

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЫ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ	7
1.1.Социально-психологическая адаптация детей первоклассников к школьному обучению.....	7
1.2.Психологическая готовность детей к школьному обучению.....	13
1.3.Социально-психологическое сопровождение первоклассников...	17
1.4.Проблемы адаптации ребенка-мигранта к условиям школы.....	24
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ	29
2.1.Характеристика выборки и методик исследования.....	29
2.2.Изучение характера школьной адаптации первоклассников.....	30
2.3.Изучение психологических аспектов школьной готовности первоклассников.....	37
2.4.Изучение родительского отношения к школьной жизни ребенка.....	45
2.5.Социально – психологическое сопровождение адаптации детей – мигрантов, обучающихся в первом классе	54
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	67
ПРИЛОЖЕНИЯ	70

ВВЕДЕНИЕ

Одной из важнейших функций педагога-психолога в школе является сопровождение адаптации учащихся первых классов. Характер сопровождения процесса адаптации первоклассников определяется, прежде всего, их психологической готовностью и участием родителей в школьной жизни ребенка.

Проблема психологической готовности ребенка к школьному обучению достаточно обстоятельно изучалась такими авторами как: Л.И. Божович[2], Н.И.Гуткина[5], Д.Б. Эльконин[7], и другими. В их исследованиях доказана зависимость успешности адаптации и учебной деятельности от психологической готовности к школьному обучению. Тем не менее, сегодня назрела необходимость вновь обратиться к этому вопросу в связи с появлением в образовательных организациях детей, принадлежащих к социальной группе мигрантов. Общеизвестно, что в России и в Красноярском крае усиливается поток мигрантов, в школах увеличивается доля детей-мигрантов. Подготовка к школе и учебная деятельность таких детей явно имеет отличительные особенности по сравнению с детьми коренного населения.

Психологическая готовность к школьному обучению формируется у ребенка постепенно с момента рождения - в общении со взрослыми и сверстниками, посредством образования и воспитания. Особую роль в развитии ребенка и в формировании его готовности к школе играет организация дошкольного образования (ОДО) и семья. Семья и ОДО должны составлять тандем единства в подготовке ребенка к школе и только совместные усилия обеспечат благополучную адаптацию и успешность обучения ребенка в школе.

Тем не менее, дети, мигрировавшие с семьями из другой языковой и культурной среды, сталкиваются с необходимостью этнокультурной адаптации и интеграции. Это включают в себя овладение языком этнического большинства, усвоение традиций, норм и ценностей принимающего

сообщества в образовательном пространстве. Рассмотрение социальных и культурных аспектов интеграции таких детей представляет интерес для организации педагогической деятельности в образовательных учреждениях с учетом особенностей детей - мигрантов.

Таким образом, актуальность изучения и поиска новых форм работы педагога-психолога по сопровождению адаптации ребенка-первоклассника обусловлена рядом причин:

- ежегодно возрастает число мигрантов в г. Красноярске и увеличивается их национальное разнообразие;
- "длительная миграция" взрослых приводит к увеличению доли детей-мигрантов в образовательных учреждениях;
- дети-мигранты, как правило, не посещают дошкольные учреждения и, значит, лишены систематической и целенаправленной подготовки к школе;
- характер подготовленности ребенка к школьному обучению, и, соответственно, сама учебная деятельность детей мигрантов, а также их социальное взаимодействие имеют определенные отличия от детей коренного населения, что является дополнительным основанием для индивидуализации обучения;
- организация социального взаимодействия в первом классе (без которого не возможно обучение первоклассников вообще), где обучаются дети различных этнических культур, требует поиска новых технологий, приемов и методов обучения.

Вышесказанное указывает, что при реализации педагогического процесса в условиях межкультурного образования возрастает необходимость участия педагога-психолога в обеспечении процесса адаптации и учебной деятельности ребенка мигранта, посредством организации сопровождения субъектов образовательного процесса.

Обсуждение вопросов о психологической готовности детей к школе и адаптации детей первоклассников широко представлено в профессиональной

литературе. Теоретические и практические сведения активно используются в практической работе педагога-психолога. Тем не менее, в современной ситуации притока мигрантов в Россию и поступления детей-мигрантов в школу, педагог-психолог вынужден обратиться к поиску эффективных форм сопровождения процесса адаптации детей-первоклассников, в условиях межкультурного пространства.

Отсюда **цель** исследования: обеспечение адаптации детей-мигрантов, обучающихся в первом классе посредством социально-психологического сопровождения.

Задачи:

1. Сделать теоретический анализ проблемы психосоциальной работы с детьми мигрантов в процессе адаптации к условиям школы, выделить и охарактеризовать основные понятия темы;
2. Выявить трудности детей-мигрантов в адаптации;
3. Изучить особенности психологической готовности ребенка-мигранта к школьному обучению (на основе изучения базового новообразования дошкольного возраста - произвольности);
4. Определить степень и характер участия родителей ребенка – мигранта в подготовке ребенка к школьному обучению и в осуществлении учебной деятельности (анкетирование родителей, педагогов);
5. Разработать программу социально-психологического сопровождения адаптации первоклассников к школьному обучению с учетом специфических трудностей детей мигрантов.

Объект исследования: адаптация детей к школьному обучению.

Предмет исследования: социально-психологическое сопровождение адаптации детей-мигрантов к школьному обучению.

Рабочая гипотеза:

Известно, что тяжелые условия жизни приводят к миграции населения. Переезд мигрантов из других этнических территорий осложняет процесс интеграции ребенка. Как правило, дети-мигранты плохо знают русский язык,

что затрудняет взаимодействие с учителем и одноклассниками. Дети-мигранты не посещают дошкольные учреждения, где осуществляется систематический и целенаправленный процесс воспитания и развития ребенка. Материальная, социальная, бытовая неустроенность взрослых, низкая психолого-педагогическая культура родителей не обеспечивает в рамках семейного воспитания должной подготовки ребенка к школе. Отсюда возникает предположение, что дети-мигранты могут иметь трудности в адаптации, связанные с несформированностью школьно-значимых функций и недостаточным участием родителей в подготовке к школе и школьной жизни ребенка. Эти предположения, при условии их экспериментального подтверждения, помогут определить специфику и наиболее значимые направления психолого-педагогического сопровождения по обеспечению адаптации детей-мигрантов.

Методы исследования: анализ научной литературы, эмпирические методы научного исследования, качественные и количественные методы обработки результатов.

База исследования: г. Красноярск, МБОУ СОШ №73.

Практическая значимость работы: полученные результаты квалификационной работы могут быть использованы педагогами образовательных учреждений, психологами, и всеми интересующимися данной проблематикой.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, одной теоретической главы, другой практической, заключения, списка литературы, состоящего 45 наименований, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЫ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ

1.1. Социальная адаптация детей первоклассников к школьному обучению

Термин «адаптация» происходит от adaptatio-прилаживание, приспособление. Впервые термин был введён Г. Аубертом, он употреблялся в медицинской и психологической литературе, и означал изменение чувствительности анализаторов под влиянием приспособления органов к действующим раздражителям. В дальнейшем употребление этого термина встречается в более широком смысле как жизнь любого организма – это, прежде всего непрерывная адаптация к условиям столь же непрерывно меняющейся среды [28].

Адаптация - это процесс приспособления к условиям существования [12].

Первое использование понятия «адаптация» принадлежит учёным-биологам [28].

В рамках социологического подхода адаптация рассматривается как момент взаимодействия личности и социальной среды. Субъективная сторона этого процесса понимается как усвоение личностью основных норм и ценностей общества. Представителями такого подхода нередко отождествляются понятия «адаптация» и «социализация», поэтому решающее значение приобретает проблема соответствия форм поведения, индивидуальных способов деятельности личности основным правилам, требованиям и нормам выполнения общественных функций [39].

Социальная адаптация - процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого

поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими [15].

Социальная адаптация может протекать в различных формах:

Активная: взаимодействие индивида со средой характеризуется стремлением его изменить эту среду, подогнать ее под собственные правила и представления о нормах и ценностях.

Пассивная: индивид просто воспринимает нормы и правила поведения новой для него социальной группы, пытаясь пересмотреть свои взгляды и убеждения, уже сложившиеся формы социального поведения.

Адаптационно-адаптирующаяся: человек, приспособившись к условиям новой социальной среды, в то же время привносит в эту среду что-то свое [6].

В.М. Сафронова представляет процесс социальной адаптации следующими уровнями:

Внешняя адаптация - ограничивается психологической переориентацией на уровне целенаправленного конформизма, то есть человек знает, как он должен действовать в новой среде, как вести себя, но внутренне не признает этого и, если возможно, отвергает предлагаемую систему ценностей;

Взаимная терпимость характеризуется тем, что личность и социальная среда проявляют взаимную терпимость к ценностям и нормам поведения;

Аккомодация - глубокий уровень адаптации, который возникает на основе терпимости и связан с взаимными уступками, то есть человек признает основные ценности новой социальной среды, которая в свою очередь признает некоторые ценности индивида;

Ассимиляция - характеризуется полным принятием человеком норм и ценностей, правил социальной среды, растворение в этой социальной среде, отказ от своих жизненных установок и принципов;

Интеграция - бесконфликтное сотрудничество с сохранением относительной психологической и социокультурной самостоятельности на основе взаимной терпимости [29].

Рассматривая социальную адаптацию, как результат, В.М. Сафронова выделяет такие уровни:

Высокий оптимальный уровень адаптированности, который характеризуется наиболее оптимальной включенностью личности в деятельность и общение.

Высокий избыточный уровень адаптированности, характеризующийся высокой включенностью в деятельность и общение, достигнутой ценой высоких эмоциональных затрат.

Низкий уровень адаптированности личности предполагает наличие удовлетворительной активности и дисциплины, низких оценок реального социометрического статуса и степени реализации внутриличностного потенциала и т.д.

Уровень дезадаптации личности характеризуется низкими показателями в учебе, дисциплине, общественной активности, параметрами социометрического статуса [42].

Социальная адаптация личности - это многогранный процесс развития личности, который осуществляется в объективно-субъективной форме, в основе которого лежит активное приспособление человека к окружающей природной и социальной среде, способность изменять и качественно преобразовывать личность [16, с. 78].

Одной из сфер социальной адаптации первоклассника выступает его адаптация к школьной жизни.

Адаптация к школе - многоплановый процесс. Его составляющими являются физиологическая адаптация и социально-психологическая адаптация (к учителям и их требованиям, к одноклассникам). Все составляющие взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья

первоклассника, его работоспособности, умения взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и выполнять школьные правила.

При легкой адаптации дети в течение двух месяцев вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей. У них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них все же отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. Но к концу октября трудности, как правило, преодолеваются. При более длительном периоде адаптации дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Они могут играть на уроках, выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности и в усвоении учебной программы. У них адаптация заканчивается к концу первого полугодия. И у отдельных детей адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций, они с большим трудом усваивают учебные программы. На таких детей чаще всего жалуются учителя, что они «мешают» работать в классе.

Деадаптированные дети. Они не приспособились к школьному функционированию. Хронически неуспешные, тревожные, потерявшие веру в себя и интерес к познанию

Наряду с термином «адаптация» широко используется термин «деадаптация», применительно к детям, испытывающим трудности приспособления к школе. Термин «деадаптация» обозначает нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой. Деадаптация школьная - невозможность школьного обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует. Педагогический диагноз школьной деадаптации

обычно ставится в связи с неуспешностью обучения, нарушениями школьной дисциплины, конфликтами с учителями и одноклассниками. Иногда школьная дезадаптация остается скрытой и от педагогов и от семьи, ее симптомы могут не сказываться отрицательно на успеваемости и дисциплине ученика, проявляясь либо в субъективных переживаниях школьника, либо в форме социальных проявлений.

Существует оценка уровней школьной адаптации:

1. Высокий уровень адаптации характеризуется тем, что:
 - Первоклассник положительно относится к школе, требования воспринимает адекватно;
 - Учебный материал усваивает легко, глубоко и полно;
 - Решает усложнённые задачи;
 - Прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя;
 - Выполняет поручения без лишнего контроля;
 - Проявляет большой интерес к самостоятельной работе;
 - Готовится ко всем урокам;
 - Занимает в классе благоприятное статусное положение.
2. Средний уровень адаптации характеризует то, что:
 - Первоклассник положительно относится к школе, её посещение не вызывает отрицательных переживаний;
 - Понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно;
 - Усваивает основное содержание учебных программ; Самостоятельно решает типовые задачи;
 - Бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным;
 - Общественные поручения выполняет добросовестно;
 - Дружит со многими одноклассниками
3. И наконец, низкий уровень охарактеризован тем, что:

- Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе;
- Не редко жалуется на нездоровье;
- У ребёнка доминирует подавленное настроение;
- Зачастую нарушает дисциплину;
- Объясняемый учителем материал, усваивает фрагментарно, самостоятельная работа с учебником затруднена;
- При выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса;
- К урокам готовится нерегулярно, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей;
- Близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.[31]

Социально - психологическая адаптация детей к школе может проходить по-разному и различается по скорости и устойчивости. Можно выделить три группы детей в зависимости от скорости и успешности адаптации:

Первая группа детей - адаптируются к школе в течение первых двух месяцев обучения. Часть из них не испытывает - затруднений с начала учебы. Они добросовестны, доброжелательны, быстро приобретают друзей. У них хорошее настроение, спокойное эмоциональное состояние. Для части учащихся возникают сложности в приобретении социальных контактов: сфера их общения в первые два месяца ограничена, активность на уроке снижена. У других учеников трудность связана с выполнением правил поведения: они часто отвлекаются на уроках. В конце октября происходит смена поведенческих реакций, повышается активность на уроках [31].

Вторая группа с неустойчивой адаптацией. Их отличает более длительный период проявления неблагоприятных форм поведения. Это связано с плохой подготовкой детей к школе, с низким уровнем развития у

них познавательных интересов. В начале учебы у таких детей происходит перестройка: нарушается учебная активность, она кратковременна и заменяется игрой. Дети рисуют на уроках, играют. Это говорит о социальной незрелости детей. У некоторых из них в первые 3-4 месяца отмечаются трудности во взаимоотношениях с учителем и одноклассниками[31].

Третья группа - дети с нарушением норм социально-психологической адаптации. У некоторых детей слабо выражена учебная активность, отсутствие успехов в учебе резко снижает их социальный статус. Постоянно меняется характер взаимоотношений с учителем, требования выполняются формально. Такие дети теряются в ответах на вопросы учителя, перемены проводят в одиночестве, их лицо отражает эмоциональный дискомфорт: печаль, тревога[31].

Наиболее напряженными для всех детей являются первые четыре недели обучения. Это период так называемой «острой» адаптации. В это время не следует повышать нагрузку, темп работы. Процесс адаптации к школе продолжается весь первый год обучения, первые шесть-девять недель закладывают основу, определяют успешность и эффективность дальнейшего процесса обучения[31].

Успешность процесса адаптации ребенка к школе во много определяет психологическая готовность к школьному обучению.

1.2. Психологическая готовность детей к школьному обучению

В России к этой проблеме одним из первых обратился К.Д.Ушинский[19]. Изучая психологические и логические основы обучения, он рассмотрел процессы внимания, памяти, воображения, мышления и установил, что спешность обучения достигается при определенных показателях развития этих психических функций. В качестве противопоказания к началу обучения К.Д. Ушинский назвал слабость

внимания, отрывистость и бессвязность речи, плохой «выговор слов»[19,с.78].

Психологическая готовность к школьному обучению – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников.

В отечественной психологии и педагогике проблема готовности ребенка к началу школьного обучения изучалась в различных аспектах (Л.С.Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.)[3] Здесь выделяется общая и специальная готовность детей к школе. К общей готовности относится личностная, интеллектуальная, физическая и социально – психологическая. У А. Анастаси [20,с.39] трактуется понятие школьной зрелости как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками». Отечественный психолог Л.И.Божович[2] еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Психологическая готовность к обучению в школе – итог всего предшествующего развития ребенка в дошкольном детстве. Она формируется постепенно и зависит от условий, в которых происходит развитие организма. Готовность к школьному обучению предполагает определенный уровень умственного развития, а также сформированность необходимых качеств личности. В связи с этим ученые выделяют интеллектуальную и личностную готовность ребенка к обучению в школе. В отличие от дошкольника, школьник стоит перед необходимостью приобретать систему знаний по определенной программе, составленной в соответствии с требованиями самой науки, а не следовать только своим интересам, желаниям и потребностям.

В зарубежных исследованиях психологическая зрелость является идентичным понятием школьной зрелости. В исследованиях (Г. Гетцер, Я.Йирасек, А. Керн и др.[4]) традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальная, эмоциональная и социальная.

Под интеллектуальной зрелостью понимают дифференцированное восприятие, включающее: выделение фигур из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторная координация.

Понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательные задания.

Эмоциональная зрелость – это умение управлять своей волей, умение сдерживать эмоции. К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками, и умение подчинить свое поведение законам детских групп, а также способность использовать роль ученика в ситуации школьного обучения.

Личная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой и возможно развитие, и протекание учебной деятельности. Данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Л. Ф. Обухова пишет [16,с.18], что хотя ребенка еще в дошкольном возрасте учат читать, писать, считать, это не означает, что, получив эти навыки, он готов к школьному обучению. Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте

включены в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру.

К концу дошкольного возраста у ребенка должны быть сформированы элементы произвольной памяти и внимания, умение наблюдать, умение произвольно воображать и управлять собственной речевой деятельностью.

Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме. Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности — основная причина неуспеваемости в первом классе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Д. Б. Эльконин считал, что произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем игра в одиночку. Коллектив корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. «Функция контроля еще очень слаба, - пишет Д.Б.Эльконин, и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать «школой произвольного поведения» [21,с.46].

Из этой идеи о генезисе произвольности не ясно, какого уровня развития должна достичь последняя к переходному периоду от дошкольного к младшему школьному возрасту, то есть к моменту поступления ребенка в школу. А ведь несомненно, что процесс школьного обучения с самых первых шагов опирается на некий уровень развития произвольного поведения[33]. Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной

деятельностью, Д.Б. Эльконин и его сотрудники выделили следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [32].

Большую роль в развитии произвольности играет детский коллектив – здесь ребенок впервые сталкивается с окружающими его людьми, с обществом, он учится общаться, становится участником игр, сталкивается с другими детьми, обладающими сильной или слабой волей. А они действуют на волю ребенка, преобразовывая ее, развиваются хорошие и плохие качества: настойчивость, стойкость, решительность или малодушие, трусость. И сам ребенок тоже действует в процессе коллективной детской жизни на волю сверстников. Умение сотрудничать помогает преодолевать трудности и достигать совершенства. Участие в жизни коллектива ребенок учится жить интересами общества и управлять собственным поведением, учит сдержанности, решительности, уверенности [34].

Произвольность как психическое понятие оказывается связанной с другими психическими понятиями, такими как: воля, мотивация, воображение и рефлексия [34].

Исходя из выше сказанного, мы можем говорить о том, что произвольность является важнейшим показателем школьной готовности.

1.3. Социально-психологическое сопровождение первоклассников

Психологическая адаптация ребенка к школе, несомненно, требует социально-психологического сопровождения со стороны педагога-психолога.

Социально-психологическое сопровождение - целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога.

Цель социально – психологического сопровождения первоклассников - создание педагогических и социально - психологических условий, позволяющих ребёнку успешно функционировать и развиваться в школьной системе отношений. Это возможно за счёт последовательного решения педагогическим коллективом и психологами школы задач:

1. Выявление особенностей психолого-педагогического статуса каждого школьника с целью своевременной профилактики и эффективного решения проблем, возникающих у них в процессе обучения, общения.

