов.

Непосредственно понятию «родительское отношение» не дано единого однозначного определения. Под ним, в профессиональном сообществе, принято понимать такие синонимичные понятия, как: типы и стили родительского отношения и воспитания, семейное воспитание, родительское поведение, родительские установки, родительские позиции [19, 20].

В свою очередь, Н.А. Ефремова предлагает все же разделять понятия «детско - родительские отношения» и «родительское отношение», основываясь на их специфике: они, по ее мнению, являются двусторонними и каждый из участников (родитель и ребенок) - активно формируют данную систему взаимоотношений. Не смотря на изначальное неравноправие сторон отношений, в своей наивысшей точке развития они стремятся к равноправию, формируя личность ребенка [41].

А.С. Спиваковская определяет родительское отношение как совокупность отношений, в основе которых лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с ним. Посредством структурирования родительского отношения, возможно изучить, каким образом сознательные или бессознательные мотивы структуры личности родителей выражаются, актуализируются в конкретных формах поведения и взаимопонимания с ребенком. Автор выделяет два подхода к характеристике родительского отношения в зависимости от угла зрения исследователя на различные стороны этого отношения. В первом подходе выделены такие параметры как требовательность – опека и принятие – отвержение. Во втором: симпатия – антипатия, уважение – презрение, близость – отдаление [81].

Сбалансированным и наиболее полным нам представляется понятие данное А.Я Варга, которая описала родительское отношение как: «целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков». Доминирование одной или нескольких образующих характеризует различные типы родительского отношения (принимаяще-авторитарное, отвергающее, симбиотическое, симбиотически-авторитарное и т. д.). Автор выделяет четыре составляющих родительского отношения:

- интегральное принятие или отвержение ребенка;
- межличностная дистанция;
- формы направления и контроля;
- социальная желательность поведения [20].

Несколько компонентов в структуре родительского отношения выделяет Р.В. Овчарова:

1. когнитивный – заключается в сложившихся у родителя представлениях о различных способах и формах взаимодействия с ребенком, цели и приоритетные направления взаимодействия, установки в общении с ребенком;

2. эмоциональный - включает оценки и суждения о типах родительского отношения, а также доминирующий эмоциональный фон, сопровождающий родительское отношение;

3. поведенческий компонент - представляет собой формы и способы поддержания контакта родителя с ребенком, его контроля, определение дистанции в общении [70].

Среди классификаций родительского отношения, предложенных отечественными учеными, занимавшимися проблемой разработки типологии родительского отношения, заслуживает внимания классификация, предложенная Е.В. Буренковой, основывающаяся на позиции родителя [16]:

1. либеральная позиция (пристрастное отношение к ребенку);

2. демократическая позиция (безразличное отношение к ребенку);
3. автократическая позиция (эгоистическое отношение к ребенку);
4. авторитарная позиция (отношение к ребенку как к объекту воспитания без учета особенностей его личности);
5. позиция отстранения (отношение к ребенку как к помехе);
6. позиция равенства (уважение к ребенку в сочетании с возложением на него обязанностей).

Е.Б. Насонова, основываясь на степени эмоциональной близости между ребенком и родителем, выделяет четыре группы семей [65]:

1. Семьи с выраженной гиперопекой, характеризующиеся сильной эмоциональной связью и тенденцией к избеганию негативных эмоций;
2. Семьи с разумным преобладанием положительных эмоций в балансе с отрицательными, возникающими как естественная реакция на контроль и ограничения со стороны родителей, но не касающихся взаимоотношений родителя и ребенка и не затрагивающих его социальных потребностей;
3. Семьи с преобладающим амбивалентным родительским отношением, выраженным в комфортном сосуществовании в балансе положительных и отрицательных эмоций;
4. Семьи с преобладанием отрицательных эмоциональных связей между родителями и детьми.

В ходе многолетней консультационной работы А.Я. Варга и В.В. Столин предложили свою классификацию родительского отношения, дав следующее описание обобщенных типов родительского отношения [20]:

1. «Принятие – отвержение». Отражает эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы – родителю нравится ребенок таким, какой он есть, уважает индивидуальность ребенка, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе – родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым; по большей части родитель испытывает к ребенку раздражение, злость, он не уважает ребенка и не доверяет ему.

2. «Кооперация». Отражает социально желаемый образ родительского отношения. Содержание этого типа: заинтересованность в делах и планах ребенка, помощь. высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, чувство гордости за него, поощрение инициативы и самостоятельности, родитель доверяет ребенку, старается быть с ним на равных.

3. «Симбиоз». Отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. Родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком: старается удовлетворить все его потребности, слиться с ним воедино; постоянно ощущая тревогу за ребенка, родитель ограждает его от трудностей и неприятностей в жизни, считает его маленьким и беззащитным.

4. «Авторитарная гиперсоциализация». Отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. Четко прослеживается авторитаризм: родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, навязывание во всем своей воли, не в состоянии принимать точку зрения ребенка; пристально следит за достижениями, особенностями, привычками, чувствами ребенка.

5. «Маленький неудачник». Отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. В родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность; родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом; ребенок представляется неприспособленным, неуспешным; отсутствие доверия к ребенку, в связи с этим ограждение ребенка от трудностей жизни и стойкий контроль его действия.

Структура родительского отношения по А.Я. Варга и В.В. Столину содержит следующие составляющие [20]:

- интегральное принятие–отвержение;
- межличностная дистанция;
- формы и направления контроля;

– социальная желательность поведения.

Авторы А.А. Бодалев и В.В. Столин выделяют три компонента в структуре детско-родительских отношений [12]:

1. Эмоциональный – ведущий компонент в структуре родительского отношения, представляет собой совокупность переживаний, связанных с ребенком, принятие или отвержение ребенка, как совокупное понятие;

2. Когнитивный – адекватное или неадекватное представление родителя о характере, потребностях, интересах, ценностях ребенка;

3. Поведенческий – все формы взаимодействия, общения с ребенком, виды и способы контроля, санкции, применяемы к нему.

Среди факторов, оказывающих влияние на возникновение того или иного типа родительского отношения к ребенку, исследователи указывают следующие:

– этологический фактор (Л.С. Печникова);

– характерологические особенности родителей (Е.Т. Соколова);

– интериндивидуальные причины, отражающие опыт общения ребенка с родителями (А.Н. Дьякова, В.Н. Дружинин, Н.Ю. Синягина);

– психический инфантилизм родителей, внешние материальные затруднения, супружеские конфликты (А.Н. Ганичева, Е.А. Архин, Ю.В. Баскина);

– социокультурные условия (В.Н. Дружинин, Л.С. Печникова);

– супружеские отношения (Е.Н. Новикова);

– социальная активность ребенка (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин);

– психосоматический фактор (Д.Н. Иссоль).

Анализируя особенности адаптации ребенка младшего школьного возраста к школе, Р.В. Овчарова рассуждает о ее взаимосвязи с характером семейного воспитания. По ее мнению, одной из причин возникновения дезадаптации первоклассника является отношение к ребёнку и его учёбе в

семье. Говорить об успешности процесса адаптации первоклассника к школе можно по достижении им определенного уровня развития не только в физиологическом, интеллектуальном, эмоциональном, но и в социальном отношении [68].

Г.М. Чуткина связывает уровень адаптации с адекватной самооценкой ребенка, правильными методами воспитания в семье, отсутствием в ней конфликтных ситуаций, благоприятным социометрическим статусом в группе сверстников, уровнем образования родителей, положительным стилем взаимоотношений типа «учитель-ученик» и «ученик-ученик» [86].

Вместе с тем, эти же факторы способны оказывать неблагоприятное влияние на процесс адаптации, в случае снижения содержательной стороны коммуникации между членами семьи, дефицита внимания друг к другу, утраты совместных форм досуговой деятельности. На фоне отсутствия эмоционально - содержательного общения в диаде «ребенок-взрослый» и завышенных требований к ребенку, нередко наблюдается нарушение процесса формирования позитивной «Я - концепции» у ребенка, его уверенности в себе. Следствием этого является вероятность развития низкой самооценки у первоклассника, неуверенности в своих способностях, проявления негативизма, агрессии, отсутствие эмпатии и толерантности [51].

Исследования основных механизмов формирования внутренних структур психики ребенка, его характерологических черт, ответственных за самоконтроль и социальную компетентность, выявляют их взаимосвязь с навыками и средствами контроля, используемыми родителями. У детей с адекватным уровнем контроля в родительском отношении компоненты социально – психологической адаптации формируются более полно и своевременно, такие дети характеризуются благополучным эмоциональным состоянием, низким уровнем школьной тревожности, высоким уровнем самооценки, благополучным социометрическим статусом, они доброжелательны и эмпатичны. Под адекватным контролем в данном случае

понимается сочетание последовательно предъявляемых к ребенку ясных и непротиворечивых требований с его эмоциональным принятием.

В связи с тем, что на сегодняшний день не существует единого определения понятия родительского отношения и понимания его нормы, следует отталкиваться от противного при его характеристике, то есть от отсутствия нарушений в структуре детско-родительских отношений.

Говорить о гармоничном или конструктивном родительском отношении, на наш взгляд, правомерно при соответствии их следующим характеристикам:

1. безусловное принятие ребенка таким, какой он есть, признание индивидуальности ребенка, его интересов;
2. удовлетворение базовых потребностей ребенка в системе детско-родительских отношений, взаимодействие с ним с позиции принятия и учета его мнения;
3. учет индивидуальных особенностей ребенка, осознанное отношение родителей к ним;
4. организация конструктивного взаимодействия родителя с ребенком, на основе его индивидуальных особенностей и актуальных потребностей.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что родительское отношение является одним из факторов, оказывающих существенное влияние на различные стороны развития ребенка, формирование его индивидуальных особенностей, социальное развитие и психическое благополучие. Следовательно, об успешности протекания процесса адаптации детей младшего школьного возраста к школе и формировании компонентов социально – психологической адаптации, можно рассуждать во взаимосвязи с типом родительского отношения, существующим в семье в период адаптации первоклассника.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Начало школьного обучения является одним из самых ответственных и трудных периодов в жизни ребенка и его семьи. Именно от того, как пройдет процесс адаптации первоклассника, зависит весь его дальнейший процесс школьного обучения.

