

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

ПРИНЦ ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПЯТЫХ КЛАССОВ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Миллер О.М.

Обучающийся
Принц О.В.

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В ПСИХОЛОГИИ	7
1.1. Проблема адаптации личности в психологии	7
1.2. Возрастные особенности адаптации пятиклассников к новым условиям обучения в средней школе.....	19
1.3 Деятельность психологической службы в обеспечении адаптации обучающихся пятых классов при переходе в основную школу.....	29
Выводы по главе 1.....	38
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	39
2.1. Результаты эмпирического исследования на предпроектном этапе исследования.....	39
2.2. Содержание проекта адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе	50
Выводы по главе 2.....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	86

ВВЕДЕНИЕ

Переход обучающихся из начального в основное звено школы рассматривается как кризисный период, требующий актуализации их адаптационных ресурсных возможностей. В отличие от аналогичного этапа в начале школьного обучения этот период осложняется проявлениями начала подросткового возраста, что приводит к наложению трудностей внешнего и внутреннего плана. Внутренние противоречия, недовольство собой, формирование новых ценностей и стратегий поведения усугубляются изменением процесса обучения, увеличением объема материала, разницей в требованиях различных педагогов и пр. Все это приводит к более тяжелому протеканию адаптации у обучающихся именно в этот период.

Переход в 5-й класс – важный и сложный период в жизни детей. Сложность заключается в том, что дети переходят от одного учителя ко многим, изменяется форма обучения, которая в средней школе становится предметной, а иногда и одноклассники. Кроме того, нередко дети переходят из одного здания школы в другое, тогда им приходится привыкать еще и к новому помещению, появляются новые предметы, возрастает сложность школьной программы, меняется школьный статус детей – из самых старших в начальной школе они становятся самыми младшими в средней школе, кроме того дети стоят на пороге подросткового возраста.

По мнению Г.А. Цукерман, задача школы состоит в проектировании учебно-воспитательного процесса, позволяющего нивелировать трудности адаптации детей к средней школе и устранить совпадение возрастного и образовательного кризисов. При этом в отличие от возрастного кризиса, конструктивного даже в своих негативных проявлениях, кризис образовательный деструктивен, является типичной дидакто-генией, которую можно и должно устранить [83].

Успешное прохождение адаптации во многом зависит от эффективности деятельности специалистов службы психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений.

Вопросом адаптации пятиклассников к обучению в средней школе занимались Н.Н. Баранова, М.В. Григорьева, Д.А. Журавлев, Л.П. Пономаренко и многие другие отечественные психологи.

Актуальность изучения проблемы определения психологических условий адаптации обучающихся пятых классов продиктована необходимостью организации сопровождения обучающихся в процессе освоения ими новых социальных ролей, принятия нового социального статуса, установления системы межличностных отношений в коллективе и учебной деятельности.

В школе проблема адаптации, как справедливо замечает М.Н. Дудина, чаще ассоциируется с обучением первоклассника, реже – в связи с переходом в среднее звено, также обеспечению успешной адаптации посвящено недостаточно исследований, чем и обусловлена актуальность исследования.

Цель проектной работы: разработать и реализовать проект психологических условий адаптации обучающихся пятых классов.

Объект: адаптация личности.

Предмет: психологические условия адаптации обучающихся пятого класса.

Проектная идея: адаптация обучающихся пятых классов к обучению в школе будет эффективной при реализации психологических условий:

- обеспечения благоприятного социально-психологического климата, снижения тревожности и негативных эмоциональных состояний, ориентации на достижение успеха и усвоения норм, требований к обучению в основной школе;
- реализации психологических тренингов, игровой технологии, арт-терапии;

На достижение поставленной цели направлено решение следующих задач:

1. Провести теоретический анализ понятия адаптации личности в психологии.
2. Изучить особенности адаптации обучающихся пятых классов.
3. Выявить показатели психологической адаптации обучающихся к обучению в основной школе.
4. Разработать и реализовать проект психологических условий адаптации обучающихся пятых классов.

Методы исследования:

- теоретические: анализ, обобщение и синтез литературных источников по проблеме исследования;
- эмпирические: метод опроса, тестирование;
- методы математической количественной и качественной обработки данных.

Методики диагностики:

- методика Н.Е. Щурковой «Круги»;
- экспресс-методика О.Н. Хмельницкой «Выявление тревожности у пятиклассников в период адаптации»;
- методика рефлексивной самооценки учебной деятельности «Хороший ученик» (О.А. Карабанова);
- методика диагностики мотивации учения Ч.Д. Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, в адаптации А.Д. Андреевой;
- методика оценки привлекательности классного коллектива (С.Н. Костромина, А.А. Реан).

Теоретико-методологическая основа исследования представлена следующими положениями:

- системный подход (П.К. Анохин, В.Н. Бехтерев, В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, Б.Ф. Ломов, Ж. Пиаже, В.Д. Шадриков и др.)

– субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, В.Д. Шадриков и др.).

– концепции адаптации обучающихся в образовательной среде (С.А. Беличева, Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников, Е.В. Новикова и др.);

– исследования подросткового возраста и его особенностей (Л.И. Божович, О.С. Газман, И.С. Кон, А.Е. Личко, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.);

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ СШ г. Красноярска. В исследовании приняли участие 30 обучающихся 5-х классов в возрасте 11-12 лет.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– внесён вклад в теорию психологической адаптации, его результаты расширяют научные представления о психологической адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе;

– уточнены представления о коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с обучающимися в адаптационный период к пятому классу.

Практическая значимость исследования:

Разработаны и внедрены в практику психологической работы с детьми, комплекс коррекционно-развивающих мероприятий, психологические условия которых обеспечивают адаптацию обучающихся пятых классов к обучению в основной школе.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами основной школы, при подготовке программ психолого-педагогического сопровождения адаптации обучающихся к пятому классу, при чтении соответствующих курсов на кафедрах повышения квалификации работников образования.

Структура работы. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, содержит список использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В ПСИХОЛОГИИ

1.1. Проблема адаптации личности в психологии

В основе представлений об адаптации к школе лежит понятие адаптации, развиваемое в психологии как категория принципа наряду с принципами активности, значимости, деятельности и др., поскольку без адаптации человек не может жить.

Например, Е.В. Андриенко относит понятие адаптации к общенаучному уровню, поскольку это понятие рассматривается в педагогике, психологии, экономике и медицине. В медицине понятие адаптации рассматривается как адаптация самоорганизующихся систем к изменяющимся условиям внешней среды [7].

В психологии определение адаптации рассматривается как приспособление организма, личности и систем к характеру индивидуальных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Она компенсирует неполноценность привычного поведения в новых условиях [20].

Понятие адаптации в педагогике определяется как способность человека изменять свое поведение, состояние или отношение к чему-либо в зависимости от изменения условий деятельности. Эта способность выражается в поддержании внутреннего равновесия и успешной деятельности человека в различных социально-психологических, экономических и материальных условиях [22].

Сам процесс адаптации связан с изменением функций тех или иных органов, механизмов, с выработкой новых навыков, привычек, качеств, что приводит к адекватности личности и окружающей среды. Адаптационный период носит двойственный характер, так как человек приобретает новые возможности и одновременно перестраивает уже имеющиеся. Эффективность деятельности будет тогда, когда человек готов к изменениям в окружающей

среде. Значение понятия адаптация зависит от аспекта рассмотрения этого понятия, адаптация человека на естественном уровне позволяет выделить психологическую, физиологическую и биологическую адаптацию.

Обычно под адаптацией понимают процесс приспособления организма к окружающей среде:

- результат адаптационного процесса;
- соотношение гармонии, равновесия между организмом и окружающей средой;
- определенную «цель», к которой организм «стремится».

Регуляторами адаптации являются: умения и навыки, мотивы, способности, знания, опыт, воля.

В процессе адаптации человек приспосабливается к окружающей среде, активно взаимодействует с ней, изменяет свои качества, привычки и навыки. Адаптация приближает организм человека к оптимальному действию в необычной среде. Гибкость адаптации проявляется в привыкании к изменяющимся условиям внешней среды, выработке оптимального для среды поведения, позволяющего преодолевать различные трудности.

Слово «адаптация» используется в различных научных сферах и имеет множество определений. Изначально возникшее в биологии, сейчас оно нашло применение в многих других дисциплинах, включая психологию, где до сих пор не сформировалась универсальная теория адаптации. В данной статье основное внимание уделяется изучению социально-психологической адаптации как части более широкого процесса адаптации, а также рассматриваются ключевые подходы к ее пониманию.

Согласно А.Б. Георгиевскому, существующие определения адаптации можно категоризировать в три основные группы. Адаптация может быть описана различными способами:

Во-первых, она представлена как тавтология, где слово объясняется через его прямой перевод с латинского, указывая на то, что адаптация является

одновременно процессом и результатом адаптации организма к окружающей среде.

Во-вторых, адаптация определяется через ключевой аспект, который проявляется на разных уровнях деятельности человека: от биологического до социально-психологического.

Наконец, существуют полисемантические определения, делящие адаптацию на процесс, результат и основу для развития и демонстрации новых характеристик [21].

При анализе основных определений термина «адаптация» можно выделить общие положения, в той или иной степени разделяемые большинством авторов:

1. В основе процесса адаптации всегда лежит взаимодействие двух систем.

2. Это взаимодействие протекает в ситуации рассогласованности между системами.

3. Целью такого взаимодействия выступает достижение некоторого баланса между системами.

4. Достижение этого баланса возможно только благодаря некоторым изменениям во взаимодействующих системах.

Исследуя различные концепции социально-психологической адаптации, можно обнаружить определённые тенденции в подходах.

В контексте необихевиоризма основное внимание уделяется социальным аспектам адаптации, где адаптация рассматривается как процесс, в котором индивид достигает гармонии во взаимодействии с окружающей средой. Основной фактор дезадаптации здесь видится в неадекватном поведении личности, при этом часто упускается из виду, что причины дезадаптации могут крыться также во внутренних противоречиях человека. Это означает, что даже в условиях благоприятной социальной среды внутренние конфликты могут стать препятствием для успешной социальной адаптации.

В своей теории социального научения А. Бандура акцентирует внимание на том, что поведение человека адаптируется через обучение, что является одной из форм адаптации. В процессе обучения ключевую роль играют такие элементы, как наблюдение, имитация и подкрепление. Через наблюдение за успешными методами других людей в преодолении препятствий, люди учатся адаптироваться к различным ситуациям [7].

Взгляд Л. Филипса на социально-психологическую адаптацию подчеркивает активную роль человека в выборе стратегий для эффективного взаимодействия с окружающей средой. Он утверждает, что успешная адаптация зависит от способности человека адекватно реагировать на социальные ожидания и требования, которые могут варьироваться в зависимости от возраста, пола и других факторов. Кроме того, в ситуациях, когда человек сталкивается с новыми или экстремальными условиями, важно уметь определять и применять наиболее эффективные стратегии для достижения личных целей. Этот подход подразумевает, что адаптация управляется как внутренними психическими процессами, так и внешними социальными влияниями, подчеркивая значимость активности и трансформационного потенциала личности [93].

В рамках интеракционистского подхода выделяют два типа адаптации: ситуативную и общую. Последняя формируется как серия ситуативных адаптаций, которые отличаются повторяемостью и наличием общих характеристик в проблемных ситуациях.

Психоаналитические теории в значительной степени фокусируются на изучении того, как личность развивает механизмы защиты. З. Фрейд, хотя и не упоминает слово «адаптация» в своих трудах, фактически анализирует данный процесс. Он подробно излагает, как различные части личности, такие как Ид, Эго и Суперэго, взаимодействуют между собой. Это взаимодействие, содействуемое защитными механизмами, способствует достижению психологического баланса и предотвращает развитие неврозов [80].

Психоаналитическая теория рассматривает бессознательное и ранний детский опыт как ключевые факторы социально-психологической адаптации. Защитные механизмы и неразрешенные конфликты могут влиять на способность человека к адаптации [80].

В своей теории психосоциального развития Э. Эриксон выделяет Эго как главный элемент, отвечающий за адаптацию человека. Он утверждает, что ключевая функция Эго заключается в формировании идентичности. Эта идентичность помогает человеку сохранять уникальность и целостность личного опыта, позволяет прогнозировать угрозы, как внутренние, так и внешние, а также адекватно оценивать свои возможности в контексте социальной среды. Эффективность психосоциальной адаптации личности, по Э. Эриксону, зависит от того, насколько успешно человек справляется с развивающимися кризисами, что обусловлено как влиянием социального окружения, так и внутренними личностными характеристиками [89].

Основатель индивидуальной психологии А. Адлер идентифицировал стремление к превосходству и комплекс неполноценности как ключевые адаптационные механизмы. Эти элементы определяют траекторию адаптационных процессов человека [7].

В теории Ж. Пиаже, который был пионером в применении концепции адаптации к изучению личности, основное внимание уделяется взаимосвязи между когнитивными функциями, такими как мысли и убеждения, и поведением. Ж. Пиаже выделяет интеллект как ключевой элемент, способствующий адаптации и считает, что адаптация зависит от двух процессов: ассимиляции и аккомодации. Он также предполагает, что адаптивные и дезадаптивные мыслительные процессы и поведение могут соответственно улучшать или ухудшать адаптацию. Пиаже описывает цель интеллекта как достижение баланса между этими двумя процессами, стремясь устранить несоответствия между внутренними представлениями и внешней реальностью. В процессе внутреннего усвоения социальных норм и ценностей, дети и подростки приспосабливаются к окружающей социальной среде [66].

Исследователи в области гуманистической психологии подчеркивают значимость удовлетворения фундаментальных потребностей человека для его успешной адаптации. А. Маслоу выделял среди этих потребностей необходимость в физическом комфорте, безопасности, любви, уважении и возможности реализовать себя. К. Роджерс, также принадлежащий к этому направлению, утверждал, что способность индивида адаптироваться к общественной жизни тесно связана с его внутренним гармоничным состоянием, которое определяется правильной самооценкой, творческим потенциалом, готовностью к новому и другими характеристиками личности [68].

Большой интерес представляют идеи, изложенные в рамках экзистенциального подхода.

Создатель логотерапии В. Франкл утверждал, что в жизни каждого человека наступает момент, когда он сталкивается с глубоким кризисом, потерей смысла и важности своего бытия, что В. Франкл назвал «экзистенциальным вакуумом». Основная задача социально-психологической адаптации – это поиск значимых для человека жизненных ценностей и смысла, который помогает справляться с жизненными трудностями и различными фрустрациями, возникающими на пути личностного развития [92].

Изучение социально-психологической адаптации предполагает понимание того, как люди приспосабливаются и справляются с требованиями и давлением социальной среды. Эта междисциплинарная область опирается на различные теоретические подходы из психологии, социологии и других смежных дисциплин, чтобы объяснить процессы и результаты адаптации. Вот некоторые смежные теории, которые позволяют объяснить процесс социально-психологической адаптации.

Теория экологических систем. Эта теория, предложенная Ури Бронфенбреннером, подчеркивает вложенный характер окружения индивида, состоящего из множества систем (например, семья, школа, общество), которые влияют друг на друга. Она предполагает, что социально-

психологическая адаптация является функцией взаимодействия между индивидом и этими системами окружающей среды [92].

Теория стресса и совладания. Теория Р. Лазаруса и С. Фолкмана изучает, как люди оценивают стрессовые факторы и справляются с ними. Эффективность стратегий совладания (ориентированных на проблему, на эмоции или на избегание) влияет на уровень адаптации.

Теория привязанности. Теория привязанности Дж. Боулби изучает влияние ранних отношений, особенно с опекунами, на социально-психологическую адаптацию индивида. Надежная привязанность ассоциируется с лучшей адаптацией, в то время как ненадежная привязанность может привести к трудностям в приспособлении к социальным ситуациям [26].

Теория самоопределения. Разработанная Э. Дечи и Р. Райаном, эта теория подчеркивает важность базовых психологических потребностей (автономии, компетентности и связанности) в мотивации и благополучии, при удовлетворении которых человек с большей вероятностью продемонстрирует хорошую психосоциальную адаптацию [94].

Культурная психология. Эта точка зрения рассматривает роль культуры в формировании адаптивного поведения и когнитивных процессов индивидов. Она признает, что культурные нормы, ценности и практика влияют на то, как люди воспринимают и реагируют на свое социальное окружение.

Теория жизнестойкости. Сосредоточившись на способности преодолевать трудности, теория жизнестойкости рассматривает защитные факторы и факторы риска, которые способствуют позитивной адаптации перед лицом проблем. По мнению М.В. Логинова, адаптация подчеркивает роль индивидуальных и общественных ресурсов в укреплении жизнестойкости [7].

Эти смежные теоретические концепции обеспечивают основу для понимания сложных процессов, связанных с социально-психологической адаптацией, и дают представление о том, как можно помочь человеку эффективно ориентироваться в социальной среде. Исследователи и практики

используют эти теории для разработки интервенций и программ, направленных на повышение адаптационного потенциала индивидов.

В психолого-педагогической литературе рассматривается понятие социально-психологической адаптации, которое понимается как:

– равновесие с социальной средой, задача которого обеспечить выживание и личностное развитие индивида (Г.Г. Овчинникова) [60];

– активное регулирование процесса взаимодействия со средой (И.А. Милославова) [55];

– вхождение человека в систему внутригрупповых отношений и приспособление к этим отношениям, выработку образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данного коллектива или группы, приобретение, закрепление и развитие умений и навыков межличностного общения в этом коллективе (Н.А. Свиридов) [72].