2. Создание системы психолого-педагогической поддержки всех первоклассников в период их первичной школьной адаптации, позволяющей им не только приспособиться к школьным требованиям, но и всесторонне развиваться и совершенствоваться в различных сферах общения и деятельности.

3. Создание специальных педагогических и социально - психологических условий, позволяющих осуществлять развивающую, коррекционно-формирующую работу с детьми, испытывающими различные психолого-педагогические трудности в процессе адаптации к новым условиям школы.

Совершенно очевидно, что для школы, ее социально-педагогической и психологической службы, задача построения эффективной системы психолого-педагогического сопровождения детей и детских коллективов в период адаптации, к школе, выходит на первый план. Психолого - педагогическое сопровождение в современных исследованиях рассматривается как особый вид помощи и поддержки ребенка, которое обеспечивает его прогрессивное развитие в условиях образовательного процесса [9].

Полноценное развитие ученика на всех ступенях школьной жизни складывается из двух составляющих:

1. реализация тех возможностей, которые открываются перед ребенком на данном этапе возрастного развития;
2. реализация тех возможностей, которые определяются, данной ему, социально-педагогической средой [7].

Эти две составляющие должны согласовываться, взаимодополнять друг друга. Привести их в соответствие – задача всего педагогического коллектива. Но особая роль здесь принадлежит педагогу-психологу. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение – это еще и метод работы педагога-психолога, представляющий собой целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в школьной среде. Эта работа является одной из наиболее сложных, поскольку протекает внутри социальных систем и предметом её является ситуация развития ребёнка как система его отношений с миром, окружающими взрослыми и сверстниками, с самим собой [7].

Психолог должен определять не только программу своей собственной деятельности, но и деятельности всех взаимодействующих социокультурных систем. Это требует от педагогов-психологов наряду с диагностическими, консультативными и коррекционными умениями способности к системному анализу проблемных ситуаций и проектированию деятельности, направленных на их разрешение. Последнее невозможно без соответствующего (методологического) обеспечения [8].

Идея сопровождения как воплощение гуманистического и личностно-ориентированного подходов последовательно и детально разрабатывается в настоящее время в работах М.Р. Битяновой, и Е.Е. Кравцовой в трёх основных плоскостях:

1. ценностно-смысловые основания метода сопровождения;

2. организационные модели сопровождающей деятельности;

3. содержание и технологии психолого-педагогического сопровождения» [1]. М.Р. Битянова указывает ценности, на которые опирается метод сопровождения:

1. Ценность психологического развития ребенка – предполагает бережное отношение к внутреннему психическому миру ребенка, его потребностям, особенностям, отношению к миру и к самому себе. Образовательный процесс не может вмешиваться в ход психологического развития ребенка, нарушая его закономерности развития. Взрослые сопровождающие ребенка, должны уметь жертвовать определенными социально - педагогическими целями, если их достижение влечет за собой разрешение внутреннего мира ученика [1].

2. Ценность индивидуального пути развития ребенка – несоответствие его индивидуальности возрастным закономерностям и образовательным стандартам может казаться отклонением лишь в том случае, если оно влечет за собой дезадаптацию и потерю социальной адекватности, в иных случаях можно судить о индивидуальном пути развития ребенка, имеющем право на существование и самореализацию [10].

3. Ценность самостоятельного выбора ребенком своего жизненного пути – задачей взрослых выступает – помочь сформировать способность и готовность ребенка к осознанию своих возможностей, потребностей и самостоятельности. «Взрослые не должны выполнять ту деятельность, которую ребенок должен делать сам, они должны научить его самостоятельности, научить ставить перед собой цели и задачи, и решать их в соответствии с социальными рамками целями и ценностями окружающих людей» [1,с.12].

Профессиональная и личностная позиция педагога-психолога, отражающая ценностно-смысловую основу сопровождающей деятельности, реализуется в следующих принципах:

1. приоритетность целей, ценностей и потребностей развития внутреннего мира самого ребенка;
2. опора на наличные силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности;
3. ориентация на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно строить систему отношений с миром, окружающими людьми, самим собой и самостоятельно преодолевать трудности;
4. безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства ребёнка [5].

По мнению И.В Дубровиной, для современных систем психолого-педагогического сопровождения характерны следующие организационные принципы, также составляющие его методологическую базу:

1. комплексный, междисциплинарный, интегративный подход к решению любой проблемы развития ребенка;
2. равнозначность программ сопровождения ребенка в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций;
3. гарантия непрерывного сопровождения развития ребенка в образовательном процессе;
4. информационное и диагностическое обеспечение процесса сопровождения;
5. социально-педагогического и психологического проектирования в процессе сопровождения;
6. рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату психолого - педагогического сопровождения;
7. ориентация на работу в «современном правовом поле» [5].

Что касается организационных моделей сопровождения, то Е.Е.Кравцова отмечает, что, можно выделить три основных вида сопровождения:

1. предупреждение возникновения проблемы;

2. обучение сопровождаемых методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций;

3. экстренная помощь в кризисной ситуации.

Кроме того, называет еще два вида сопровождения:

1. индивидуально-ориентированное;

2. системно-ориентированное [14].

Для предупреждения и возникновения проблем, возникающих в процессе адаптации, характерных для большой группы детей наиболее подходит системно-ориентированная модель сопровождения, которая была предложена М.Р. Битяновой, педагогом-психологом, этот вид сопровождения призван решать три основные задачи:

1. Отслеживать особенности психологического развития ребенка на различных этапах обучения (диагностический минимум). Показатели развития ребенка сравниваются с содержанием психолого-педагогического статуса. В случае соответствия можно делать вывод о благополучном развитии, и дальнейшее развитие направлять на создание условий для перехода на следующий этап возрастного развития. В случае несоответствия изучается причина и принимается решение о путях коррекции: либо снижаются требования для данного ребенка, либо развиваются его возможности [11].

2. Создавать специальную среду с комфортными психологическими условиями, с учетом индивидуальных особенностей, для полноценного развития каждого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей. Данная задача решается с помощью таких средств, как просвещение, активное психологическое обучение родителей, педагогов и самих детей, методическая помощь, развивающая психологическая работа.

3. Создавать специальные психологических условий для предоставления и оказания помощи детям, испытывающим трудности психологического развития. Большинство первоклассников в пределах возрастной нормы не реализуют свой потенциал, «не берут» из данной им

педагогической среды то, что им в принципе под силу взять. На них также ориентирована специальная работа школьного психолога. Данная задача решается средствами коррекционно-развивающей, консультационной, методической и социально-диспетчерской работы [1].

В организационной модели сопровождения М.Р. Битяновой, в качестве «базисных элементов выделяются»: социально-психологический статус, характеристика требований - возможностей ребенка определенного возраста, представляющая некий ориентир, содержательную основу для диагностики, коррекционной и развивающей работы, диагностический минимум (набор методик), позволяющий выявить те или иные показатели развития: психолого- педагогический консилиум как метод «сборки» целостного портрета ребенка и класса для выработки стратегии сопровождения и конкретизации составляющих работы [1].

По словам М.Р. Битяновой: «Организационная модель сопровождения достаточно универсальна и может быть использована на любом этапе школьного обучения» [1,с.34].

Большое значение имеют образовательные технологии, используемые в школе, общие педагогические принципы, применяемые учителями. Вариативность программ сопровождения задают и характеристики социума, в частности, условия семейного воспитания, установки и ценностные ориентации родителей. Наконец, концептуальная база и профессиональные возможности самого педагога-психолога – еще одно основание для вариативности программ сопровождения. В то же время закономерности возрастного развития детей в этот период задают и некие общие ориентиры психолого-педагогического сопровождения [17].

Таким образом, успешность социального сопровождения первоклассников зависит от совместной деятельности педагогического коллектива и родителей.

1.4. Проблемы адаптации ребенка-мигранта к условиям школы

Проблема организации обучения детей мигрантов и их взаимодействия с детьми коренного населения в условиях российских школ в настоящее время имеет высокую актуальность. Конечно, во многом это связано с притоком мигрантов в Россию.

Детям-мигрантам зачастую тяжело дается школьная программа, что снижает их самооценку, негативно сказывается на отношениях с окружающими, почти автоматически снижает социальный статус ребенка среди одноклассников [36].

Для мигрирующего населения одной из проблем встает отсутствие дошкольного образования, и не менее сложной проблемой является социальная адаптация детей мигрантов. Ввиду отсутствия организованного дошкольного образования дети-мигранты зачастую приходят не подготовленными к школе.

Также стоит сказать об обостряющейся в последнее время проблеме отсутствия знания детьми мигрантов русского языка. Миграция в Россию в последние годы становится все более культурно далекой, приезжающие мигранты имеют более низкий уровень образования, чем раньше, и гораздо худший уровень владения русским языком. То же касается и детей мигрантов – они подчас приезжают, вообще не зная русского, или имеют совсем небольшой словарный запас. Если раньше, приезжавшие преимущественно из городов дети, компенсировали отсутствие русского языка при общении в семье изучением его в русской школе, то сейчас таких «подготовленных» школьников становится все меньше, особенно с учетом преобладания миграции из сельских территорий [22].

В некоторых школах проводится “скрытая сегрегация”, распределяются все дети с трудностями в русском языке в один из классов потока. Но в некоторых случаях таких детей слишком много, и классы все

равно перемешиваются. В результате встает острая проблема формирования классов с учетом кардинально разного уровня подготовки детей.

В первую очередь проблемы обучения возникают у детей, которые приехали тогда, когда им пора идти в начальные классы. Им сложно учиться. Им трудно изучать школьные предметы, особенно такие, как “русский язык” и “литература”. К тому же степень адаптивности у этих детей к жизни в незнакомой для них русской среде крайне низка. Сформировавшиеся в родной для них среде поведенческие стереотипы и принципы оценки окружающих, они автоматически переносят на мир коренного населения, что приводит к множеству повседневных конфликтов, трудностям взаимодействия [23].

Языковая проблема учеников-мигрантов в школе в настоящее время решается не только через формирование контингента отдельных классов с плохим знанием русского языка. Также разрабатывается множество новых программ по обучению таких детей, предлагающих введение дополнительных занятий по русскому языку [34, 35, 36], повышение компетенции педагогов по данному вопросу [34, 35, 36], осуществляется подбор педагогов со знанием языка детей-мигрантов [36].

Кроме того, дети мигрантов не только плохо понимают учителей, но и своим поведением ставят их в тупик.

В результате совместного действия этих факторов многие дети-мигранты уже в свои семь-восемь лет начинают воспринимать социум, в котором они вынуждены находиться, как отвергающий, унижающий и дискриминирующий [3].

Решение данной проблемы состоит в целенаправленном обучении младших школьников взаимодействию и сотрудничеству непосредственно в классных коллективах. Обучать детей взаимодействию и сотрудничеству необходимо сразу же после их появления в школе: это лучший способ избежать формирования и закрепления отрицательных стереотипов, в том числе этнических. В центре внимания должно стоять формирование у детей

доброжелательного отношения к другому, готовности к обсуждению проблемных ситуаций и умения находить конструктивные решения.

Исходя из выше сказанного, можно предположить, что деятельность педагога-психолога по сопровождению адаптации к школе в смешанных классах будет носить специфичный характер.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Адаптация к школе - многоплановый процесс. Его составляющими являются физиологическая адаптация и социально-психологическая адаптация (к учителям и их требованиям, к одноклассникам). Все составляющие взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и выполнять школьные правила.

Успешность процесса адаптации ребенка к школе, а главное успешность усвоения учебной деятельности, во многом определяет психологическая готовность к школьному обучению. Психологическая готовность к школьному обучению – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников [12].

Психологическая адаптация ребенка к школе в первом классе, несомненно, требует социально-психологического сопровождения со стороны педагога-психолога. Социально-психологическое сопровождение - это целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога. Цель социально – психологического сопровождения первоклассников - создание педагогических и социально - психологических условий, позволяющих ребёнку успешно функционировать и развиваться в школьной системе отношений.

Современные школы являются поликультурными. Дети-мигранты испытывают определенные сложности в начале обучения в первом классе. К ним следует отнести:

- слабое знание русского языка;

- отсутствие опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками в условиях организованного обучения в образовательной дошкольной организации;
- отсутствие целенаправленной подготовки к школьному обучению в условиях дошкольной организации;
- этнические особенности социального взаимодействия и др.

Перечисленные особенности прямо и косвенно затрудняют процесс адаптации к школе детей мигрантов, исходя из этого, можно предположить, что деятельность педагога-психолога по сопровождению адаптации к школе в смешанных классах будет носить специфичный характер.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ

2.1. Характеристика выборки и методик исследования

Исследование проводилось на базе 1 «а» и 1 «б» классов МБОУ СОШ №73 г. Красноярска. В исследовании участвовало 46 детей, из них 23 ребенка из семей мигрантов (далее экспериментальная группа №1) и 23 ребенка из семей коренного населения (далее экспериментальная группа №2) в возрасте от 6 до 7 лет. Гендерный состав экспериментальной группы №1: 14 мальчиков, 9 девочек. Группа детей мигрантов в большей степени представлена выходцами с территорий Таджикистана (65% детей группы) и с территорий Азербайджана (35% детей группы).

Гендерный состав экспериментальной группы №2: 15 мальчиков, 8 девочек. В группе представлены дети, семьи которых проживают на территории Красноярского края не менее 15 лет.

Кроме этого в исследовательском проекте принимали участие учителя, в количестве двух человек, и родители (46 человек), 20 матерей и 3 отца из семей-мигрантов и 18 матерей и 5 отцов из семей коренного населения.

Для проведения исследования были отобраны пять методик, направленные на изучение адаптации, готовности к школе, родительского участия в жизни первоклассника. Все методики были выбраны с учетом возрастных и психологических особенностей детей – первоклассников.

На момент исследования, дети провели в образовательном учреждении 4 месяца (2 четверти).

В данном исследовании использовались следующие методики:

1. Опросник для родителей «Уровень школьной адаптации» [24] позволяет определить уровень школьной адаптации первоклассника, исходя из наблюдения родителей;

2. Методика О.А. Ореховой «Домики» [27] позволяет провести диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных

ориентаций, что делает её особенно ценной с точки зрения анализа эмоционального отношения ребенка к школе;

3. Опросник для педагогов позволяет определить степень родительского участия в школьной жизни первоклассника ;

4. Анкета для родителей, позволяет выявить степень родительского участия в жизни первоклассника.

5. Методика "Графический диктант" Д.Б. Эльконина [25] предназначена для исследования произвольности, как значимого новообразования психологической готовности к школе. Произвольность определяется на основе оценки умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить заданное направление линии, действовать по указанию взрослого в заданном темпе;

6. Методика Н. И. Гуткиной «Домик» [26] позволяет выявить уровень произвольности на основе оценки умения ребёнка ориентироваться по образцу, точно его копировать, определить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики рук;

Полное описание методик см. Приложение А.

2.2. Изучение характера школьной адаптации первоклассников

Экспериментальную часть работы условно можно разделить на несколько этапов:

Первым этапом исследования выступает изучение уровня адаптации учащихся первых классов (опрос родителей «Уровень школьной адаптации»).

Полученные результаты исследования по двум экспериментальным группам, представлены в таблицах 1 и 2 (см. Приложение Б).

Обобщенные результаты исследования графически представлены на рис.1,2 и 3.

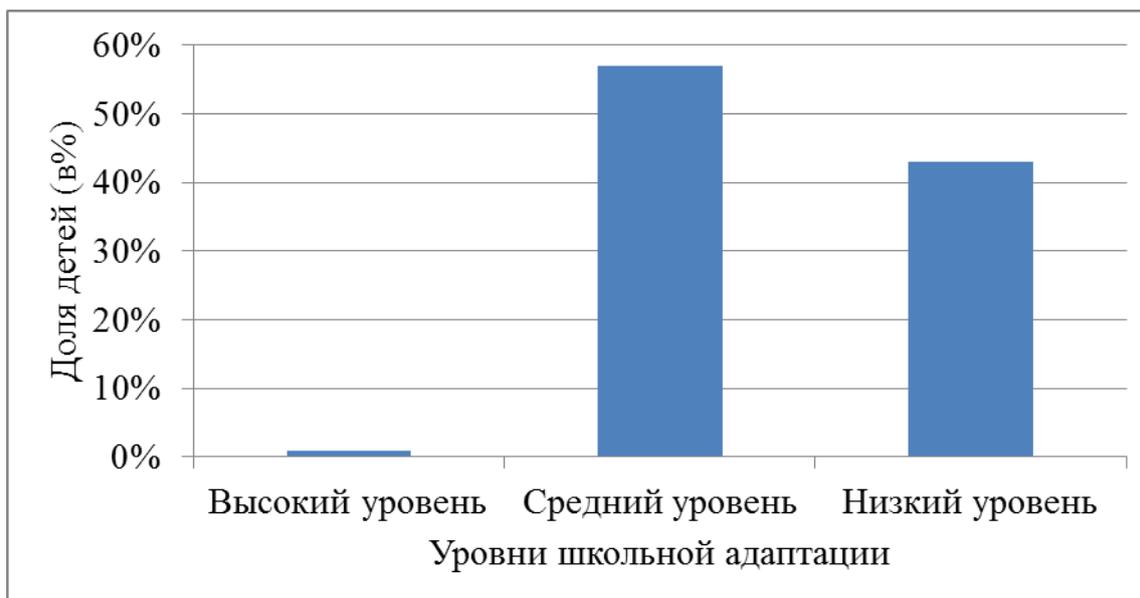


Рис.1. Распределение выборочной совокупности детей по уровням школьной адаптации в экспериментальной группе №1 (по опроснику для родителей «Уровень школьной адаптации»)

Большая часть детей экспериментальной группы №1 имеют низкий (43% детей) и средний (57% детей) уровни адаптации. Дети с высоким уровнем адаптации в данной группе отсутствуют. Результаты проведенного исследования показывают, что многие дети экспериментальной группы №1 испытывают трудности при выполнении домашнего задания, не складываются отношения с одноклассниками, некоторые дети не хотят посещать школу. Доля детей – мигрантов, обучающихся в первых классах, имеющих высокий и средний уровень школьной адаптации составляет 57%, соответственно 43% детей в данной группе не адаптированы.

Следует указать, что часть детей (17%), со средним уровнем адаптации, имеют "пограничные" результаты, которые близки по значению с низким уровнем, что увеличивает долю детей с низкой адаптацией до 60%.