Школьная адаптация рассматривается нами с позиции социально-психологической проблемы, ведь именно от уровня развития коммуникативных навыков ребенка, его способности взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, зависит его фактическая успешность в ситуации школьного обучения.

Социально-психологическая адаптация первоклассника представляет собой процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития, процесс привыкания к новому окружению – классному коллективу и учителю, принятие установленных школой требований, норм и правил и действие в соответствии с ними.

В период адаптации ребенок находится под влиянием многочисленных факторов, способных оказать воздействие на ее успешность. Одним из таких факторов является родительское отношение, не имеющее в научной литературе единого определения и классификации. Наиболее полно отражающим суть родительского отношения нам представляется определение, данное А.Я. Варга и В.В. Столиным. По их мнению, родительское отношение – это «система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков» [63].

Многие исследователи родительского отношения как психолого – педагогического феномена, едины во мнении, что оно выступает фактором успешной адаптации к школе, в связи с чем существует взаимосвязь компонентов социально-психологической адаптации детей младшего

школьного возраста к школе и типа родительского отношения, характеризующаяся особенностями ее показателей.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ И ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

2.1. Организация и методики исследования

Целью эмпирического исследования является выявление взаимосвязи между типом родительского отношения и компонентами социально – психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе.

База исследования: исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа № X». В исследовании принимали участие 35 обучающихся первого класса в возрасте 7,2–8,1 лет (средний возраст выборки 7,6 лет) и 35 родителей (по одному родителю каждого ребенка). Программа диагностического исследования социально - психологической адаптации младших школьников основана на компонентах социально-психологической адаптации к школе, выделенных Д.Ю. Соловьевой:

- эмоциональный фон ребенка в школе;
- уровень самооценки ребенка;
- уровень школьной тревожности у ребенка;
- социометрический статус ребенка.

Для исследования показателей социально-психологической адаптации младших школьников к школе были использованы следующие методики исследования:

1. Для диагностики уровня самооценки у детей младшего школьного возраста мы использовали методику «Лесенка» В.Г. Щур, предназначенную для определения представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и соотношения этих представлений между собой. Исследование проводится индивидуально и представляет собой беседу с ребенком с использованием определенной шкалы оценок в виде ступенек, на которые ему предлагается поместить себя

и предположить то место (ступеньки), на которое его поставят другие люди.

Согласно методике можно выделить следующие уровни самооценки:

- 1 ступенька - завышенная самооценка;
- 2 – 3 ступеньки - адекватная самооценка;
- 4 - заниженная самооценка;
- 5 – 6 – низкая самооценка;
- 7 – резко заниженная самооценка.

2. Показатель общего уровня тревожности у детей младшего школьного возраста мы исследовали с помощью проективной методики «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан, позволяющей выявить общий уровень школьной тревожности учащихся начальной школы. Неструктурированность стимульного материала данной методики позволяет получить информацию, не зависящую от уровня развития рефлексии испытуемого, то есть от его способности замечать те или иные состояния, в том числе состояние тревоги. Диагностика при помощи данной методики проводится в индивидуальной форме, в первой половине учебного дня, в отсутствие классного руководителя, в условиях позитивного контакта психолога с ребенком. Ребенку предлагается стимульный материал в виде 12 карточек с рисунками (для девочек и мальчиков отдельные наборы рисунков), по сюжетам которых он должен придумать 12 рассказов и интерпретировать настроение персонажей, изображенных на предлагаемых рисунках в тех или иных ситуациях. Картинка 1 является тренировочной и используется для проверки, усвоил ли ребенок инструкцию, а завершающая картинка 12 предназначена для того, чтобы ребенок закончил выполнение задания положительным ответом. Все ответы детей, данные в ходе выполнения задания, фиксируются. При обработке результатов оцениваются ответы на вопросы со 2 по 11. Подсчитывается количество так называемых «неблагополучных» ответов (максимальное количество — 10), по которым вычисляется общий уровень школьной тревожности ребенка. К «неблагополучным» ответам

относятся ответы, характеризующие настроение персонажа рисунка как грустное, печальное, сердитое, скучное, испуганное. К тревожным можно отнести ребенка, давшего 7 и более подобных ответов из 10. При сопоставлении ответов испытуемого с интерпретацией картинки, а также при анализе его выбора главного героя на картинке с несколькими персонажами, можно получить содержательный материал для качественного анализа данных. Заслуживают отдельного внимания, и требуют дополнительного исследования и углубленного анализа причин, случаи, в которых ребенок дает отрицательный ответ на картинку 12 (по данным А. М. Прихожан, эти случаи редки и составляют не более 5—7 %).

3. Для диагностики состояния показателей эмоционального фона младших школьников мы использовали проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой. Методической основой теста является цвето-ассоциативный эксперимент, известный по тесту отношений А. Эткинда. Тест позволяет провести диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций. С целью определения состояния эмоционального фона младших школьников рассчитывается показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы. Определенный порядок цветов (34251607) – аутогенная норма – является индикатором психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения (СО) сначала вычисляется разность между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета. Затем разности (абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным. Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т.е. преобладающее настроение ребенка. Числовые значения СО интерпретируются следующим образом: Больше 20 – преобладание отрицательных эмоций. У ребенка доминируют плохое настроение и неприятные переживания. Имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно. 10–18 – эмоциональное состояние

в норме. Ребенок может радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет. Менее 10 – Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично. Задания № 2 и № 3, по сути, расшифровывают эмоциональную сферу первоклассника и ориентируют исследователя в вероятных проблемах адаптации. Задание № 2 характеризует сферу социальных эмоций. Здесь надо оценить степень дифференциации эмоций – в норме позитивные чувства ребенок раскрашивает основными цветами, негативные – коричневым и черным. В задании № 3 отражено эмоциональное отношение ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам. По результатам задания № 3 можно выделить три группы детей: – с положительным отношением к школе; – с амбивалентным отношением к школе; – с негативным отношением к школе.

4. Для определения социометрического статуса младших школьников мы использовали социометрическую методику «Капитан корабля» А.А. Романовой, целью которой является выявление социометрического статуса ребенка в группе сверстников. Диагностика при помощи данной методики проводится в индивидуальной форме, во время беседы ребенку предлагается рисунок корабля и задаются следующие вопросы: если бы ты был капитаном корабля, кого из ребят своей группы взял бы в помощники, отправляясь в дальнее путешествие? Кого взял бы на корабль в качестве гостей? Кого не взял бы в плавание? Кто еще остался бы на берегу? Критерии и оценка результатов:

- популярные («звезды») – дети, получившие в 2 раза больше положительных выборов от среднего показателя (3 балла);

- предпочитаемые – дети, получившие как положительные, так и отрицательные выборы (2 балла);

- изолированные – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (они остаются как бы незамеченными своими сверстниками) (1 балл);

– отвергаемые – дети, получившие в основном отрицательные выборы (0 баллов).

5. Для диагностики родительского отношения мы использовали Опросник родительского отношения (ОРО) авторов А.Я. Варга, В.В. Столина [90]. Данная методика ориентирована на выявление типа родительского отношения к детям и особенностей общения детей с родителями. Опросник состоит из 5 шкал:

I. шкала «принятие – отвержение», отражает интегральное эмоциональное отношение родителя к ребенку и включает два типа «принятие» и «отвержение». Содержание типа родительского отношения «принятие»: родителю нравится ребенок таким, какой он есть, он уважает индивидуальность ребенка и симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. Содержание шкалы «отвержение»: родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных склонностей. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

II. «Кооперация» – социально-желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается стать на его точку зрения в спорных вопросах.

III. «Симбиоз» – шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так: родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка,

оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться волей обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

IV. «Авторитарная гиперсоциализация» – отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии стать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка и требует социального успеха. При этом родитель хорошо знает ребенка, его индивидуальные способности, привычки, мысли, чувства.

V. «Маленький неудачник» – отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

2.2. Анализ результатов

Основные результаты исследования самооценки младших школьников, как одного из компонентов социально – психологической адаптации, полученные с помощью методики «Лесенка» В.Г. Щур, представлены на рисунке № 1 и в Приложении А таблица № 4:

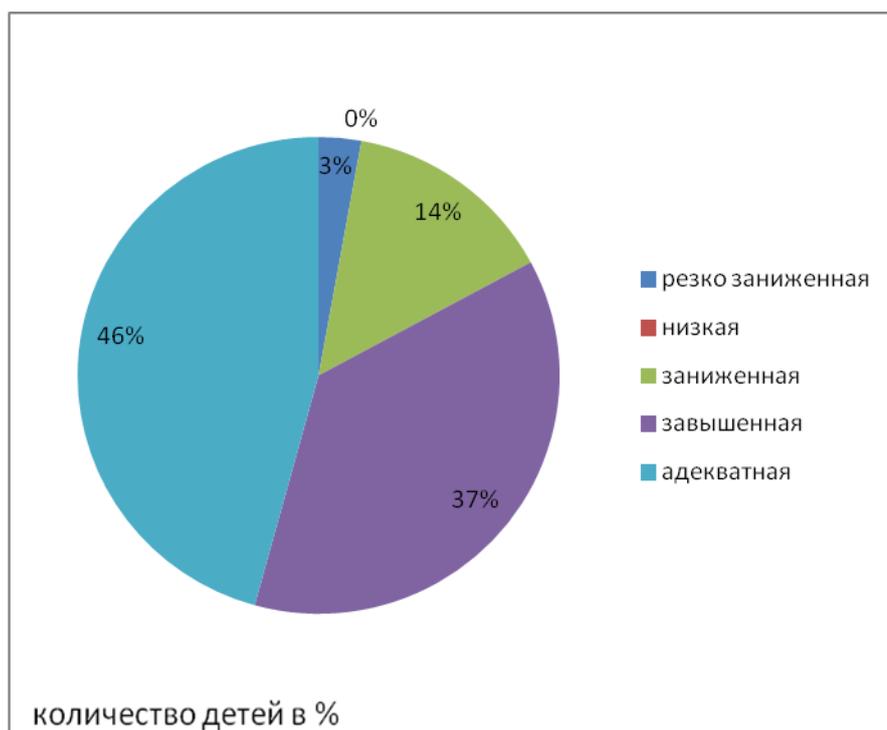


Рисунок 1. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по уровню самооценки («Лесенка» В. Щур)