При благоприятном течении процесс социально-психологической адаптации приводит личность к состоянию адаптивности. Состояние социально-психологической адаптивности характеризуется как оптимальная реализация личностью внутренних возможностей, способностей человека и его личностного потенциала в значимой сфере (И.К. Кряжева) [44].

Под социальной адаптацией обычно понимают:

– постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды;

– результат этого процесса.

При этом выделяют следующие основные типы адаптационного процесса:

– тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду;

– тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы.

В своей статье «Социальная адаптация» П.Н. Абатаева категорически не соглашается с таким представлением типов адаптационного процесса и

выкладывает свои критические замечания [1]. Она считает, что типы адапционного процесса различаются не по критерию «активный – пассивный», а речь идет об активном приспособлении личности, об активном самоизменении, самокоррекции в соответствии с требованиями среды. Просто пассивного принятия ценностных ориентаций среды без активного самоизменения быть не может, если речь действительно идет о процессе адаптации.

Далее автор предлагает считать критерием различения типов адапционного процесса не «активность – пассивность», а вектор активности, его направленность:

– направленность вектора активности «наружу» характеризуется активным влиянием личности на среду, ее освоением и приспособлением к себе;

– направленности вектора активности «внутри» связан с активным изменением личностью себя, с коррекцией собственных социальных установок и привычных инструментальных, поведенческих стереотипов. Это тип активного самоизменения и активного самоприспособления к среде.

Согласно П.Н. Абатаевой, конформное, пассивное принятие требований, норм, установок и ценностей социальной среды без включения активного процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития – это не адаптация, а дезадаптация. Практически всегда это переживание дискомфорта, неудовлетворенности, ощущение собственной малости и, возможно, неполноценности [1].

Истинная адаптация – активный процесс, будь то изменение социальной среды или изменение себя. Причем активное изменение себя, оставаясь процессом адаптации (приспособления) и решая задачи адаптации, может объективно протекать как процесс развития личности.

Существующий, по мнению П.Н. Абатаевой, четвертый тип адапционного процесса – вероятностно-комбинированный, наиболее распространен и наиболее эффективен с точки зрения адаптации. Он основан

на использовании всех вариантов «чистых» типов. Выбор того или иного варианта осуществляется в результате оценки личностью вероятности успешности адаптации при разных типах адаптационной стратегии (вектор активности «внутри» или «наружу») [1].

При выборе стратегии оцениваются:

– требования социальной среды – их сила, степень враждебности, степень ограничения потребностей личности, степень дестабилизирующего влияния и т. п.;

– потенциал личности в плане изменения, приспособления среды к себе;

– цена усилий (физические и психологические траты) при выборе стратегии изменения среды или стратегии изменения себя.

Да и в самом исследовании проблемы социальной адаптации можно выделить три направления:

1. Содержание процесса адаптации описывается обобщенной формулой: конфликт – тревога – защитные реакции. В рамках этого направления конфликт рассматривается как следствие несоответствия потребностей личности ограничивающим требованиям социальной среды. Результатом конфликта является актуализация состояния личностной тревоги. Реагируя на тревогу и нарушение внутреннего гомеостаза, это мобилизует личностные ресурсы. Исключаются защитные реакции, которые преимущественно действуют на бессознательном уровне. Важно подчеркнуть, что степень адаптированности личности при данном подходе определяется характером ее эмоционального самочувствия. Адаптированность при этом связывается с отсутствием у личности тревоги. Неадаптированность – с наличием проявлений состояния тревоги.

2. Процесс адаптации в данном подходе описывается формулой: конфликт – фрустрация – акты приспособления. Причем конфликт возникает при рассогласовании реальности не с любыми потребностями личности вообще, а лишь тогда, когда фрустрируются фундаментальные, базальные потребности личности. К их числу А. Маслоу относит физиологические

потребности, потребность в безопасности, affiliативные потребности (потребность в принадлежности к группе, в общении), потребность в уважении, признании, любви и потребность в самоактуализации [13].

3. Формула та же: конфликт – угроза – реакция приспособления. Однако содержание ее иное. Предполагается, что, если в процессе информационного взаимодействия со средой личность сталкивается с информацией, противоречащей имеющимся у нее установкам, возникает рассогласование между содержательным компонентом установки и образом реальной ситуации. Это расхождение (когнитивный диссонанс) и переживается как состояние дискомфорта (угроза). Угроза, в свою очередь, стимулирует личность к поиску возможностей снятия или уменьшения когнитивного диссонанса [1].

Адаптированная личность – это личность, находящаяся вовсе не всегда, но преимущественно в адаптированном состоянии и обладающая высокоразвитыми способностями и умениями к выходу из дезадаптированного состояния, «снятию» дезадаптогенных факторов.

Таким образом, говоря об адаптации отдельного индивида, мы невольно подчеркиваем уникальный характер процесса адаптации: адаптация одного человека никогда не будет копией адаптации другого. Тем не менее, за всем этим многообразием стоят типичные способы поведения, то есть можно выделить типы адаптации. Под типом адаптации понимают сходные особенности протекания адаптационного процесса у нескольких людей. Большинство людей проявляют различный тип адаптации в различных ситуациях, но у каждого человека какой-то тип адаптации преобладает [14].

Анализ теоретико-прикладных исследований в области содержания и показателей адаптации (А.Н. Жмыриков, И.К. Кряжева, Г.Г. Овчинникова и др.) позволил выделить критерии социально-психологической адаптивности, которые являются показателями успешности осуществления процесса приспособления. К объективным критериям относятся:

– продуктивность, эффективность деятельности и удовлетворенность достигнутым, т.е. психофизиологические затраты на достижение результата и удовлетворенность результатами деятельности, и способность сохранять эффективность деятельности на фоне изменяющихся условий ее протекания;

– включенность в деятельность;

– реальное положение человека в коллективе [28, 44, 60].

Субъективными критериями адаптации являются

– эмоциональные состояния;

– уверенность в себе и ясность самосознания;

– согласование самооценки, уровня притязаний и возможностей человека с условиями реальности;

– адекватность самооценки и соотношение самооценки с оценкой референтного лица [28, 44, 60].

Кроме того, А.А. Налчаджян выделяет внутренние и внешние показатели критериев адаптивности: в качестве внутренних показателей выступают психофизиологические затраты на достижение результата и удовлетворенность результатами деятельности, в качестве внешнего рассматривают способность индивида сохранять эффективность деятельности на фоне изменений условий ее протекания [58].

Таким образом, в психологии существует множество теорий, которые объясняют процессы и критерии успешной социально-психологической адаптации, включая интеракционистский подход, необихевиоризм, психоаналитический подход, теорию социального научения, когнитивный подход, экзистенциальный подход, а также индивидуальный и гуманистический подходы. Все эти подходы различаются, но многие исследователи сходятся во мнении, что ключевым элементом в адаптации является активная роль личности и её взаимодействие с социальной средой, что лежит в основе успешной социально-психологической адаптации.

Адаптация рассматривается как основополагающее понятие взаимоотношения индивида с его окружением, выражающееся в

приспособлении человека к меняющимся условиям среды. Процесс адаптации представлен различными критериями.

1.2. Возрастные особенности адаптации пятиклассников к новым условиям обучения в средней школе

Школьная практика подтверждает выводы ученых о том, что в этом возрасте обучающиеся переживают адаптационную ситуацию, близкую к той, которая уже была в первом классе (А.В. Абросимова, С.Г. Ахмерова, Н.Б. Буланова, Н.Ю. Дёмина, Е.В. Леонова, Н.В. Литвиненко, Т.В. Луговская, В.В. Николаева, И.Н. Сахарова, Е.Б. Терещенко, А.А. Фролов, Е.М. Чепракова и др.).

Под адаптацией пятиклассника в научных исследованиях понимается многосторонний активный процесс вхождения школьника в новую социальную ситуацию развития, детерминированный объективными и субъективными факторами и содействующий формированию адекватных требованиям образовательной среды способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью как социально значимой, на эффективное взаимодействие с субъективно новой для школьника социальной средой, определяющей его дальнейшее личностное и социальное развитие.

Переход из младшей школы в среднюю – интересный и сложный период в жизни школьника. Сложность адаптационной ситуации для пятиклассника детерминирована, по мнению целого ряда исследователей (Н.В. Литвиненко, Ю.А. Рябчука, А.А. Фролова, Г.А. Цукермана, Е.М. Чепраковой и др.), совпадением во времени «внешнего» и «внутреннего» кризисов. «Внешний» кризис связан с существенными переменами в укладе школьной жизни обучающегося, с трансформацией образовательной ситуации. «Внутренний» кризис связан с возрастными изменениями, преодолением целого ряда противоречий, формированием психических новообразований, характерных

для подросткового возраста, распадом старых и построением новых связей и отношений [48, 83].

Возраст 11-12 лет, который соответствует 5 классу, с точки зрения психологов является достаточно стабильным и благоприятным возрастом перехода в подростковый период. В этом возрасте поведение детей можно охарактеризовать как уравновешенное и спокойное. Дети открыто и доверчиво относятся ко взрослым, ждут от них помощи и поддержки, что создает большие возможности для дальнейшего их развития.

Психология младшего подросткового возраста сравнительно недавно стала выделяться как самостоятельная область исследования в возрастной и педагогической психологии. По свидетельству Г.А. Цукерман, в современных периодизациях развития интервал 10-12 лет – «ничья земля». Отсутствие позитивных знаний о 10-12-летних маскируется тем, что одни ученые рассматривают этот возрастной интервал как завершение детства и приписывают этим детям черты 8-10-летних, другие видят в этом же возрастном интервале все зачатки отрочества и рассматривают его в разделе «Психология подростка», хотя появляется все больше эмпирических свидетельств тому, что психофизическое, умственное, социальное и эмоциональное развитие именно в этом возрастном интервале отличается качественным своеобразием [83].

Первая стадия подросткового возраста, по его мнению, Д.И. Фельдштейн, приходится на возраст 10-12 лет и является локально-капризной. В этом возрасте преобладают ситуативно обусловленные эмоции, наиболее низка самооценка, нередко выраженное неприятие себя (34% мальчиков и 26% девочек дают себе полностью отрицательные характеристики), наиболее высок, по сравнению с последующими стадиями отрочества, процент учеников с депрессивной направленностью личности [79].

Исследователи этого возраста отмечают, что в школе у них наблюдается наибольшая неровность в усердии и успешности, самый низкий уровень

внимательности, чрезвычайная непоседливость, отвлекаемость и забывчивость. Дисциплинарный контроль становится ключевым словом в описании отношений учителей и обучающихся – контроль гораздо более жесткий, чем в предыдущих и последующих возрастах. Большинство современных исследователей предпубертатного и пубертатного возраста исходит не из концепции неизбежных конфликтов переходного возраста, а из концепции нормальных изменений, обусловленных взрослением во всех социальных системах, особенно в семье и в школе. Семьи, нормально функционирующие на протяжении всей жизни ребенка, обеспечивают плавный переход от ассиметричных детско-взрослых отношений авторитета – послушания ко все более ассиметричным, партнерским отношениям. Дисфункциональные семьи «застревают» на каких-либо промежуточных стереотипах взаимоотношений, вокруг которых разворачиваются враждебные отношения.

В подростковом, как и в любом другом возрасте, Д.Б. Эльконин выделяет кризисный и стабильный периоды [90].

По данным клинических исследований, проведенных им совместно с Т.В. Драгуновой, 11-12 лет – это время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка. Той точкой опоры, обнаружение которой приводит к перевороту всего внутреннего мира ребенка, является, по мысли Д.Б. Элькониной, «ориентировка на себя как основное условие решения» всех жизненных задач, в том числе и задач из школьных учебников. При решении каких задач человек в возрасте 11-12 лет в первую очередь выделяет важнейшее из всех условий – себя, свои качества, умения, пристрастия. При решении задач, связанных с построением отношений с другими людьми [90].

В тончайшем клиническом исследовании Д.Б. Эльконину и его сотрудникам удалось показать, что именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, конфликты, выяснение

отношений, смена компании) выделяется в относительно самостоятельную область жизни [90].

Подростковый период, согласно взглядам Л.С. Выготского, рассматривался им как период исторического формирования. Он, как и Л.П. Блонский, придерживался мнения, что характер и продолжительность подросткового возраста существенно изменяются в зависимости от развития общества. Л.С. Выготский полагал, что подростковый возраст – это самый переменчивый и нестабильный период, отсутствующий у дикарей и в неблагоприятных условиях имеющий тенденцию сокращаться, представляя собой едва заметную полоску между половым созреванием и окончательной зрелостью [18].

Как отмечает Л.С. Выготский, в подростковом возрасте структура потребностей и интересов главным образом определяется социально-классовой принадлежностью подростка. Изменения начинают происходить в личностных качествах подростка, поскольку он взрослеет. Ранее сдержанный и серьезный относительно учебы, подросток может стать совершенно другим, становясь раздражительным и нестерпимым к возражениям [18].

Психическое развитие подростка определяется их потребностями, что формирует их основные характеристики. Личностная нестабильность подростков является одной из основных черт их психического развития. Подростковый период был назван «бурей и натиском» С. Холлом, потому что в этот период в личности подростка присутствуют противоположные потребности и черты.

Открытие «Я», осознание своей индивидуальности и возникновение рефлексии, согласно Э. Шпрангеру, являются основными новообразованиями этого возраста [2].

По мнению Л.С. Выготского, самосознание или социальное сознание, перенесенное внутрь, является главным новообразованием подросткового возраста. Ознаменованное совместное знание составляет сущность сознания. Самосознание, в свою очередь, является общественным знанием, которое

переносится во внутреннюю сферу мышления [18].

Данный возраст создает благоприятные условия для формирования интересов, познавательной активности, даже у тех обучающихся, которые считались неуспешными в начальной школе. Стабильность этого возраста связана со определенными условиями.

Начальная школа, предшествующая данному возрасту, подготовила благоприятную почву в плане развития познавательной сферы обучающихся. На протяжении всей начальной школы происходила интеллектуализация всех психических процессов, это период интеллектуального развития. Умение контролировать и направлять в нужное русло внимание, память, эмоции. Это создает благоприятные условия для овладения самостоятельными формами работы.

К концу обучения в начальной школе интерес к учебе несколько снижается, обучающиеся теряют интерес к обучению. В 5-х классах происходит обратный процесс – этот негатив к обучению сменяется ожиданием перемен, надеждами, что в школе станет интересно. Это проявляется даже у обучающихся, которые в начальной школе были неуспешны.

Практика показывает, большинство детей переживает это событие как важный шаг в своей жизни. Они гордятся тем, что они уже не маленькие. Кроме того, определенная часть детей осознает свое новое положение как шанс заново начать школьную жизнь, наладить не сложившиеся отношения с педагогами.

У обучающихся 5-х классов очень сильно выражено эмоциональное отношение к любому виду деятельности, которое они выполняют, в том числе и к учебным предметам. Ученики считают себя способными к любому предмету, причем показателем служит отношение самого обучающегося к данному предмету.

Такое отношение создает благоприятные условия для стимулирования познавательной активности, развития способностей, умений, интересов. На

фоне таких благоприятных предпосылок, как показывает практика, у пятиклассников возникают значительные трудности.

Например, при исследовании адаптации пятиклассников экспертами, пятиклассники назвали следующие трудности с которыми им пришлось столкнуться – это новая организация учебы (надо искать кабинеты, сидим за партами не как хотим), появились сложные учебные предметы (математика, русский язык), трудно учиться, устаем, не хватает времени, у каждого учителя свои требования. Перечень таких трудностей, как правило, одинаковый. И все эти трудности связаны со значительными, коренными резкими изменениями, произошедшими в учебной жизни детей.

Создавшиеся новые условия предполагают приспособление или другими словами адаптацию. Это нормальная реакция человека на новую среду. Очевидно, что от того насколько благоприятно пройдет адаптация ребенка к новым условиям, будет зависеть его последующие успехи в школе [28].

Переход из начальной школы в среднюю связан с возрастанием нагрузки на психику ребенка. Психологические и психофизиологические исследования свидетельствуют, что в начале обучения в пятом классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения. Резкое изменение условий обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, предъявляемых школьнику разными учителями – все это является довольно серьезным испытанием для психики ребенка.

В адаптационный период дети могут стать тревожными, робкими, или напротив, развязными, чрезмерно шумными, суетливыми. У них может снизиться работоспособность, они могут стать забывчивыми, неорганизованными. Иногда нарушается сон, аппетит. Подобные функциональные отклонения в той или иной форме характерны примерно для 70-80% школьников.

У большинства детей подобные отклонения носят единичный характер и исчезают, как правило, через 2-4 недели после начала учебы. Однако есть

дети, у которых процесс адаптации затягивается на 2-3 месяца и даже больше. Условия обучения (уроки в разных кабинетах, появление нескольких учителей с разными требованиями, характерами, стилем отношений) является для них зримым показателем их взрослости. Это дает им возможность разделять учителей на добрых и злых и т.п.

Источником трудностей в адаптации к средней школе является не оправдавшиеся на первых порах ожидания детей по поводу отношения, стиля общения учителя с учениками. Ученики интуитивно ищут такого же учителя, который их учил в начальной школе. У обучающихся к пятому классу уже накоплен опыт взаимодействия с разными преподавателями. Однако трудности заключаются в том, что новые учителя плохо знают своих новых учеников, их сильные и слабые стороны. Здесь на этом уровне и необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся и знать их. Отношение учителей может затруднить адаптацию детей к средней школе. Отсюда повышенная зависимость определенных обучающихся от взрослых, прилипчивость и т.п., а далее – чувство одиночества.