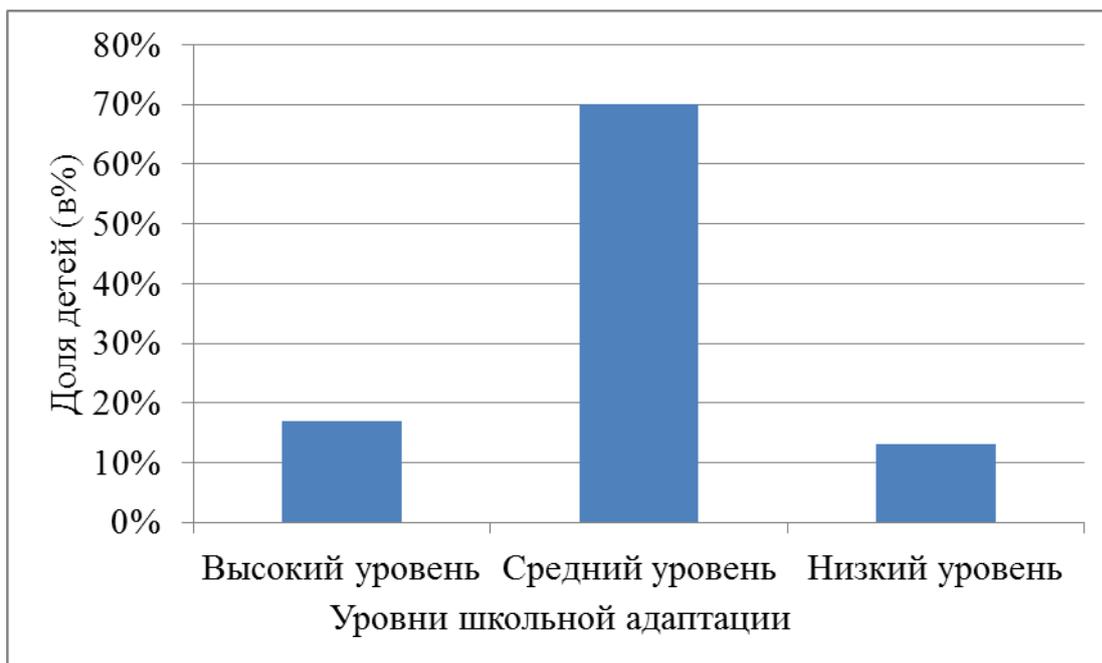


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности детей по уровням школьной адаптации в экспериментальной группе №2 (по опроснику для родителей «Уровень школьной адаптации»)

У большинства детей группы (70%) наблюдается средний уровень школьной адаптации, 17% детей имеют высокий уровень и только у 13% детей отмечен низкий уровень школьной адаптации. Исследования показали, что дети данной группы, в большинстве своем, с удовольствием посещают школу, хорошо отзываются о времени проведенном в учебном заведении, имеют дружественные связи с учениками класса. Учащиеся много рассказывают дома о дне, проведенном в школе, и не испытывают значительных затруднений с выполнением домашней работы. Как отметило большинство родителей, значительных и тревожных изменений в поведении детей не замечено. Доля детей первоклассников коренного населения, показавших высокий и средний уровни адаптации, составляет 87% и является более высоким показателем, чем в экспериментальной группе №1.

Обобщенные результаты по изучению школьной адаптации детей мигрантов и детей коренного населения, согласно опроснику для родителей в сравнительном аспекте представлены на рис.3.

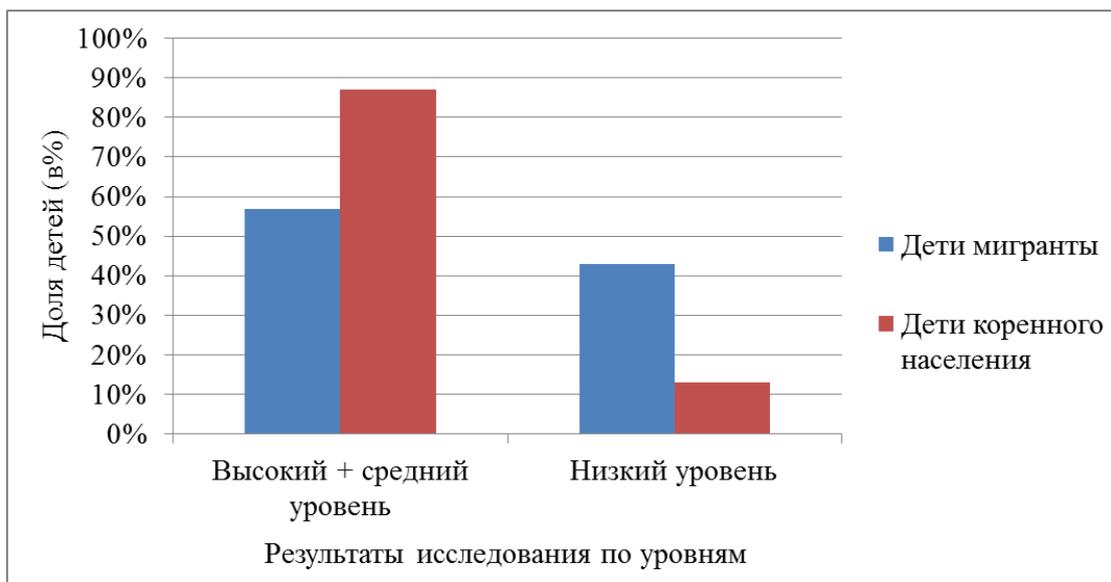


Рис. 3. Распределение выборочной совокупности детей по уровням школьной адаптации в экспериментальных группах по опроснику для родителей «Уровень школьной адаптации»

Сравнение результатов изучения уровня школьной адаптации по опроснику для родителей, у первоклассников – из семьи мигрантов и первоклассников из семьи коренного населения показало, что количество детей, имеющих высокий и средний уровень адаптации, из семей коренного населения выше, чем количество детей, имеющих высокий и средний уровень адаптации, из семей мигрантов (87% к 57%). Возможно, это обусловлено языковым барьером, не все дети из семей мигрантов говорят чисто и понятно, что может привести к недопониманию со стороны русских детей. Еще одной возможной причиной может быть избегание детьми мигрантов детей коренного населения и наоборот, группирование по национальному признаку, в таком случае, дети как бы запираются в своей культуре, что может усложнить процесс адаптации, возможно ощущение «чуждости». Также одной из основных причин сложностей в адаптации может выступать неготовность к школе.

Определим, существуют ли достоверные статистически различия между уровнями школьной адаптации детей - мигрантов и детей чьи семьи имеют статус коренного населения по опроснику для родителей «Уровень школьной адаптации» на основе расчета t-критерий Стьюдента. Расчет проводился автоматизированно, было получено следующее эмпирическое

значение критерия 4.7. Критические значения при данных объемах выборок равны: $p \leq 0.05 = 2.02$, при $p \leq 0.01 = 2.69$.

График выглядит следующим образом рис. 4.

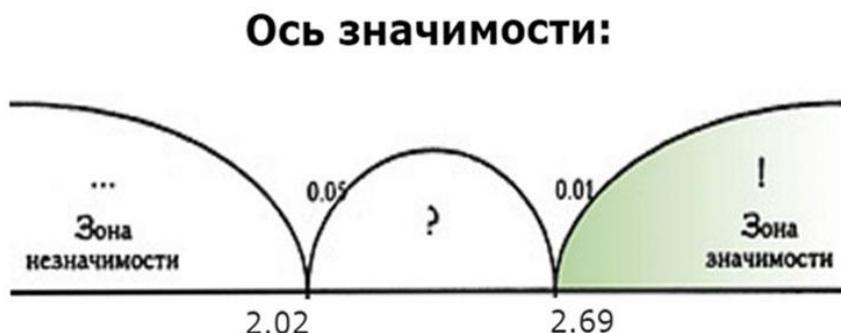


Рис. 4. График достоверности статистических различий

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что между показателями школьной адаптации детей-мигрантов и показателями школьной адаптации детей коренного населения по опроснику родителей «Уровень школьной адаптации» существуют достоверные различия.

Далее изучался уровень школьной адаптации (по методике О.А.Ореховой «Домики») детей экспериментальной группы №1 и №2. Результаты представлены в таблицах 3 и 4 (см. Приложение Б). Обобщенные результаты исследования графически представлены на рис.5, 6.

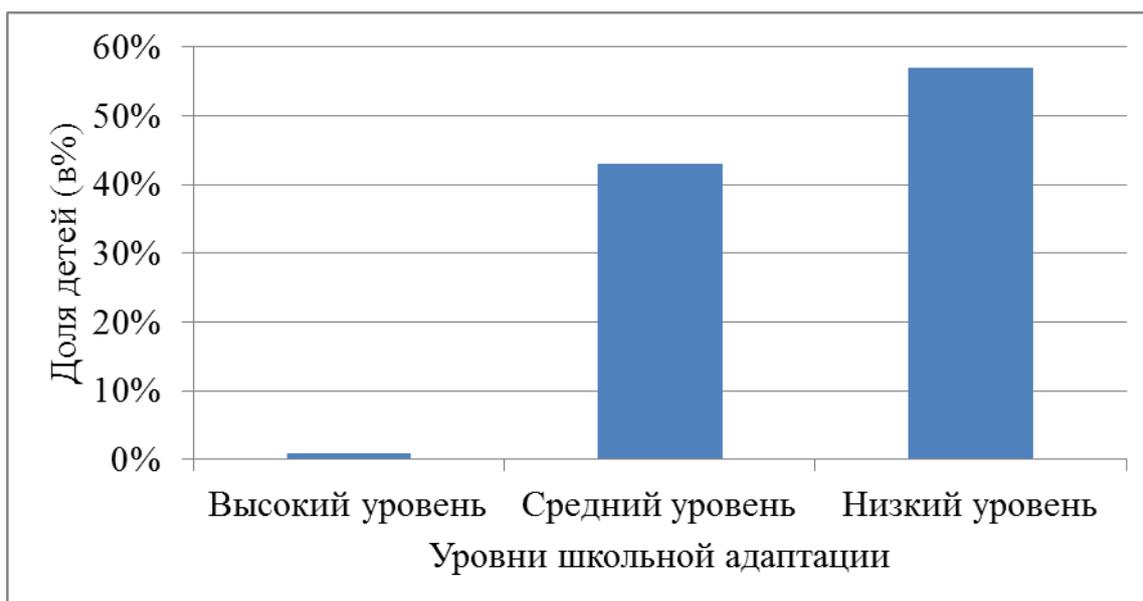


Рис. 5. Распределение выборочной совокупности детей по уровням школьной адаптации в экспериментальной группе №1 (по методике О.А. Ореховой «Домики»)

Большинство детей из экспериментальной группы №1 имеют низкий уровень школьной адаптации (52%). 48% детей имеют средний уровень школьной адаптации. Дети с высоким уровнем адаптации в данной группе отсутствуют. Детей с низким уровнем в данной группе характеризует компенсируемое состояние усталости, самовосстановление оптимальной работоспособности у таких детей происходит за счет периодического снижения активности, детям необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха. У детей преобладают отрицательные эмоции, доминируют плохое настроение и неприятные переживания, возможно, имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно. Большинство детей данной группы имеют двойственное отношение к школе.

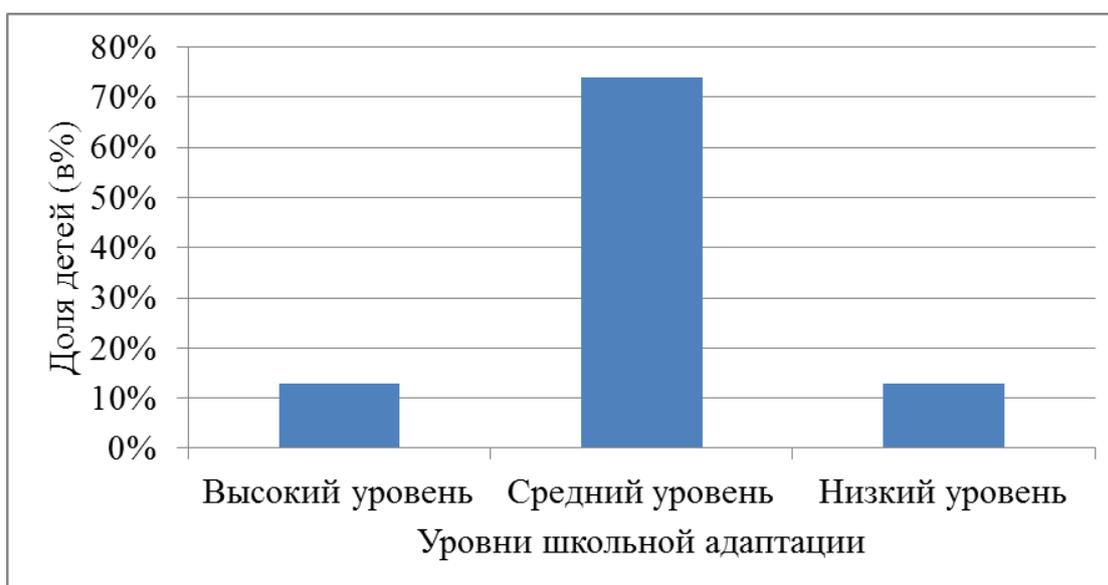


Рис. 6. Распределение выборочной совокупности детей по уровням школьной адаптации в экспериментальной группе №2 (по методике О.А. Ореховой «Домики»)

Большинство детей из экспериментальной группы №2 имеют средний уровень школьной адаптации (74%). 13% детей имеют низкий уровень школьной адаптации, также у 13% детей диагностирован высокий уровень адаптации. Самовосстановление оптимальной работоспособности у большинства детей экспериментальной группы №2 происходит за счет периодического снижения активности, детям необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха. Эмоциональное состояние

большинства детей в норме. Большинство детей данной группы имеют положительное отношение к школе.

Доля детей первоклассников коренного населения, показавших высокий и средний уровни адаптации, составляет 87% и является более высоким показателем, чем в экспериментальной группе №1.

Обобщенные результаты по изучению школьной адаптации детей мигрантов и детей коренного населения, согласно методике О.А. Ореховой «Домики» в сравнительном аспекте представлены на рис.7.

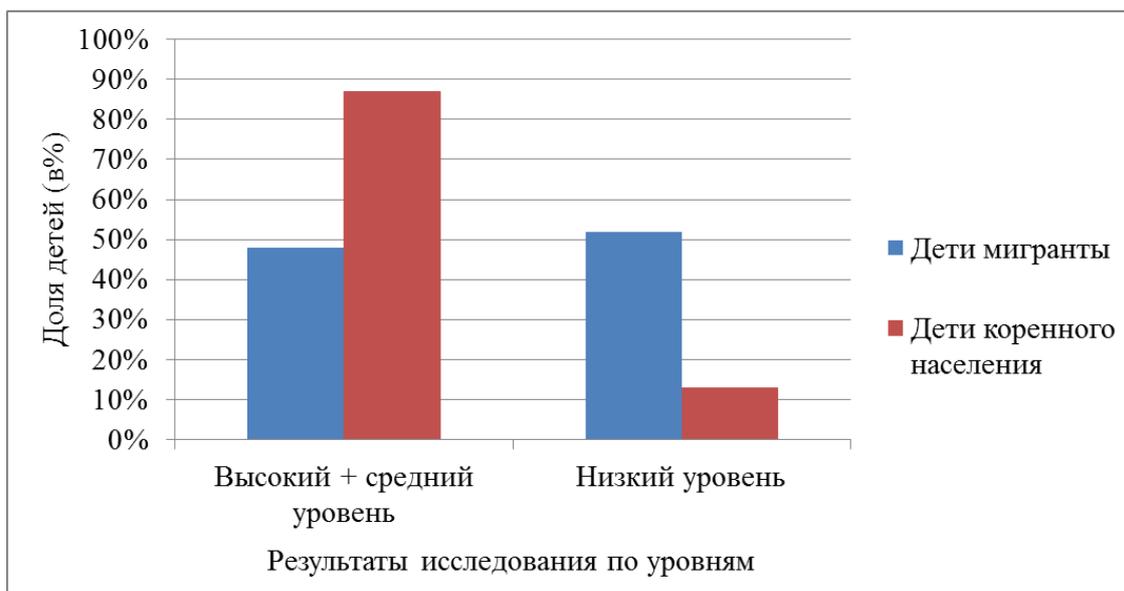


Рис.7. Распределение выборочной совокупности детей по уровням школьной адаптации в экспериментальных группах по методике О.А.Ореховой «Домики»

При анализе полученных результатов диагностик О.А. Ореховой «Домики» (направленной на исследование уровня школьной адаптации непосредственно у детей) и опросника для родителей «уровень школьной адаптации» были выявлены незначительные различия. Обращает на себя внимание, что в 91% случаев в группе детей-мигрантов и в 96% случаев в группе детей, чьи семьи имеют статус коренного населения, индивидуальные результаты по двум методикам совпали, что указывает на объективность полученных сведений.

В группе детей-мигрантов доля случаев, связанных с расхождением результатов по двум методикам, более существенная (9% к 4%). Причем, по результатам опроса родителей, результаты успешности адаптации детей к

школе выше. Это косвенно может указывать, что родители не очень внимательно относятся к эмоциональному благополучию ребенка и недостаточно хорошо осознают его эмоциональное самочувствие

Известно, что адаптация к школе и успешность освоения учебной деятельности определяется психологической готовностью к школе. Как правило, развитие новообразований возраста и переход к следующему возрастному периоду детерминирован целенаправленным процессом воспитания, в широком понимании смысла этой категории. Учитывая тот факт, что дети мигранты не посещали дошкольные образовательные учреждения (согласно сведениям о ребенке), значит они были лишены целенаправленного образования, а значит и подготовки к школьному обучению. Тем не менее, следует допустить, что ребенка готовили к поступлению в школу в условиях семейного воспитания и это обеспечило его психологическую готовность к обучению. В связи с этим, на следующем этапе исследования изучались психологические аспекты школьной готовности первоклассников.

2.3. Изучение психологических аспектов школьной готовности первоклассников

Вторым этапом исследования выступает изучение школьной готовности, на основе изучения базового новообразования дошкольного возраста – произвольности (методики Н.И. «Домик» и Д.Б. Эльконина «Графический диктант»).

Результаты изучения уровня произвольности поведения по методике Д.Б.Эльконина «Графический диктант» детей экспериментальной группы №1 и детей экспериментальной группы №2 представлены в таблицах 5 и 6 (см.Приложение Б). Обобщенные результаты по группам графически представлены в рис. 8, 9.

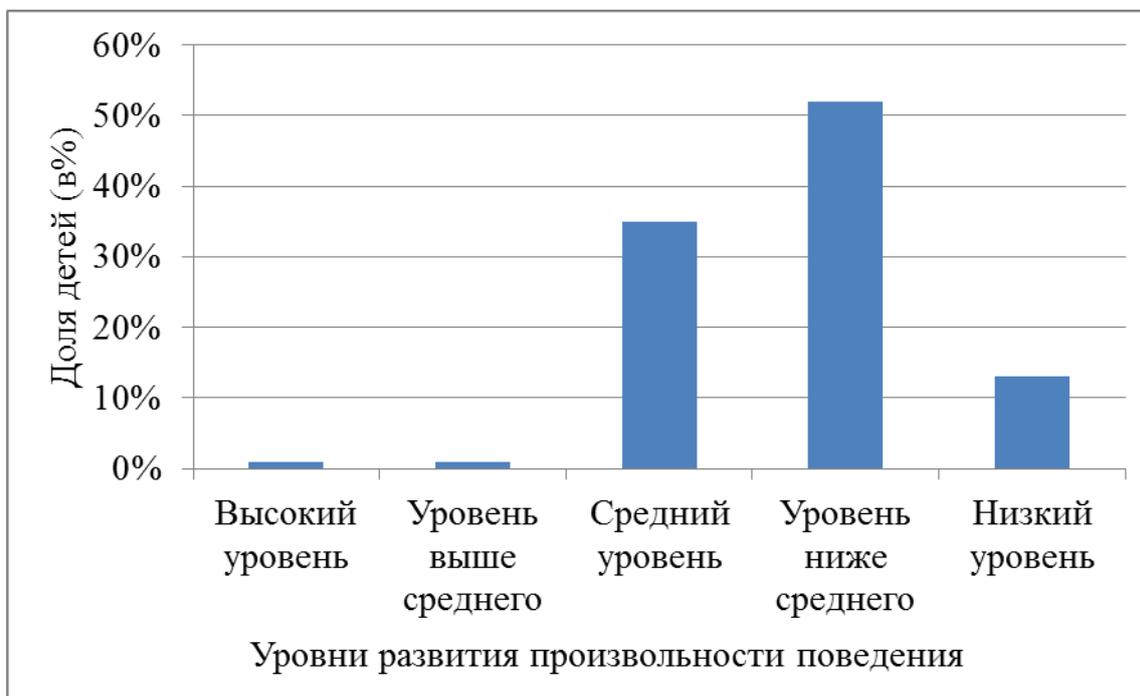


Рис. 8. Распределение выборочной совокупности детей по уровням развития произвольности поведения в экспериментальной группе №1 (по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант»)

У большинства детей экспериментальной группы №1 (52%) уровень развития произвольности поведения ниже среднего. Воспроизводя узор, дети совершали ошибки, некоторые элементы лишь отдаленно напоминали заданный узор, как и у 13% детей с низким уровнем развития произвольности.