Согласно представленным на рисунке 1 данным самооценки младших школьников, преобладает адекватная самооценка (46% детей). У первоклассников с адекватной самооценкой, представленной на среднем уровне ее развития, уровень самокритики достаточен для того, чтобы ребенок стремился к развитию, чему-то более сложному, и в то же время не отнимает уверенности в своей успешности. Далее представлена завышенная самооценка (37% детей). Первоклассники с завышенной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учебной деятельности. Их характеризует максимальная самостоятельность. Они уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха в

учебной деятельности. Заниженная самооценка выявлена у 14% первоклассников. Дети младшего школьного возраста с заниженной самооценкой имеют зачастую слишком высокий уровень внутреннего притязания, что дает им установку на неуспех. Это может быть опасным для ребенка, ведь если он сам будет уверен в том, что он не может быть успешен в той или иной деятельности, в последствие будет крайне сложно объяснить ему, что возможно достаточно попробовать себя в какой-либо деятельности. У одного ребенка была выявлена резко заниженная самооценка (3% детей). Низкая самооценка не была выявлена.

По методике О.А. Ореховой «Домики», предназначенной для исследования эмоционального фона младших школьников в школе, нами были получены следующие результаты, представленные на рисунке 2 и в Приложении А таблица № 5:

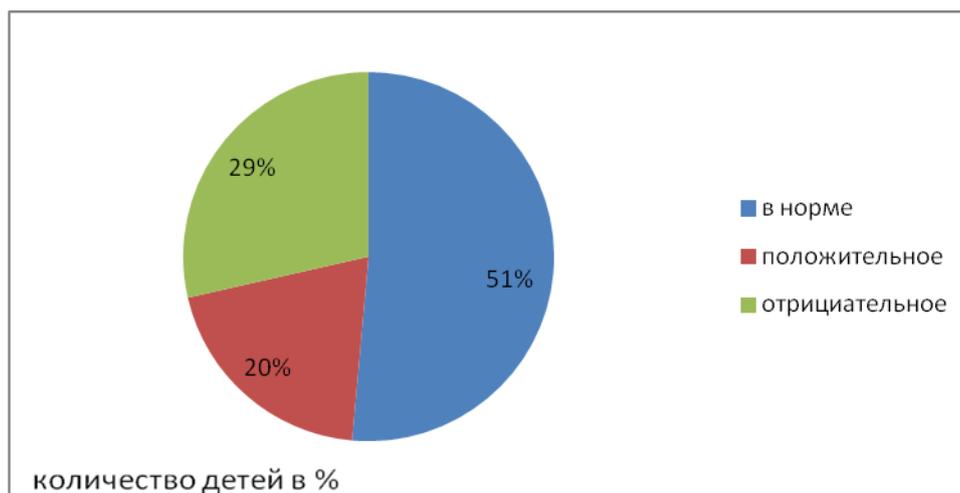


Рисунок 2. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по уровню их эмоционального фона в школе («Домики» О.А. Орехова)

Согласно представленным данным эмоционального состояния детей младшего школьного возраста, эмоциональное состояние большинства первоклассников в норме (51% детей). Ребенок может радоваться и печалиться в зависимости от ситуации, поводов для беспокойства нет. Положительное эмоциональное состояние выявлено у 20% первоклассников.

Дети данной группы веселы и чувствуют себя счастливыми, настроены оптимистично. Следует отметить, что у 29% первоклассников преобладают отрицательные эмоции. У первоклассников данной группы доминируют плохое настроение и неприятные переживания.

Проведение социометрии позволило нам получить сведения о статусе каждого ребенка в классе среди сверстников. Проанализировав полученные данные, мы разделили испытуемых на четыре группы: I – популярные (звезды), II – предпочитаемые, III – игнорируемые, IV – отвергаемые. Общие сведения о социометрическом статусе детей младшего школьного возраста представлены на рисунке 3 и в Приложении А таблица № 6:



Рисунок 3. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по показателю социального статуса в классе («Капитан корабля» А.А. Романова)

Из приведенных данных видно, что большинство детей попадает в I (популярные) и II (предпочитаемые) статусные группы, что составляет 88% первоклассников. Отвергаемых и игнорируемых значительно меньше - 12%. Популярных первоклассников – 37%, что является довольно высоким показателем, более трети от общего числа первоклассников. Популярные и предпочитаемые дети находятся в группе в атмосфере любви и расположения

своих одноклассников. Их ценят за красоту, обаяние, быстрое реагирование в разных ситуациях и лояльность, за уверенность, способность, не колеблясь брать на себя ответственность, не бояться риска. Они занимают лидирующие позиции в совместной деятельности сверстников. Дети с данным статусом проявляют активность, могут играть как в одиночестве, так и с небольшой подгруппой сверстников. Сверстники характеризуют их следующим образом: «добрый», «мой друг», «самый умный», «всегда играем вместе», «красивый», «никого не обижает» и пр. Из наблюдений учителей видно, что именно такие «звезды» активно привлекают окружающих детей к своим действиям, с удовольствием откликаются на инициативу сверстников, дружелюбно ко всем относятся. Предпочитаемые (51% детей) – не выделяются особенными лидерскими качествами, но одноклассники им доверяют, ориентируются на их мнение, с ними советуются, хотят совместно учиться и играть. Принятые младшие школьники могут объединяться между собой небольшими группами, либо присоединяются к игровым объединениям во главе с предпочитаемыми детьми, их характеристика от сверстников наполнена определениями: «веселый», «не дерется», «честно играет», «не обманывает». Количество отвергаемых детей – 9%. Их характеристика раскрывается одноклассниками через описание негативных форм поведения: «дерется», «обзывается», «плохо ведет себя на уроках «все ломает», «жадный», «обманывает», «нечестно играет» и пр. В группу «игнорируемых» младших школьников попадают часто болеющие дети, отсутствующие на занятиях, те, с кем у детей не сложилось дружеских или приятельских отношений. Их низкий статус проявляется в основном во внеурочной деятельности, в ситуации непосредственной коммуникации с коллективом, но в учебной деятельности, регламентируемой педагогом, они могут включаться в процесс взаимодействия с классом. Таким образом, в результате социометрического исследования нами получены две группы, сходные по характеру межличностных отношений, с более и менее благоприятным социометрическим статусом.

Результаты исследования показателя уровня школьной тревожности исследуемой группы детей младшего школьного возраста представлены на рисунке 4 и в Приложении А таблица № 7:

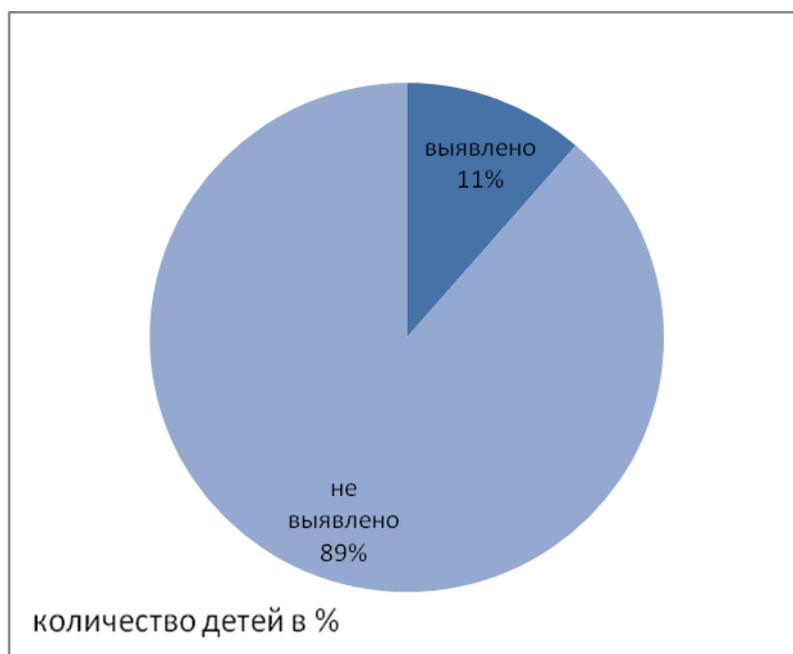


Рисунок 4. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по показателю школьной тревожности (Проективная методика для диагностики уровня школьной тревожности А.М. Прихожан)

Согласно полученным в ходе диагностики результатам, число неблагоприятных ответов от 7 и более были даны 11% детей (4 ребенка), что позволяет говорить о выявленном у них состоянии школьной тревожности. У оставшихся 89% (31 человек) состояние школьной тревожности выявлено не было, количество «неблагоприятных» ответов, данных детьми, находится в промежутке от 0 – 6. Особого внимания заслуживают случаи, в которых ребенок дает отрицательный ответ на картинку 12 (по данным А. М. Прихожан, эти случаи редки и составляют не более 5—7 %). В нашем случае таких ответов было 4. Такие случаи требуют дополнительного исследования и углубленного анализа причин.