Новые условия обучения таковы, что предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию ребенка. Этот уровень развития не одинаков: у одних он сравнительно высокий, что проявляется в быстрой и успешной адаптации обучающихся, у других не достигает достаточного уровня [29].

Поэтому часто индивидуальные особенности обучающихся, к которым приспособился учитель начальных классов, неожиданно становятся «камнем преткновения» в средней школе. Незнание индивидуальных особенностей может значительно затруднить процесс адаптации, превращая впоследствии обучающихся такой категории в проблемных, а далее – трудных. Необходимо отметить тот факт, что иногда трудности обучающихся старших классов имеют в своей основе неудачную адаптацию обучающегося к средней школе.

Обучающиеся пятых классов восприимчивы, когда взрослый проявляет инициативу, задает некоторые общие рамки их деятельности, но при этом

позволяет им самим принимать решения, проявляя демократический стиль руководства, в отличие от стиля руководства в начальной школе – в большей степени авторитарный. Данный стиль руководства оправдан тем, что уже в пятых классах проявляются в поведении признаки самостоятельности, инициативы, стремление утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию. Со стороны учителя, обучающих детей в пятых классах есть стимул в положительном характере взаимоотношений с обучающимися, который заключается в том, что они имеют уникальную возможность сформировать интерес не только к себе, как учителю, но и предмету в частности.

В пятом классе школьник впервые оказывается в ситуации множественности требований и если он научится учитывать эти требования, соотносить их, преодолевать связанные с этим трудности, то овладеет умением, необходимым для взрослой жизни. Поэтому важно, чтобы родители разъясняли и помогали ребенку справиться с возникающими трудностями.

В период адаптации дети могут быть тревожнее, робкими или, наоборот, «развязнее», слишком шумные, суетливые. У них могут снижаться рабочие качества, повыситься неорганизованность. Они могут быть забывчивыми, иногда отмечают родители нарушение сна, аппетита. У большинства детей такие отклонения имеют единичный характер, исчезают обычно через 2-3 недели после окончания привыкания к школе. Однако есть те дети, которые затягивают процесс адаптации на 2-3 месяца, а может и больше. С периодом адаптации часто связано заболевание детей. Такие заболевания характеризуются психосоматическим характером.

В 5 классе многое становится новым для детей: само здание, учитель, предметы и формы обучения, а иногда – одноклассники. И обычно к концу 1-й четверти 5-го класса ребята резко снижают свои академические успехи, отмечается ухудшение памяти, внимания, школьной мотивации, увеличивается утомляемость, возникают страхи перед уроками, учителями, контрольными работами и так далее. Оснований к такому утверждению более

чем достаточно: состояние ребенка в этом периоде характеризуется неорганизованностью, порой неадекватностью, снижением интереса к обучению и его результатам, а психологической составляющей – снижением самооценки и высокой ситуативной тревогой.

В начале 5 класса можно увидеть много негативных проявлений в поведении ребенка, которые описывает Н.В. Литвиненко:

1. Уменьшение интереса к обучению. Ребёнок не хочет в школу идти, ему тяжело готовить задания, полученные на занятиях. Записи в дневниках и тетрадях становятся неторопливыми: где-то пропадают старания и осторожность. Малыш, которого от книги нельзя было оторвать, сейчас не хочет брать в руки ее.

2. Снижается успеваемость. Дети совершают ошибки, даже в том случае, когда их хорошо отработали раньше. Теряются знания и умения, полученные в начальных классах: техники чтения хуже, пересказы с трудом даются, навыки вычисления ухудшаются и так далее. Многие пятиклассники начинают хуже помнить материал урока.

3. Напряженность отношений между детьми. Из дружного класса остается просто детская группа, где вспыхивают конфликты, происходят драки, ссоры.

4. Повышение тревожности.

5. Непредсказуемость реакции, с чем постоянно встречаются родители и педагоги.

6. Отстраненность от взрослого. Очень опасный фактор, на него нужно обращать внимание. Часто дети неправильно понимают свои проблемы, думают, что всё дело в них, не делятся с родителями переживаниями. Родители чувствуют, что все в полном благополучии. Очень важным для мам и пап является трудность уловить изменения в поведении ребёнка, непонимание причин и отсутствие своевременного оказания помощи [48].

Факторы, которые делают адаптацию пятиклассников настолько непростой выделяет Е.Г. Коблик:

1. Нет учителя, есть учителя. В начальной школе учитель является второй для детей мамой. Отношения учителя и обучающихся чаще строятся на основе принципа домашнего, родственного отношения. Учитель не только преподаёт предметы, он учит себя обслуживать, заботиться о том, чтобы малыш был хорошо одет, сытым. Дети, конечно, чувствуют защищённость, исходящую от первого учителя. И вдруг они предлагают «изменить маму».

2. Много учителей-предметников. Появляются множество различных педагогов, каждый из которых имеет свой характер, свои требования, свои привычки. Часто педагоги ждут, чтобы дети приспособились к ним, не упрощая школьникам сам процесс адаптации к ним. Трудности у пятиклассников могут вызвать и потребность на каждом занятии приспособиться к определённому темпу, особенностям речи и стилю обучения каждого педагога.

3. Новые требования. Во-первых, это несогласованность, даже противоречия в требованиях различных учителей: в математике поле должно быть с двумя сторонами, в русском языке – с одной стороны, а в иностранном – три, каждая из которых ведётся разным образом; учителя истории требуют, чтобы ученик, отвечая на урок, придерживался указанных в учебнике сведений, учителя литературы хвалят своё мнение и так далее.

4. Не имеют постоянного кабинета. Взрослому может казаться, что здесь нет трудностей. Какой разница в кабинете, где проходит урок. Это мнение происходит из-за того, что дети не знают психологию. По сути, отсутствие места, его территории, потребность в каждом перемещении складывать вещи, переходить в другую комнату, сама проблема того, что большое количество вещей перетаскивалось с места на место, вызывает в школе чувство неудобства [36].

В процессе адаптации очень важно обеспечивать ребёнку спокойствие, щадящий режим, но и достаточно четкий режим, чтобы ребёнок постоянно чувствовал поддержку родителей.

Таким образом, переход обучающихся из начальной школы в основную является сложной адаптационной ситуацией, детерминированной совпадением во времени «внешнего» и «внутреннего» кризисов. Понимание особенностей протекания адаптационного процесса у пятиклассников, факторов, определяющих его эффективность, позволяет выстроить полисубъектную систему деятельности по педагогическому обеспечению адаптации обучающихся как условие успешной учебной деятельности и психологического благополучия личности.

1.3. Деятельность психологической службы в обеспечении адаптации обучающихся пятых классов при переходе в основную школу

Основной целью работы психологической службы в образовательных учреждениях является содействие гармоничному развитию личности обучающихся, их социализации и сохранению психического здоровья. В соответствии с этим на этапе перехода обучающихся в среднее звено целью работы школьного психолога должно быть обеспечение психологической адаптации детей к новым условиям обучения с тем, чтобы предупредить возможные отклонения в их дальнейшем развитии.

Проблемам обеспечения адаптации обучающихся к переходу в среднее звено посвящен ряд работ (Е.А. Осипова, М.Р. Битянова, О.А. Сизова, Н.Л. Сомова, Г.А. Цукерман, Е.Г. Коблик, Л.А. Ясюкова и др.).

Для обеспечения адаптации обучающихся к условиям школы среднего звена школы основными направлениями являются диагностическая, профилактическая, консультативная работа психолога.

Диагностическая работа психолога с подростками имеет сложное содержание и начинается уже во время окончания ими начальной школы. Основной диагностической задачей является выявление мотивационной, интеллектуальной и социально-психологической готовности детей к переходу в среднюю школу. Анализ результатов диагностики дает возможность

подготовить конкретные рекомендации преподавателям-предметникам 5-х классов, будущему классному руководителю, а также оценить эффективность работы учителей начальной школы.

На этапе адаптации детей в среднем звене школы психологическая диагностика направлена, в первую очередь, на изучение степени и особенностей приспособления детей к новой социальной ситуации. Она проводится в начале учебного года наряду с педагогическими наблюдениями.

При обследовании пятиклассников целесообразно учитывать систему психолого-педагогических требований к содержанию статуса ученика 3-5 классов и обращать внимание на следующие аспекты [14]:

1. Психологические особенности школьника, проявляющиеся в его познавательной деятельности:

– соотношение уровня развития когнитивных процессов и феноменов с педагогическими требованиями (в данной школе, на данной ступени развития, в рамках данной программы обучения);

– индивидуальные особенности познавательной деятельности;

– умственная работоспособность и темп умственной деятельности.

2. Особенности мотивационно-личностной сферы, под которыми подразумеваются сформированность важнейших мотивов учебной деятельности, уровень внутренней конфликтности мотивационной сферы (личностная тревожность). В подростковом возрасте только обретение личностного смысла учения позволит школьнику эффективно учиться. Анализ показателей тревожности у школьников позволит выявить детей, неуверенных в себе, нуждающихся в психологической помощи.

3. Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе. Этот блок включает в себя восприятие и эмоциональную оценку школьником своих взаимоотношений со сверстниками, с членами семьи, с педагогами; отношения к важнейшим видам деятельности в школе, к себе. Особо важно учитывать, как ребенок воспринимает, во-первых, отношение к нему

одноклассников, во-вторых, собственную позицию в общении с ними, а также эмоциональный фон этих отношений.

4. Особенности поведения школьника в ситуациях внутришкольного взаимодействия.

Модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся разработала М.Р. Битянова с соавторами, основными принципами которой являются следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе его жизненного пути; приоритетность целей, ценностей и потребностей развития внутреннего мира самого ребенка; ориентация деятельности на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно строить систему отношений с миром, совершать личностно значимые жизненные выборы [14].

В рамках этой модели основным направлением сопровождения обучающихся при переходе в среднее звено является педагогическая работа, ориентированная на решение двух основных задач: создание учебных и интеллектуальных предпосылок успешного обучения в среднем звене и создание социально-личностных предпосылок успешного перехода школьников в среднюю школу. Работа начинается с разработки единой системы психолого-педагогических требований к статусу ученика 4-5 классов, из которой рождается педагогический диагностический инструментарий – психолого-педагогическая характеристика школьника, которая по сути является схемой структурированного наблюдения поведения и особенностей обучения и общения детей в различных ситуациях.

По результатам диагностики осуществляется содержательная аналитическая и методическая работа педагогов начального звена, направленная на усовершенствование программы обучения таким образом, чтобы она позволяла формировать необходимые компоненты психолого-педагогического статуса пятиклассника, прежде всего новую позицию в отношении учебной деятельности и общения с педагогами и психологические характеристики умственной сферы. Кроме того, оказывается педагогическая

помощь школьникам, демонстрирующим низкий уровень собственно учебной готовности к обучению в среднем звене. Психолог, на что указывает М.Р. Битянова, участвует в этой деятельности в качестве консультанта, соавтора и эксперта [14].

Одной из современных тенденций развития деятельности психологической службы является приоритет профилактической деятельности.

Профилактическая работа психолога с обучающимися начинается в четвертом-пятом классах. Основная его задача состоит в оказании помощи обучающимся в принятии школьниками новых социальных условий и если необходимо, в эффективной адаптации к условиям обучения в средней школе.

Профилактическая работа проводится не только с обучающимися, но и с педагогическим коллективом и родителями обучающихся. Ее цель – принятие ими идей адаптационного периода, снятие эмоциональной напряженности, связанного с переходом, понимание того, как его стиль общения с детьми влияет на формирование образа «Я» у обучающихся, ознакомление с возрастными психологическими особенностями пятиклассников.

Профилактическая работа с пятиклассниками включает разнообразные формы:

- занятия с элементами психологического тренинга;
- часы общения;
- групповые консультации (по заявленным проблемам).

Разработала технологию оптимизации обучения и развития школьников (ТООР) Л.А. Ясюкова, вторая ступень которой посвящена прогнозу и профилактике проблем обучения в 3-6 классах [91].

Многолетний опыт работы показал, что использование ТООР позволяет значительно снизить процент неуспевающих и дезадаптивных обучающихся, сократить объем коррекционной работы. Излагая систему работы по ТООР, Л.А. Ясюкова подчеркивает, что традиции гуманистической психологии, на

которых чаще всего основываются психологи при работе с детьми, не всегда позволяют работать на предупреждение проблем в развитии и обучении. Проведенные автором сравнительные лонгитюдные исследования нормального и осложненного развития детей позволили выделить предпосылки, наличие которых выступает в дальнейшем причиной появления проблем в обучении, поведении и общении. Изучение закономерностей возникновения проблем дало возможность найти оптимальные методы своевременного вмешательства, не требующего специальной коррекционной работы психолога с ребенком. Обычно оказывается достаточно дать соответствующие рекомендации родителям и педагогам по частичной реорганизации процесса обучения ребенка [91].

Как считает Л.А. Ясюкова, социально-психологическая дезадаптация вторична по отношению к нарушениям учебной деятельности, поэтому основное внимание уделяется своевременной диагностике и выявлению причин возможных трудностей в обучении как основе профилактической работы [91].

На психологической диагностике и последующей консультативной работе с педагогами и родителями сосредотачивается и О.А. Сизова, разработавшая программу профилактики психической напряженности и тревожности обучающихся при переходе их в среднее звено школы. По ее данным, своевременное выявление еще в начальной школе обучающихся, испытывающих негативные психические состояния, имеющих неблагоприятный социометрический статус в классе, а также обучающихся с интровертным, тревожным или доминирующим типом развития личности позволяет построить дальнейшую работу с педагогами и родителями обучающихся таким образом, чтобы их взаимодействие с ребенком содействовало его адаптации в средней школе [74].

Более традиционный и в то же время более комплексный подход предлагается в программе работы психологической службы в период перехода обучающихся в среднее звено, предложенной Е.Г. Коблик. Она включает в

себя все основные направления деятельности школьного психолога: диагностику, консультативную работу с педагогами и родителями, методическую, профилактическую, коррекционно-развивающую и аналитическую работу. Автором разработан тренинг для обучающихся пятых классов, в процессе которого решаются такие задачи, как снижение школьной тревожности, формирование адекватной самооценки и устойчивой мотивации, создание сплоченного классного коллектива [36].

Для успешной адаптации обучающихся в образовательном учреждении необходима воспитательная работа, направленная на развитие позитивных отношений в детском коллективе и социальной компетентности обучающихся.

В исследовании И.А. Дмитриевой показано, что на успешность адаптации обучающихся к условиям обучения в средней школе влияют такие социометрические показатели, как динамика социального статуса ученика при переходе из четвертого в пятый класс, социальная компетентность и дифференциация учебной и внеучебной сфер общения. Чем лучше данные показатели, тем успешнее адаптация ребенка в пятом классе [27].

Взаимоотношения детей в коллективе оказывают влияние на успешность адаптации обучающихся данного класса к условиям обучения в средней школе: наличие позитивных взаимоотношений в классе способствует более успешной адаптации учеников.

Как указывает Я.Л. Коломинский, уже в первом классе позиция ребенка «Я и моя учительница» должна смениться на позицию «Мы и наша учительница» под влиянием продуманных воздействий учителя. Стиль отношения учителя к классу определяет и личные взаимоотношения детей. Устойчивость личных взаимоотношений, их глубина и прочность выше в классах, где лучше поставлена воспитательная работа [40].

Роль коллектива в освоении обучающимися образовательного пространства подчеркивается и другими исследователями. Так, Л.А. Ясюкова подчеркивает значение развития коллектива во вновь сформированных в

средней школе классах. Если коллектив не формируется, то у детей сохраняется высокий уровень тревожности и постепенно складывается отрицательное отношение к школе в целом [91].

Отметим, что в методических пособиях для школьных психологов (Е.А. Осипова; Е.Г. Коблик, и др.), посвященных сопровождению детей в период адаптации в средней школе, обычно подчеркивается задача развития коллектива класса и описываются различные приемы осуществления этой задачи [36].

В системе работы белорусских психологов, как отмечает Н. Андрияшина, в целом построенной традиционно, большое внимание уделяется работе с учителями, ориентированной на усвоение ими идеи адаптационного периода, создание единой системы требований к психолого-педагогическому статусу ребенка, осознание своей роли в формировании самооценки школьника и его отношения к окружающему миру. Психолог является участником диагностической и методической работы педагогического коллектива с обучающимися четвертых классов, а коррекционно-развивающий этап его деятельности начинается в пятом классе. Совместно с классным руководителем разрабатывается программа адаптационного периода, которая осуществляется в течение первой учебной недели, работа строится по принципу тренинговой группы. Основная задача этого этапа – развитие и сплочение коллектива обучающихся. Формированию у учителей мотивации для оказания помощи пятиклассникам как одному из важнейших условий обеспечения успешной адаптации детей к изменению образовательной среды придают большое значение [6].

Рекомендации осуществления консультативной работы с родителями приводит Е.Г. Коблик. Консультирование родителей, чьи дети показали низкие результаты в процессе тестирования и могут испытывать трудности приспособления к школе, осуществляется индивидуально или на родительских собраниях [36].

На первом родительском собрании следует рассказать о психологических особенностях детей этого возраста, о вероятных проблемах, которые могут возникнуть в начале обучения в пятом классе (можно частично использовать материалы, подготовленные для проведения семинара с учителями). Можно поговорить о том, какую помощь в адаптации смогут оказать детям родители. Следует также ознакомить родителей с планами работы, получить их согласие на проведение тренинга и коррекционных занятий [36].