35 % детей имеют средний уровень развития произвольности, такие дети более точно воспроизводили узор, допуская две, а иногда одну ошибку. По результатам исследования, дети с высоким и выше среднего уровнем развития произвольности поведения в экспериментальной группе №1 отсутствуют. Доля детей, имеющих положительные показатели (совокупность среднего, выше среднего и высокого уровней развития произвольного поведения) в экспериментальной группе №1 составляет 35% детей. 65% детей имеют более низкие показатели.

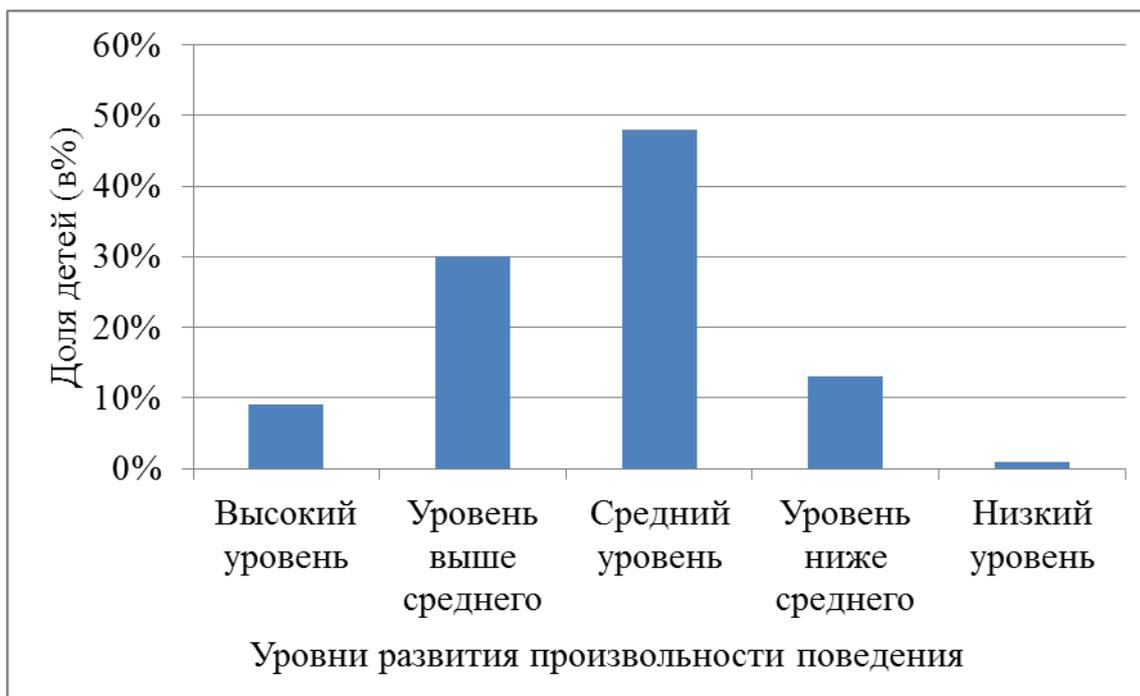


Рис. 9. Распределение выборочной совокупности детей по уровням развития произвольности поведения в экспериментальной группе №2 (по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант»)

Большинство детей (48%) экспериментальной группы №2 показали средний уровень развития произвольности поведения. Графическое воспроизведение у этих детей имело несколько ошибок, но в целом, было похоже на заданный вариант. Уровень ниже среднего показали лишь 13% детей, такая работа имела множество ошибок, а иногда, лишь отдаленное напоминание заданного варианта. У 30% детей уровень развития произвольного поведения выше среднего, о чем свидетельствует практически безошибочное воспроизведение диктанта, имеют место лишь ошибки в нескольких линиях. И, наконец, высокий уровень развития произвольного поведения показали 9% детей, в данной работе фактически не было ошибок, лишь в одной, двух линиях. Доля детей первоклассников коренного населения, показавших средний, выше среднего и высокий уровни развития произвольного поведения составляет 87% и это лучший результат, чем в экспериментальной группе №1.

Обобщенные результаты по изучению произвольности поведения детей мигрантов и детей коренного населения, согласно методике

Д.Б.Эльконина «Графический диктант» в сравнительном аспекте представлены на рис.10.

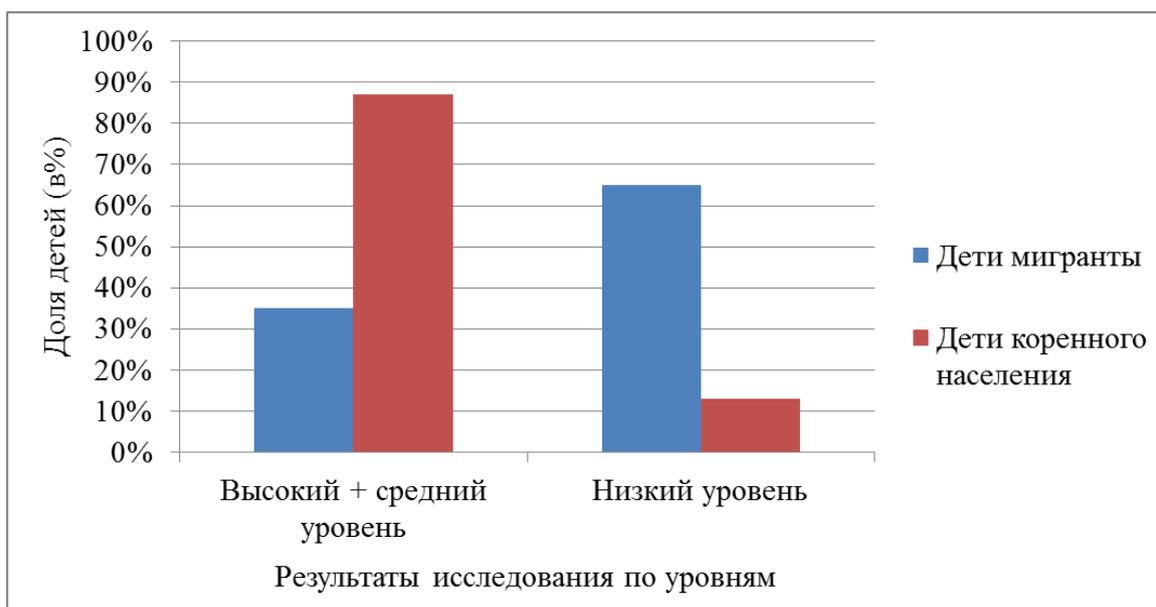


Рис. 10. Распределение выборочной совокупности детей по уровням развития произвольного поведения в экспериментальных группах по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант»

Сравнение результатов изучения уровня развития произвольного поведения по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант», первоклассников – из семьи мигрантов и первоклассников из семьи коренного населения показало, что количество детей, имеющих высокий и средний уровень развития произвольного поведения, из семей коренного населения выше, чем количество детей, имеющих высокий и средний уровень развития произвольного поведения, из семей мигрантов (35% к 87%). Возможной причиной может являться факт того, дети - мигранты были лишены организованного дошкольного образования. Так как дети из семьи мигрантов в большинстве своем не посещают дошкольные образовательные учреждения, а родители в силу занятости или других факторов не могут уделять для занятий с ребенком много времени, то и процесс развития произвольного поведения может не получить должного развития.

Далее изучался уровень развития произвольности внимания по методике Н.И. Гуткиной «Домики» в экспериментальной группе №1 и №2. Результаты исследования представлены в таблице 7, 8 (см. Приложение Б).

Обобщенные результаты по группам графически представлены на рис.11, 12.

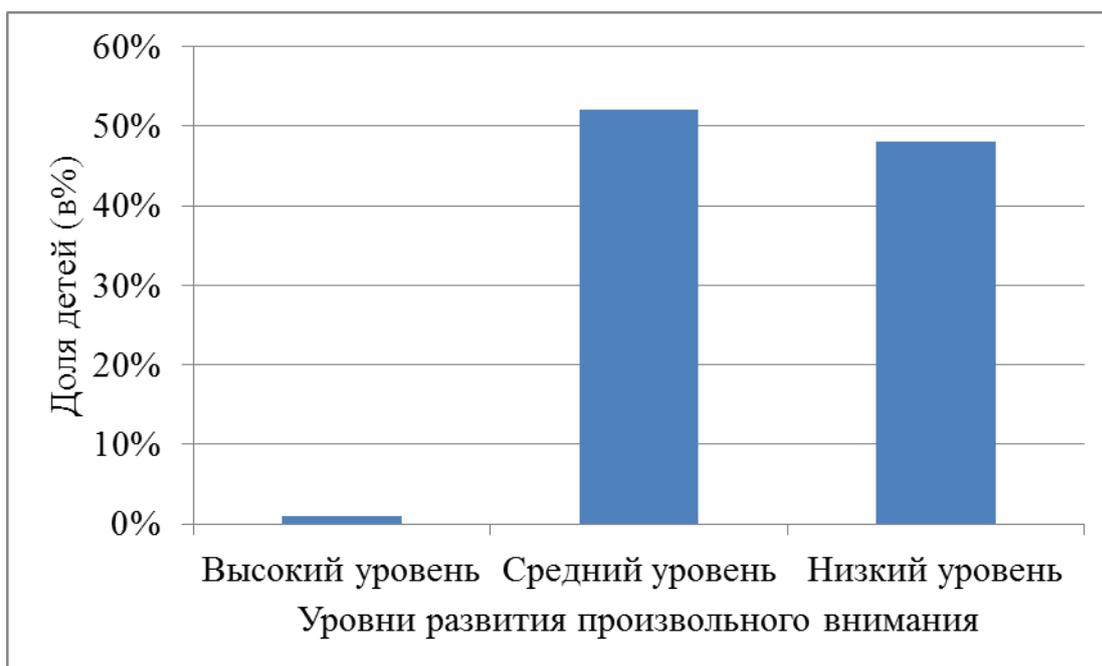


Рис. 11. Распределение выборочной совокупности детей по уровням развития произвольного внимания в экспериментальной группе №1 (по методике Н.И. Гуткиной «Домик»)

Как показывают результаты исследования, 52% детей экспериментальной группы №1 имеют средний уровень развития произвольного внимания. Рисунок таких детей имеет небольшие недочеты. Такие как: линии штриховки выходят за пределы крыши, разрыв линий, там, где они должны были быть соединены. Изображены не все колечки дыма или же не все части заборчика и т.д. 48% детей имеют низкий уровень развития произвольного внимания, этими детьми уже было допущено большее число ошибок при срисовывании, например, не нарисовали окошко или часть заборчика вовсе, увеличение размеров деталей. Детей с высоким уровнем произвольного внимания в данной группе нет.

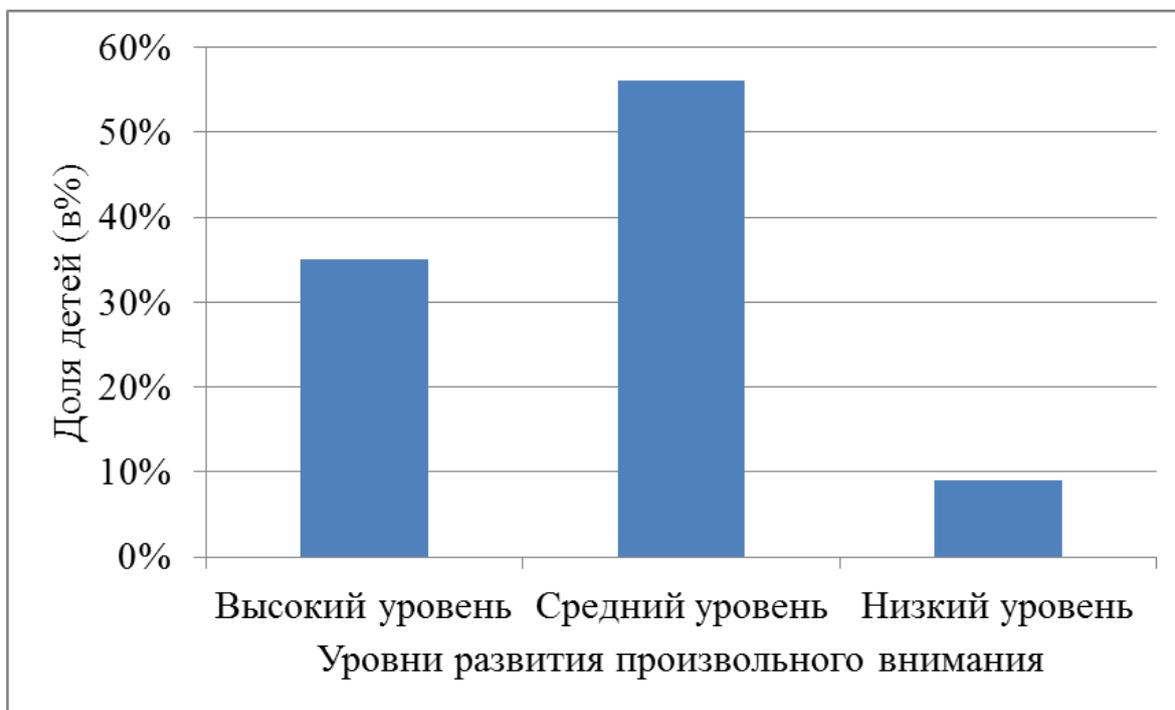


Рис. 12 Распределение выборочной совокупности детей по уровням развития произвольного внимания в экспериментальной группе №2 (по методике Н.И. Гуткиной «Домик»)

Большинство детей в экспериментальной группе №2 (56%) имеют средний уровень развития произвольного внимания. Рисунок таких детей имеет небольшие недочеты. Такие как: линии штриховки выходят за пределы крыши, разрыв линий, там, где они должны были быть. 35% детей имеют высокий уровень развития произвольного внимания, рисунки этих детей фактически идентичны образцу. И наконец, лишь 9% детей показали низкий уровень развития произвольного внимания, рисунок содержал увеличенные детали, а также незначительную ошибку в штриховке (пересечение с линией крыши). Доля детей с высоким и средним уровнями развития произвольного внимания в экспериментальной группе №2, составляет 91%, что превышает показатели экспериментальной группы №1.

Обобщенные результаты по изучению произвольности внимания детей мигрантов и детей коренного населения, согласно методике Н.И. Гуткиной «Домик» в сравнительном аспекте представлены на рис.12.

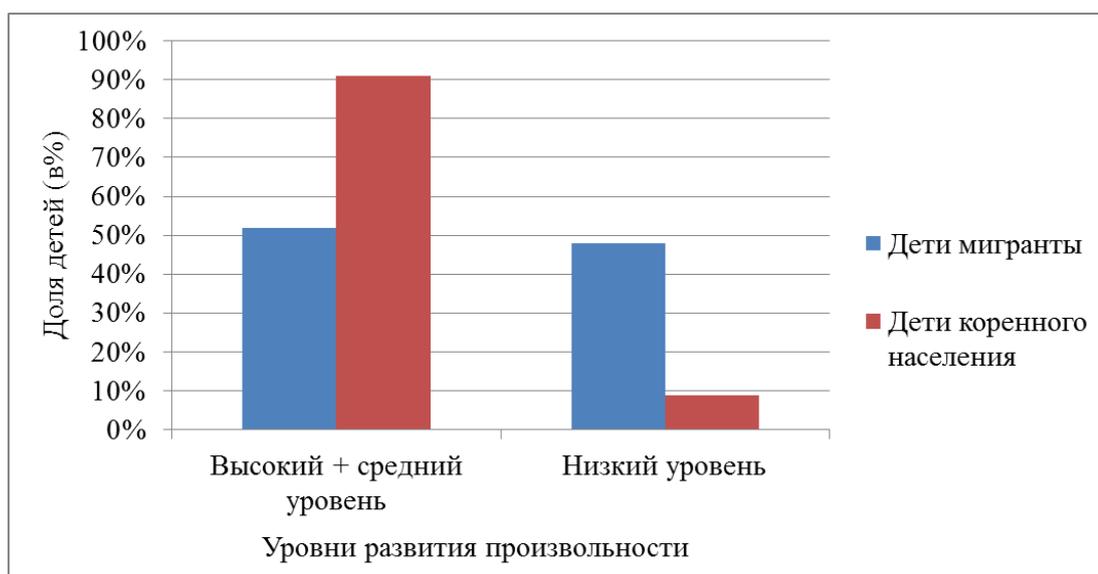


Рис. 12. Распределение выборочной совокупности детей по уровням развития произвольного внимания в экспериментальных группах по методике Н.И. Гуткиной «Домик»

Сравнение результатов изучения уровня развития произвольного поведения первоклассников – из семьи мигрантов и первоклассников из семьи коренного населения по методике Н.И. Гуткиной «Домик» показало, что количество детей, имеющих высокий и средний уровень развития произвольного внимания, из семей коренного населения выше, чем количество детей, имеющих высокий и средний уровень развития произвольного внимания, из семей мигрантов (91% к 52%). Формирование произвольного внимания происходит в период дошкольного возраста. Сначала вниманием ребенка управляет взрослый, а позже уже и ребенок самостоятельно. В виду этого факта, можно предположить, что произвольное внимание у детей мигрантов могло получить меньшее развитие из-за отсутствия дошкольного образования и отсутствия родительского внимания в должной мере.

Определим, существуют ли достоверные статистические различия между уровнями развития произвольного внимания детей- мигрантов и детей чьи семьи имеют статус коренного населения по методике Н.И. Гуткиной «Домик». Для этого подсчитаем t-критерий Стьюдента. Расчет проводился автоматически, было получено следующее эмпирическое значение

критерия 4.8. Критические значения при данных объемах выборок равны: $p \leq 0.05 = 2.02$, при $p \leq 0.01 = 2.69$.

График выглядит следующим образом рис. 14.

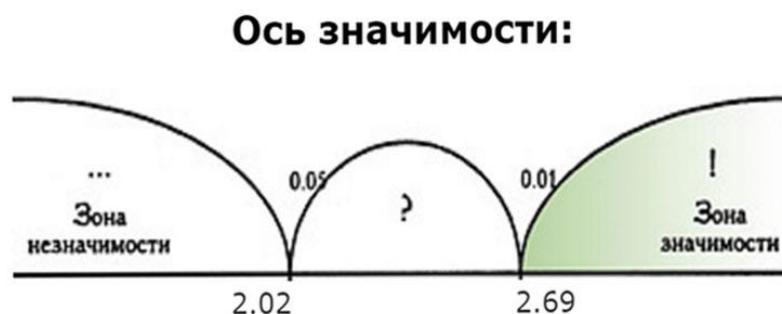


Рис. 14. График достоверности статистических различий

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что между показателями уровня развития произвольного внимания детей-мигрантов и показателями уровня развития произвольного внимания детей коренного населения по методике Н.И. Гуткиной «Домики» существуют достоверные различия.