Рассмотрим результаты исследования родительского отношения, полученные по методике А. Я. Варги, В. В. Столина. Полученные данные

особенностей родительского отношения по отношению к младшим школьникам представлены в таблице 2 и в Приложении А таблица № 8:

Таблица 2

Результаты исследования выборочной совокупности родителей по типам родительского отношения к детям младшего школьного возраста

Шкала родительского отношения	Показатель родительского отношения	
	среднегрупповой балл	процентильный ранг (%)
1. Принятие	30,82	100
2. Отвержение	2,11	0
3. Кооперация	5,34	12,29
4. Симбиоз	3,97	74,97
5. Авторитарная гиперсоциализация	3,08	53,87
6. «Маленький неудачник»	1,22	45,57

Анализ показателей родительского отношения к детям младшего школьного возраста позволяет сделать следующие выводы: среднегрупповой балл 30,82 (процентильный ранг 100%) по шкале «принятие» свидетельствует о высоких показателях по этой шкале. Большинство родителей относятся к ребенку положительно, проводят с ним достаточно времени, принимают его таким, какой он есть, одобряют и разделяют его интересы и т.д. Низкий среднегрупповой балл по шкале отвержение (2,11) свидетельствует о том, что у родителей могут присутствовать, в незначительной форме раздражение, негативные чувства, связанные с поведением ребенка, что, по нашим предположениям, связано с проявлениями в поведении ребенка кризиса 7-х лет. Показатели по шкале «кооперация» 5,34 (процентильный ранг 12,29%) свидетельствует о проявлении со стороны родителя достаточного интереса к ребенку и его интересам, адекватной оценке его способностей, поощрении самостоятельности и инициативы ребенка, учет его мнения при принятии решений внутри семьи. По шкале «симбиоз», которая свидетельствует о

проявлении чрезмерной заботы о ребенке, показатели выражены слабо - 3,97% (процентильный ранг 74,97%). По шкале «авторитарная гиперсоциализация» среднегрупповой балл равен 3,08% (процентильный ранг 53,87%), что указывает на наличие в отношении детей умеренной авторитарности, то есть родители осуществляют умеренный контроль за действиями ребенка, задавая определенные дисциплинарные рамки. Низкое значение показателя по шкале «маленький неудачник» 1,22% (процентильный ранг 45,57%) свидетельствует об отсутствии у родителей стремления инфантилизировать ребенка и склонности относиться к промахам и неудачам ребенка, как к случайным и незначительным.

С целью дальнейшего исследования взаимосвязи типа родительского отношения и компонентов социально-психологической адаптации младших школьников к школе нами был проведен корреляционный анализ с применением метода ранговой корреляции Спирмена, результаты которого представлены в таблице 3:

Таблица 3

Взаимосвязь типа родительского отношения и компонентов социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста

Типы родительского отношения	Компоненты социально-психологической адаптации			
	Самооценка	Эмоциональный фон	Тревожность	Социометрический статус
Принятие	$r_s = -0.06$	$r_s = 0.394$ H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима	$r_s = -0.502$ H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима	$r_s = 0.11$
Отвержение	$r_s = 0.177$	$r_s = -0.339$ H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима	$r_s = -0.105$	$r_s = 0.117$

Окончание таблицы 3				
Кооперация	$r_s = -0.059$	$r_s = -0.181$	$r_s = -0.173$	$r_s = 0.34$ H ₀ отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.
Симбиоз	$r_s = 0.274$	$r_s = -0.097$	$r_s = 0.335$ H ₀ отвергается. Корреляция между А и В статистически значима	$r_s = 0.269$
Авторитарная гиперсоциализация	$r_s = -0.171$	$r_s = 0.206$	$r_s = -0.01$	$r_s = 0.152$
Маленький неудачник	$r_s = 0.228$	$r_s = 0.229$	$r_s = 0.221$	$r_s = 0.246$

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить ряд статистически значимых корреляционных связей между показателями различных типов родительского отношения и компонентами социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста.

Рассмотрим выявленные достоверно-значимые корреляционные связи:

- умеренная прямая связь типа РО «принятие» и показателя СПА к школе «эмоциональное состояние» ($r = 0,394$);

- умеренная прямая связь РО «симбиоз» и показателя СПА «тревожность» ($r = 0,335$);

- умеренная прямая связь РО «кооперация» и показателя СПА «социометрический статус» ($r = 0,340$);

- умеренная обратная связь РО «принятие» и показателя СПА «тревожность» ($r = -0.502$);

- умеренная обратная связь РО «отвержение» и показателя СПА «эмоциональное состояние» ($r = -0.339$);

Анализ выявленных корреляционных связей показал следующее:

– чем больше родители принимают ребенка таким, какой он есть, тем более положительный эмоциональный фон наблюдается у младшего школьника;

– чем больше родитель ощущает тревогу за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным, и не предоставляет ребенку самостоятельности, тем в большей степени младшие школьники проявляют тревожность в школьных ситуациях;

– чем больше родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, тем более высокий социометрический статус в классном коллективе имеет младший школьник;

– чем больше родители принимают ребенка таким, какой он есть, тем в меньшей степени младшие школьники проявляют тревожность в школьных ситуациях;

– чем больше родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, испытывает по отношению к нему злость, досаду, раздражение, обиду, тем ниже эмоциональный фон ребенка;

Таким образом, на основе полученных результатов исследования:

- были установлены взаимосвязи типов родительского отношения и компонентов социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе;

- выявлены типы родительского отношения, способствующие наиболее успешной социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста, это «принятие» и «кооперация»;

- выявлены типы родительского отношения («отвержение» и «симбиоз») снижающие степень социально-психологической готовности детей младшего школьного возраста к школе.

2.3. Методические рекомендации по организации и проведению мероприятий по содержательному консультированию с профилактическими задачами для родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, в период социально – психологической адаптации к школе

В современном обществе, переживающем глобальные изменения, затрагивающем все сферы его жизни, сформировался запрос на прояснение существующих идеологических, нравственных и духовных принципов. Все более остро встает вопрос по налаживанию взаимодействия между семьей и образовательными структурами, распределению их ролей воспитательного воздействия и определению места ребенка между ними.

Одна из задач ФГОС школьного образования — это психолого – педагогическая поддержка семьи и ребёнка, в том числе и в период школьной адаптации. Поддержка родителей в вопросах укрепления здоровья семьи и социализации школьника, направлена на сохранение ценностей семьи, традиций, национально-культурного мировосприятия. Целью ФГОС является вовлечение родителей, как непосредственных участников образовательного процесса, в совместную с образовательным учреждением деятельность по воспитанию, развитию и обучению детей, посредством различных форм работы и программ внеурочной деятельности.

Статистика показывает, что практически каждый ребенок, приходя в первый класс, имеет те или иные проблемы с адаптацией, и с каждым годом количество таких детей увеличивается. Одной из распространенных проблем, выявляемых на этапе адаптации, является затруднение с установлением межличностных отношений в классном коллективе. Учителя отмечают, что первоклассники не умеют общаться, грамотно выстраивать коммуникативные связи между собой, а родители не вполне осознают свою роль в развитии этих способностей.

Родители заинтересованы в успешном освоении ребенком учебной деятельности, его успеваемости, для чего определяют ребенка на всевозможные развивающие занятия, едва ребенок начинает ходить и говорить. Успешность учебы ребенка для родителей определяется учительской оценкой и воспринимается, как аналог собственной успешности. Зачастую, родители делегируют педагогам задачу по развитию своих детей, не находя времени или возможности заняться совместной деятельностью с ребенком, либо не считая себя достаточно компетентными в вопросах развития и образования.

Предоставление родителям возможности получения доступной педагогической и психологической помощи по вопросам воспитания детей – одно из направлений государственной культурной политики.

На сегодняшний день существует большое количество исследований влияния семьи на процесс адаптации детей младшего школьного возраста к школе. В результате проведенного исследования взаимосвязи типа родительского отношения и компонентов социально – психологической адаптации, нами были выявлены некоторые аспекты родительского отношения, способствующие снижению уровня социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе, характерные для типов родительского отношения «симбиоз» и «отвержение», а именно: отвержение ребенка, восприятие его плохим, неудачливым, несостоятельным, отсутствие доверия и уважения к ребенку, ощущение тревоги за ребенка, когда ребенок кажется родителю маленьким и беззащитным, препятствие проявлению ребенком самостоятельности, стремление его инфантилизировать, желание оградить ребенка от трудностей жизни.

Нами был разработан и обоснован комплекс методических рекомендаций по организации и проведению мероприятий по содержательному консультированию с профилактическими задачами для родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, в период

социально-психологической адаптации к школе. Данные методические рекомендации могут быть использованы работниками образовательного учреждения: педагогами - психологами, социальными педагогами, педагогами начального образования и др.

Реализация данных мероприятий осуществляется в рамках деятельностного подхода и направлена на работу с когнитивным, поведенческим и эмоциональным компонентами родительского отношения.

Наиболее эффективными формами работы с родителями являются:

- 1) тематические лекции для родителей по вопросам воспитания, развития обучения ребенка;
- 2) индивидуальные консультации.

Главной целью встреч педагога - психолога с родителями является достижение глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем первоклассника, его личности в целом.

Для реализации поставленных целей, в рамках содержательного консультирования с профилактическими задачами, необходимо решение следующих задач:

- 1) повышение родительской информированности (компетентности) в вопросах психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста, закономерностей и условий их психического развития, и процесса их социально-психологической адаптации к школе;
- 2) развитие эмпатии и навыков рефлексии (самоанализа) у родителей, способствующее более эффективному эмоциональному взаимодействию с ребенком;
- 3) оптимизация отношения к роли родителя;
- 4) формирование положительных родительских установок через осознание чувств и переживаний, связанных с негативным эмоциональным опытом;

5) формирование и развитие навыков общения, взаимодействия, сотрудничества с первокласником, способности к компромиссу и конструктивному разрешению спорных вопросов;

Для достижения поставленных целей, со стороны педагога – психолога необходима реализация следующих действий:

1. Создание доверительных отношений с родителями первоклассников, посредством проявления эмпатии, демонстрации искренней заинтересованности в устранении возникших трудностей.