Работа с педагогами чаще всего проводится в виде семинаров. Семинары для классных руководителей и учителей-предметников знакомят с основными задачами и трудностями периода первичной адаптации, тактикой общения с детьми и помощи им.

В настоящее время активно развиваются три основные стратегии деятельности помогающих специалистов в области содействия адаптации младших подростков к школе. Первый подход сосредоточен на эмоциональном развитии подростка. Обучение, которое содействует развитию социальной компетентности, эмоциональной грамотности – вот тот ориентир, который все чаще определяет логику рекомендаций и методик содействия адаптации. Для реализации этой идеи следует выполнить следующие условия: внедрение результатов изучения эмоций в образовательную практику, обучение персонала школ приемам оптимизации эмоциональной сферы ребенка, изменение методов мотивации к учению в контексте понимания природы эмоциональной жизни младшего подростка. Данный подход в первую очередь подчеркивает внутриличностный контекст процессов адаптации и дезадаптации, ту сторону социальных отношений, которую сразу не заметить переживания подростка, его отношение к себе. Это направление наиболее последовательно воплощает достижения гуманистической парадигмы.

Альтернативный подход к поддержке адаптации обучающихся в школе, как отмечает Е.Г. Коблик, представляет вся совокупность теорий и практик,

основанная на отождествлении дисциплины (самодисциплины) и адаптации [36].

Эффективность деятельности школьных специалистов в рамках этого подхода оценивается по достижению успеха в разрешении двух школьных проблем: обучение учеников приемам саморегуляции и самодисциплине и использование внешних рычагов воздействия при невозможности самостоятельной регуляции поведения со стороны ученика.

Оба подхода не могут полностью разрешить проблему адаптации младшего подростка к школе, т.к. они сфокусированы на ресурсах школы.

Основу третьего подхода составляют программы оптимизации детско-родительских отношений (К. Кампфер, Р. Алвардо) [36].

Таким образом, анализ деятельности психологической службы по обеспечению адаптации обучающихся к средней школе позволяет сделать следующие выводы:

1. В обеспечении адаптации детей к школе в настоящее время делается акцент прежде всего на профилактике вероятных проблем. Проблемы адаптации ребенка к условиям обучения рассматриваются в большей степени в связи с изменением условий обучения на определенном этапе школьной жизни (в нашем случае – при переходе обучающихся в среднее звено школы).

2. Для обеспечения адаптации обучающихся к условиям школы среднего звена школы основными направлениями являются диагностическая, профилактическая, консультативная работа психолога.

Выводы по главе 1

Обобщая результаты теоретического анализа, можно сказать, что социально-психологическая адаптация – это процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими функциями.

Социально-психологическая адаптация детей к основной общеобразовательной школе – это процесс приобретения детьми определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими функциями.

К условиям социально-психологической адаптации детей к новым условиям можно отнести эмоционально благоприятную атмосферу в коллективе, педагогическую поддержку и взаимодействие учителя с родителями. Педагог должен создавать атмосферу тепла и уюта в классе, доброжелательно относиться к ребенку, стремиться адекватно оценивать его возможности, понимать мотивы поведения, стимулировать творчество, личностное развитие, поддерживать социально благоприятный психологический климат в классе. Ориентация детей на достижение успеха в учебной и внеучебной деятельности.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Результаты эмпирического исследования на предпроектном этапе исследования

Для определения адаптации обучающихся к условиям обучения в средней школе на предпроектном этапе было организовано эмпирическое исследование.

Для этого на предпроектном этапе было реализовано:

- определение базы исследования и выборка исследования;
- определение диагностического комплекса исследования показателей адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе;
- проведение психодиагностики показателей адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе;
- качественный и количественный анализ полученных результатов диагностики.

Эмпирическое исследование было организовано на базе МАОУ СШ г. Красноярска.

Выборку исследования составили 30 обучающихся 5-х классов, в возрасте 11-12 лет, средний возраст выборки – 11,7 лет.

В определении диагностического комплекса исследования адаптации к основной школе, мы опирались на структурные компоненты адаптации обучающихся пятых классов, выделенных С.В. Дмитриевой, С.В. Истоминой:

- эмоциональный (школьная тревожность, эмоциональное благополучие);
- мотивационно-личностный (рефлексивная самооценка, внутренняя мотивация учения);
- социальный (удовлетворенность взаимоотношениями в классе) [27].

В исследовании были применены следующие методики психодиагностики:

Для исследования эмоционального компонента адаптации были использованы методики диагностики:

1. Методика Н.Е. Щурковой «Круги» [12].

Цель методики – определение эмоционального благополучия / неблагополучия, составляющие уровень комфортности обучающихся.

Методикой определяются: «зона благополучия» – 1 и 2 круг от центра и «зона неблагополучия» – 3 и 4 круги от центра.

Уровни комфортности:

– центр – высокий уровень комфортности – обучающиеся чувствуют уверенность, эмоционально благополучны в образовательной среде, высоко удовлетворены взаимоотношениями с другими субъектами образовательного процесса (родители, одноклассники, учителя);

– 2 круг – средний уровень;

– 3 круг – ниже среднего;

– 4 круг – низкий уровень комфортности характеризуется негативным и угнетающим состоянием, нарушающим нормальное функционирование в образовательной среде, представленное тревожностью и страхами, ощущением неопределенности, сниженным настроением, снижением самооценки и уверенности в себе, беспокойной озадаченностью.

2. Экспресс-методика О.Н. Хмельницкой «Выявление тревожности у пятиклассников в период адаптации» [12].

Цель методики: определения волнения, негативных эмоций, возникающим в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

Методика выявляет следующие уровни тревожности:

– 1-4 балла – низкий уровень характеризуются отсутствием тревоги, что носит компенсаторный, защитный характер, однако происходит обесценивание ситуаций успеха и неудач, снижен анализ опыта учебной и

иной деятельности, характеризуются низким уровнем притязаний для избегания волнующих ситуаций (связано с неуверенностью в успехе);

– 5-7 баллов – средний уровень – характеризуется чувством эмоционального комфорта, сохранением эмоционального равновесия и работоспособности в учебных ситуациях, в которых был опыт осуществления деятельности и взаимодействия с другими. Однако в ситуации неопределенности или незнакомой учебной ситуации повышается тревога, ощущение неопределенности, беспокойной озадаченности, переживание негативных эмоциональных состояний;

– 8-10 баллов – повышенный уровень – характеризуются переживанием стресса, связанный с взаимодействием с учителями и одноклассниками, страхом самовыражения, страхом проверки знаний, страхом не соответствовать ожиданиям окружающих;

– 11-15 баллов – высокий уровень – обучающиеся испытывают тревогу в большинстве учебных ситуациях, обучающиеся воспринимают их как угрожающие его престижу, самооценке, физическому здоровью; проявляют повышенную чувствительность к критике, замечаниям со стороны учителей, одноклассников и родителей.

Для исследования личностного компонента адаптации были использованы методики диагностики:

1. Методика рефлексивной самооценки учебной деятельности «Хороший ученик» (О.А. Карабанова) [12].

Цель: формирование рефлексивности (осознанности и обоснованности) самооценки в учебной деятельности, личностного действия, самоопределения в отношении эталона социальной роли «хороший ученик».

Критерии оценивания: адекватность выделения качеств хорошего ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с одноклассниками и учителем, интерес к учению). Методика позволяет выявить низкий, средний и высокий уровни рефлексивной самооценки учебной деятельности.

2. Методика диагностики мотивации учения Ч.Д. Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, в адаптации А.Д. Андреевой [12].

В основе методики находятся показатели познавательной активности, тревожности, переживания негативных эмоций, составляющие мотивацию учения. Автор определяет следующие уровни мотивации учения:

– высокий уровень – продуктивная мотивация (движущая сила, побуждающая действовать), характеризующаяся высокой познавательной направленностью и положительным эмоциональным отношением к учебному процессу;

– средний уровень – позитивное отношение к учению, сниженная познавательная активность и познавательная мотивация, побуждающая к приобретению знаний об окружающем мире;

– низкий уровень – характеризуется сниженной внутренней мотивации учения, переживанием неизбежности школьной жизни, отрицательным эмоциональным отношением к учению.

Для исследования социального компонента адаптации была использована методика диагностики:

1. Методика оценки привлекательности классного коллектива (7-11 лет) (С.Н. Костромина, А.А. Реан) [12].

Цель методики: предназначена для оценки привлекательности для ученика классного коллектива.

Все баллы, полученные ребёнком за каждый ответ, суммируются и интерпретируются следующим образом:

25-18 баллов – классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.

17-12 баллов – ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка.

11-6 баллов – нейтральное отношение ребенка к коллективу свидетельствует о наличии определенных благоприятных зон взаимоотношений, которые дискомфортно влияют на ощущение собственного положения ученика в классе. Имеется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.

5 и менее баллов – негативное отношение к классу. Неудовлетворенность своим положением и ролью в нем. Возможна дезадаптация в его структуре.

Обратимся к полученным результатам исследования адаптации обучающихся пятых классов к основной школе, полученных в результате проведения эмпирического исследования на предпроектном этапе.

Обратимся к результатам исследования эмоционального компонента адаптации обучающихся пятых классов к основной школе.

Рассмотрим полученные результаты исследования эмоциональной комфортности обучающихся, полученные по методике Н.Е. Щурковой.

Графическое изображение уровня эмоциональной комфортности обучающихся пятых классов представлено на рисунке 1.



Рисунок 1. Уровень эмоциональной комфортности обучающихся в период адаптации к обучению в основной школе

Представленные на рисунке 1 данные эмоциональной комфортности в образовательной среде обучающихся пятых классов позволяют сделать следующие выводы.

Низкий уровень имеют 17,5% обучающихся, характеризующиеся негативным и угнетающим состоянием, нарушающим нормальное функционирование в образовательной среде, представленное тревожностью и страхами, ощущением неопределенности, сниженным настроением, снижением самооценки и уверенности в себе, беспокойной озадаченностью.

Ниже среднего уровень эмоциональной комфортности представлен у 22,5% обучающихся, характеризующиеся тревожностью и страхами, связанными с образовательным процессом, ощущением неопределенности, сниженным настроением, снижением уверенности в себе.

Средний уровень эмоциональной комфортности представлен у большинства обучающихся – 52,5% обучающихся, которых тяготят условия обучения в средней школе, в некоторых учебных ситуациях испытывают тревогу, неопределённость, ожидают трудности и проблемы.

Высокий уровень представлен у 22,5% обучающихся, характеризующихся уверенностью, эмоциональным благополучием в образовательной среде, высокой удовлетворенностью взаимоотношениями с другими субъектами образовательного процесса (родители, одноклассники, учителя).

Таким образом, большинство обучающихся пятых классов в период адаптации к основной школе имеют средний уровень эмоциональной комфортности.

Рассмотрим полученные результаты исследования тревожности обучающихся в период адаптации к обучению в основной школе, полученные по методике О.Н. Хмельницкой.

Графическое изображение уровня тревожности в адаптационный период к основной школе обучающихся представлено на рисунке 2.

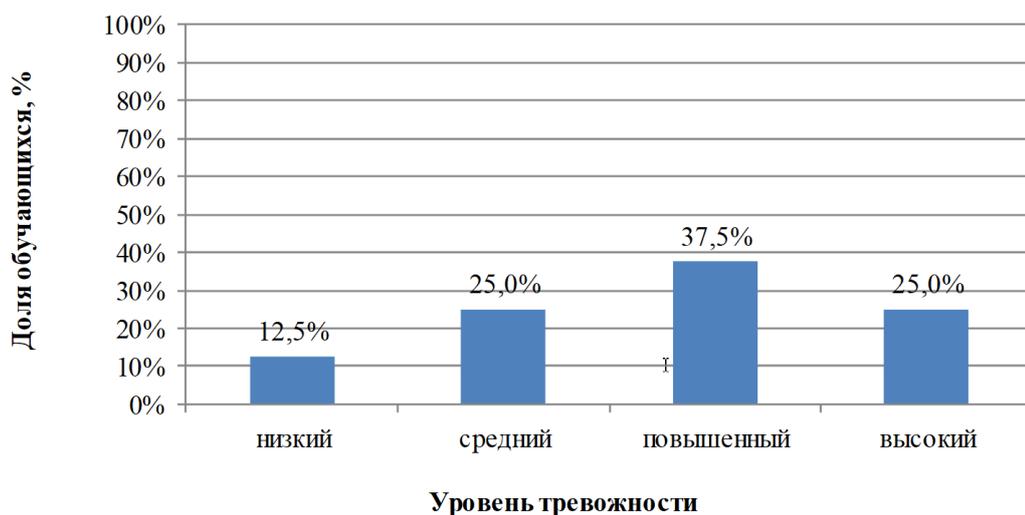


Рисунок 2. Уровень тревожности обучающихся в период адаптации к обучению в основной школе

Представленные на рисунке 2 данные тревожности обучающихся пятых классов свидетельствуют, что низкий уровень тревожности представлен у меньшего количества обучающихся пятых классов – 12,5% обучающихся характеризуются отсутствием тревоги, что носит компенсаторный, защитный характер, однако происходит обесценивание ситуаций успеха и неудач, снижен анализ опыта учебной и иной деятельности, характеризуются низким уровнем притязаний для избегания волнующих ситуаций (связано с неуверенностью в успехе).

Средний уровень представлен у 25,0% обучающихся, что характеризуется чувством эмоционального комфорта, сохранением эмоционального равновесия и работоспособности в учебных ситуациях, в которых был опыт осуществления деятельности и взаимодействия с другими. Однако в ситуации неопределенности или незнакомой учебной ситуации повышается тревога, ощущение неопределенности, беспокойной озадаченности, переживание негативных эмоциональных состояний.

Повышенный уровень тревожности представлен у 25,0% обучающихся, которые характеризуются переживанием стресса, связанный с взаимодействием с учителями и одноклассниками, страхом самовыражения,

страхом проверки знаний, страхом не соответствовать ожиданиям окружающих.

Высокий уровень тревожности представлен у 25% обучающихся, которые испытывают тревогу в большинстве учебных ситуациях, обучающиеся воспринимают их как угрожающие его престижу, самооценке, физическому здоровью; проявляют повышенную чувствительность к критике, замечаниям со стороны учителей, одноклассников и родителей.

Обратимся к результатам исследования личностного компонента адаптации обучающихся пятых классов к основной школе.

Рассмотрим полученные результаты исследования рефлексивной самооценки учебной деятельности обучающихся в период адаптации к обучению в основной школе, полученные по методике О.А. Карабановой.

Графическое изображение рефлексивной самооценки учебной деятельности обучающихся представлено на рисунке 3.

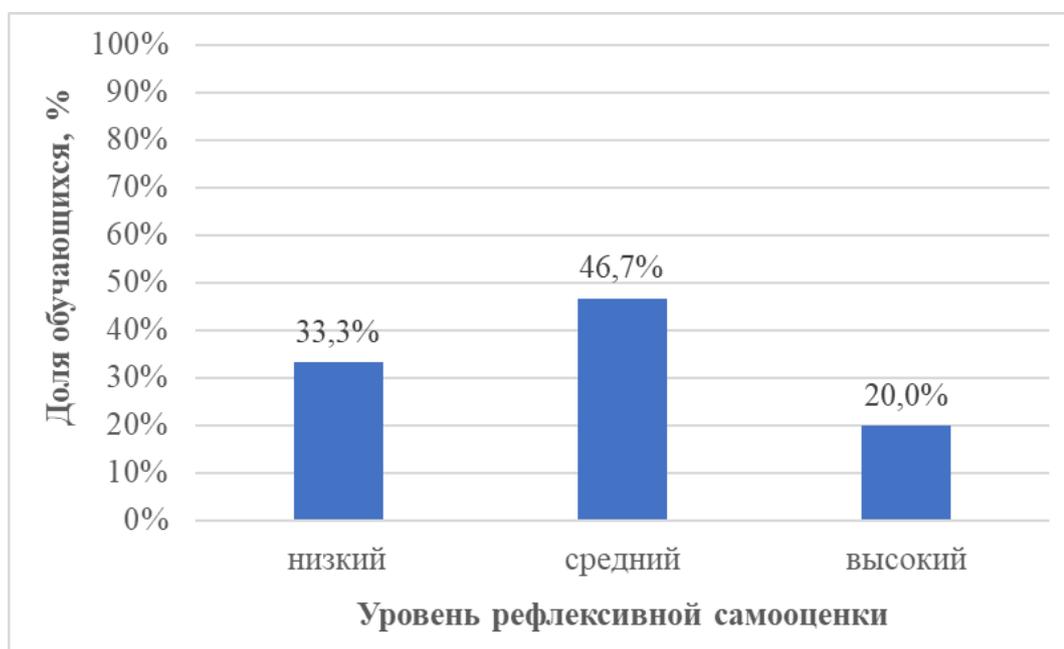


Рисунок 3. Уровень рефлексивной самооценки учебной деятельности обучающихся в период адаптации к обучению в основной школе

Представленные на рисунке 3 данные рефлексивной самооценки учебной деятельности обучающихся свидетельствуют, что, что низкий

уровень рефлексивной самооценки имеют 33,3% обучающихся. Такие обучающиеся считают, что школьная жизнь ограничивается в основном выполнением заданий учителя на оценку. Чувствительны к отрицательным оценкам учителя, однако определить другие сферы самореализации обучающиеся пятых классов с низким уровнем рефлексивной самооценки затрудняются.