При анализе полученных результатов диагностик Д.Б. Эльконина «Графический диктант» (направленной на исследование уровня развития произвольного поведения детей) и методики Н.И. Гуткиной «Домики» (направленной на исследование уровня развития произвольного внимания) обращает на себя внимание, что в 87% случаев в группе детей-мигрантов и в 91% случаев в группе детей, чьи семьи имеют статус коренного населения, индивидуальные результаты по двум методикам совпали, что указывает на объективность полученных сведений.

В группе детей-мигрантов доля случаев, связанных с расхождением результатов по двум методикам, более существенная (13% к 9%). Причем, по результатам методики Н.И. Гуткиной «Домики», результаты развития произвольного внимания незначительно выше.

Исходя из полученных данных, мы видим, что первоклассники – мигранты имеют слабую готовность к школе. Если известно, что дети не посещали дошкольное образовательное учреждение, мы предположили, что

ребенка готовили к школе воспитывающие взрослые. Кроме того, хорошо известно, что родительская позиция, как субъекта образовательного процесса, и позиция родителей по отношению к ребенку-первокласснику играет особую роль в процессе адаптации ребенка к школе. В связи с этим, на следующем этапе исследования изучалось родительское отношение к школьной жизни ребенка.

2.4. Изучение родительского отношения к школьной жизни ребенка

Третьим этапом исследования выступает изучение родительского отношения к школьной жизни ребенка. Для этой цели были разработаны и апробированы анкеты для родителей и педагогов.

Прежде всего, определялось, что предпринимали родители для подготовки ребенка к школе. Анкетирование показало, что родители детей коренного населения указывали разнообразные меры по подготовке к школе (посещали дополнительные занятия в школе или в дошкольной организации, использовали игры, представленные в интернете для подготовки ребенка к школе), раскрывали конкретику подготовки (учили считать, писать, читать, рисовать, раскрашивать). Родители детей мигрантов, как правило, просто использовали выражение: "Занимались", без указания конкретики занятий.

Анкетирование родителей выявило, что большинство родителей, имеющих статус коренного населения, достаточно регулярно посещают родительские собрания (78% родителей). В то время как доля родителей-мигрантов, регулярно посещающих родительские собрания, составила лишь 47%. 53% родителей детей-мигрантов не посетили ни одного родительского собрания по различным причинам. Индивидуально посещают школу и обращаются к учителям каждый месяц чаще родители детей коренного населения (65%), в тоже время только 13% родители детей мигрантов индивидуально посещают школу .

Известно, что многие родители достаточно сильно переживают за ребенка в первом классе. Поэтому стремятся получить информацию от учителя, регулярно посещают родительские собрания. Выявленные факты показывают, что родители-мигранты не заинтересованы в получении сведений об успешности обучения ребенка в школе, или, в силу занятости, не имеют возможности.

В случае возникновения трудностей у детей по какому-либо предмету 48% родителей мигрантов считают, что нужно заставить ребенка серьезнее учить трудные для него предметы, тогда как 43% родителей детей коренного населения готовы самостоятельно помочь своему ребенку. При выполнении домашнего задания 48% родителей детей коренного населения помогают ребенку только в тех случаях, когда ребенок сам обращается за помощью. 56% родителей детей мигрантов считают, что ребенок должен выполнять свои задания самостоятельно. Результаты показывают, что родители - мигранты считают обучение ребенка в школе самостоятельным делом ребенка.

Родители детей коренного населения обращаются к учителям. в основном, в следующих случаях:

52% - за помощью, если у ребенка возникли трудности, либо после получения ребенком замечания,

43% - за информацией;

35% родителей детей коренного населения вопросов к учителям не возникает, они приходят лишь на родительское собрание;

22% родителей обращаются к учителям для урегулирования проблемных вопросов, касающихся ребенка.

У 74% родителей детей-мигрантов вопросов к учителям не возникает;

26% родителей обращаются к учителю только после получения ребенком замечаний;

Только 17% родителей обращаются к учителю за помощью, если у ребенка возникли трудности;

13% родителей обращаются к учителям для урегулирования проблемных вопросов.

За информацией обращаются 4% родителей детей-мигрантов.

Обобщенные сравнения вышеизложенных результатов представлены на рис.15.

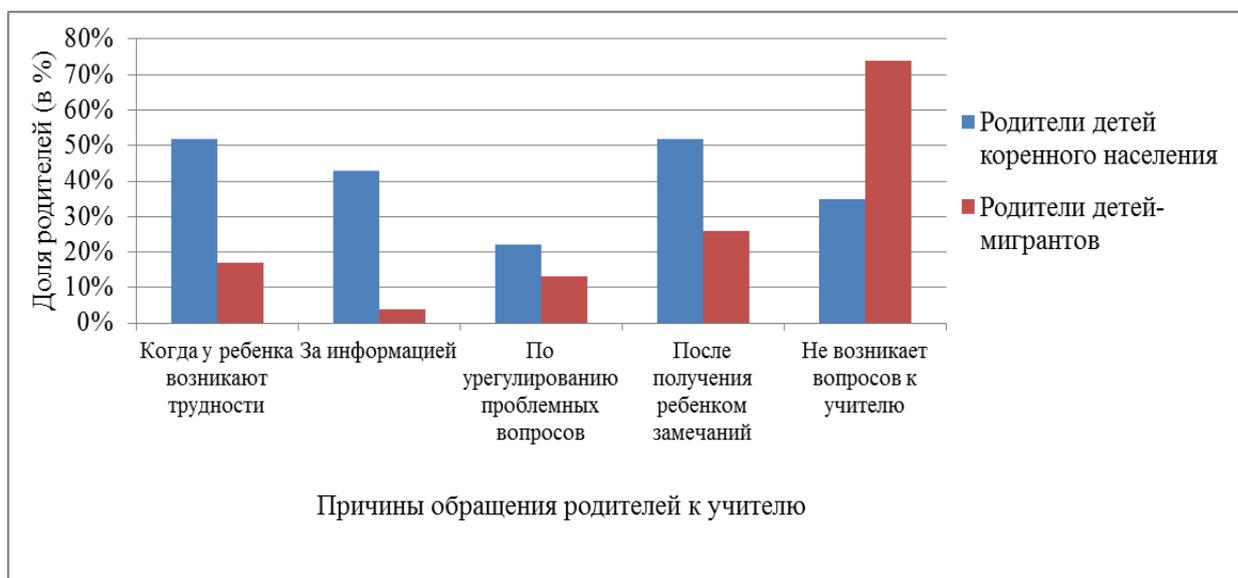


Рис.15. Распределение родительского мнения о причинах обращения к учителю

Из представленного рисунка видно, что родители детей-мигрантов редко контактируют с педагогом, также редко посещают школу, в основном после получения ребенком замечаний, либо для урегулирования проблемных вопросов. Редкое посещение школы и общение с педагогом может свидетельствовать об отсутствии заинтересованности родителей детей-мигрантов школьной жизнью ребенка, либо об отсутствии возможности посещения школы в силу занятости.

На вопрос, какие проблемы ребенка волнуют родителей больше всего, мнения родителей детей коренного населения разделилось следующим образом:

- 100% - родителей волнует проблема успеваемости;
- 74% - проблема качества преподавания;
- 65% - проблема отношения к ребенку учителей;
- 35% - проблемы поведения ребенка в школе ;

39% - родителей волнует проблема отношения ребенка с одноклассниками;

52% - родителей волнует проблема питания ребенка в школе.

Мнение же родителей детей-мигрантов значительно отличается:

60% - родителей волнует проблема успеваемости;

39% - родителей волнует качество преподавания в школе;

52% - родителей волнует отношение учителя к ребенку;

22% - проблема поведения ребенка в школе;

17% - родителей мигрантов волнует проблема отношения ребенка с одноклассниками;

30% - родителей детей-мигрантов волнует проблема питания.

Обобщенные результаты представлены на рис.16.

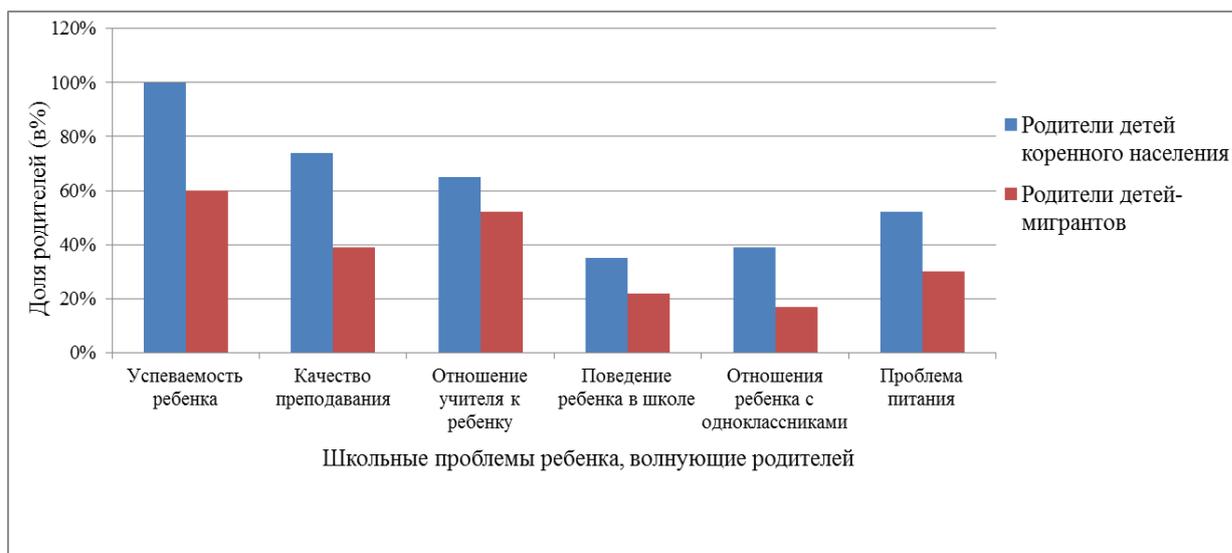


Рис.16. Распределение родительского отношения к наиболее значимым проблемам школьной жизни ребенка

Из представленного рисунка мы можем сделать вывод, что родителей детей-мигрантов главным образом волнует успеваемость ребенка в школе и отношение ребенок-учитель. Отношения ребенка с одноклассниками и поведение ребенка в школе мало волнуют родителей детей-мигрантов.

74% родителей детей коренного населения считают своего ребенка хорошо подготовленным к школе, тогда как 78% родителей мигрантов испытали затруднения в ответе на поставленный вопрос. Данные результаты

могут свидетельствовать об отсутствии представления родителей-мигрантов о школьной готовности, что может косвенным образом означать то, что родители подготовкой ребенка к школе не занимались.

69% родителей мигрантов затрудняются ответить на вопрос наличия трудностей в обучения ребенка в школе, в то время как 65% родителей детей коренного населения считают, что трудностей у их детей нет. Данные результаты могут свидетельствовать об отсутствии представления родителей-мигрантов о том, что подразумевают под собой школьные трудности, либо об отсутствии заинтересованности в школьной жизни ребенка.

В случае возникновения трудностей у ребенка в школе 78% родителей мигрантов считают, что трудности детей должны решать учителя, 9% считают, что трудности должны решать родители и 13% родителей считают, что трудности ребенка должны решать и родители и учителя. 39% родителей детей коренного населения, считают, что трудности, возникающие у ребенка в школе должны решать учителя, 35% указывают, на то, что школьные трудности ребенка должны считать и родители и учителя, 26% считают, что решение трудностей ребенка в школе должно возлагаться на родителей.

Обобщенные результаты представлены на рис.17.

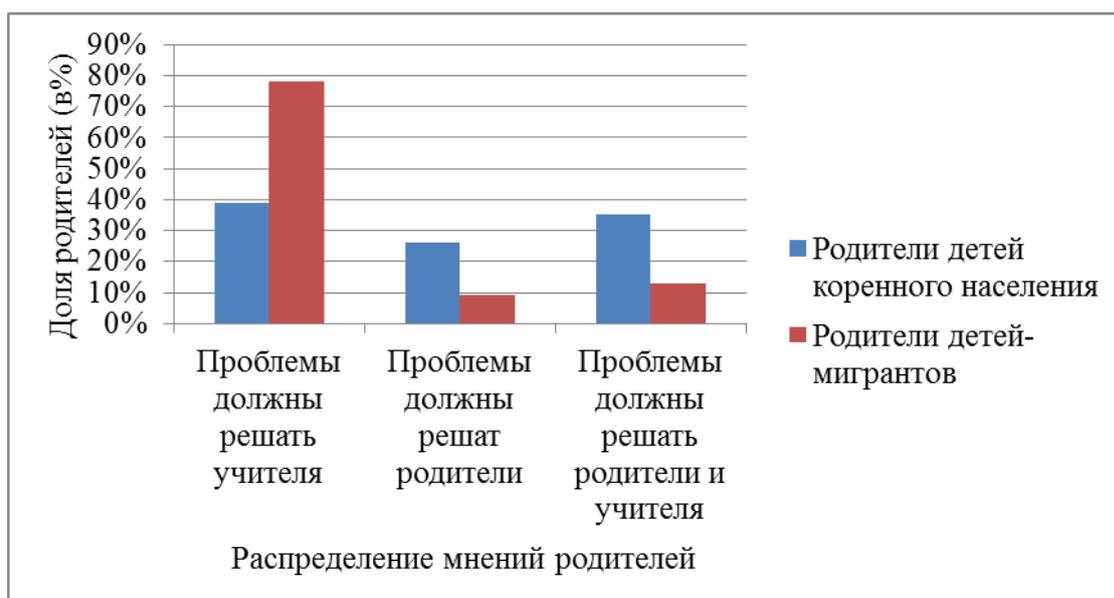


Рис.17. Распределение родительского мнения об ответственности при решении школьных проблем ребенка

Из представленного рисунка мы видим, что большинство родителей детей – мигрантов считают, что все школьные проблемы должен решать учитель, а не родители. Следовательно, связь родителей и педагога очень слаба, что естественным образом осложняет возможность помощи педагогов семье в процессе адаптации и в том числе успешного обучения. В то же время, родители детей коренного населения проявляют более активную позицию в качестве субъекта образовательного процесса.

По мнению родителей детей коренного населения (69%) у детей отсутствуют, трудности в общении с другими детьми, 17% родителей сообщают, что их ребенок жаловался на определенные трудности во взаимоотношениях с одноклассниками и 14% родителей детей коренного населения испытали затруднения при ответе на поставленный вопрос. Большинство родителей детей-мигрантов (48%) затруднились ответить на вопрос, 39% родителей сообщают о жалобах ребенка на взаимоотношения в классе и лишь 13% родителей детей-мигрантов ответили, что у их детей нет жалоб на трудности в общении с одноклассниками. Полученные результаты, могут являться свидетельством отсутствия интереса к рассказам ребенка о школьной жизни, также не стоит исключать тот факт, что ребенок попросту не рассказывает о своих взаимоотношениях с одноклассниками, а родители об этом не спрашивают.

Исходя, из полученных результатов можно сказать, что отношение родителей детей коренного населения и родителей детей-мигрантов к первоклассникам, их адаптации, успешности в обучении имеют определенные отличия:

- Родители детей-мигрантов не вовлечены во взаимодействие с образовательной организацией, редко посещают школу, не интересуются содержанием образовательного процесса.
- Родители детей-мигрантов слабо осведомлены о школьной жизни ребенка и не участвуют в ней. Они не вовлечены в интересы и переживания

детей. В ответах на вопросы отдают предпочтение ответу «затрудняюсь ответить», что свидетельствует о безучастности родителей-мигрантов.

- Большинство родителей детей-мигрантов не оказывают помощи своим детям при выполнении домашних заданий, считают, что ребенок должен учиться самостоятельно. Учитывая предыдущие выводы, можно констатировать, что родители проявляют безразличное отношение к усвоению ребенком учебной деятельности.

- Большинство родителей детей – мигрантов считают, что все школьные проблемы ребенка должен решать учитель, а не родители.

Активность родителей в поддержке ребенка - первоклассника, а значит и в процессе обеспечения его адаптации изучалась не только на основе анкетирования родителей. Анкетирование родителей всегда содержит факт субъективного отношения к себе и своему ребенку. С целью объективности, в исследовании проводилось "встречное" анкетирование педагогов.

Анализ ответов педагогов показало, что 74 % родителей детей коренного населения посещают родительские собрания, тогда как доля родителей мигрантов, посещающих родительские собрания составляет 35%.

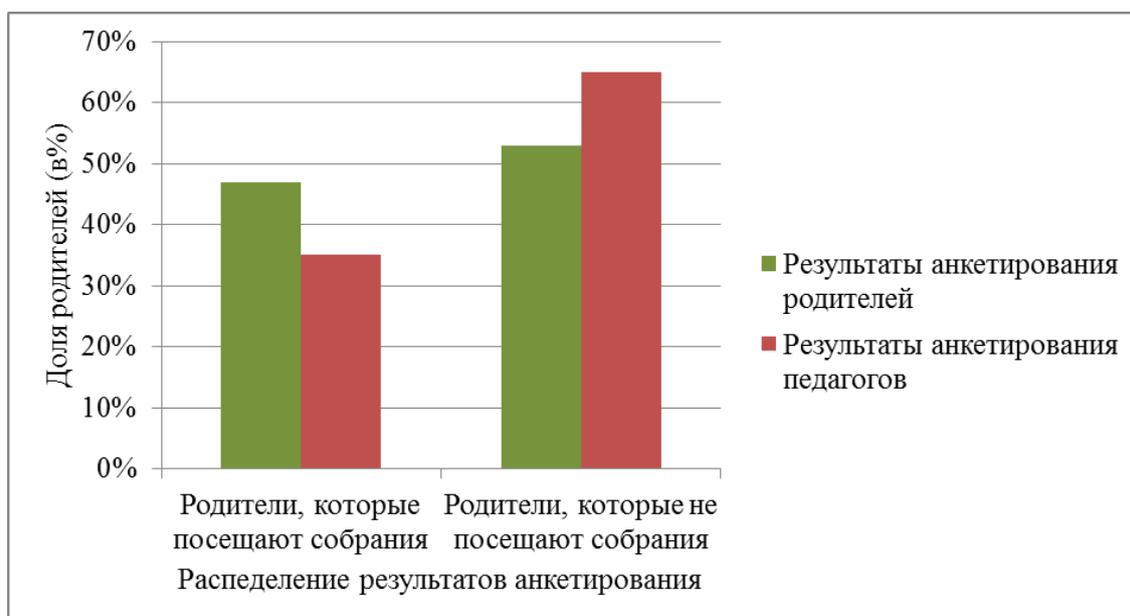


Рис. 18. Сравнительное распределение ответов педагога и родителей по факту посещения родителями классных собраний

У 69% детей коренного населения на внеклассных мероприятиях присутствует хотя бы один родитель, тогда как у 78% детей-мигрантов родители вовсе не посещают подобные мероприятия.

43% родителей детей-мигрантов посещают школу лишь в критической ситуации, по вызову педагога или администрации школы, 48% родителей мигрантов не приходят в школу вовсе, 9% родителей приходят в школу из-за неуспеваемости ребенка, родителей, которые посещали бы школу часто, по мнению педагога, отсутствуют.