2. Знакомство родителей с целями и задачами консультирования, введение их в ситуацию предстоящего консультирования.

3. Направление внимания родителей на совместный и разносторонний анализ проблем первоклассника.

4. Предупреждение родителей о возможных трудностях и препятствиях, которые могут возникнуть в процессе поиска форм психологической помощи и в ходе её реализации.

5. Снятие установки на ожидание немедленных результатов.

Направления работы с родителями:

1) выявление и осознание особенностей эмоционального отношения родителей к детям, родительских взглядов, представлений, установок относительно ребенка и взаимодействия с ним;

2) выработка навыков эффективного взаимодействия родителей с детьми.

В случае выявления в ходе диагностики таких неблагоприятных типов родительского отношения как «отвержение» и «симбиоз», предлагается проведение содержательного консультирования с профилактическими задачами, состоящего из следующих этапов для обоих типов:

1. разъяснение педагогом – психологом родителям результатов диагностики сформированности компонентов социально – психологической адаптации ребенка к школе и их собственных индивидуальных результатов,

их совместное обсуждение, для более реалистичного представления родителями характера и степени адаптации ребенка к школе;

2. выявление вопросов и проблем, касающихся социально – психологической адаптации ребенка к школе, наиболее волнующих родителей, их представлений о причинах возникновения данных проблем и средствах их разрешения;

3. обсуждение с родителями специальной программы действий и предложение конкретных рекомендаций.

По окончании беседы происходит обсуждение изменения отношения родителей к проблемам ребенка, к нему самому, взгляда родителей на собственные стратегии воспитания, планирование последующих встреч по запросу.

Эффективность консультации напрямую зависит от способности родителей, основываясь на полученной от психолога информации и рекомендациях, начать предпринимать действия по разрешению сложившейся ситуации.

По окончании процесса консультирования, педагог - психолог выдает родителям психологическое заключение, с содержанием которого родители должны быть ознакомлены, и содержание которого должно быть им разъяснено. В случае выявления такой необходимости, следует перенаправить родителей к специалистам другого профиля для более полного разрешения существующей проблемы.

Направление тематик беседы с родителями с выявленными неэффективными типами родительского отношения «отвержение» и «симбиоз»:

1. Кризис 7 лет: преодоление его проявлений и налаживание эффективного взаимодействия;

2. особенности влияния семьи на процесс социально – психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе;

3. способы и средства регуляции поведения ребенка в семье.

Направление тематик беседы с родителями с выявленным типом родительского отношения «отвержение»:

1. Безусловное принятие ребенка.
2. Воспитание у ребенка позитивной Я-концепции.
3. Развитие эмоционального интеллекта у родителей и детей.

Направление тематик беседы с родителями с выявленным типом родительского отношения «симбиоз»:

1. Сепарация как неотъемлемая часть личностного развития ребенка.
2. Развитие социально – бытовых навыков ребенка.
3. Самостоятельность и безопасность ребенка в современном мире: дома, в школе, в виртуальном пространстве.

В ходе групповых занятий (консультаций) предполагается решение следующих задач:

- 1) познакомить родителей с психолого-педагогическими особенностями первоклассников и процессом их социально-психологической адаптации к школе;
- 2) показать родителям особую значимость работы по изменению негативных личностных характеристик ребенка на позитивные с целью более успешной адаптации первоклассников к условиям школьного обучения;
- 3) проинформировать родителей о влиянии детско – родительских отношений на процесс адаптации детей к школе, и последующее влияние этого процесса на полноценное формирование личности ребенка;

В основе групповых занятий лежит интеракционный метод, строящийся на утверждении, что личность формируется благодаря взаимодействию индивида с окружающими, своей социальной группой и прочими людьми, служащими для него моральными и нравственными ориентирами. Его применение реализовано посредством организации занятий для родителей в групповой форме, с обозначением специальных форм и правил поведения для участников, механизме действия обратной связи, направленной на совместное моделирование и разбор ситуаций, выбор путей их разрешения и т.д. Основной

формой организации процесса обучения является непосредственно личное общение и взаимодействие родителей, объединенных общей целью – помочь своим детям успешно адаптироваться к школьному обучению.

Подача информации должна осуществляться в доступной и тактичной форме. Необходимо учитывать индивидуальные особенности родителя или группы, с которыми ведется работа. Все приводимые для понимания примеры не должны относиться к конкретному ребенку, обязательно должна сохраняться конфиденциальность и анонимность информации о ребенке и родителях, к которым эта ситуация относится.

В адаптационный период педагог - психолог школы проводит групповые консультации в виде просветительских лекций, тренингов, ролевых игр для родителей.

Упражнение № 1 «Вспомним школьные годы» и упражнение № 2 «Мой самый любимый урок» (приложение Б) помогают родителям погрузиться в свои воспоминания об учебном периоде и лучше понять состояние актуальное ребёнка, его особенности и интересы.

Еще одним действенным способом является групповое обсуждение дискуссионных вопросов и разбор бытовых ситуаций или подходящих примеров из произведений литературы, кино. Диалог с родителями организуется в форме «вопрос-ответ». Плюрализм мнений рождает дискуссию, в которой родители находят совместно способы решения проблемных ситуаций. На групповых консультациях с родителями зачастую используется игровой метод, как один из наиболее подходящих для установления коммуникации. Педагог - психолог бросает мяч одному из родителей и задаёт вопрос по обсуждаемой теме, либо передает любой удобный предмет по кругу. Те родители, у кого в руках оказался этот предмет, высказываются по теме обсуждения.

Для составления рейтинга обсуждаемых тем, родителям можно предложить проголосовать в специальной электронной форме. Это создаст у

родителей ощущение сопричастности и ответственности за выбор тем для повестки планируемой встречи.

Просмотр видеозаписей занятий с детьми, их поведения в разных режимных процессах, позволяет родителям посмотреть на собственных детей в новой ситуации, лучше узнать их.

Предложение проанализировать в ходе групповых занятий педагогические ситуации, взятые из жизни, опыта работы с детьми, повышает педагогическую компетентность родителей и их интерес к собственному ребёнку. В ходе решения таких задач, родители учатся определять эффективные и неэффективные методы воспитательного воздействия, соотносить проблему и способ ее решения, выбирая из нескольких вариантов, учитывать особенности своего ребёнка, его настроение, нервно-психическое состояние, темперамент.

Разнонаправленная консультативная работа педагога – психолога с родителями в школе даёт им возможность осознать, что не существует универсальных методов воспитания и взаимодействия с ребенком, но при соблюдении психолого-педагогических рекомендаций и изменении тактики собственного поведения, возможно обеспечение благополучного прохождения периода адаптации ребенка младшего школьного возраста к школе.

Современных родителей можно отнести к совершенно новой категории родителей, к которым необходим принципиально иной подход, новые формы работы, с учетом основ андрогогики – раздела теории обучения, раскрывающего специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога.

Согласно основам андрогогики, обучение взрослого человека принципиально отличается от обучения ребенка и, по мнению М.С. Ноулза, обладает следующими особенностями, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса для взрослых:

1. Взрослому принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения.
2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым
3. Взрослый обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.
4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.
5. Взрослый рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.
6. Учебная деятельность обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.
7. Процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции результатов учебной деятельности [2].

Учитывая вышеперечисленные особенности, мы предлагаем родителям проявить инициативу в выборе тем, предложенных для ознакомления, дискуссий, экспериментов, решения конкретных кейсов и задач и т.д., то есть быть активными участниками процесса обучения.

При составлении методических рекомендаций учитывались вероятные потребности родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, проходящих период адаптации к школе. Акцент был сделан на возможность их применения в жизни, на передачу необходимой информации в доступной форме, для помощи в развитии личности обучающегося.

Андрагогические принципы обучения в изложении С.И. Змеёва:

1. приоритет самостоятельного обучения (в т.ч. и организация процесса своего обучения);
2. принцип совместной деятельности;
3. опора на опыт обучающегося;
4. индивидуализация обучения;
5. системность обучения;
6. контекстность обучения;
7. принцип актуализации результатов обучения;
8. принцип элективности обучения (свобода выбора целей и т.д.) ;
9. принцип развития образовательных потребностей;
10. принцип осознанности обучения [42].

Примерная тематика лекций для родителей первоклассников:

1. «Психологические особенности детей младшего школьного возраста»;
2. «Кризис 7 лет как переходный этап в жизни ребенка: как благополучно его преодолеть с помощью эффективного взаимодействия родителя и ребенка»;
3. «Роль семьи в процессе становления личности ребенка»;
4. «Адаптация (социально – психологическая адаптация) ребенка к школе: особенности, критерии, сроки, помощь родителей в ее благополучном течении (прохождении)»;
5. «Принципы и методы семейного воспитания: формируем позитивную Я-концепцию у ребенка»;
6. «Развиваем эмоциональный интеллект у ребенка правильно»;
7. «Воспитываем самостоятельность у первоклассника»;
8. «Наказание в период адаптации: за что и как правильно наказывать ребенка?»;
9. «Безусловное принятие ребенка»;
10. «Тревожные дети: причины, проявления, способы преодоления тревоги»;

11. «Ребенок и коллектив: развиваем навыки коммуникации и сотрудничества»;
12. «Детская агрессия: ее причины, последствия и способы коррекции»;
13. «Детская безопасность в школе».

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В ходе эмпирического исследования нами были выявлены следующие показатели социально-психологической адаптации младших школьников к школе:

1. По показателю самооценки: у большинства первоклассников преобладает адекватная самооценка - 46% детей, завышенная самооценка выявлена у 37% детей. Заниженная и резко заниженная самооценка выявлена у 14% и 3% детей, соответственно. Низкая самооценка не была выявлена.