Средний уровень рефлексивной самооценки имеют 46,7% обучающихся. Такие обучающиеся называли только две сферы школьной жизни, в которых они проявляют себя как ученики, при этом основной акцент дети делали на успеваемость и поведение. Необходимо подчеркнуть, что многие обучающиеся этой группы готовы соотносить персональные учебные качества и области саморазвития в учебной работе.

20% обучающихся имеют высокий уровень рефлексивной самооценки. Такие обучающиеся называли более двух сфер школьной жизни, по которым отражают собственные учебные качества. Также указывали на свои учебные достижения, давали адекватное определение отличий собственного «Я» от качеств идеального ученика, что дает основания выявить их области саморазвития в учебной сфере.

Таким образом, большинство обучающихся имеют средний уровень рефлексивной самооценки учебной деятельности.

Рассмотрим полученные результаты исследования внутренней мотивации учения обучающихся в период адаптации к обучению в основной школе, полученные по методике Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой.

Графическое изображение уровня внутренней мотивации учения в адаптационный период к основной школе обучающихся представлено на рисунке 4.

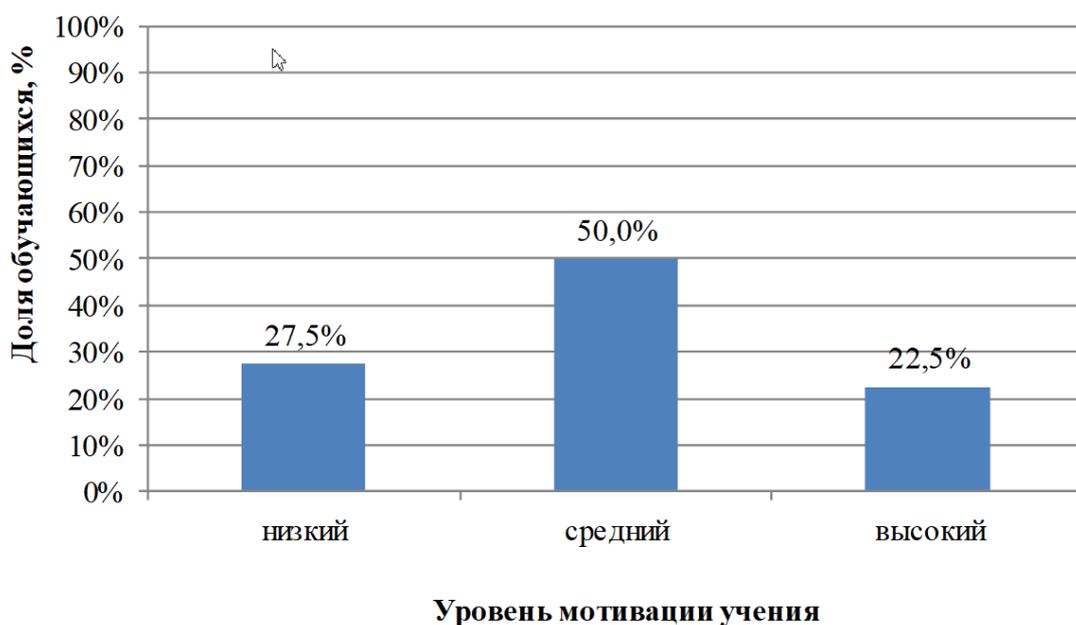


Рисунок 4. Уровень внутренней мотивации учения обучающихся в период адаптации к обучению в основной школе

Представленные на рисунке 4 данные мотивации учения обучающихся пятых классов свидетельствуют, что низкий уровень представлен у 27,5% обучающихся, характеризующиеся сниженной внутренней мотивации учения, переживанием неизбежности школьной жизни, отрицательным эмоциональным отношением к учению.

Средний уровень внутренней мотивации учения представлена у половины исследуемых обучающихся – 50% обучающихся демонстрируют позитивное отношение к учению, сниженную познавательную активность и познавательную мотивацию, побуждающую к приобретению знаний об окружающем мире

Высокий уровень представлен у 22,5% обучающихся, имеющих продуктивную мотивацию, характеризующейся высокой познавательной направленностью и положительным эмоциональным отношением к учебному процессу.

Таким образом, мотивация учения обучающихся пятых классов в период адаптации к условиям средней школы характеризуется сниженным уровнем внутренней познавательной мотивации.

По результатам исследования показателей адаптации обучающихся пятых классов, можно сделать вывод, что адаптация обучающихся пятых классов характеризуется средним уровнем эмоциональной комфортности, повышенным уровнем тревожности и средним уровнем внутренней мотивации учения.

Обратимся к результатам исследования социального компонента адаптации обучающихся пятых классов к основной школе.

Рассмотрим полученные результаты исследования оценки привлекательности для ученика классного коллектива в период адаптации к обучению в основной школе, полученные по методике С.Н. Костроминой, А.А. Реана.

Графическое изображение привлекательности для ученика классного коллектива период к средней школе представлено на рисунке 5.



Рисунок 5. Уровень привлекательности для обучающихся классного коллектива в период адаптации к обучению в основной школе

Очень привлекательным классный коллектив является для 13,3% обучающихся. Атмосфера внутри класса полностью их удовлетворяет и обучающиеся дорожат взаимоотношениями с остальными детьми класса.

Благоприятное отношение, выраженное симпатией и расположенностью к одноклассникам отметили 46,7% обучающихся. Атмосфера взаимоотношений является для них комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка.

Нейтральное отношение ребенка к коллективу отмечают 36,7% обучающихся, у которых имеются определенные неблагоприятные зоны во взаимоотношениях с одноклассниками, которые дискомфортно влияют на ощущение собственного положения ученика в классе. Имеется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.

Негативное отношение к классу отметили 3,3% обучающихся, которые не удовлетворены своим положением и ролью в нем.

2.2. Содержание проекта адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе

На предпроектном этапе были получены результаты психодиагностики компонентов адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе.

Проведенное исследование показывает наличие трудностей в становлении всех компонентов адаптации к обучению в основной школе. В связи с этим на основном этапе проекта осуществлялась разработка и реализация программы адаптации обучающихся, направленной на преодоление их адаптационных трудностей.

Проектная работа осуществлялась в несколько этапов:

1. На предпроектном этапе были получены результаты исследования компонентов психологической адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе.

2. Основной (проектный) этап включает в себя: разработку и реализацию комплекса психолого-педагогических мероприятий адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе.

3. Результативный этап включает в себя:

– оценку эффективности программы адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе;

– подведение итогов проектной деятельности.

Основные положения проекта психологических условий адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе представлены в паспорте проекта в таблице 1.

Таблица 1

Паспорт проекта «Я-пятиклассник»

Область практики	Психологическое содержание
1	2
Адресная направленность	Обучающиеся пятых классов
Место реализации проекта	МАОУ Средняя школа г. Красноярск
Цель	создание психологических условий, позволяющих обучающимся успешно функционировать и развиваться в образовательной среде (школьной системе отношений).
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. формирование у детей позитивной Я-концепции и устойчивой самооценки, снижение уровня школьной тревожности; 2. создание классного коллектива через формирование групповой сплоченности и выработку системы единых обоснованных требований; 3. повышение уровня психологической готовности к обучению, формирование учебных навыков; 4. освоение детьми школьных правил; выработка норм и правил жизни класса; 5. развитие социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений друг с другом, с новыми учителями.
Ресурсное обеспечение	<p>Материально-техническое обеспечение:</p> <p>Реализация проекта требует наличия аудитории для проведения занятий с элементами тренинга, территория школы для проведения игровых мероприятий программы.</p> <p>Оборудование аудитории: рабочее место психолога организации, рабочие места для обучающихся, материалы для занятий и игр.</p>

1	2
Методическое обеспечение	Разработанная программа адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе, опирается на теоретические основы организации психолого-педагогического сопровождения адаптации в трудах Т.В. Бавиной, Е.И. Агарковой и Н.А. Мозжеровой, С.В. Истоминой. Теоретические основы использования игровых технологий для обеспечения адаптации обучающихся к обучению, представленные в исследованиях Т.П. Войтенко, Е.Е. Асташиной, Л.И. Туйбаевой.
Ожидаемые результаты	1. повышение уровня учебной мотивации обучающихся 2. повышение эмоционального благополучия обучающихся, снижение тревожности в школьных ситуациях 3. Повышение уровня рефлексии учебной деятельности и принятие ответственности за учебные достижения 4. принятие обучающимися школьных правил, норм и правил жизни класса; 5. повышение удовлетворенности взаимоотношениями с одноклассниками
Методы измерения	Методики психодиагностики компонентов адаптации обучающихся к обучению в основной школе.
Продукт проекта	Комплекс психолого-педагогических мероприятий по адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе

Разработанная программа адаптации обучающихся пятых классов в период адаптации к обучению в средней школе, опирается на теоретические основы организации психолого-педагогического сопровождения адаптации в трудах Т.В. Бавиной, Е.И. Агарковой и Н.А. Мозжеровой, С.В. Истоминой [2, 21].

Теоретические основы использования игровых технологий для обеспечения адаптации обучающихся к обучению, представленные в исследованиях Т.П. Войтенко, Е.Е. Асташиной, Л.И. Туйбаевой.

Основная цель адаптации – создание психологических условий, позволяющих обучающемуся успешно функционировать и развиваться в педагогической среде (школьной системе отношений).

В соответствии с целью формулируются задачи:

– формирование у детей позитивной Я-концепции и устойчивой самооценки, снижение уровня школьной тревожности;

- создание классного коллектива через формирование групповой сплоченности и выработку системы единых обоснованных требований;
- повышение уровня психологической готовности к обучению, формирование учебных навыков;
- освоение детьми школьных правил, выработка норм и правил жизни класса;
- развитие социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений друг с другом, с новыми учителями и другими сотрудниками школы.

Основные направления коррекционно-развивающей работы по адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Структура реализации психологических условий адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе

Компонент адаптации	Мероприятие программы	Задачи коррекционно-развивающей работы
1	2	3
Эмоциональный	Квест-игра «Тайна страны счастливых пятиклассников».	– повышение эмоциональной комфортности обучающихся, настроения.
	Комплекс арт-терапевтических занятий, направленный на снижение негативных эмоциональных состояний в школьных ситуациях.	– снятие чрезмерного напряжения, тревожности, агрессивности; – формированию позитивной «Я – концепции» и адекватной самооценки подростков, уверенного образа себя; – оказание помощи подросткам в лучшем понимании, осознании, контроле и выражении своих чувств.
Мотивационно-личностный	Квест игра «Дорога к школьному успеху».	– развитие мотивации учения, – развитие мотивации достижения в учебной деятельности, – формирование умения оценивать себя в ситуации «успеха» или «неуспеха».

1	2	3
	Комплекс коррекционно-развивающих занятий «Мы в пятом классе» (3 блок занятий).	– развитие рефлексии учебной деятельности; – формирование учебных навыков, связанных с самоорганизацией и самоконтролем в учебной деятельности.
	Комплекс коррекционно-развивающих занятий «Мы в пятом классе» (2 блок занятий).	– развитие мотивации достижения в учении; – развитие мотивации учения.
Социальный	1. Комплекс коррекционно-развивающих занятий «Мы в пятом классе» (1 блок занятий). 2. Социальная игра «Школьный остров»	– создание доброжелательной атмосферы в классе, формирование групповой сплоченности, навыков поведения в новых школьных ситуациях; – развитие сотрудничества

Ниже представлено содержание разработанной нами программы адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе.

I. Для развития эмоционального компонента психологической адаптации обучающихся пятых классов были использованы квест-игра «Тайна страны счастливых пятиклассников» и комплекс арт-терапевтических занятий, направленный на снижение негативных эмоциональных состояний в школьных ситуациях.

1.1. Квест-игра «Тайна страны счастливых пятиклассников».

Цели: Формирование эмоционального интеллекта у детей и подростков
игровые и сказкотерапевтический метод.

Задачи:

– создать благоприятную психологическую атмосферу, обогащать эмоционально-чувственную сферу подростка

– объединить коллектив подростков с целью «борьбы» против негативных эмоциональных состояний, профилактики сниженного настроения.

– актуализировать осознание подростками своих нравственных ценностей и положительных черт личности как ресурса преодоления кризисной ситуации.

– сформировать навыки принятия обоснованных решений, эффективного общения, командной работы.

– создать длительный эффект позитивного эмоционального заряда.

– повысить самооценки и взаимную оценку друг друга, за счет проявления личностных качеств.

Содержание квест-игры.

Игра подразумевает прохождение обучающимися станций и выполнение заданий на каждой станции.

Станция 1. Будь смелым, добрым, смекалистым пятиклассником:

– задание 1. «Пройди через ущелье»;

– задание 2. «Отгадай слово».

Станция 2. Победи чары злого и хитрого Короля Темной стороны Луны:

– задание 1. «Собери добрые качества пятиклассника по кусочкам»;

– задание 2. «Победи чары злого и хитрого Короля Темной стороны Луны»;

Станция 3. Создай портрет человека Страны счастливых пятиклассников:

– задание 1. «Черты характера на букву моего имени»;

– задание 2. «Мой Портрет как жителя Счастливой страны (Какой я?)».

Станция 4. Любовь и доброта:

– задание «Собери слова в песню».

1.2. Комплекс арт-терапевтических занятий, направленный на снижение негативных эмоциональных проявлений в школьных ситуациях.

Разработка комплекс арт-терапевтических занятий, направленного на устранение негативных проявлений эмоционального неблагополучия исходит из следующих положений:

1. Во время занятий художественным творчеством подросток уходит от негативных размышлений. Во время творческих занятий можно поразмыслить о жизненных ситуациях, и постараться переосмыслить поступки.

С помощью рисунка подросток может выразить эмоции, о которых хотел, но не может рассказать. Специалист по использованным в рисунке цветам сможет определить характер ребенка, и понять его эмоциональное состояние. Важное значение при рассмотрении нарисованного играет сила нажатия кисти или карандаша, и что конкретно изобразил подросток.

2. Рисование предоставляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления. Действительно, дети, которые любят рисовать, отличаются большей фантазией, непосредственностью в выражении чувств и гибкостью суждения. Они легко могут представить себя на месте того или иного человека или персонажа рисунка и выразить свое отношение к нему. Рисую, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами. Повторное переживание страха при отображении на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего звучания.

3. Когда подросток с психологом обсуждает сказочный сюжет, собственное видение образа, он учится преодолевать тревогу, бороться со страхами. Во время обсуждений действительно снижаются симптомы негативных переживаний

4. Психокоррекция с помощью песка позволяет подростку выплеснуть эмоции, выразить свои желания. Ребенок может рассказать, что означает изображенный образ на песке, почему использованы новые линии в построении фигур. В результате рассуждений он постепенно приходит к пониманию, что стало причиной негативных эмоциональных переживаний или его агрессивного, конфликтного поведения.

Цель: психопрофилактика эмоциональных нарушений посредством арт-терапевтических методов, а также формирование навыков успешного поведения в социуме. Все формы коллективной работы, основанные на совместной творческой деятельности и групповой коммуникации, активизируют групповые процессы, способствуют формированию позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей.

Задачи:

- способствовать формированию позитивной «Я – концепции» и адекватной самооценки подростков, уверенного образа себя;
- способствовать снятию чрезмерного напряжения, тревожности, враждебности, агрессивности;
- способствовать оказанию помощи подросткам в лучшем понимании, осознании, контроле и выражении своих чувств;
- способствовать развитию межличностных навыков и отношений.

Программа состоит из 10 занятий, продолжительность каждого занятия примерно 45-60 минут.

Каждое коррекционно-развивающее занятие проходит по определенной структуре, включающей четыре этапа.

1. Разогрев – включение в работу, повышение тонуса группы, создание настроения на коллективное творчество.
2. Основной этап – приобретение нового опыта, освоение различных материалов.
3. Обсуждение – осознание проделанной работы, актуализированных чувств.
4. Завершение – закрепление нового опыта, получение «группового ресурса», обратной связи.

Ниже представлено краткое содержание занятий.

Занятие 1.

Цель: снижение самооценочной тревожности, развитие адекватного уровня притязаний.

- упражнение-энергизатор «А у соседа тоже!»;
- упражнение «Нарисуй свое настроение» – диагностика эмоционального состояния;
- упражнение «Горячий стул» – повышение самооценки;
- упражнение «Когда нам хорошо...» – снятие эмоциональной напряженности;
- упражнение «Птица радости» – повышение самооценки, актуализация положительных эмоций;
- групповая работа «Небо» – развитие навыков групповой работы;
- обсуждение;
- завершение.

Занятие 2.

Цель: осуществить коррекцию эмоциональных нарушений страхов и тревожности подростков.

- упражнение «Азбука страхов» – преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения;
- упражнение «Вылепи свое настроение» – преодоление страхов, деструктивного поведения, снижение агрессивных эмоций;
- упражнение «Мои фотографии детства», «фотографии моих друзей», «фотографии лучших дней в моей жизни» – рассматривания фотографии, как универсального кода культуры, как способа преодоления языкового барьера;
- обсуждение. Постепенно могут переходить к их вербализации, разрешению собственных впечатлений;
- завершение.

Занятие 3

Цель: использовать все формы коллективной работы, которые в результате совместной творческой деятельности и групповой коммуникации, активизируют групповые процессы, способствуют формированию позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей.