43% родителей детей коренного населения приходят в школу часто, интересуются успеваемостью и новой информацией, 35% родителей детей коренного населения приходят в школу только из-за неуспеваемости ребенка, 13% родителей приходят в школу, только в критической ситуации или по вызову педагога, администрации школы. 9% родителей, по результатам анкетирования не посещают школу вовсе.

Сравнение результатов анкетирования родителей детей-мигрантов и родителей коренного населения представлены графически на рис.19.

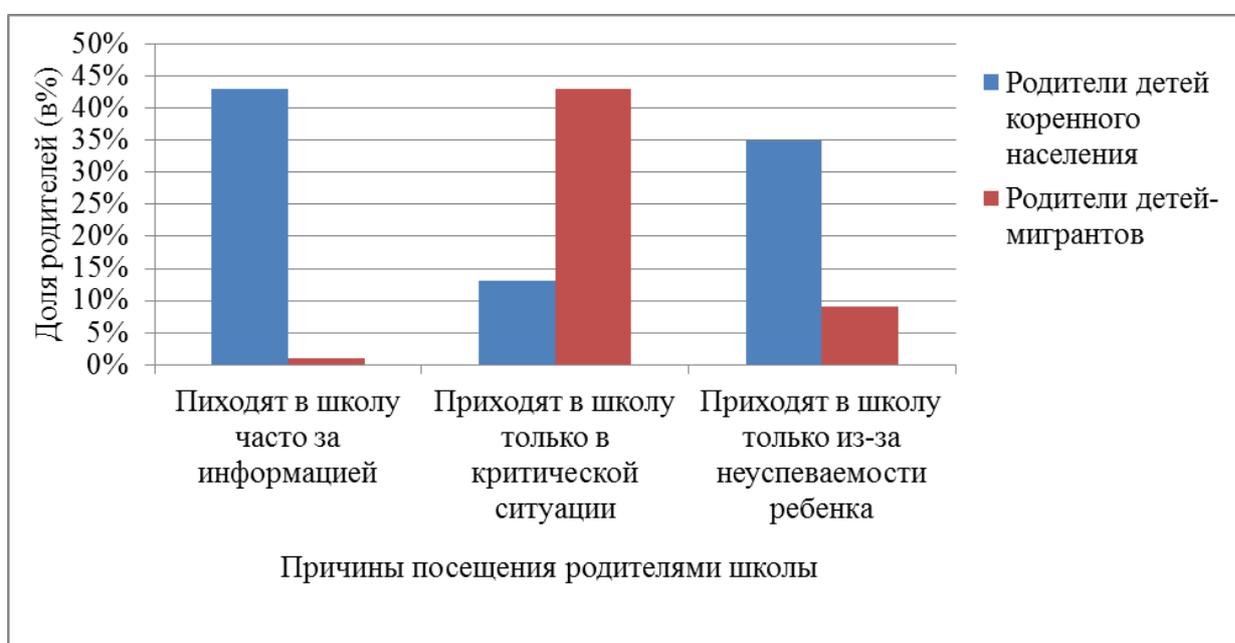


Рис.19. Распределение родителей первоклассников по факту посещения школы с учетом причин посещения (по оценке педагога)

На представленном рисунке мы видим, что большинство родителей детей-мигрантов не приходят в школу по собственному желанию, часто

причиной посещения родителями школы является непосредственный вызов педагога либо администрации школы. Полученные результаты могут свидетельствовать о слабой связи школы и семьи ребенка, а также об отсутствии заинтересованности родителей в школьной жизни ребенка.

В случае возникновения у ребенка трудностей в обучении 61% родителей детей коренного населения занимаются с ребенком самостоятельно, 26% обращаются за помощью к учителю. 13% родителей не реагируют на трудности ребенка в обучении.

Родители детей-мигрантов имеют другую схему поведения в случае возникновения у ребенка трудностей в обучении, 52% родителей мигрантов не реагируют вовсе, 26% родителей занимаются с детьми самостоятельно и только 22% обращаются за помощью к учителю.

Сравнение результатов анкетирования педагогов относительно распределения ответственности субъектов образования при возникновении проблем ребенка представлены на рис.20.

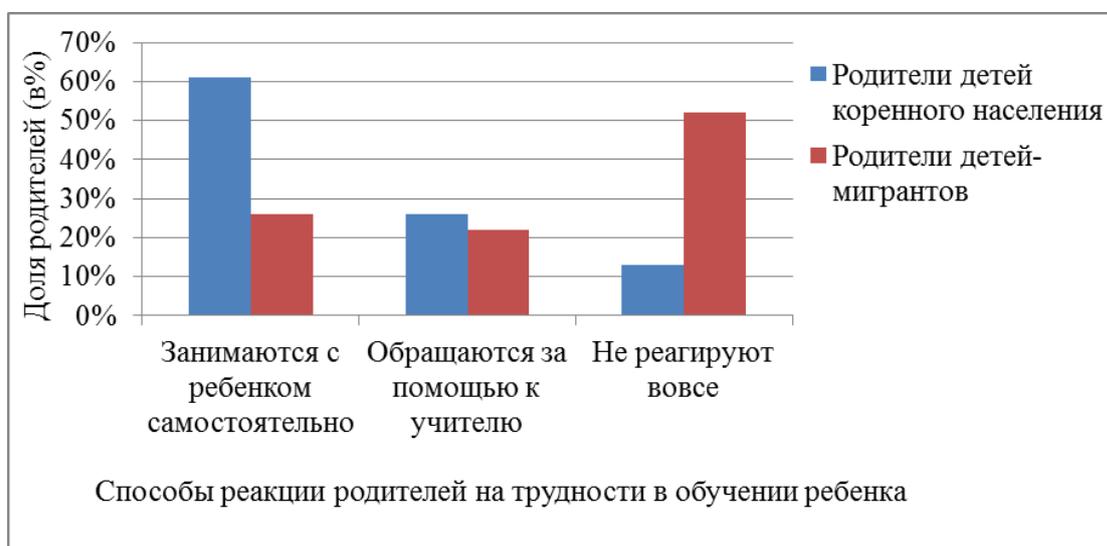


Рис.20. Распределение родителей (по мнению педагога) по типу реагирования родителей на возникновение школьных трудностей у ребенка

На рисунке мы видим, что большинство родителей детей мигрантов не реагируют на трудности, возникающие при обучении ребенка, возможно в силу личной некомпетентности в каких-либо вопросах, возможно, из-за занятости родители не могут уделять ребенку должного внимания, а также не

стоит исключать отсутствие родительской заинтересованности в школьной жизни ребенка. У родителей мигрантов превалирует мнение о том, что ребенок должен сам справляться с проблемами.

Исходя, из полученных результатов можно сказать, что в большинстве своем ответы родителей на сходные вопросы для анкетирования педагогов были правдивы. Суждение о том, что отношение родителей детей коренного населения и родителей детей-мигрантов к первоклассникам, их адаптации, успешности в обучении имеют определенные отличия, также подтвердилось.

2.5. Социально – психологическое сопровождение адаптации детей – мигрантов, обучающихся в первом классе

Характер сопровождения процесса адаптации первоклассников определяется, прежде всего, их психологической готовностью и участием родителей в школьной жизни ребенка.

Проблема психологической готовности ребенка к школьному обучению достаточно обстоятельно изучалась такими авторами как: Л.И.Божович[2], Н.И.Гуткина[8] Д.Б. Эльконин[7] и другими. В их исследованиях доказана зависимость успешности адаптации и учебной деятельности от психологической готовности к школьному обучению. Тем не менее, сегодня назрела необходимость вновь обратиться к этому вопросу в связи с появлением в образовательных организациях детей, принадлежащих к социальной группе мигрантов. Общеизвестно, что в России и в Красноярском крае усиливается поток мигрантов, в школах увеличивается доля детей-мигрантов. Подготовка к школе и учебная деятельность таких детей явно имеет отличительные особенности по сравнению с детьми коренного населения.

Психологическая готовность к школьному обучению формируется у ребенка постепенно с момента рождения - в общении со взрослыми и сверстниками, посредством образования и воспитания. Особую роль в

развитии ребенка и в формировании его готовности к школе играет организация дошкольного образования (ОДО) и семья. Семья и ОДО должны составлять тандем единства в подготовке ребенка к школе и только совместные усилия обеспечат благополучную адаптацию и успешность обучения ребенка в школе.

Тем не менее, дети, мигрировавшие с семьями из другой языковой и культурной среды, сталкиваются с необходимостью этнокультурной адаптации и интеграции. Это включают в себя овладение языком этнического большинства, усвоение традиций, норм и ценностей принимающего сообщества в образовательном пространстве. Рассмотрение социальных и культурных аспектов интеграции таких детей представляет интерес для организации педагогической деятельности в образовательных учреждениях с учетом особенностей детей - мигрантов.

Таким образом, актуальность изучения и поиска новых форм работы педагога-психолога по сопровождению адаптации ребенка-первоклассника обусловлена рядом причин:

- ежегодно возрастает число мигрантов в г. Красноярске и увеличивается их национальное разнообразие;
- "длительная миграция" взрослых приводит к увеличению доли детей-мигрантов в образовательных учреждениях;
- дети-мигранты, как правило, не посещают дошкольные учреждения и, значит, лишены систематической и целенаправленной подготовки к школе;
- характер подготовленности ребенка к школьному обучению, и, соответственно, сама учебная деятельность детей мигрантов, а также их социальное взаимодействие имеют определенные отличия от детей коренного населения, что является дополнительным основанием для индивидуализации обучения;
- организация социального взаимодействия в первом классе (без которого не возможно обучение первоклассников вообще), где обучаются

дети различных этнических культур, требует поиска новых технологий, приемов и методов обучения.

Вышесказанное и полученные нами результаты исследования указывают, что при реализации педагогического процесса в условиях межкультурного образования возрастает необходимость участия педагога-психолога в обеспечении процесса адаптации и учебной деятельности ребенка мигранта.

Кроме того, диагностический этап исследования позволил выделить направления работы, которые являются более значимыми в работе с детьми - мигрантами, обучающимися в первом классе.

Программа социально-психологического сопровождения адаптации детей – мигрантов, обучающихся в первом классе

1. Цели и задачи программы.

Цель программы – оптимизировать процесс адаптации детей - мигрантов, обучающихся в первом классе, к образовательному учреждению.

Следует сразу указать, что в данном учреждении (МБОУ СОШ № 73) детям предложена программа по дополнительному изучению русского языка. С учетом этого обстоятельства, данный раздел не был включен в разработанную программу по сопровождению процесса адаптации первоклассников детей мигрантов.

При достижении поставленной цели использовались результаты, полученные на диагностическом этапе исследования.

Данная программа решает следующие задачи:

- Создание условий для социально-психологической адаптации первоклассников-мигрантов;
- Расширение квалификационных компетенций педагогов в работе с детьми-мигрантами;
- Оказание консультативной помощи участникам образовательной деятельности;
- Развитие школьно значимых функций и действий ребенка;

- Совершенствование взаимодействия детей в классе;
- Усиление работы с родителями детей-мигрантов, повышение их заинтересованности и активности, привлечение их к школьной жизни ребенка.

2. Ожидаемые результаты

- Развитие у детей-мигрантов школьно значимых функций и действий;
- Возникновение подлинной заинтересованности родителей детей мигрантов к школьной жизни первоклассника;
- Активизация сотрудничества педагогов и родителей детей мигрантов;
- Оптимизация профессиональной компетенции педагогов в вопросах адаптации детей-мигрантов и сотрудничества с родителями.

3. Участники программы

- Дети мигранты, обучающиеся в первом;
- Родители детей мигрантов, обучающихся в первом классе;
- Педагоги, работающие с детьми-мигрантами, обучающимися в первом классе.
- Педагог-психолог

4. Содержание и структура программы

Данная программа направлена на оптимизацию социально-психологического сопровождения процесса адаптации детей мигрантов в первом классе.

Исходя, из выводов диагностического этапа исследования были выделены наиболее значимые направления сопровождения:

1. Работа с детьми, по развитию школьно значимых функций и действий;

2. Работа с родителями детей-мигрантов, по обеспечению повышения их заинтересованности и активности, привлечение их к школьной жизни ребенка;

3. Работа с педагогами по совершенствованию квалификационных компетенций педагогов в работе с детьми-мигрантами.

Прежде чем организовать коррекционно-развивающие занятия с детьми, необходимо создать оптимальные условия в окружающей ребенка социальной среде. Для этого необходимо провести просветительскую и коррекционно-развивающую работу со взрослыми, прежде всего с родителями и педагогами дошкольного учреждения.

Формы работы с педагогами:

1. Индивидуальные консультации для педагога;
2. Собрание-консилиум. Мозговой штурм;
3. Собрания, носящие просветительский характер;
4. Обучающий семинар "Развивающие игры для детей"
5. Обучающий семинар "Родитель как активный субъект образования.

Мотивация родителей".

6. Тренинг "Как организовать взаимодействие субъектов образования.

Формы работы с родителями:

1. Собрания, носящие просветительский характер (по вопросам школьной адаптации и важности развития школьно-значимых функций, как залога успешного обучения ребенка);

2. Консультации родителей;

3. Активные формы взаимодействия с родителями :

- Совместное обучение играм, указанных в пункте работы с детьми, детей и родителей;
- Презентации достижений и успехов детей;
- Организация внеклассных творческих мероприятий с участием родителей. Презентация праздников национальной культуры.

3. Разработка и представление методических разработок "В помощь родителю первоклассника".

Формы работы с детьми:

1) В целях предупреждения трудностей, связанных с несовершенством сложно-координированных движений кисти и пальцев рук, зрительно-моторной координации у детей можно использовать такие средства как:

- лепка из пластилина и глины;
- пальчиковый игротренинг (в качестве физминутки):
 - «Мы сегодня рисовали»;
 - «На моей руке пять пальцев»;
 - «Зайка книгу нашёл»;
 - «Этот пальчик» (см. приложение В).
- аппликация;
- конструирование из бумаги: оригами и метод рваной мозаики;
- активизация изо-деятельности, посредством домашних заданий.

2) Развивающие игры и упражнения с детьми (для педагога, родителей)

а) на развитие познавательной сферы

- произвольного внимания, наблюдательности,
- мышления (умения находить в предметах сходство и различие; формирование и развитие навыков группировки и классификации на базе овладения основными родовыми понятиями; формирование и развитие умения устанавливать последовательность и выстраивать причинно-следственные отношения, опираясь на собственный жизненный опыт с указанием причин, которые привели к определённому результату или же к каким результатам может привести конкретное событие и т.д. Для развития мышления в нашей программе представлены следующие игры:

«Сравнение предметов»;

«Мостик»;

«Угадай предмет»;
«Четвертый лишний»;
«Кто больше»;
«Увядшие цветы»;
«Шкодливая кошка» (полное описание игр см. приложение Г).

- восприятия (узнавание контурных и силуэтных изображений предметов, узнавание незаконченных изображений предметов). Примеры изображений см. приложение Д.

- памяти (запоминание и воспроизведение увиденного (предметов, изображений, букв, цифр, явлений) с указанием их пространственного положения; запоминание ряда предметов, изображений, букв, цифр, явлений, символов и их воспроизведение в определённом месте и заданной последовательности; запоминание увиденного с последующим определением изменений):

- «Что изменилось»;
- «Найди, чем отличаются картинки»;
- «Ответы на вопросы»;
- «Запомни - нарисуй»;
- «Запомни и запиши цифры»;
- «Запомни - назови» (подробное описание игр см. Приложение Е);

б) на развитие волевой сферы

- игры с правилами:
 - ««Да» и «Нет» не говорить»;
 - «Сосед!»;
 - «Летает – не летает»;
 - «Скучно, скучно так сидеть» (подробное описание игр см. Приложение Ж);
- продуктивные виды деятельности.

- развитие навыков самоконтроля посредством обучения составлению плана деятельности для определённых ситуаций, связанных как с учебным процессом, так и с повседневной жизнью.

- упражнения для использования в классе и дома (копирование образца; закрашивание фигур; вычеркивание из множества представленных фигур, только фигуры заданного типа, закончить ряд до конца по образцу). (Примеры упражнений см. приложение И)

в) на развитие коммуникативных навыков и формирование коллектива:

- «Иди к нам»;
- «Имена и пантомима»;
- «Это Я!»;
- «Макет»;
- «Переброс мяча»;
- «Красные, синие, зелёные» (подробное описание игр см.

Приложение З).

Программа была разработана и предложена к внедрению управлению школы и педагогу-психологу в апреле 2015 года. Предполагается, что данная программа позволит педагогу-психологу оптимизировать процесс адаптации детей – мигрантов, обучающихся в первом классе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2:

Полученные результаты исследования позволяют утверждать, что уровень школьной адаптации у детей-мигрантов ниже, чем уровень школьной адаптации детей коренного населения. Результаты статистического анализа показывают, что между показателями школьной адаптации детей-мигрантов и показателями школьной адаптации детей коренного населения существуют достоверные различия.

Определение уровня сформированности психологической готовности детей к школьному обучению (по изучению возрастных и школьно значимых новообразований) показало, что дети - мигранты имеют более низкие показатели психологической готовности, чем дети коренного населения. Статистический анализ доказал достоверность различий.

Изучая родительское отношение к школьной жизни ребенка, мы обнаружили, что отношение родителей детей-мигрантов к первоклассникам по сравнению с родителями детей коренного населения характеризуется: безучастностью к школьной жизни ребенка, отсутствием заинтересованности в решении школьных проблем ребенка, игнорированием процесса успеваемости ребенка в школе, отсутствием активной родительской позиции.

Изучение теоретического материала и проведение собственного эксперимента позволяет нам выделить ряд причин неудовлетворительного характера адаптации ребенка - мигранта в школе:

- низкая психологическая готовность к школе;
- отсутствие помощи со стороны родителей;
- плохое знание русского языка;
- отсутствие опыта общения в новой культуре;
- этнические особенности социального взаимодействия.

Выявленные факты дают основание для определения акцентов в организации социально – психологического сопровождения. Это:

- Создание условий для социально-психологической адаптации первоклассников-мигрантов;

- Развитие школьно значимых функций и действий ребенка-мигранта;
- Работа с родителями детей-мигрантов, повышение их заинтересованности и активности, привлечение их к школьной жизни ребенка.

На основе изучения теоретического материала и проведения собственного эксперимента, была разработана программа по социально – психологическому сопровождению детей – мигрантов, обучающихся в первом классе. Программа была предложена к внедрению в образовательном учреждении педагогам, работающим с детьми - мигрантами, обучающимися в первом классе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс адаптации является важной и неотъемлемой частью жизни человека, у каждого этот процесс проходит по-разному. В рамках социологического подхода адаптация рассматривается как момент взаимодействия личности и социальной среды. Таким образом, социальная адаптация – это процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими [10].

Одной из сфер социальной адаптации первоклассника выступает его адаптация к школьной жизни. Адаптация к школе - многоплановый процесс. Его составляющими являются физиологическая адаптация и социально-психологическая адаптация (к учителям и их требованиям, к одноклассникам). Все составляющие взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и выполнять школьные правила.

Обсуждение вопросов о психологической готовности детей к школе и адаптации детей первоклассников широко представлено в профессиональной литературе. Теоретические и практические сведения активно используются в практической работе педагога-психолога. Тем не менее, в современной ситуации притока мигрантов в Россию и поступления детей-мигрантов в школу, педагог-психолог вынужден обратиться к поиску эффективных форм сопровождения процесса адаптации детей-первоклассников, в условиях межкультурного пространства.

В начале работы было высказано предположение, что дети-мигранты могут иметь трудности в адаптации, связанные с несформированностью школьно-значимых функций и недостаточным участием родителей в подготовке к школе и школьной жизни ребенка.