2. По показателю эмоционального фона ребенка в школе: согласно полученным данным, эмоциональное состояние большинства первоклассников в норме (51% детей). Положительное эмоциональное состояние преобладает у 20% первоклассников. У трети первоклассников – 29%, доминируют отрицательные эмоции.

3. По показателю школьной тревожности: число неблагоприятных ответов от 7 и более были даны 11% детей, что позволяет говорить о выявленном у них состоянии школьной тревожности. У оставшихся 89% состояние школьной тревожности выявлено не было.

4. По показателю социометрического статуса в группе сверстников: из полученных данных видно, что большинство детей – 88 % попадает в I (популярные) и II (предпочитаемые) статусные группы, что составляет 37% и 51 % первоклассников соответственно. Отвергаемых и игнорируемых значительно меньше - 12 %. Таким образом, в результате социометрического исследования, нами были выделены две группы - с более и менее благоприятным социометрическим статусом, объединенные по характеру складывающихся в них межличностных отношений.

Анализ показателей родительского отношения к детям младшего школьного возраста позволяет сделать следующие выводы: среднегрупповой балл 30,82 по шкале «принятие» свидетельствует о преобладании положительного отношения родителей к детям. Выявленный низкий

среднегрупповой балл по шкале «отвержение» свидетельствует о том, что у родителей могут присутствовать, в незначительной форме раздражение, негативные чувства, связанные с поведением ребенка, что, по нашим предположениям, связано с проявлениями в поведении ребенка кризиса 7-х лет. Показатели по шкале «кооперация» 5,34 свидетельствуют о проявлении со стороны родителя достаточного интереса к ребенку и его интересам, адекватной оценке его способностей, поощрении самостоятельности и инициативы ребенка. По шкале «симбиоз», которая свидетельствует о проявлении чрезмерной заботы о ребенке, показатели выражены слабо - 3,97%. По шкале «авторитарная гиперсоциализация» среднегрупповой балл равен 3,08%, что указывает на наличие в отношении детей умеренной авторитарности, то есть родители осуществляют умеренный контроль за действиями ребенка, задавая определенные дисциплинарные рамки. Низкое значение показателя по шкале «маленький неудачник» 1,22% свидетельствует об отсутствии у родителей стремления инфантилизировать ребенка и склонности относиться к промахам и неудачам ребенка, как к случайным и незначительным.

В результате корреляционного анализа выявлены следующие связи: умеренная прямая связь типа РО «принятие» и показателя СПА к школе «эмоциональное состояние»; умеренная прямая связь типа РО «кооперация» и показателя СПА «социометрический статус»; умеренная прямая связь типа РО «симбиоз» и показателя СПА «тревожность», умеренная обратная связь типа РО «принятие» и показателя СПА «тревожность»; умеренная обратная связь типа РО «отвержение» и показателя СПА «эмоциональное состояние».

Таким образом, на основе полученных результатов исследования, наиболее успешной социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста способствуют такие эффективные типы родительского отношения как «принятие» и «кооперация», снижению социально-психологической адаптации к школе способствуют неэффективные типы родительского отношения «отвержение» и «симбиоз».

С целью обеспечения успешной социально – психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе, нами был разработан и обоснован комплекс методических рекомендаций по организации и проведению мероприятий по содержательному консультированию с профилактическими задачами для родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, в период социально-психологической адаптации к школе. Данные методические рекомендации могут быть использованы работниками образовательного учреждения: педагогами - психологами, социальными педагогами, педагогами начального образования и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами эмпирическое исследование, посвященное изучению актуальной проблемы особенностей формирования компонентов социально-психологической адаптации первоклассников к школе в зависимости от типа родительского отношения, позволило сформулировать следующие выводы.

Начало школьного обучения является одним из наиболее волнительных периодов в жизни ребенка и его семьи. Поступление ребенка в школу влечет за собой изменение всего привычного уклада его жизни, возникновение множества новых стрессовых ситуаций, с которыми необходимо справиться, то есть адаптироваться. Адаптация представляет собой приспособление организма к новым условиям среды и является пролонгированным процессом. Успешность процесса адаптации ребенка к школьному обучению зависит не только от индивидуальных свойств его личности, но и от помощи окружающих его людей и его семьи, в большей степени.

С учетом выявленных в ходе исследования взаимосвязей между компонентами социально – психологической адаптации и некоторыми типами родительского отношения, отнесенными к категории неэффективных, нами был разработан комплекс методических рекомендаций по организации и проведению мероприятий по содержательному консультированию с профилактическими задачами для родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, в период социально-психологической адаптации к школе.

Исследования показывают: от успешности процесса школьной адаптации первоклассника, зависит весь последующий этап школьного обучения. Под успешной адаптацией принято понимать освоение ребенком нового социального пространства, усвоение и принятие школьных норм и правил, выстраивание и поддержание системы взаимоотношений между

всеми участниками образовательного процесса: «ребенком – школой – семьей».

Несмотря на выстроенную систему подготовки детей к школе, реализуемую в рамках дошкольных образовательных учреждений, акцент в ней делается преимущественно на учебной и организационной подготовке, в то время как социальный и психологический критерий остается без должного внимания. Многие специалисты, работающие с первоклассниками, отмечают наличие затруднений именно в социально – психологической адаптации.

Гармоничные детско-родительские включены в систему значимых отношений ребенка и являются одним из факторов его успешной социально-психологической адаптации к школе. Родительское отношение составляет важнейшую подсистему семьи и может рассматриваться как «непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения» [62].

Родительское отношение включает субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, определяющее особенности восприятия ребенка родителем, способы взаимодействия с ним, характер приемов воздействия [44]. Посредством выстраиваемых взаимоотношений с ребенком, отношения к трудным жизненным ситуациям и конфликтам, с использованием различных копинг – стратегий, личного взаимодействия с учителем, родитель оказывает непосредственное влияние на учебный процесс ребенка и процесс его адаптации к школе. Опыт взаимодействия родителей с ребенком, стереотипы родительского поведения переносятся им в отношения с окружающими сверстниками и взрослыми.

Проведенное эмпирическое исследование выявило следующие характеристики взаимосвязи родительского отношения к первоклассникам и показателей социально-психологической адаптации к школе:

– чем больше родители принимают ребенка таким, какой он есть, тем более положительный эмоциональный фон наблюдается у младшего школьника;

– чем больше родитель ощущает тревогу за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным, и не предоставляет ребенку самостоятельности, тем в большей степени младшие школьники проявляют тревожность в школьных ситуациях;

– чем больше родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, тем более высокий социометрический статус в классном коллективе имеет младший школьник;

– чем больше родители принимают ребенка таким, какой он есть, тем в меньшей степени младшие школьники проявляют тревожность в школьных ситуациях;

– чем больше родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, испытывает по отношению к нему злость, досаду, раздражение, обиду, тем ниже эмоциональный фон ребенка;

Успешной социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста способствуют параметры, соответствующие таким эффективным типам родительского отношения как «принятие» и «кооперация», включающие в себя следующие характеристики: принятие ребенка таким, какой он есть, уважение его индивидуальности, проявление к нему искренней симпатии и сочувствия, заинтересованность его увлечениями, участие в его делах, стремление помочь ребенку.

Снижению уровня социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе со стороны родителя способствуют характерные для неэффективных типов родительского отношения проявления: отвержение ребенка, восприятие его плохим, неудачливым, несостоятельным, отсутствие доверия и уважения к ребенку, ощущение тревоги за ребенка, когда ребенок кажется родителю маленьким и беззащитным, препятствие проявлению ребенком самостоятельности, стремление его инфантилизировать, желание оградить ребенка от трудностей жизни.

Список использованных источников

1. Абдуллина Л.Б. Адаптация первоклассников к школе // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 7-9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-pervoklassnikov-k-shkole-3> (дата обращения: 20.09.2022)
2. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический проспект, 1997. 271 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. 2-е изд. М.: Питер, 2003. 248 с.
4. Акимова М. К. Психологическая диагностика умственного развития детей: учеб. пособие для СПО. 2-е изд., испр. и дополн. М.: Издательство Юрайт, 2019. 265 с.
5. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М.: Знание, 1992. 238 с.
6. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2002. 206 с.
7. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С.М. Громбаха. М.: Медицина, 1998. С. 35–37.
8. Барканова О.В. Психодиагностическая работа в младшем школьном и подростковом возрасте: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 242 с.
9. Безруких М. М., Сонькин В.Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка). 3-е изд. М.: Академия, 2008. 412 с.
10. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
11. Биологический энциклопедический словарь / гл. ред. М.С. Гиляров. М.: Сов. энциклопедия, 1986. 831 с.