– упражнение «Переделаем свой страх» – арт-терапевтическая работа с эмоцией страха;

– упражнение: «Сочинения историй (по Д. Бретт)» – использовать все формы коллективной работы, которые в результате совместной творческой деятельности и групповой коммуникации, активизируют групповые процессы, способствуют формированию позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей;

– упражнение: Метод «общего сочинения историй» – создать потенциальные условия для работы с подростками. Помочь прояснить, осознать и разрешить собственные проблемы;

– обсуждение – вербализация, развитие творческого потенциала личности подростка через призму собственных впечатлений и впечатлений других участников;

– завершение.

Занятие 4

Цель: Снизить уровни тревожности и повысить стрессоустойчивость у подростков элементами фото-видео-арт-терапевтических техник.

– упражнение «Клубок»;

– упражнение: «Наши отношения» – осознание собственных ролей, гармонизация отношений, осознание необходимости гибкого ролевого поведения;

– упражнение: «Важное событие» – актуализация позитивного эмоционального опыта, гармонизация межличностных отношений;

– обсуждение. Постепенный переход к вербализации, комментариям собственных впечатлений;

– завершение.

Занятие 5.

Цель: релаксация, снятие внутреннего контроля, развитие воображения, спонтанное самовыражение, снятие эмоционального напряжения.

– упражнение «Стул» – снятие напряжения, настрой на работу;

– упражнение «Каракули» – развитие воображения, фантазии, работа с синдромом «не умею рисовать»;

– упражнение «Отношение к миру»;

– обсуждение – выставка работ, детям предлагается обсудить то, что у них получилось.

– завершение «Какой я внутри сейчас».

Занятие 6.

Цель: арт-терапевтическая работа с эмоцией страха.

– упражнение «Игра с цветом» – участникам занятия предлагается вспомнить, какие чувства они чаще всего испытывают, нарисовать их красками в виде разноцветных пятен, подписать названия;

– упражнение «Изобрази эмоцию» – с помощью линий и цвета изобразить определенные эмоции – страх, любовь, злость;

– упражнение «Каракули» – актуализация эмоции страха;

– обсуждение;

– завершение «Какой я внутри сейчас».

Занятие 7.

Цель: проработка и коррекция негативных переживаний, развитие уверенности в себе, самопознание и самосовершенствование.

– упражнение «Спонтанное рисование» – проработка и коррекция негативных переживаний;

– упражнение «Истории в картинках» – проработка и коррекция негативных переживаний;

– упражнение «Громко и тихо» – развитие уверенности в себе;

– обсуждение – дети рассказывают свои истории по картинкам;

– завершение «Какой я внутри сейчас».

Занятие 8.

Цель: развитие самоинтереса, повышение самооценки, рефлексия различных «Я-схем», развитие креативности.

– упражнение «Рисунок по кругу» – сплочение группы, развитие креативности, повышение самооценки;

– упражнение «Коллаж». Необходимо вырезать из газет и журналов картинки, лозунги, слова, часть текста и из них составить композицию на заданную тему;

– упражнение «Пара противоположностей»;

– обсуждение – по окончанию работы каждый коллаж назван и представлен;

– завершение «Какой я внутри сейчас».

Занятие 9.

Цель: развитие способности к взаимопониманию.

– упражнение «Импульс»;

– рисунки на тему: «То, о чем я мечтаю», «Три желания», «Золотая рыбка», «Ромашка желаний»;

– упражнение «Фотомиг»;

– упражнение «Фотокарусель»;

– упражнение «Скульптура состояния» – содействие формированию навыка самоконтроля;

– обсуждение. После игры предлагается обсудить, как выполнялось задание, что получилось, что не получилось и почему;

– завершение. «Какой я внутри сейчас».

Занятие 10.

Цель: повышение степени эмоциональной открытости участников, подведение итогов.

– упражнение. «Рисование на руке» – развитие чувства доверия окружающим;

– упражнение рисунок на тему: «Если бы у меня была волшебная палочка, я превратился бы в...», «Это Я!», «Автопортрет в лучах солнца»;

– упражнение «Коллективный рисунок – повышение степени эмоциональной открытости участников, развитие межличностных отношений

– упражнение «Доспехи» – актуализация латентных ролей;
– обсуждение. Ребята делятся впечатлениями от работы и от всего цикла занятий;

– упражнение «Нарисуй свое настроение» – диагностика эмоционального состояния в динамике;

– завершение «Какой я внутри сейчас».

II. Для развития мотивационно-личностного компонента адаптации обучающихся пятых классов были использованы квест-игра «Дорога к школьному успеху» и комплекс коррекционно-развивающих занятия «Мы в пятом классе»

2.1. Квест игра «Дорога к школьному успеху»

Цель: развитие мотивации учения, мотивации достижения в учебной деятельности, умения оценивать себя в ситуации «успеха» или «неуспеха».

Задачи:

- формировать адекватную самооценку и уверенное поведение;
- формировать мотивацию к успеху;

Структура квеста:

1. Организационный момент.
2. Прохождение участниками игры станций:
 - станция 1. «Школьный кроссворд»
 - станция 2. «Азбука учебных предметов».
 - станция 3. «Ассоциации»
 - станция 4. «Личностные качества успешного ученика»
 - станция 5. ««Хочу, могу, умею».
3. Подведение итогов игры, рефлексия.

2.2. Комплекс коррекционно-развивающих занятий «Мы в пятом классе»

Задачи:

– создание классного коллектива через формирование групповой сплоченности и выработку системы единых обоснованных требований;

– повышение уровня психологической готовности к обучению, снижению школьной тревожности в учебных ситуациях;

– освоение детьми школьных правил, выработка норм и правил жизни класса.

Структура комплекса коррекционно-развивающих занятий представлена 5 блоками:

1. Формированию групповой сплоченности, навыков поведения в новых школьных ситуациях.

2. Принятие правил школы и класса.

3. Самооценка и рефлексия учебной деятельности.

4. Самоорганизация и самоконтроль учебной деятельности.

5. Рефлексия.

Первый блок комплекса коррекционно-развивающих занятий. Основное внимание уделяется формированию групповой сплоченности, навыков поведения в новых школьных ситуациях, умению ориентироваться в пространстве школы. У младших подростков, с одной стороны, очень сильно желание самоутвердиться, им важно быть самостоятельными и независимыми, с другой стороны им необходимо получить первый опыт взаимодействия и сотрудничества в новом классном коллективе. Следовательно, на первом этапе очень важно создать в классе доброжелательную атмосферу. Среди традиционных психологических приемов наиболее эффективны на данном этапе следующие: оказание поддержки в новых ситуациях; оказание помощи в осмыслении опыта сотрудничества.

Второй блок комплекса коррекционно-развивающих занятий. Кроме того, решается важная задача принятия правил школы и класса, установления норм взаимоотношений со сверстниками в классе, преподавателями и другими сотрудниками школы. Осознание новых правил у детей происходит двумя путями: с одной стороны, формируется восприятие относительности рамок «хорошо – плохо», чтобы ребенок не относился к правилу как к категорическому требованию, а с другой стороны, до сознания детей

доводится значимость правил, формируется отношение к ним как к определенной ценности. Важнейшей задачей этого этапа является помощь детям в осознании требований преподавателей. Соответственно мы решаем еще одну задачу – способствуем установлению межличностных отношений с педагогами.

На этом этапе необходимо помочь младшим подросткам почувствовать себя состоятельными не только в общении, но и в деятельности учения, поэтому можно выделить следующие направления работы: формирование конструктивного отношения к неудачам, ошибкам; анализ уже достигнутых успехов.

Третий блок коррекционно-развивающих занятий. Формируется понимание критериев оценки устной или письменной работы (правильность, аккуратность, красота и др.), критериев отношения педагогов к правилам поведения в школьном кабинете, к правилам ведения тетрадей, осваиваются способы работы, способствующие достижению высоких результатов. Таким образом, мы создаем условия не только для адаптации пятиклассников к средней школе, но также и для формирования адекватной самооценки и правильного отношения к результатам деятельности другого ребенка. Отдельно решается задача ориентирования ребенка на процесс деятельности, а не на оценку. На этом же этапе начинается работа по принятию детьми своих негативных чувств. Поэтому отдельного внимания заслуживают приемы по снижению напряжения в школьных ситуациях; с помощью этих приемов дети овладевают навыками релаксации и работы со школьными страхами.

На четвертом этапе особое внимание уделяется формированию некоторых учебных навыков, связанных с самоорганизацией и самоконтролем в учебной деятельности, продолжается работа над развитием коммуникативных умений, среди которых выделяются конструктивные способы поведения в конфликтных школьных ситуациях. На этом этапе мы используем приемы, позволяющие работать со школьной тревожностью и излишним волнением, возникающим у детей в различных ситуациях на уроке.

На пятом этапе происходит осмысление личных целей детей на период обучения в 5 классе. Подводятся итоги групповой работы.

Методы и техники, используемые на занятиях

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

2. Дискуссии. Обсуждение вопросов, связанных с основной темой занятия.

3. Рисуночная арт-терапия. Задания могут быть предметно-тематические («Я в школе», «Мое любимое занятие», «Мой самый хороший поступок») и образно-тематические: изображение в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов (таких, как «Счастье», «Добро»), а также изображающие эмоциональные состояния и чувства («Радость», «Гнев», «Обида»).

4. Моделирование образцов поведения. Поскольку тревожность и страхи перед определенными ситуациями обусловлены отсутствием у младшего подростка адекватных способов поведения, нами подобраны игры и упражнения на снятие тревожности, на преодоление школьных страхов, которые позволяют преодолеть тревожность и расширить поведенческий репертуар ребенка.

5. Метафорические истории и притчи.

Каждое занятие начинается ритуалом приветствия, выполняющим функцию установления эмоционально-позитивного контакта психолога с ребенком и формирования у ребенка направленности на сверстников, и завершается ритуалом прощания. Эти процедуры спланируют детей, создают атмосферу группового доверия и принятия.

Разминка включает упражнения, которые помогают детям настроиться на работу, повышают уровень их активности и способствует формированию групповой сплоченности. Обсуждение домашнего задания проводится после (иногда вместо) разминки и способствует закреплению пройденного материала.

Основная часть занятия включает в себя психотехнические упражнения, игры и приемы, направленные на решение основных задач тренинга. Предпочтение отдается многофункциональным техникам, таким как моделирование образцов поведения, позволяющим преодолеть тревожность и расширить поведенческий репертуар ребенка.

Тревожность и страхи перед определенными ситуациями обусловлены отсутствием у младшего подростка адекватных способов поведения, поэтому в основной части занятия в первую очередь представлены упражнения и игры, направленные на снятие тревожности и школьных страхов.

Обсуждение итогов занятия, или рефлексия является обязательным этапом и предполагает эмоциональную и смысловую оценку содержания занятия в ходе заключительного обсуждения. Соблюдение подобной структуры занятий, привыкание к ней детей помогает им войти в новую деятельность и сформировать соответствующие ожидания.

Программа тренинга рассчитана на 12 занятий по 1 академическому часу. Встречи – 2 раза в неделю, в этом случае цикл занятий завершается к концу 1 четверти.

Краткое содержание работы с обучающимися.

Занятие 1. Создание группы

Цели: сформировать группу участников, способствовать созданию доброжелательной обстановки и атмосферы поддержки в группе, выяснить ожидания детей; развивать умение видеть ситуацию с разных сторон, находить позитивные моменты в происходящем, конструктивно реагировать на школьные проблемы.

1. Знакомство.
2. Упражнение «Представление имени».
3. Разминка. Упражнение «Если весело живется, делай так».
4. Работа по теме занятия:
 - принятие правил;
 - упражнение «Твоя школа такая, какой ты ее видишь»;

- дискуссия на тему занятия;
- упражнение «Пустой или полный»;
- принятие ритуалов приветствия и прощания.

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 2. Здравствуй, пятый класс!

Цели: дать возможность детям поближе познакомиться друг с другом, способствовать формированию групповой сплоченности; помочь детям прояснить свои цели на время обучения в пятом классе.

1. Приветствие.

2. Разминка. Упражнение «Прошепчи имя».

3. Обсуждение домашнего задания.

4. Работа по теме занятия:

- упражнение «Найди того, кто...»;
- упражнение «Прощание с начальной школой»;
- упражнение «Игра с мячом».

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 3. Находим друзей

Цели: способствовать формированию навыков взаимодействия в группе; помочь детям осознать, какие качества важны в дружбе; повысить самооценку детей.

1. Приветствие.

2. Разминка Упражнение «Что я люблю делать».

3. Обсуждение домашнего задания.

4. Работа по теме занятия:

- упражнение «Найди меня»;
- упражнение «Настоящий друг»;

- дискуссия на тему занятия;
- упражнение «Мой портрет в лучах солнца».

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 4. Узнай свою школу

Цели: помочь обучающимся ознакомиться со школьными правилами и осознать особенности своего поведения в разных школьных ситуациях.

1. Приветствие.

2. Разминка. Упражнение «Передай ритм по кругу».

3. Обсуждение домашнего задания. Упражнение «Портрет группы».

4. Работа по теме занятия:

- упражнение «Узнай свою школу»;

- дискуссия на тему занятия.

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 5. Что поможет мне учиться?

Цели: помочь участникам группы осознать правила работы на уроке; способствовать формированию учебных навыков; способствовать самораскрытию детей и развитию эмпатии.

1. Приветствие.

2. Разминка. Упражнение «Нарисуй свое настроение».

3. Обсуждение домашнего задания.

4. Работа по теме занятия:

- упражнение «Что поможет мне учиться»;

- упражнение «Правила поведения на уроке»;

- дискуссия на тему занятия.

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 6. Легко ли быть учеником?

Цель: помочь детям осознать, какие качества необходимы хорошему ученику; способствовать развитию воображения и навыков совместной деятельности.

1. Приветствие.

2. Обсуждение домашнего задания.

3. Притча о башмачнике.

4. Работа по теме занятия:

– игра «Идеальный ученик»;

– дискуссия на тему занятия;

– психологический анализ произведения М. Вильямс «Вельветовый кролик»;

– упражнение «Незнайка»;

– упражнение «Кляксы».

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Прощание.

Занятие 7. Чего я боюсь?

Цели: научить детей распознавать свои школьные страхи помочь найти способы их преодоления; снизить школьную тревожность.

1. Приветствие.

2. Разминка. Упражнение «Если весело живется, делай так».

3. Работа по теме занятия:

– упражнение «Чего я боюсь?»;

– арт-упражнение «На ошибках учатся»;

– упражнение «Рисуем слово».

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 8-9. Трудно ли быть настоящим учителем?

Цели: расширение и обогащение навыков общения с учителями; формирование у детей правильного отношения к оценке, помощь в осознании критериев оценки; коррекция мотивации избегания неудачи в школьных ситуациях.

1. Приветствие.
2. Разминка. Упражнение «Нарисуй свое настроение».
3. Обсуждение домашнего задания.
4. Работа по теме занятия:
 - игра «Идеальный учитель»
 - дискуссия на тему занятия;
 - упражнение «Слушаем внимательно»;
 - упражнение «Интервью с учителем»;
 - дискуссия на тему занятия.
5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.
6. Домашнее задание.
7. Прощание.

Занятие 10-11. Конфликт или взаимодействие?

Цели: развить навыки общения и разрешения конфликтов; научить детей умению свободно, не боясь неодобрения, высказывать свои мысли.

1. Приветствие.
2. Разминка Упражнение «Назови чувство».
3. Обсуждение домашнего задания.
4. Работа по теме занятия:
 - упражнение «Конфликт или взаимодействие?»;
 - дискуссия на тему занятия;
 - упражнение «Как разрешать конфликтные ситуации»;
 - дискуссия на тему занятия.
5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.
6. Домашнее задание.
7. Прощание.

Занятие 12. Работа с негативными переживаниями.

Цели: повышение эмоциональной устойчивости детей; формирование навыков принятия собственных негативных эмоций; формирование умения адекватно воспринимать обидные замечания.

1. Приветствие.
2. Разминка. Упражнение «Передай ритм по кругу».
3. Обсуждение домашнего задания.
4. Работа по теме занятия:
 - упражнение «Как реагировать на обидное замечание?»;
 - дискуссия на тему занятия;
 - упражнение «Рисуем обиду»;
 - упражнение на релаксацию;
 - арт-упражнение «Знакомство с закрытыми глазами».
5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.
6. Домашнее задание.
7. Прощание.

Занятие 13. Ставим цели.

Цели: помочь детям в осмыслении личных целей на период обучения в пятом классе; подвести итоги работы группы.

1. Приветствие.
2. Разминка. Упражнение «Определи, насколько ты веришь в себя, в свои силы?».
3. Работа по теме занятия:
 - упражнение «Инь и Ян»;
 - упражнение «Ставим цели»;
 - арт-упражнение (групповое) «Школа, в которой хотелось бы учиться»;
 - арт-упражнение «Я-пятиклассник!»;
 - упражнение «Доброжелательное послание».
4. Обсуждение итогов тренинга.
5. Прощание.

III. Для развития социального компонента психологической адаптации обучающихся пятых классов были использованы социальная игра «Школьный остров» и комплекс коррекционно-развивающих занятий «Мы в пятом классе».

Цель: Развитие умений эффективного общения в сотрудничестве.

Задачи:

- развитие готовности к сотрудничеству;
- развития коммуникативных навыков, расширения представлений о способах конструктивного поведения;
- развитие умений построения своей деятельности в контексте ситуации и межличностных отношений, развития умений соотносить свою деятельность с деятельностью других людей;
- формирование умений принимать решения в группе.

Структура игры:

1. Вводная часть.
2. Создание коллажа школьного острова.
3. Представление коллажа.
4. Дискуссия и голосование.
5. Построение корабля в школьную жизнь 5 класса.
6. Рефлексия.