В ходе эмпирического исследования были решены следующие исследовательские задачи:

1. Проведен теоретический анализ проблемы психосоциальной работы с детьми мигрантов в процессе адаптации к условиям школы;

2. Выявлены особенности и трудности адаптации детей-мигрантов в первом классе. Так, адаптация детей-мигрантов идет менее успешно, чем адаптация детей коренного населения. В качестве причин, затрудняющих процесс адаптации к школе, были выдвинуты:

- низкая психологическая готовность к школе;
- отсутствие помощи со стороны родителей;
- плохое знание русского языка;
- отсутствие опыта общения в новой культуре;
- этнические особенности социального взаимодействия.

3. Изучены особенности психологической готовности ребенка-мигранта к школьному обучению (на основе изучения базового новообразования дошкольного возраста - произвольности). Дети мигрантов характеризуются определенной не сформированностью базового компонента психологической готовности, что подтверждается расчетом коэффициента достоверности различий.

4. На основе анкетирования родителей и педагогов были выявлены степень и характер участия родителей ребенка – мигранта в подготовке ребенка к школьному обучению и в осуществлении учебной деятельности. Родители детей-мигрантов первоклассников, по сравнению с родителями детей коренного населения, характеризуются: безучастностью к школьной жизни ребенка, отсутствием заинтересованности в решении школьных проблем ребенка, игнорированием процесса успеваемости ребенка в школе, отсутствием активной родительской позиции, перекладыванием ответственности в решении проблем ребенка на педагогов школы.

5. Изучение причин, затрудняющих процесс адаптации ребенка, позволило выделить значимые акценты в организации социально – психологического сопровождения. К ним следует отнести:

- Создание условий для социально-психологической адаптации первоклассников-мигрантов;
- Развитие школьно значимых функций и действий ребенка-мигранта;
- Работа с родителями детей-мигрантов, повышение их заинтересованности и активности, привлечение их к школьной жизни ребенка.

На основе этого была разработана программа социально-психологического сопровождения адаптации первоклассников к школьному обучению с учетом специфических трудностей детей мигрантов.

Решение указанных задач позволило доказать выдвинутую гипотезу исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Битянова М.Г. Адаптация ребенка в школе. М.: 1998
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, серия «Мастера психологии», 2008. С.276.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: 1978
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000. 3-е изд., перераб. и доп. С.184.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Образование,1996.
6. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. М.: Изд.Академия,2006. С. 87.
7. Дубровина, И.В. Практическая психология образования, Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера», 2000. С.528.
8. Дубровина, И.В. Практическая психология образования. СПб.: 2004.
9. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений 2-е издание. М.: Издательский центр «Академия», 1999. С.166.
10. Ефимова, С.П. Как помочь первокласснику хорошо учиться. М.: «АСТ», 2003.
11. Журавлев, Н. Д. Первый раз в первый класс. М.: 2004, С.17-19.
12. Психология личности и деятельности дошкольника. Под ред. А.В.Запорожца, Д. Б. Эльконина. М.: 1965.
13. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация первоклассников. М.: Академия, 2008. С.232.
14. Кравцова, Е.Е., Кравцов Г.Г., Готовность к школе. Дошкольное воспитание. М.: 1991.С. 81-84
15. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988.
16. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М.:1972. С. 18.

17. Румянцева, Т.В. Влияние стилей родительского воспитания на школьную тревожность и успеваемость. Психология. СПб.: 2009.С.43-50.
18. Смирнова У.О. Детская психология: учебник для ВУЗов. М.: Владос, 2006. С. 340-343.
19. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: 1990.
20. Эльконин Д.Б, Давыдов М. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М.: 1962.
21. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры. М.: 1948.

Интернет ресурсы:

22. <http://www.demoscope.ru/weekly/2012/0515/analit02.php>(дата обращения:08.11.2015).
23. <http://www.psihologu.info/biblioteka-psikhologa/13-spravochnik-psikhologa-nachalnoj-shkoly/147-105.html> (дата обращения: 17.01.2015).
24. <http://nsportal.ru/user/319536/page/adaptatsiya-pervoklassnikov-2>(дата обращения: 08.11.2015).
25. <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2014/09/19/psikhologicheskaya-gotovnost-k-shkole>(дата обращения: 23.01.2015).
26. <http://posnayko.com.ua/ru/teacher/useful/method-domik.html>(дата обращения: 23.01.2015).
27. <http://джимбик.рф/psihology/1084-test-domiki-dlya-1-klassa-po-adaptacii.html> (дата обращения: 23.01.2015).
28. <http://www.scienceforum.ru/2013/178/2013> (дата обращения: 08.11.2015).
29. http://studopedia.ru/14_74230_urovni-i-kriterii-adaptatsii-pervoklassnikov-k-shkole-po-al-vengeru-.html (дата обращения: 02.02.2015).
30. http://studopedia.ru/11_156778_proizvolnost-kak-komponent-gotovnosti-k-shkole.html (дата обращения: 07.02.2015).
31. <https://infourok.ru/osobennosti-razvitiya-proizvolnogo-povedeniya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-1155871.html> (дата обращения: 13.12.2015).

32. <https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/planirovanie/kursydliadietieimigrantov> (дата обращения: 15.12.2015).
33. <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200802411>(дата обращения:15.12.2015).
34. https://infourok.ru/programma_rabota_s_migrantami-493207.htm (дата обращения: 08.11.2015).
35. <http://lschool6.edusite.ru/p289aa1.html> (дата обращения:14.02.2015).
36. <http://kindergenii.ru/HTMLs/palchiki.htm> (дата обращения: 15.12.2015).
37. <http://iemcko.ru/5501.html> (дата обращения: 04.03.2015).
38. <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/09/29/igry-na-vzaimodeystvie-detey-drug-s-drugom> (дата обращения: 19.01.2015).
39. <http://ped-kopilka.ru/igry-konkursy-razvlechenija/igry-dlja-detskogo-lagerja-igry-na-vzaimodeistvie.html> (дата обращения: 22.01.2015).
40. http://summercamp.ru/%D0%98%D0%B3%D1%80%D1%8B_%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0 (дата обращения: 22.01.2015).
41. <http://kindergenii.ru/HTMLs/palchiki.htm> (дата обращения: 18.11.2015).
42. http://superinf.ru/view_article.php?id=261 (дата обращения: 04.03.2015).
43. <http://detsad78.ru/files/Igry-na-razvitie-myshleniya-dlya-detey-6---7-let.pdf> (дата обращения: 08.11.2015).
44. <http://www.studfiles.ru/preview/5796129/page:10/> (дата обращения:23.11.2015).
45. <https://infourok.ru/igri-i-uprazhneniya-na-razvitie-proizvolnosti-deyatelnosti-851893.html> (дата обращения: 22.01.2015).

Методики, используемые в ходе исследования

1) Опросник для родителей «Уровень школьной адаптации»

Уважаемые родители, перед Вами вопросы, касающиеся поведения Вашего ребенка в школе. Данный опросник поможет оценить уровень школьной адаптации. Оцените, пожалуйста, каждый параметр используя ответы «Да», «Не совсем», «Нет».

№	Вопросы	Варианты ответов		
		Да	Нет	Не совсем
1	Охотно ли ваш ребенок идет в школу?			
2	Вполне ли он приспособлен к новому распорядку дня, принимает ли его как должное?			
3	Можно ли сказать, что переживания вашего ребенка по поводу успехов и неудач в учебе чрезмерны или, наоборот, полностью отсутствуют?			
4	Делится ли ребенок с вами школьными впечатлениями?			
5	Положительны ли школьные впечатления вашего ребенка?			
6	Можно ли сказать, что ребенок спокойно справляется с трудностями при выполнении домашнего задания?			
7	Отношения с товарищами по классу уже сложились и они вполне дружелюбны?			
8	Справляется ли ребенок с учебной нагрузкой без чрезмерного напряжения?			

9	Изменилось ли поведение ребенка по сравнению с прошлым годом так, чтобы вас это настораживало?			
10	Жалуется ли ребенок достаточно часто на беспричинные боли, головокружения, тошноту?			
11	Изменился ли по сравнению с прошлым годом характер сна ребенка?			

Обработка результатов:

За каждый утвердительный ответ на все вопросы, кроме 3,9,10,11 присваивается 2 балла;

Промежуточный - 1 балл;

Отрицательный – 0 баллов.

Ответ «Да» на вопросы 3,9,10,11 оценивается как 0 баллов,

«Нет» - как 2 балла.

Подсчитывается общая сумма показателей:

0 – 10 баллов – выраженная дезадаптация;

11 – 15 баллов – средняя степень адаптации;

16 – 22 балла – высокий уровень школьной адаптации.

2) Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций “Домики”.

Методической основой теста является цвето - ассоциативный эксперимент, известный по тесту отношений А. Эткинда. Тест разработан О.А. Ореховой и позволяет провести диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций, что делает его особенно ценным с точки зрения анализа эмоционального отношения ребенка к школе.

Для проведения методики необходимы следующие материалы:

1. Лист ответов;

2. Восемь цветных карандашей: синий, красный, желтый, зеленый, фиолетовый, серый, коричневый, черный. Карандаши должны быть одинаковыми, окрашены в цвета, соответствующие грифелью.

Исследование лучше проводить с группой первоклассников –10-15 человек, детей желательно рассадить по одному. Помощь учителя и его присутствие исключается, так как речь идет об отношении детей к школьной жизни, в том числе и к учителю.

Процедура исследования состоит из трех заданий по раскрашиванию и занимает около 20 минут.

Инструкция: сегодня мы будем заниматься раскрашиванием. Найдите в своем листочке **задание №1**. Это дорожка из восьми прямоугольников. Выберите тот карандаш, который вам приятен больше всего и раскрасьте первый прямоугольник. Отложите этот карандаш в сторону. Посмотрите на оставшиеся карандаши. Какой из них вам больше нравится? Раскрасьте им второй прямоугольник. Отложите карандаш в сторону. И так далее.

Найдите **задание №2**. Перед вами домики, их целая улица. В них живут наши чувства. Я буду называть чувства, а вы подберете к ним подходящий цвет и раскрасьте. Карандаши откладывать не надо. Можно раскрашивать тем цветом, который по-вашему подходит. Домиков много, их хозяева могут отличаться и могут быть похожими, а значит, и цвет может быть похожим.

Список слов: **счастье, горе, справедливость, обида, дружба, ссора, доброта, злоба, скука, восхищение.**

Если детям непонятно, что обозначает слово, нужно его объяснить, используя глагольные предикаты и наречия.

Найдите **задание №3**. В этих домиках мы делаем что-то особенное, и жильцы в них – необычные. В первом домике живет твоя душа. Какой цвет ей подходит? Раскрасьте.

Обозначения домиков:

№2 – твое настроение, когда ты идешь в школу,

№3 – твое настроение на уроке чтения,

- №4 – твое настроение на уроке письма,
№5 – твое настроение на уроке математики;
№6 – твое настроение, когда ты разговариваешь с учителем;
№7 – твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками;
№8 – твое настроение, когда ты находишься дома;
№9 – твое настроение, когда ты делаешь уроки;
№10 – придумайте сами, кто живет и что делает в этом домике. Когда вы закончите его раскрашивать, тихонько на ушко скажите мне, кто там живет и что он делает (на ответном листе делается соответствующая пометка).

Методика дает психотерапевтический эффект, который достигается самим использованием цвета, возможностью отреагирования негативных и позитивных эмоций, кроме того эмоциональный ряд заканчивается в мажорном тоне (восхищение, собственный выбор).

Процедура обработки начинается с задания №1. Вычисляется вегетативный коэффициент по формуле: $ВК = (18 - \text{место красного цвета} - \text{место синего цвета}) / (18 - \text{место синего цвета} - \text{место зеленого цвета})$.

- Вегетативный коэффициент характеризует энергетический баланс организма: его способность к энергозатратам или тенденцию к энергосбережению. Его значение изменяется от 0,2 до 5 баллов. Энергетический показатель интерпретируется следующим образом: 0 – 0,5 – хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Нагрузки непосильны для ребенка;
- 0,51 – 0,91 – компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха.
- 0,92 – 1,9 – оптимальная работоспособность. Ребенок отличается бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам.

Нагрузки соответствуют возможностям. Образ жизни позволяет ребенку восстанавливать затраченную энергию.

- Свыше 2,0 – перевозбуждение. Чаще является результатом работы ребенка на пределе своих возможностей, что приводит к быстрому истощению. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, а иногда и снижение нагрузки.

Далее рассчитывается показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы. Определенный порядок цветов (342516087) – аутогенная норма – является индикатором психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения (СО) сначала вычисляется разность между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета. Затем разности (абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным. Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т.е. преобладающее настроение ребенка. числовые значения СО интерпретируются следующим образом:

- Больше 20 – преобладание отрицательных эмоций. У ребенка доминируют плохое настроение и неприятные переживания. Имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно;
- 10 – 18 – эмоциональное состояние в норме. Ребенок может радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет;
- Менее 10 – Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.

Задания №2 и №3 по сути расшифровывают эмоциональную сферу первоклассника и ориентируют исследователя в вероятных проблемах адаптации.

Задание №2 характеризует сферу социальных эмоций. Здесь надо оценить степень дифференциации эмоций – в норме позитивные чувства ребенок раскрашивает основными цветами, негативные – коричневым и черным. Слабая или недостаточная дифференциация указывает на деформацию в тех или иных блоках личностных отношений:

Счастье-горе – блок базового комфорта;
Справедливость – обида – блок личностного роста;
Дружба – ссора – блок межличностного взаимодействия;
Доброта – злоба – блок потенциальной агрессии;
Скука – восхищение – блок познания.

При наличии инверсии цветового градусника (основные цвета занимают последние места) у детей часто наблюдается недостаточная дифференциация социальных эмоций – например, и счастье и ссора могут быть обозначены одним и тем же красным цветом. В этом случае надо обратить внимание, как раскрашивает ребенок парные категории и насколько далеко отстоят пары в цветовом выборе.

Актуальность переживания ребенком того или иного чувства указывает его место в цветовом градуснике (задание №1).

В задании №3 отражено эмоциональное отношение ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам. Понятно, что при наличии проблем в какой-то сфере, первоклассник раскрашивает именно эти домики коричневым или черным цветом. Целесообразно выделить ряды объектов, которые ребенок обозначил одинаковым цветом. Например, школа-счастье-восхищение или домашние задания – горе-скука. Цепочки ассоциаций достаточно прозрачны для понимания эмоционального отношения ребенка к школе. Дети со слабой дифференциацией эмоций скорее всего будут амбивалентны и в эмоциональной оценке видов деятельности. По результатам задания №3 можно выделить три группы детей:

- с положительным отношением к школе
- с амбивалентным отношением
- с негативным отношением

Таким образом, на основе полученных данных можно достаточно обоснованно выделить первоклассников, которые нуждаются в

индивидуальном внимании психолога. Представляется целесообразным выделить две группы таких детей:

- первоклассников с недостаточным уровнем адаптации;
- первоклассников с частичной адаптацией.

Детей из первой группы необходимо обследовать индивидуально, выявить причины и факторы дезадаптации, по возможности провести необходимую коррекционную работу. Как показывает практика, именно эти первоклассники долгое время будут требовать внимания и помощи как со стороны психолога, так и учителя.

Вторая группа – первоклассники с частичной адаптацией – чаще нуждается в краткосрочной оперативной помощи со стороны психолога. Данные об их эмоциональном состоянии, материалы опроса учителя и родителей дают достаточно информации для такой работы. Причинами неполной адаптации часто могут быть повышенная тревожность, вызванная неумеренными ожиданиями родителей, изменение характера детско-родительских отношений, перегрузка дополнительными занятиями, низкая самооценка, слабое здоровье и т.д. Нередко эти дети не вызывают опасений учителя, так как они усваивают программу и выполняют правила поведения школьника, однако зачастую это происходит за счет физического и психологического здоровья маленького школьника. В зависимости от конкретной ситуации психологу следует проконсультировать родителей и учителей, дать рекомендации по преодолению выявленного психологического неблагополучия.

Лист ответов к тесту О.А. Ореховой «Домики»

Лист ответов к тесту «Домики»

Фамилия, имя

класс

дата

1 задание

--	--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7 8

2 задание

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3 задание

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

№ 10 _____

3) Графический диктант дошкольникам Д.Б. Эльконина.

Методика предназначена для исследования ориентации в пространстве. С ее помощью также определяется умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого.

Для проведения методики ребенку выдается тетрадный лист в клеточку с нанесенными на нем друг под другом четырьмя точками. Расстояние между точками около 8 клеточек.

Сначала ребенку дается предварительное объяснение: «Сейчас мы с тобой будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать меня, я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону ты должен проводить линию. Проводится только та линия, которую я скажу. Следующую линию надо начинать там, где кончается предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги».

После этого исследователь вместе с ребенком выясняют, где у него правая, где левая рука, показывают на образце как проводить линии вправо и влево.

Затем начинается рисование тренировочного узора. «Начинаем рисовать первый узор. Поставь карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуем линию: одна клеточка вниз. Не отрываем карандаш от бумаги. Теперь одна клеточка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Дальше продолжай рисовать узор сам».

При диктовке делаются достаточно длительные паузы. На самостоятельное продолжение узора ребенку дается 1-1,5 минуты. Во время выполнения тренировочного узора исследователь помогает ребенку исправлять допущенные ошибки. В дальнейшем такой контроль снимается.

«Теперь поставь карандаш на следующую точку. Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. А теперь продолжай рисовать этот узор сам».

«Поставь карандаш на следующую точку. Внимание! Три клетки вверх. Две клетки вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка влево (слово «влево» выделяется голосом). Две клетки вниз. Две клетка вправо. Три клетки вверх.

Две клетки вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка влево. Две клетки вниз.
Две клетки вправо. Три клетки вверх. Теперь продолжай сам».

«Теперь поставь карандаш на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево. Две клетки вверх. Три клетки вправо. Две клетки вниз. Одна клетка влево. Одна клетка вниз. Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево. Две клетки вверх. Теперь продолжай рисовать узор сам».

Оценка результатов. Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В основных узорах отдельно оценивается выполнение диктанта и самостоятельное рисование:

4 балла – точное воспроизведение узора (неровность линии, «грязь» не учитываются);

3 балла – воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии;

2 балла – воспроизведение, содержащее несколько ошибок;

1 балл – воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с узором;

0 баллов – отсутствие сходства.

За самостоятельное выполнение задания оценка идет по каждой шкале. Таким образом, ребенок получает 2 оценки за каждый узор, колеблющиеся от 0 до 4 баллов. Итоговая оценка за выполнение диктанта выводится из суммирования минимальной и максимальной оценки за выполнение 3 узоров (средняя не учитывается). Аналогично подсчитывается средний балл за самостоятельную работу. Сумма этих оценок дает итоговый балл, который может колебаться от 0 до 16 баллов.

В дальнейшем анализе используется только итоговый показатель, который интерпретируется следующим образом:

0–3 баллов – низкий;

3–6 баллов – ниже среднего;

7–10 баллов – средний;

11–13 баллов – выше среднего;

14–16 баллов – высокий.

4) Методика Н. И. Гуткиной «Домик»

Методика «Домик» (Н. И. Гуткина) представляет собой задание на срисовывание картинку с изображением дома, отдельные детали которого состоят из элементов прописных букв. Методика рассчитана на детей в возрасте 5–10 лет и может использоваться для определения готовности ребёнка к школе.