12. Бодалев А.А., Столин В.В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / НИИ общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
13. Большой медицинский энциклопедический словарь / под ред. В. И. Бородулина. Изд. 4-е, испр. и доп. М.: РИПОЛ классик, 2007. 959 с.
14. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш. СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
15. Бугаева Н.Н. Комфорт младших школьников в образовательной деятельности // Начальная школа. 2009. № 2. С. 25–28.
16. Буренкова Е.В. Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания, личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2000. 22 с.
17. Важенина С.В. Адаптационные характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т.3. №4. С. 9-17. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44142113_26516244.pdf (дата обращения: 05.12.2022)
18. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967. 195 с.
19. Варга А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // Вестник Московского университета. 1985. № 4. С. 32-38.
20. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 206 с.
21. Васильева Е.Н. Ролевая структура детско-родительских отношений: монография. Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. 196 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/33me4wss65/direct/175636392> (дата обращения: 15.01.2023)

22. Василькова Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций. 7-е изд., стереотип. М.: Академия, 2008. 448 с.
23. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2007. 160 с.
24. Возрастная психология. Часть 1. Сборник студенческих работ / Отв. ред., доктор соц. наук, проф. Ушамирская Г.Ф. М.: Студенческая наука, 2012. 1338 с. С. 543. URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=227778 (дата обращения: 12.02.2023)
25. Волковская Т.В. Современные теоретико - методологические подходы к пониманию феномена адаптации // Проблемы современного педагогического образования, 2018. С. 269-272. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-ponimaniyu-fenomena-adaptatsii> (дата обращения: 20.11.2022)
26. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995. М., 1995. С 8-11.
27. Вроно М.Ш. Сущность и проявления школьной дезадаптации при психических заболеваниях у детей. Ташкент, 1984.
28. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t4_1984/go,10;fs,0/ (дата обращения: 05.04.2022)
29. Гагай В.В., Литвиненко Н.В., Гринева К.Ю., Особенности школьной адаптации первоклассников с учетом механизма совладания с трудными ситуациями // Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 2015. С. 93-101. URL: <file:///C:/Users/PC/Downloads/osobennosti-shkolnoy-adaptatsii-pervoklassnikov->

обращения: 28.03.2022)

30. Галагузова М.А. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов: пособие для студентов. М.: Владос, 2013. 224 с.

31. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций: историко-методологическое исследование. Л.: Наука, 1989. 189 с.

32. Громбах Г.С. Школьная зрелость как гигиеническая проблема // Гигиена и санитария. 1969. С. 48-53. URL: <file:///C:/Users/PC/Downloads/shkolnaya-zrelost-kak-gigienicheskaya-problema.pdf> (дата обращения: 10.09.2022)

33. Грудненко Е.А. Психологическая готовность ребенка к школе: пособие для психологов и педагогов ДОУ. М.: Детство-Пресс, 2013. 176 с.

34. Гузьева Н.В. Психологические средства коррекции дезадаптации личности: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Томск, 1999. 26 с.

35. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Питер, 2009. 208 с.

36. Гуткина Н.И. Группы и классы развития // Психологическая наука и образование. 2016. № 6. С. 71–85.

37. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография. М.: Перо, 2015. 200 с.

38. Дорожевец Т. В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск, 1995. 154 с.

39. Дружинин В.Н. Психология семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 176 с.

40. Ершова Ю.С. Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребёнка: дис. соиск. уч. ст. канд. псих. наук. Ярославль, 2007. 175 с.

41. Ефремова Н.А. Психологическое содержание Я-концепции родителя: дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2004. 177 с. URL:

<https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskoe-soderzhanie-ya-kontseptsii-roditelya> (дата обращения: 30.05.2022)

42. Змеев С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. М., 2000. 44 с.

43. Изотова Е.Г. Особенности школьной дезадаптации у учеников начальных классов и работа по ее коррекции // Проблемы современного педагогического образования. 2021. С. 359 – 362. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-shkolnoy-dezadaptatsii-u-uchenikov-nachalnyh-klassov-i-rabota-po-ee-korreksii> (дата обращения: 04.08.2022)

44. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2004. 320 с.

45. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: Структура, динамика, принципы коррекции: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2002. URL: <https://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-situatsiya-razvitiya-rebenka-struktura-dinamika-printsipy-korreksii> (дата обращения: 19.10.2022)

46. Кириленко И.Н., Овсяник С.Б. Исследование детско-родительских отношений в зарубежных научных школах: психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая психология // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». 2018. № 2. С. 66-73. URL: [issledovanie-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-zarubezhnyh-nauchnyh-shkolah-psihoanaliz-biheviorizm-geshtaltpsihologiya-gumanisticheskaya-psihologiya.pdf](https://www.dissercat.com/content/issledovanie-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-zarubezhnyh-nauchnyh-shkolah-psihoanaliz-biheviorizm-geshtaltpsihologiya-gumanisticheskaya-psihologiya.pdf) (дата обращения: 08.04.2023)

47. Козлякина Е.Н. К вопросу социализации и социально-психологической адаптации младших школьников // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. сб. статей. Нижневартовск, 2018. С. 466-471. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36340284> (дата обращения: 15.03.2023)

48. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 2010. 300 с.
49. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников. М.: Академия, 2008. 176 с.
50. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
51. Красникова Т.В. Адаптация младших школьников к школе: факторы, уровни, показатели, этапы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. С. 434–437. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-mladshih-shkolnikov-k-shkole-factory-urovni-pokazateli-etapy> (дата обращения: 10.02.2023)
52. Кулагина И.Ю. Младшие школьники: особенности развития. М.: Эксмо. 2009. 176 с.
53. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение. М.: Педагогика, 1991. 341 с.
54. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. Заведений. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 432 с
55. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде: дис. ... д-ра психол. наук. Оренбург, 2009. 469 с.
56. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации (1–3 классы): диссертация ... кандидата психологических наук. М., 1994. 262 с.
57. Маслова Н.Ф. Рабочая книга социального педагога. Орел: Книга, 2014. 157 с.
58. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2018. 352 с.
59. Матюхина М.В. Мотивация учения в начальной школе. М.: АСТ, 2005. 210 с.

60. Мевша А.С. Деадаптация первокурсника: причины и последствия / современные технологии в мировом научном пространстве: Сборник статей по итогам международной научно-практической конференции. Уфа, 2018 г. в 2 ч. Ч.2. Стерлитамак: АМИ, 2018. 257 с. С. 51 – 53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36603975> (дата обращения: 15.02.2022)

61. Мезинов В.Н., Люленкова О.Ю. Педагогические условия обеспечения адаптации младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья к учебной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical review. 2019. С. 45-51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-obespecheniya-adaptatsii-mladshego-shkolnika-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-k-uchebnoy> (дата обращения: 29.01.2023)

62. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 256 с.

63. Молодцова, Т.Д. Теория и практика предупреждения и преодоления деадаптации подростков: дисс. докт. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1998. 446 с.

64. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 640 с.

65. Насонова Е.Б. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младшего школьника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1990. 16 с.

66. Никифоров В. И., Сурыгин А. И. Теория и практика высшего профессионального образования: термины, понятия и определения. СПб.: 2009. 141 с.

67. Новикова Е. В. Диагностика и коррекция школьной деадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников. М., 1985. С. 42—56.

68. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996. 240 с.
69. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Академия, 2003. 448 с.
70. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб.-метод. пособие. М.: МПСИ, 2006. 486 с.
71. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История психологии. XX век: хрестоматия / ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. 5-е изд. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2013. С. 717–777.
72. Психология младшего школьника: учебно - методическое пособие / авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. Екатеринбург, 2018. 109 с.
73. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография, М.: Психотерапия, 2016. 512 с.
74. Савиных А.Б. Клинико-социальное прогнозирование при состояниях психической дезадаптации, возникающих в условиях Севера Сибири // Клинико-социальные и биологические аспекты адаптации при нервно-психических и наркологических заболеваниях. Красноярск, 2000. С. 103–106.
75. Сапоровская М.В., Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников : дисс ... канд. психол. наук. Кострома, 2002. 185 с.
76. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М.: ВЛАДОС, 2003. 96 с.
77. Слостенин В.А. Каширин В.П. Педагогика и психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2001. 480 с.

78. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2000. №3. С. 3-14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37332494> (дата обращения: 15.03.2023)
79. Соколова Ю.А. Генезис понятия «адаптация» / Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2014. №3. С. 93-99. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-ponyatiya-adaptatsiya> (дата обращения: 03.03.2023)
80. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 36–45.
81. Спиваковская А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви. М.: Педагогика, 1986. 157 с.
82. Судакова Н.Б. Психологическая готовность и адаптация будущих первоклассников к условиям школьного обучения // Детство. Отрочество. Юность. 2012. № 1–2. С. 39–52.
83. Сырицына С.И. Особенности физического и умственного развития младших школьников // Директор школы. 2015. № 4. С. 74–80.
84. Техтелева Н. В. Формирование представлений родителей о характере ребенка – дошкольника: дисс. ... канд. психол. наук. Самара: СГПУ, 2008. 204 с.
85. Цылев В.Р. О проблеме психологической адаптации школьников // Психологическая наука и образование, 2012. № 3–4. С. 31–37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34958541> (дата обращения: 14.02.2023)
86. Чуткина Г.М. Адаптация первоклассников к педагогическому процессу школы: дисс. ... кандидата педагогических наук. Минск, 1987. 209 с.
87. Чуткина Г.М. Адаптация первоклассников к педагогическому процессу школы: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1987. 19 с.
88. Шинтарь З.Л. Введение в школьную жизнь: Учеб.-метод. пособие. Гродно: ГрГУ, 2002. 119 с.
89. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2001. 656 с.

90. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 2004. 64 с.
91. Якимова Т.В. Специфика семейной ситуации развития интеллектуально одаренных подростков: дис. канд. психол. наук. М., 2008. 167 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/spetsifika-semeinoi-situatsii-razvitiya-intellektualno-odarenykh-podrostkov/read> (дата обращения: 01.05.2023)
92. Ямбург Е. А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы // Народное образование. 2002. № 2. С. 94–95.
93. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Иматон, 2013. 200 с.
94. Hartmann H. Ego Psychology and the Problem of Adaptation. New York: Int. Univ. Press, 1958.
95. Knowles, M.S. Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. 328 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Результаты исследования показателей социально-психологической адаптации младших школьников к школе

Приложение А

Таблица 4

Результаты исследования показателей самооценки по методике «Лесенка» В.Г. Щур

№ п/п	Испытуемый №	Уровень самооценки	
		ступенька	самооценка
1	Испытуемый 1	4	заниженная
2	Испытуемый 2	2	адекватная
3	Испытуемый 3	2	адекватная
4	Испытуемый 4	2	адекватная
5	Испытуемый 5	4	заниженная
6	Испытуемый 6	1	завышенная
7	Испытуемый 7	1	завышенная
8	Испытуемый 8	1	завышенная
9	Испытуемый 9	3	адекватная
10	Испытуемый 10	3	адекватная
11	Испытуемый 11	2	адекватная
12	Испытуемый 12	1	завышенная
13	Испытуемый 13	1	завышенная
14	Испытуемый 14	2	адекватная
15	Испытуемый 15	3	адекватная
16	Испытуемый 16	3	адекватная
17	Испытуемый 17	4	заниженная
18	Испытуемый 18	1	завышенная
19	Испытуемый 19	3	адекватная
20	Испытуемый 20	3	адекватная
21	Испытуемый 21	1	завышенная
22	Испытуемый 22	2	адекватная
23	Испытуемый 23	1	завышенная
24	Испытуемый 24	4	заниженная

Окончание таблицы 4			
25	Испытуемый 25	1	завышенная
26	Испытуемый 26	1	завышенная
27	Испытуемый 27	1	завышенная
28	Испытуемый 28	2	адекватная
29	Испытуемый 29	3	адекватная
30	Испытуемый 30	4	заниженная
31	Испытуемый 31	1	завышенная
32	Испытуемый 32	7	резко заниженная
33	Испытуемый 33	2	адекватная
34	Испытуемый 34	3	адекватная
35	Испытуемый 35	1	завышенная

Таблица 5

Результаты исследования эмоционального фона у детей в школе по методике Ореховой «Домики»

№ п/п	Испытуемый №	Уровень эмоционального состояния в школе	
		балл	эмоциональное состояние
1	Испытуемый 1	8	положительное
2	Испытуемый 2	12	в норме
3	Испытуемый 3	12	в норме
4	Испытуемый 4	10	в норме
5	Испытуемый 5	20	отрицательное
6	Испытуемый 6	23	отрицательное
7	Испытуемый 7	24	отрицательное
8	Испытуемый 8	14	в норме
9	Испытуемый 9	20	отрицательное
10	Испытуемый 10	24	отрицательное
11	Испытуемый 11	22	отрицательное
12	Испытуемый 12	10	в норме
13	Испытуемый 13	20	отрицательное
14	Испытуемый 14	12	в норме
15	Испытуемый 15	12	в норме
16	Испытуемый 16	12	в норме
17	Испытуемый 17	18	в норме
18	Испытуемый 18	10	в норме

Окончание таблицы 5			
19	Испытуемый 19	12	в норме
20	Испытуемый 20	22	отрицательное
21	Испытуемый 21	26	отрицательное
22	Испытуемый 22	14	в норме
23	Испытуемый 23	10	в норме
24	Испытуемый 24	18	в норме
25	Испытуемый 25	16	в норме
26	Испытуемый 26	16	в норме
27	Испытуемый 27	18	в норме
28	Испытуемый 28	4	положительное
29	Испытуемый 29	22	отрицательное
30	Испытуемый 30	12	в норме
31	Испытуемый 31	4	положительное
32	Испытуемый 32	8	положительное
33	Испытуемый 33	8	положительное
34	Испытуемый 34	8	положительное
35	Испытуемый 35	8	положительное

Таблица 6

Результаты исследования социометрического статуса по методике «Капитан корабля»
А.А. Романова

№	Испытуемый №	Общий балл	Социометрический статус
1	Испытуемый 1	3	популярные
2	Испытуемый 2	2	предпочитаемые
3	Испытуемый 3	3	популярные
4	Испытуемый 4	2	предпочитаемые
5	Испытуемый 5	0	отвергаемые
6	Испытуемый 6	2	предпочитаемые
7	Испытуемый 7	0	отвергаемые
8	Испытуемый 8	3	популярные
9	Испытуемый 9	2	предпочитаемые
10	Испытуемый 10	3	популярные
11	Испытуемый 11	2	предпочитаемые
12	Испытуемый 12	3	популярные
13	Испытуемый 13	0	отвергаемые
14	Испытуемый 14	2	предпочитаемые

Окончание таблицы 6			
15	Испытуемый 15	2	предпочитаемые
16	Испытуемый 16	2	предпочитаемые
17	Испытуемый 17	1	игнорируемые
18	Испытуемый 18	3	популярные
19	Испытуемый 19	2	предпочитаемые
20	Испытуемый 20	2	предпочитаемые
21	Испытуемый 21	3	популярные
22	Испытуемый 22	3	популярные
23	Испытуемый 23	2	предпочитаемые
24	Испытуемый 24	2	предпочитаемые
25	Испытуемый 25	2	предпочитаемые
26	Испытуемый 26	3	популярные
27	Испытуемый 27	2	предпочитаемые
28	Испытуемый 28	2	предпочитаемые
29	Испытуемый 29	3	популярные
30	Испытуемый 30	2	предпочитаемые
31	Испытуемый 31	3	популярные
32	Испытуемый 32	3	популярные
33	Испытуемый 33	2	предпочитаемые
34	Испытуемый 34	3	популярные
35	Испытуемый 35	2	предпочитаемые

Таблица 7

Результаты исследования показателей общего уровня школьной тревожности по методике
Проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М.Прихожан

№ п/п	Испытуемый №	Количество «неблагополучных» ответов	Общий уровень тревожности	Ответ на 12 картинку
1	Испытуемый 1	3	не выявлено	+
2	Испытуемый 2	7	выявлено	+
3	Испытуемый 3	3	не выявлено	+
4	Испытуемый 4	4	не выявлено	+
5	Испытуемый 5	7	выявлено	+
6	Испытуемый 6	7	выявлено	+
7	Испытуемый 7	0	не выявлено	+
8	Испытуемый 8	3	не выявлено	+
9	Испытуемый 9	0	не выявлено	+
10	Испытуемый 10	4	не выявлено	+

Окончание таблицы 7				
11	Испытуемый 11	3	не выявлено	+
12	Испытуемый 12	5	не выявлено	-
13	Испытуемый 13	0	не выявлено	+
14	Испытуемый 14	4	не выявлено	+
15	Испытуемый 15	9	выявлено	+
16	Испытуемый 16	5	не выявлено	+
17	Испытуемый 17	5	не выявлено	+
18	Испытуемый 18	5	не выявлено	-
19	Испытуемый 19	0	не выявлено	+
20	Испытуемый 20	4	не выявлено	+
21	Испытуемый 21	6	не выявлено	-
22	Испытуемый 22	3	не выявлено	+
23	Испытуемый 23	5	не выявлено	+
24	Испытуемый 24	6	не выявлено	+
25	Испытуемый 25	2	не выявлено	+
26	Испытуемый 26	5	не выявлено	+
27	Испытуемый 27	2	не выявлено	+
28	Испытуемый 28	5	не выявлено	+
29	Испытуемый 29	1	не выявлено	+
30	Испытуемый 30	3	не выявлено	+
31	Испытуемый 31	4	не выявлено	+
32	Испытуемый 32	2	не выявлено	+
33	Испытуемый 33	2	не выявлено	+
34	Испытуемый 34	6	не выявлено	+
35	Испытуемый 35	3	не выявлено	-

Таблица 8

Результаты диагностики типа родительского отношения по методике Опросник
родительского отношения (ОРО) авт. А.Я. Варга, В.В. Столин

Род ител ь №	Шкалы родительского отношения					
	Принятие	Отвержени е	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализац ия	Маленький неудачник
1	30	3	6	6	2	2
2	30	3	5	4	3	1
3	32	1	6	7	4	1
4	33	0	6	5	2	1
5	32	1	4	7	2	2
6	30	3	6	4	5	3

Окончание таблицы 8

7	31	2	4	3	1	1
8	29	4	5	2	3	1
9	32	1	5	3	3	1
10	31	2	5	4	2	1
11	30	3	7	5	5	1
12	31	2	6	3	2	1
13	31	2	6	2	4	1
14	33	0	5	2	2	1
15	32	1	3	2	2	1
16	32	1	5	3	2	1
17	29	4	4	5	2	1
18	33	0	6	6	4	1
19	27	6	6	2	2	1
20	30	3	5	3	4	1
21	30	3	4	3	4	1
22	32	1	6	6	2	1
23	31	2	5	4	3	2
24	29	4	6	5	3	1
25	31	2	4	4	6	2
26	29	4	6	3	5	2
27	29	4	6	2	2	1
28	32	1	4	4	3	1
29	27	6	4	4	4	1
30	30	3	6	3	5	1
31	33	0	7	7	2	1
32	31	2	6	6	2	2
33	30	3	6	5	6	2
34	31	2	4	1	2	0
35	32	1	6	1	4	0
Ср.з нач.	30,82	2,11	5,34	3,97	3,08	1,22

Упражнение № 1. «Вспомним школьные годы».

Родителям предлагается ответить на следующие вопросы:

- Кто в школе учился в классе под буквой «В»?
- У кого была форма в школе? Какая она была?
- Кто любил выходить к доске?
- Кто любил свою первую учительницу? Как ее звали?
- Кто бы на день хотел стать первоклассником?
- Кому нравились уроки музыки?
- Кому нравилось дежурство по классу? А в столовой?
- Кто любил в школе читать стихи наизусть?
- У кого был ровный почерк?
- Кто ни разу не забывал тетрадей и учебников дома?
- У кого было примерное поведение?
- Кому нравилось учение больше, чем каникулы?
- Кому ни разу не делали замечание по поводу внешнего вида?
- Это то, что было, а с годами какими вы стали?

Ответы на данные вопросы позволят родителям освежить воспоминания об их школьных годах, вспомнить то волнение, эмоциональное состояние, которое они испытывали, что сделает для них более понятным актуальное состояние их детей на данный момент.

Упражнение № 2. «Мой самый любимый урок»

Родителям предлагается поделиться воспоминаниями о своем самом любимом уроке, учителе, который его вел, самых интересных событиях, связанных или происходивших на данном уроке.