На аналитическом этапе работы проводилась оценка результативности выделенных психологических условий адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе. Для этого была проведена повторная диагностика компонентов адаптации к обучению в основной школе обучающихся пятых классов по компонентам адаптации, с использованием тех же методик, что и на предпроектном этапе работы.

Обратимся к анализу динамики эмоционального компонента адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе после реализации психолого-педагогических мероприятий проекта на результативном этапе проекта.

Рассмотрим полученные данные уровня комфортности обучающихся пятых классов, после реализации мероприятий проекта, полученные по методике Н.Е. Щурковой «Круги». Графическое изображение динамики уровня комфортности обучающихся представлено на рисунке 6.

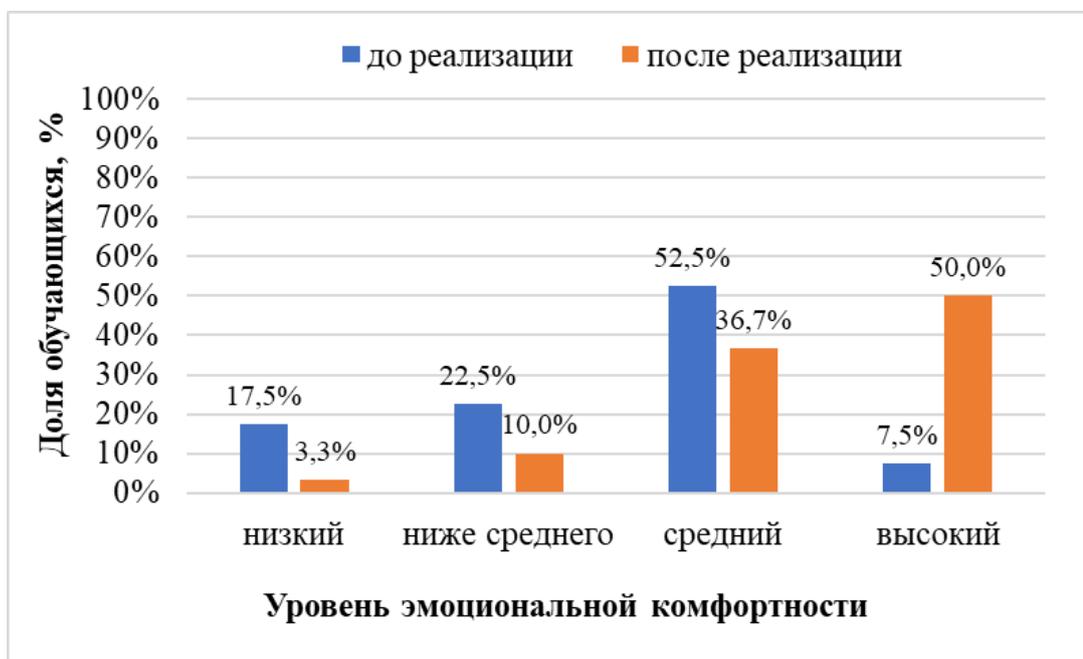


Рисунок 6. Динамика эмоциональной комфортности обучающихся пятых классов после реализации проекта

После реализации проекта по адаптации обучающихся произошло снижение низкого уровня эмоциональной комфортности на 14,2% и на контрольном этапе исследования низкий уровень представлен у 3,3% обучающихся пятого класса, характеризующиеся негативным и угнетающим состоянием, представленное тревожностью и страхами, ощущением неопределенности, сниженным настроением, снижением самооценки и уверенности в себе, беспокойной озадаченностью.

Также произошло снижение уровня ниже среднего на 12,5%, и данный уровень эмоциональной комфортности представлен у 10% обучающихся.

Средний уровень эмоциональной комфортности представлен у 36,7% обучающихся пятого класса, которых тяготят условия обучения в средней

школе, в некоторых учебных ситуациях испытывают тревогу, неопределённость, ожидают трудности и проблемы.

Следует отметить положительную динамику высокого уровня эмоциональной комфортности на 42,5% и после реализации проекта 50% обучающихся характеризуются уверенностью, эмоциональным благополучием в образовательной среде, высокой удовлетворенностью взаимоотношениями с другими субъектами образовательного процесса (родители, одноклассники, учителя).

Следовательно, можно сделать вывод, что после реализации проекта у обучающихся появилось состояние уверенности, благополучия, удовлетворенности системой отношений обучающегося с педагогами, сверстниками.

Рассмотрим динамику тревожности обучающихся пятого класса, после реализации проекта, полученные по методике по методике О.Н. Хмельницкой. Графическое изображение динамики уровня тревожности обучающихся представлено на рисунке 7.

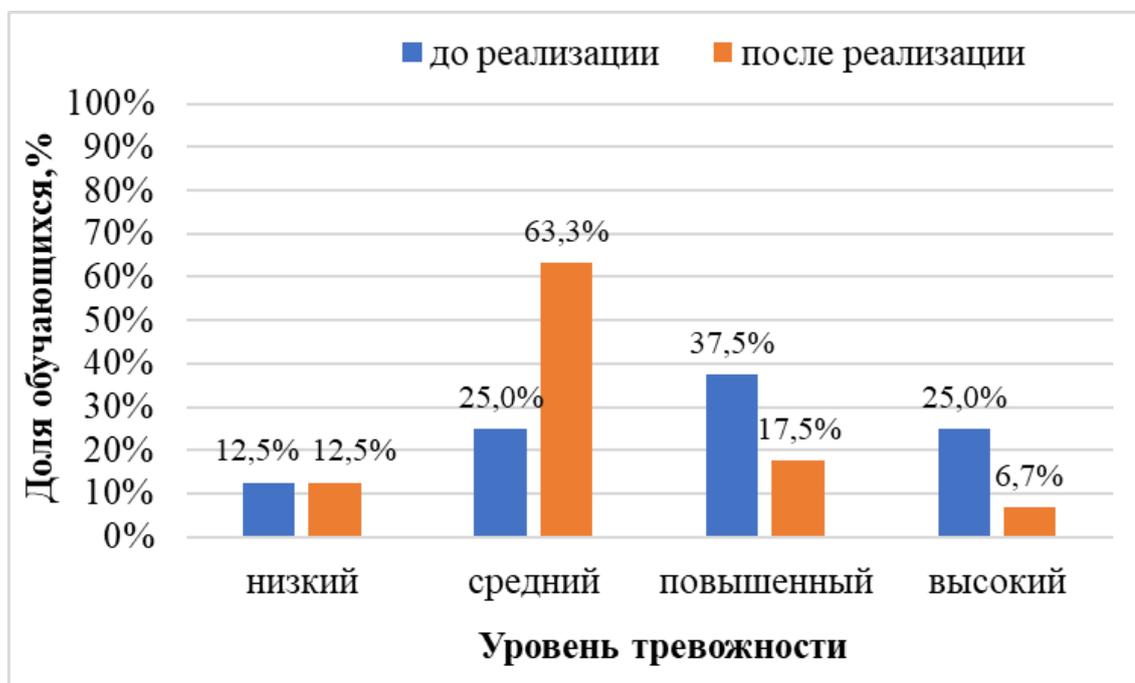


Рисунок 7. Динамика тревожности обучающихся пятых классов после реализации проекта

Исследование тревожности обучающихся показало, что после реализации проекта произошло снижение школьной тревожности обучающихся.

Показатель высокого уровня тревожности снизился на 18,3% и на аналитическом этапе высоко тревожными остались 6,7% обучающихся, которые большинство ситуаций воспринимают как угрожающие их престижу, самооценке, физическому здоровью. Их высокая эмоциональная чувствительность сочетается с повышенной ранимостью, обидчивостью.

Также произошло снижение повышенного уровня на 20% и на аналитическом этапе проекта имеют повышенный уровень тревожности 17,5% обучающихся, которые характеризуются переживанием социального стресса, наличием страхов, связанными с образовательным процессом в пятом классе.

Следует отметить повышение количества обучающихся, имеющих средний уровень тревожности, показатель которого повысился на 31,7% и на контрольном этапе исследования 63,3% обучающихся, которые чувствуют себя комфортно, сохраняют эмоциональное равновесие. При осложнении ситуации или появления дополнительных трудностей возможно появление тревоги, беспокойства, ощущение напряжения, эмоционального дискомфорта.

Низкий уровень тревожности не изменился и 12,5% обучающихся пятого класса имеют так называемую скрытую тревожность – защитное поведение. Обучающиеся характеризуются отсутствием тревоги, что носит компенсаторный, защитный характер, однако происходит обесценивание ситуаций успеха и неудач, снижен анализ опыта учебной и иной деятельности.

Обратимся к анализу динамики мотивационно-личностного компонента адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе после реализации мероприятий проекта на результативном этапе проекта.

Рассмотрим динамику уровня мотивации учения обучающихся после реализаций основного этапа проекта, полученные по методике Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой. Графическое изображение

динамики уровня тревожности обучающихся пятого класса представлено на рисунке 8.

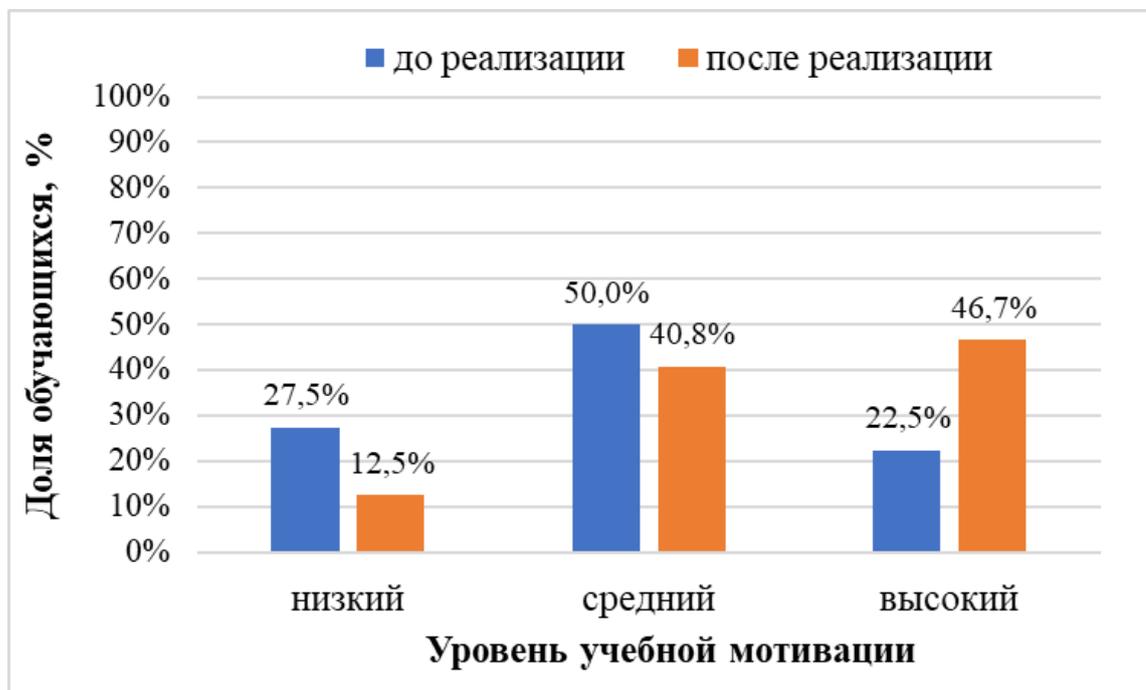


Рисунок 8. Динамика уровня мотивации учения обучающихся пятых классов после реализации проекта

Исследование мотивации учения обучающихся пятого класса показало, то после реализации основного этапа проекта на 15% произошло снижение низкого уровня мотивации, характеризующиеся сниженной внутренней мотивации учения, переживанием неизбежности школьной жизни, отрицательным эмоциональным отношением к учению, и только 12,5% обучающихся имеют данный уровень учебной мотивации на результативном этапе проекта.

Произошло повышение высокого уровня мотивации на 24,2% и после реализации основного этапа проекта 46,7% обучающихся имеют продуктивную мотивацию, характеризующейся высокой познавательной направленностью и положительным эмоциональным отношением к учебному процессу.

У 40,8% обучающихся имеют средний уровень учебной мотивации, которые демонстрируют позитивное отношение к учению, сниженную познавательную активность и познавательную мотивацию, побуждающую к приобретению знаний об окружающем мире

Рассмотрим динамику рефлексивной самооценки учебной деятельности обучающихся в период адаптации к обучению в основной школе, полученные по методике О.А. Карабановой на результативном этапе проекта.

Графическое изображение динамики рефлексивной самооценки учебной деятельности обучающихся представлено на рисунке 9.

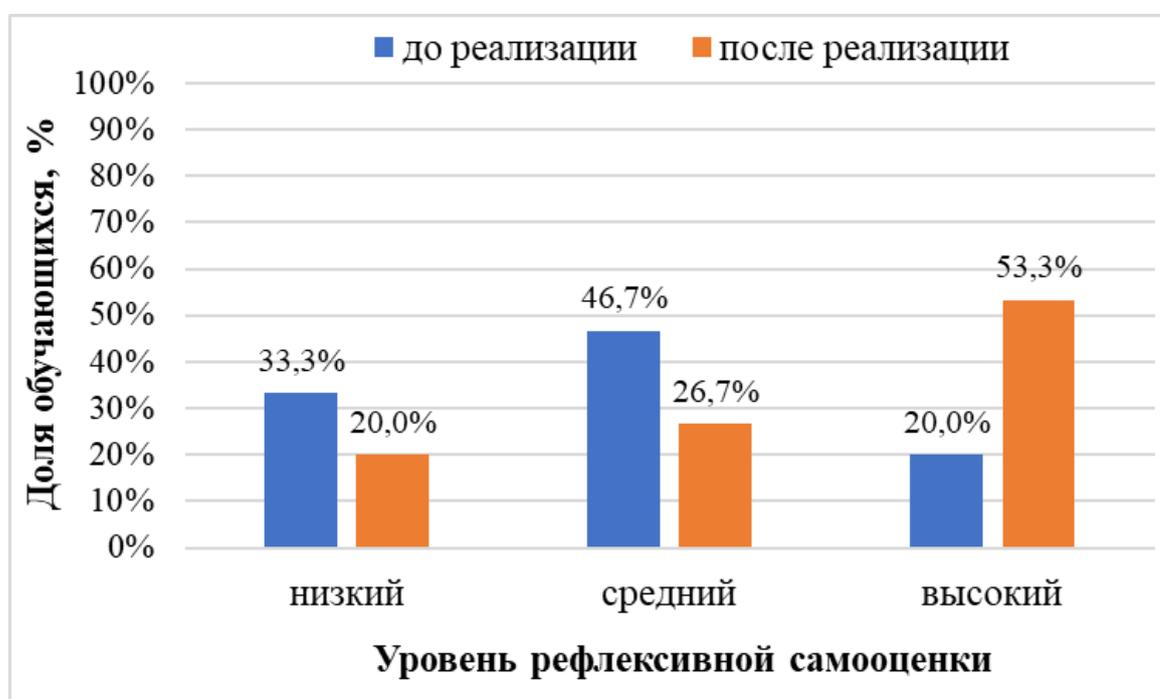


Рисунок 9. Динамика уровня рефлексивной самооценки учебной деятельности обучающихся пятых классов после реализации проекта

Исследование рефлексивной самооценки учебной деятельности на результативном этапе проекта показало снижение низкого уровня на 13,3% и на результативном этапе проекта 20% обучающихся не проводят рефлекссию учебной деятельности, ограничивают школьную жизнь выполнением заданий учителя.

Показатель среднего уровня снизился на 20% и на результативном этапе проекта 26,7% обучающихся при рефлексивной оценке учебной деятельности делают акцент на успеваемость и поведение.

Произошло повышение показателя высокого уровня на 33,3% и на результативном этапе проекта и большинство 53,3% обучающихся обозначают более двух сфер школьной жизни, по которым отражают собственные учебные качества, отмечают свои учебные достижения, давали адекватное определение отличий собственного «Я» от качеств идеального ученика.

Обратимся к анализу динамики социального компонента адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе после реализации мероприятий проекта на результативном этапе проекта.

Рассмотрим динамику оценки привлекательности классного коллектива в период адаптации к обучению в основной школе, полученные по методике О.А. Карабановой на аналитическом этапе проекта, представленную на рисунке 10.

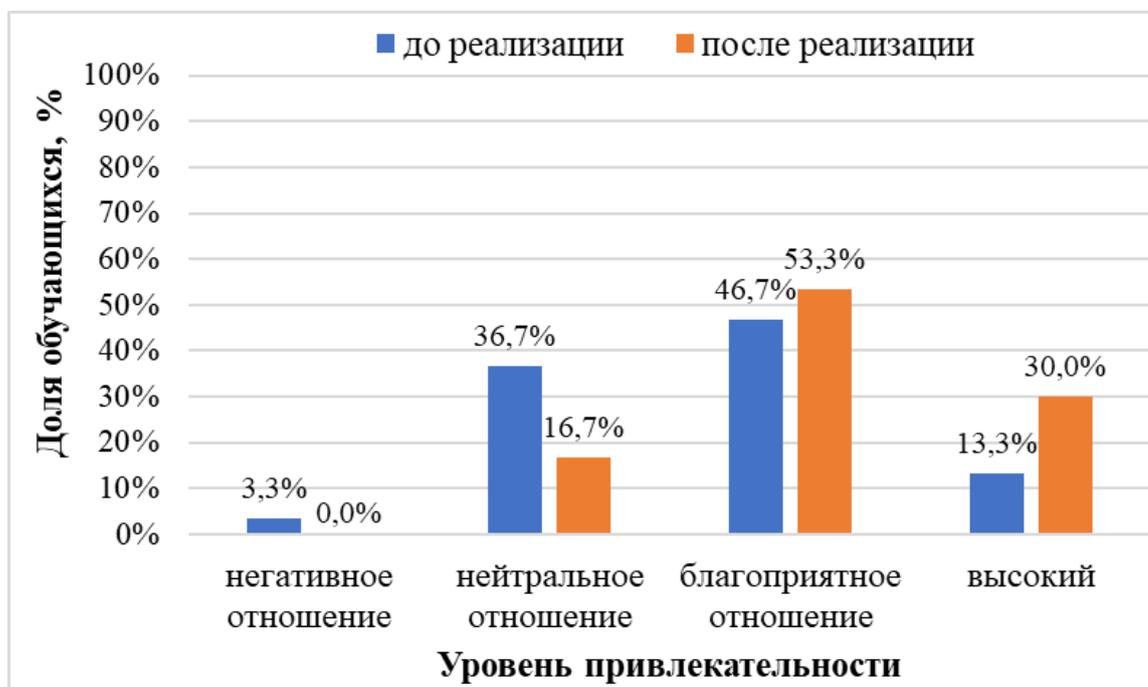


Рисунок 10. Динамика уровня привлекательности классного коллектива обучающихся пятых классов после реализации проекта

Исследование уровня привлекательности для обучающихся классного коллектива в период адаптации к обучению на результативном этапе проекта показало отсутствие негативного отношения к коллективу класса.

Показатель нейтрального отношения снизился на 20% и на результативном этапе проекта 16,7% обучающихся сохраняется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.

Произошло повышение показателя благоприятного отношения на 6,6% и на результативном этапе проекта для большинства обучающихся – 53,3% детей атмосфера взаимоотношений является комфортной и благоприятной, классный коллектив является ценным.

На 16,7% повысился высокий уровень привлекательности классного коллектива, и на результативном этапе проекта 30% обучающиеся атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет и обучающиеся дорожат взаимоотношениями с остальными детьми класса.

Таким образом, результаты исследования компонентов психологической адаптации обучающихся к обучению в основной школе свидетельствуют о результативности разработанной программы адаптации обучающихся к обучению в основной школе.

Выводы по главе 2

На предпроектном этапе было организовано эмпирическое исследование компонентов психологической адаптации обучающихся. Были получены следующие результаты.

Исследование школьной тревожности обучающихся в период адаптации показало, что большинство обучающихся имеют средний уровень – представлен у 37,5% обучающихся.

Эмоциональная комфортность представлена у большинства обучающихся на среднем уровне – 52,5% обучающихся.

Внутренняя мотивация учения у 50% обучающихся представлена как позитивное отношение к учению, сниженную познавательную активность и познавательную мотивацию, побуждающую к приобретению знаний об окружающем мире

Большинство обучающихся (46,7% обучающихся) имеют средний уровень рефлексивной самооценки учебной деятельности, делали акцент на успеваемость и поведение..

Оценка привлекательности класса как социального компонента адаптации показала отсутствие выраженный уровень привлекательности, обучающихся отметили благоприятное и нейтральное отношение к классному коллективу.

На основном этапе в рамках проекта были проведены мероприятия, в которых были реализованы психологические условия:

– обеспечения благоприятного социально-психологического климата, снижения тревожности и негативных эмоциональных состояний, ориентации на достижения успеха и усвоения норм, требований к обучению в основной школе;

– реализации психологических тренингов, игровой технологии, арт-терапии;

Данные условия реализованы в следующих мероприятиях:

- комплекс коррекционно-развивающих занятий «Мы в пятом классе»;
- комплекс арт-терапевтических занятий, направленный на снижение негативных эмоциональных состояний в школьных ситуациях;
- квест-игры «Тайна страны счастливых пятиклассников», «Дорога к школьному успеху»;
- социальная игра «Школьный остров».

После реализации проекта «Я-пятиклассник» по адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе наблюдается следующая динамика компонентов адаптации обучающихся:

- произошло снижение низкого уровня эмоциональной комфортности, половина (50%) обучающихся имеют высокий уровень эмоциональной комфортности, характеризуются уверенностью, эмоциональным благополучием в образовательной среде, высокой удовлетворенностью взаимоотношениями с другими субъектами образовательного процесса (родители, одноклассники, учителя);

- произошло снижение школьной тревожности обучающихся. Показатель высокого уровня тревожности снизился на 18,3%. Большинство обучающихся – 56,7% детей имеют средний уровень тревожности, которые чувствуют себя комфортно, сохраняют эмоциональное равновесие, работоспособность преимущественно в ситуациях, к которым они уже успели адаптироваться, в которых они знают, как себя вести, знает меру своей ответственности. При осложнении ситуации или появления дополнительных трудностей возможно появление тревоги, беспокойства, ощущение напряжения, эмоционального дискомфорта;

- произошло снижение низкого уровня мотивации и повышение высокого уровня мотивации учения на 24,2% и после реализации проекта 46,7% обучающихся имеют продуктивную мотивацию, характеризующейся высокой познавательной направленностью и положительным эмоциональным отношением к учебному процессу. 40,8% обучающихся имеют средний уровень учебной мотивации, которые демонстрируют позитивное отношение

к учению, сниженную познавательную активность и познавательную мотивацию, побуждающую к приобретению знаний об окружающем мире;

– произошло повышение привлекательности классного коллектива для обучающихся, 30% детей атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет и обучающиеся дорожат взаимоотношениями с остальными детьми класса, для 53,3% детей атмосфера взаимоотношений является комфортной и благоприятной, классный коллектив является ценным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашей работе адаптация к образовательному учреждению понимается как процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новым условиям жизни.

Школьная адаптация – это, по сути, тоже своего рода процесс, который подразумевает приспособление ребенка к условиям и требованиям обучения. Изменения внешних условий в связи с переходом на новый уровень обучения по времени совпадают с внутренними изменениями, когда продолжается вступление в подростковый возраст, что, естественно, осложняет процесс адаптации. Пятиклассник еще «ненастоящий» подросток – он младший подросток.

Данный подростковый период характеризуется актуализацией потребности в признании взрослыми. Одно из ключевых психических новообразований пятиклассников – возникновение у подростка «чувства взрослости», содержащего несколько психолого-педагогических противоречий (взрослый и положение пятиклассника; противоречивость в отношениях со взрослыми и др.)

В результате эмпирического исследования были получены данные о сниженных показателях адаптации обучающихся к условиям средней школы.

Исследование проводилось на основе структурных составляющих и показателей адаптации, выделенных С.В. Дмитриевой; эмоциональный (школьная тревожность, эмоциональное благополучие); мотивационно-личностного (рефлексия, внутренняя мотивация учения).

Адаптация большинства обучающихся к условиям средней школы характеризуется следующими показателями:

Школьная тревожность характеризуется чувством эмоционального комфорта, сохранением эмоционального равновесия и работоспособности в учебных ситуациях, в которых был опыт осуществления деятельности и взаимодействия с другими. Однако в ситуации неопределенности или

незнакомой учебной ситуации повышается тревога, ощущение неопределенности, беспокойной озадаченности, переживание негативных эмоциональных состояний.

Эмоциональная комфортность обучающихся характеризуется тяготами условиями обучения в средней школе, в некоторых учебных ситуациях обучающиеся испытывают тревогу, неопределённость, ожидают трудности и проблемы.

Внутренняя мотивация учения характеризуется позитивным отношением к учению, сниженной познавательной активностью и познавательной мотивацией, побуждающей к приобретению знаний об окружающем мире.

В рамках проекта были проведены мероприятия, в которых были реализованы психологические условия: обеспечение благоприятного социально-психологического климата, снижения тревожности и негативных эмоциональных состояний, ориентации на достижения успеха и усвоения норм, требований к обучению в основной школе; реализация психологических тренингов, игровой технологии, арт-терапии.

Данные условия реализованы в следующих мероприятиях:

- комплекс коррекционно-развивающих занятий «Мы в пятом классе»;
- комплекс арт-терапевтических занятий, направленный на снижение негативных эмоциональных состояний в школьных ситуациях;
- квест-игры «Тайна страны счастливых пятиклассников», «Дорога к школьному успеху»;
- социальная игра «Школьный остров».

Разработанная программа психологических условий адаптации обучающихся пятых классов подтвердила свою результативность в повторной диагностике компонентов адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе.

После реализации проекта «Я-пятиклассник» по адаптации обучающихся пятых классов к обучению в основной школе наблюдается следующая динамика компонентов адаптации обучающихся:

- обучающихся стали в более уверены в себе, преобладает эмоциональное благополучие в образовательной среде;

- произошло снижение школьной тревожности обучающихся. Большинство обучающихся имеют средний уровень тревожности, , которые чувствуют себя комфортно, сохраняют эмоциональное равновесие, работоспособность преимущественно в ситуациях, к которым они уже успели адаптироваться, в которых они знают, как себя вести, знает меру своей ответственности. При осложнении ситуации или появления дополнительных трудностей возможно появление тревоги, беспокойства, ощущение напряжения, эмоционального дискомфорта;

- произошло повышение учебной мотивации, обучающиеся имеют продуктивную мотивацию, характеризующейся высокой познавательной направленностью и положительным эмоциональным отношением к учебному процессу, а также демонстрируют позитивное отношение к учению, сниженную познавательную активность и познавательную мотивацию, побуждающую к приобретению знаний об окружающем мире;

- произошло повышение удовлетворенностью классного коллектива обучающихся, атмосфера взаимоотношений является комфортной и благоприятной или полностью удовлетворяет, классный коллектив является ценным и обучающиеся дорожат взаимоотношениями с остальными детьми класса.

В результате реализации проекта «Я-пятиклассник» все поставленные цели были достигнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абатаева П.Н. Социальная адаптация личности // Вестник социально-педагогического института. 2020. № 6. С. 87–97.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2020. 379 с.
3. Агафонов А.Ю. Исследование Я-концепции обучающихся подросткового возраста как средства качественной оценки образовательных систем: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000. 18 с.
4. Александровская Э.М. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника // Журнал социологии. 1995. № 6. С.40–48.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2020. 282 с.
6. Андрияхина Н. Как помочь пятикласснику? // Школьный психолог. 2003. № 30. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200303005&ysclid=m4cdw19jl1548551692> (дата обращения: 06.12.2023).
7. Андриенко Е.В. Социальная психология. М.: ВЛАДОС, 2000. 452 с.
8. Анохин П.К. Принципиальные вопросы теории функциональных систем. М.: Владос, 1995. 219 с.
9. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность. М.: Инноватор, 1996. 158 с.
10. Анохина С.А. Особенности и тенденции развития стрессоустойчивости в подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 1. С. 215–221.
11. Араканцева Т.А. Гендерные аспекты детско-родительских отношений. М.: МГТСИ, 2016. 161 с.
12. Белановская О.В. Психологическая диагностика в школе. Минск: БГПУ, 2015. 246 с.

13. Березин В.Г. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. СПб.: Наука, 2008. 270 с.
14. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 2017. 299 с.
15. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая Психодиагностика. М.: МГУ, 1987. 300 с.
16. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
17. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Академия, 2017. 564 с.
18. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2020. 417 с.
19. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2020. 586 с.
20. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.
21. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптаций. СПб.: Речь, 1989. 187 с.
22. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М.: Академия, 2001. 235 с.
23. Гончаров А.С. Концептуальная сторона современного подхода к применению индивидуальной психологии личности Альфреда Адлера // Молодой ученый. 2020. № 35 (325). С. 168–171.
24. Григорьева М.В. Метасистемный анализ школьной адаптации // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8. № 2. С. 76–81.
25. Данилина Т.А. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. М.: ГИТИС, 2004. 166 с.
26. Джон Б. Привязанность: Пер. с англ. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
27. Дмитриева С.В. Особенности психологической адаптации обучающихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. М., 2005. 25 с.

28. Жмыриков А.И. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения. М.: Знание, 1989. 210 с.
29. Журавлев А.Л. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М: Институт психологии РАН, 2007. 622 с.
30. Зотов А.Ф. Современный объективный идеализм. М.: ГИТИС, 1993. 250 с.
31. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
32. Иовчук Н.М. Детско-подростковые психические расстройства. М.: Изд-во НЦ ЭНАс, 2014. 80 с.
33. Казакова Е.П. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. СПб.: Речь, 2008. 190 с.
34. Казначеев В.П. Адаптация и конституция человека. Новосибирск: Арт-студио, 2016. 139 с.
35. Калайков И. Цивилизация и адаптация. М.: Знание, 1984. 216 с.
36. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс!: программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2007. 180 с.
37. Ковалев А.Г. Психология личности. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989. 264 с.
38. Ковалев Ю.В. Эмоции в норме и патологии. М.: Проспект, 2023. 136 с.
39. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков. М.: РИПО, 2019. 92с.
40. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1999. 310 с.
41. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М. Щипицыной, Е.И. Казаковой. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2018. 108 с.

42. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. № 4. С. 126–137.
43. Кондаков И.М. Энциклопедия педагогических ситуаций. М.: Педагогика, 2011. 160 с.
44. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 184 с.
45. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет: учебное пособие. М.: РОУ, 1996. 260 с.
46. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: АСТ, 2019. 490 с.
47. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические. Волгоград, Перемена, 2004. 280 с.
48. Литвиненко Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход). М.: Сфера, 2007. 350 с.
49. Лишин О.В. Подросток в школе: система отношений, мотивация деятельности // Мир психологии. 2001. № 3. С. 233–246.
50. Луговская А.В., Кравцова М.Л., Шевнина О.В. Ребенок без проблем. М.: Эксмо, 2008. 352 с.
51. Лютоева Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2001. 300 с.
52. Максимова М.В. Психологический анализ проблемы школьной адаптации. Ханты-Мансийск: ХТК, 1994. 136 с.
53. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: РГСУ, 2013. 160 с.
54. Меерсон Ф.З., Пшенникова М.Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. М.: Медицина, 1988. 233 с.
55. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации Л.: Лениздат, 1974. 188 с.

56. Морозов А.С. Методика исследования статусной дифференциации в группе / Вопросы психологии коллектива школьников и студентов / Под ред. А.С. Чернышева. Курск: Кур. ГПИ, 1981. С. 186–207.

57. Мясникова И.Г. Психологическое сопровождение эмоционально-личностного развития подростков: дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2010. 224 с.

58. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.

59. Новикова Л.И. Школа и среда. М.: Знание, 1985. 76 с.

60. Овчинникова Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков: автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 24 с.

61. Остроухова А.В. Успешная адаптация. М.: Обруч, 2017. 118 с.

62. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Толковый психолого-психиатрический словарь: 80 000 слов и выражений. М.: Высшая школа, 2020. 160 с.

63. Петровский В.А. Феномены субъектности в развитии личности. Самара : Открытое общество 1997. 101 с.

64. Петровский, А.В., Шпалинский, В.В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение, 1999. 350 с.

65. Поливанова К.Н. Возрастные кризисы глазами психолога и педагога // Психологическая наука и образование. 1997. №2. С.69–73.

66. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.

67. Рафикова Л.Р. Практические основы психологического сопровождения подростков // Ямальский вестник. 2019. № 3 (17). С. 17–20.

68. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение. М.: Психотерапия, 2007. 560 с.

69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: ПИТЕР, 2023. 1096 с.

70. Рубчевский К.В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация // *Общественные науки и современность*. 2003. № 3. С. 147–151.

71. Сафонова О.А. Экспресс-анализ и оценка детской деятельности. М.: ГИТИС, 2006. 500 с.

72. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе: Автореф. дис. канд. филос. наук. Ленинград, 1974. 23 с.

73. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.

74. Сизова О.А. Поликультурная среда Швейцарии как условие успешной адаптации к мультилингвизму // *Вестник СГУТиКД*. 2009. № 4 (10). С. 216–240.

75. Смирнова Е.О. Ребёнок – взрослый – сверстник: методические рекомендации. М.: МГППУ, 2004. 315 с.

76. Сомова А.А. Психологическое сопровождение подростков по формированию адекватной самооценки и уверенности в себе // *Студенческий форум*. 2022. № 37 (216). С. 49–50.

77. Соснин В.А., Красникова Е.А. Социальная психология. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2004. 230 с.

78. Фельдштейн Д.И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2009. 670 с.

79. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

80. Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение, 2010. 448 с.

81. Фуряева Т.В., Каблукова И.Г. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграция. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2007. 304 с.

82. Царегородский Г.И. Философские проблемы теории адаптации. М.: Мысль, 1992. 217 с.

83. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 139 с.
84. Цылев В.Р. О проблеме психологической адаптации школьников // Психологическая наука и образование. 1998. № 3 (4). С.31–37.
85. Шаграева О.А. Детская психология. М.: Международная педагогическая академия, 2017. 375 с.
86. Шапарь В.Б. Практическая психология: Психодиагностика отношений между родителями и детьми. М.: Ростов-на-Дону, Феникс, 2016. 430 с.
87. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2014. 340 с.
88. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. СПб.: Феникс, 2005. 160 с.
89. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: ЛЕНАТО, 2011. 592 с.
90. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 с.
91. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Иматон, 2003. 270 с.
92. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory // Ann. of Child Develop. 1989. Vol. 187–249.
93. Philips L. Human adaptation and his failures. Academic Press, New York and London, 1968. P. 388.
94. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. № 1. P. 54–67.