Цель исследования: определить способность ребёнка к копированию сложного образца.

Задание позволяет выявить умение ребёнка ориентироваться по образцу, точно его копировать, определить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики рук.

Материалы: образец рисунка, лист бумаги, карандаш.



Ход исследования

Перед выполнением задания ребёнку даётся инструкция: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. Нарисуй на этом листе точно такую же картинку, как здесь (перед малышом кладётся лист с изображением дома). Не спеши, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно таким же, как на образце. Если ты что-то нарисуешь не так, не стирай резинкой (проследить, чтобы у ребёнка не было резинки). Нужно поверх

неправильного рисунка или возле него нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

По ходу выполнения задания необходимо зафиксировать:

1. Какой рукой рисует ребёнок (правой или левой).
2. Как он работает с образцом: как часто смотрит на него, проводит ли над рисунком-образцом линии, повторяющие контуры картинки, сравнивает ли нарисованное с образцом или рисует по памяти.
3. Быстро или медленно проводит линии.
4. Отвлекается ли во время работы.
5. Высказывания и вопросы во время рисования.
6. Сверяет ли после окончания работы свой рисунок с образцом.

Когда ребёнок сообщает об окончании работы, ему предлагается проверить, всё ли у него правильно. Если он увидит неточности в своём рисунке, то может их исправить, но это должно быть зафиксировано экспериментатором.

Обработка и анализ результатов

Обработка экспериментального материала проводится методом подсчёта баллов, которые начисляются за ошибки. Ошибки бывают такими.

1. Отсутствие любой детали картины (4 балла). На рисунке может отсутствовать забор (одна или две половины), дым, труба, крыша, штриховка на крыше, окно, линия, изображающая основу дома.
2. Увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка (3 балла за каждую увеличенную деталь).
3. Неправильно изображён элемент рисунка (3 балла). Неправильно могут быть изображены кольца дыма, забор, штриховка на крыше, окно, труба. Причём если неправильно нарисованы палочки, из которых состоит правая (левая) часть забора, то 2 балла начисляется не за каждую неправильную палочку, а за всю правую (левую) часть забора в целом. То же касается и колец дыма, выходящих из трубы, и штриховки на крыше дома: 2

балла начисляется не за каждое неправильное кольцо, а за весь неправильно скопированный дым, не за каждую неправильную линию в штриховке, а за всю штриховку крыши в целом.

Правая и левая части забора оцениваются отдельно: так, если неправильно срисована правая часть, а левая скопирована без ошибок (или наоборот), то ребёнок получает за нарисованный забор 2 балла;

- Если же допущены ошибки и в правой, и в левой части, то 4 балла (за каждую часть по 2 балла);
- Если часть правого (левого) бока забора скопированы правильно, а часть неправильно, то за этот бок забора начисляется 1 балл;
- То же касается и колец дыма, и штриховки на крыше:
- Если только одна часть колец дыма срисована правильно, то дым оценивается в 1 балл;
- Если только одна часть штриховки на крыше воспроизведена правильно, то вся штриховка оценивается в 1 балл.
- Неправильно воспроизведенное количество элементов в детали рисунка не считается ошибкой, то есть не важно, сколько будет палочек на заборе, колец дыма или линий в штриховке крыши.

4. Неправильное расположение деталей в пространстве рисунка (1 балл). К ошибкам этого вида относятся:

- Расположение забора не на общей с основой дома линии, а выше её, дом как будто висит в воздухе или ниже линии основы дома;
- Смещение трубы к левому краю крыши; существенное смещение окна в любую сторону от центра;
- Расположение дыма более чем на 30° отклонения от горизонтальной линии;
- Основа крыши по размеру соответствует основе дома, а не превышает её (на образце крыша нависает над домом).

5. Отклонение прямых линий более чем на 30° от заданного направления (1 балл):

- Вертикальных и горизонтальных линий, из которых состоит дом и крыша;
- Палочек забора;
- Изменение угла наклона боковых линий крыши (расположение их под прямым или тупым углом к основе крыши вместо острого); отклонение линии основы забора более чем на 30° от горизонтальной линии.

6. Разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (1 балл за каждый разрыв). В том случае если линии штриховки на крыше не доходят до линии крыши, 1 балл ставится за всю штриховку в целом, а не за каждую неправильную линию штриховки.

7. Линии налезают друг на друга (1 балл за каждое налезание). В случае если линии штриховки на крыше залезают за линии крыши, 1 балл ставится за всю штриховку в целом, а не за каждую неправильную линию штриховки.

Хорошее выполнение рисунка оценивается в «0» баллов. Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше суммарная оценка.

При анализе детского рисунка необходимо обратить внимание на характер линий: очень жирные или «косматые» линии могут свидетельствовать о состоянии тревожности ребёнка. Но вывод о тревожности ни в коем случае нельзя делать лишь на основании этого рисунка. Подозрения необходимо проверить специальными методиками по определению тревожности.

Методику «Домик» можно проводить как индивидуально, так и в небольших группах.

0 баллов-высокий уровень развития произвольного внимания;

1-3 балла-средний уровень произвольного внимания;

4 балла и выше-низкий уровень развития произвольного внимания.

5) Анкета для родителей

Уважаемые родители! Просим вас ответить на вопросы анкеты, выбрав одно из утверждений и поставив знак «+» напротив каждого ответа

1. Сколько родительских собраний вы посетили в этом году:

- все или пропустил(а) одно;
- пропустил(а) два;
- не посетил(а) ни одного по различным причинам.

2. Если вы обнаружили, что ребенок испытывает трудности по каким-то предметам, что вы предпримете (обведите в кружок номера наиболее часто принимаемых решений):

- заставлю ребенка серьезнее учить трудные для него предметы;
- обращусь за помощью к учителям;
- найму репетитора;
- буду делать с ним уроки;
- пойду к директору (завучу) школы;
- помогу ребенку сам;
- другое _____

3. Как часто Вы индивидуально посещаете школу и обращаетесь к учителям:

- очень редко, практически не обращаюсь;
- 2 раза в году;
- каждый месяц и чаще.

4. Какие проблемы Вашего ребенка волнуют Вас больше всего:

- проблемы успеваемости
- проблемы требований педагога по отдельным предметам;
- проблемы качества преподавания;63
- проблемы отношения к ребенку учителя (учителей);
- проблемы поведения ребенка в школе;
- проблемы отношений ребенка с одноклассниками;
- проблемы отношений в классном коллективе;

- проблемы питания;
- проблемы занятости ребенка в школе после уроков;
- другое _____

5. В каких случаях Вы обычно обращаетесь к учителям:

- за помощью, если у ребенка возникли трудности;
- за информацией;
- для урегулирования различных вопросов, касающихся ребенка;
- после получения ребенком замечаний;
- вопросов к учителям не возникает, прихожу только на родительские собрания;
- другое _____

6. Получаете ли вы достаточную информацию об успехах и неудачах вашего ребенка в школе?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить.

7. Как вы считаете, ваш ребенок хорошо подготовлен к школе?

- Да;
- Нет;
- Затрудняюсь ответить.

8. Как вы считаете, ваш ребенок успешно обучается в школе?

- Да;
- Нет;
- Затрудняюсь ответить.

9. Как вы считаете, есть ли у ребенка трудности в обучении?

- Да;
- Нет;
- Затрудняюсь ответить.

10. Если у ребенка возникают трудности в школе, то их должны решать:

- учителя
- родители
- учителя и родители.

11. Ваш ребенок жаловался на трудности в учебе?

- Да
- Нет

12. Ваш ребенок жаловался на трудности в общении с другими детьми?

- Да;
- Нет;
- Затрудняюсь ответить.

13. Как часто вы помогаете ребенку выполнять домашние задания?

- Всегда домашние задания делаем вместе с ребенком;
- Только в тех случаях, когда ребенок обращается за помощью;
- Считаю, что ребенок должен делать свои задания самостоятельно.
- Не помогаю, потому что ребенок все делает самостоятельно.

14. Что вы предпринимали, чтобы подготовить ребенка к школе?

Большое спасибо за Ваши ответы!

б) Анкета для педагогов

1) Какие формы взаимодействия с родителями Вы используете в своей работе?

- Родительские собрания;
- Консультации;
- Организация совместной деятельности;
- Организационно – хозяйственная деятельность;
- Другое _____

2) Посещают ли родители учеников Вашего класса вне учебные

мероприятия и родительские собрания?

- Да, присутствует хотя бы один из родителей;
- Многие родители редко посещают подобные мероприятия;

3) Как часто родители посещают школу?

- Приходят часто, интересуются, успеваемостью и новой информацией;
- Приходят в школу только из-за неуспеваемости;
- Приходят только в критической ситуации, по вызову педагога или администрации школы;
- Не приходят вовсе;66

4) Если у ребенка возникли трудности в обучении, как реагируют родители?

- Нанимают репетитора;
- Занимаются с ребенком самостоятельно;
- Обращаются к Вам за помощью;
- Не реагируют вовсе;

Результаты исследования, представленные в таблицах

Таблица 1

Результаты изучения уровня адаптации учащихся первых классов в экспериментальной группе №1 (по опроснику для родителей «уровень школьной адаптации»)

№	Имя ребенка	Уровень школьной адаптации		
		Низкий	Средний	Высокий
1	Ф. Д.	+		
2	Ф. Д.	+		
3	Д. А.		+	
4	Н. С.		+	
5	Б. А.		+	
6	Ф. М.		+	
7	М. К.	+		
8	Н. Ф.	+		
9	Н. Х.	+		
10	И. К.		+	
11	Р. Т.		+	
12	А. Д.	+		
13	З. Н.	+		
14	А. Г.		+	
15	Ф. З.	+		
16	Р.И.		+	
17	А. М.		+	

18	Д. Н.		+	
19	Н. В.	+		
20	А. К.		+	
21	З. У.		+	
22	А. Т.		+	
23	М. П.	+		
всего:		10	13	0
Итого (%):		43%	57%	0%

Таблица 2

Результаты изучения, уровня адаптации, у учащихся первых классов в экспериментальной группе №2 (по опроснику для родителей «уровень школьной адаптации»)

№	Имя ребенка	Уровень школьной адаптации		
		Низкий	Средний	Высокий
1	К. Л.		+	
2	А. В.		+	
3	М. Т.		+	
4	С. У.	+		
5	В. Д.		+	
6	А. К.	+		
7	В. С.			+
8	Л. Х.		+	
9	К. С.		+	
10	У. М.			+
11	Л. М.		+	

12	Я. К.	+		
13	В. К.		+	
14	А. П.			+
15	О. Б.		+	
16	Н. А.		+	
17	Е. М.		+	
18	М. Г.			+
19	И. Т.		+	
20	А.П.		+	
21	Д. С.	+		
22	П. Х.		+	
23	А. А.		+	
всего:		3	16	4
итога (%):		13%	70%	17%

Таблица 3

Результаты изучения, уровня адаптации, у учащихся первых классов в экспериментальной группе №1 (по методике О.А. Ореховой «Домики»)

№	Имя ребенка	Уровень школьной адаптации		
		Низкий	Средний	Высокий
1	Ф. Д.	+		
2	Ф. Д.	+		
3	Д. А.		+	
4	Н. С.	+		
5	Б. А.		+	
6	Ф. М.		+	
7	М. К.	+		
8	Н. Ф.	+		
9	Н. Х.	+		

10	И. К.		+	
11	Р. Т.		+	
12	А. Д.	+		
13	З. Н.	+		
14	А. Г.		+	
15	Ф. З.	+		
16	Р.И.		+	
17	А. М.		+	
18	Д. Н.		+	
19	Н. В.	+		
20	А. К.		+	
21	З. У.		+	
22	А. Т.	+		
23	М. П.	+		
всего:		12	11	0
итога (%):		52%	48%	0%

Таблица 4

Результаты изучения, уровня адаптации, у учащихся первых классов в экспериментальной группе №2 (по методике О.А. Ореховой «Домики»)

№	Имя ребенка	Уровень школьной адаптации		
		Низкий	Средний	Высокий
1	К. Л.		+	
2	А. В.		+	
3	М. Т.		+	
4	С. У.	+		
5	В. Д.		+	
6	А. К.	+		
7	В. С.			+

8	Л. Х.		+	
9	К. С.		+	
10	У. М.			+
11	Л. М.		+	
12	Я. К.	+		
13	В. К.		+	
14	А. П.		+	
15	О. Б.		+	
16	Н. А.		+	
17	Е. М.		+	
18	М. Г.			+
19	И. Т.		+	
20	А.П.		+	
21	Д. С.		+	
22	П. Х.		+	
23	А. А.		+	
всего:		3	17	3
итога (%):		13%	74%	13%

Таблица 5

Результаты изучения уровня развития произвольности поведения у учащихся первых классов в экспериментальной группе №1 (по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант»)

№	Имя ребенка	Уровни развития произвольности поведения				
		Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
1	Ф. Д.	+				
2	Ф. Д.		+			
3	Д. А.			+		

4	Н. С.		+			
5	Б. А.			+		
6	Ф. М.		+			
7	М. К.		+			
8	Н. Ф.		+			
9	Н. Х.	+				
10	И. К.		+			
11	Р. Т.			+		
12	А. Д.		+			
13	З. Н.	+				
14	А. Г.			+		
15	Ф. З.		+			
16	Р.И.			+		
17	А. М.			+		
18	Д. Н.			+		
19	Н. В.		+			
20	А. К.		+			
21	З. У.			+		
22	А. Т.		+			
23	М. П.		+			
всего:		3	12	8	0	0
итога (%):		13%	52%	35%	0%	0%

Таблица 6

Результаты изучения уровня развития произвольности поведения у учащихся первых классов в экспериментальной группе №2 (по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант»)

№	Имя ребенка	Уровни развития произвольности поведения
---	-------------	--

		Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
1	К. Л.			+		
2	А. В.			+		
3	М. Т.				+	
4	С. У.		+			
5	В. Д.			+		
6	А. К.			+		
7	В. С.					+
8	Л. Х.				+	
9	К. С.			+		
10	У. М.				+	
11	Л. М.			+		
12	Я. К.				+	
13	В. К.			+		
14	А. П.		+			
15	О. Б.			+		
16	Н. А.			+		
17	Е. М.				+	
18	М. Г.					+
19	И. Т.				+	
20	А. П.			+		
21	Д. С.		+			
22	П. Х.			+		
23	А. А.				+	
всего:		0	3	11	7	2
итого (%) :		0%	13%	48%	30%	9%

Таблица 7

Результаты изучения уровня развития произвольного внимания у учащихся первых классов в экспериментальной группе №1 (по методике Н.И. Гуткиной «Домик»)

№	Имя ребенка	Уровень развития произвольности внимания		
		Низкий	Средний	Высокий
1	Ф. Д.	+		
2	Ф. Д.	+		
3	Д. А.		+	
4	Н. С.	+		
5	Б. А.		+	
6	Ф. М.		+	
7	М. К.	+		
8	Н. Ф.	+		
9	Н. Х.		+	
10	И. К.		+	
11	Р. Т.		+	
12	А. Д.	+		
13	З. Н.	+		
14	А. Г.		+	
15	Ф. З.	+		
16	Р.И.		+	
17	А. М.		+	
18	Д. Н.		+	
19	Н. В.	+		
20	А. К.		+	
21	З. У.	+		

22	А. Т.	+		
23	М. П.		+	
всего:		11	12	0
итога (%):		48%	52%	0%

Таблица 8

Результаты изучения уровня развития произвольного внимания у учащихся первых классов в экспериментальной группе №2 (по методике Н.И. Гуткиной «Домик»)

№	Имя ребенка	Уровень развития произвольности внимания		
		Низкий	Средний	Высокий
1	К. Л.		+	
2	А. В.		+	
3	М. Т.			+
4	С. У.		+	
5	В. Д.		+	
6	А. К.		+	
7	В. С.			+
8	Л. Х.		+	
9	К. С.	+		
10	У. М.			+
11	Л. М.		+	
12	Я. К.			+
13	В. К.		+	
14	А. П.	+		
15	О. Б.		+	
16	Н. А.		+	
17	Е. М.			+
18	М. Г.			+

19	И. Т.			+
20	А.П.		+	
21	Д. С.		+	
22	П. Х.		+	
23	А. А.			+
всего:		2	13	8
итого (%):		9%	56%	35%

Примеры пальчиковых игр

1) «Мы сегодня рисовали»

Мы сегодня рисовали,

Наши пальчики устали.

Наши пальчики встряхнем,

Рисовать опять начнем.

(Поднять руки перед собой, встряхнуть кистями и притопывать) [41].

2) «На моей руке пять пальцев»

На моей руке пять пальцев,

Пять хватальцев, пять держальцев.

Чтоб строгать и чтоб пилить,

Чтобы брать и чтоб дарить.

Их не трудно сосчитать:

Раз, два, три, четыре, пять!

(Ритмично сжимать и разжимать кулачки. На счет - поочередно загибать пальчики на обеих руках) [41]

3) «Зайка книгу нашел»

Зайка книгу нашел,

И открыл, и прочел,

А закрыл, все забыл.

И снова открыл,

И все повторил,

А закрыл, опять забыл.

(Ладони прижаты друг к другу, пальцы расположены горизонтально. На слове «открыл» - ладони открыть, мизинцы прижаты друг к другу. На слове «закрыл» - ладони прижимаются друг к другу) [41].

4) «Этот пальчик»

Этот пальчик – маленький,

Мизинчик удаленький.
Безымянный – кольцо носит,
Ни за что его не бросит.
Ну а этот – средний, длинный.
Он как раз посередине.
Этот указательный,
Пальчик замечательный.
Большой палец, хоть не длинный,
Среди пальцев самый сильный.
Пальчики не ссорятся
Вместе дело спорится.

(На каждые две строчки палец, о котором говорится, сначала потянуть на себя, затем погладить. В конце сжать пальчики в кулачок, разжать и повертеть кистями) [41].

Примеры игр, направленных на развитие мышления

1) «Сравнение предметов»

Цель: развивать способности выделять черты сходства и различия по существенным признакам; развитие мыслительных операций.

Для сравнения ребенку предлагаются следующие пары слов: муха и бабочка, стол и стул, книга и тетрадь, вода и молоко, собака и белка. Ребенок должен представить себе то, что он будет сравнивать. Педагог задает вопросы ребенку: «Ты видел бабочку? А видел муху?» После коротких вопросов о каждом слове из пары ребенку предлагают их сравнить. Снова педагог задает вопросы: «Похожа бабочка и муха или нет? Чем похожи? А чем они отличаются?» [43] .

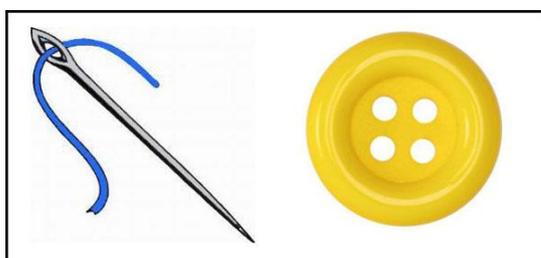
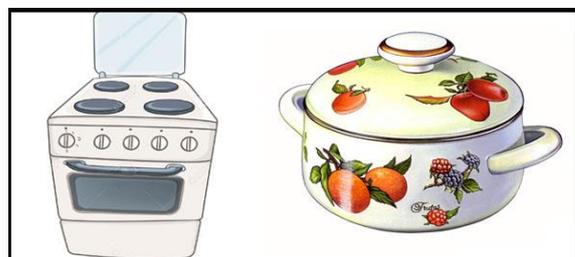
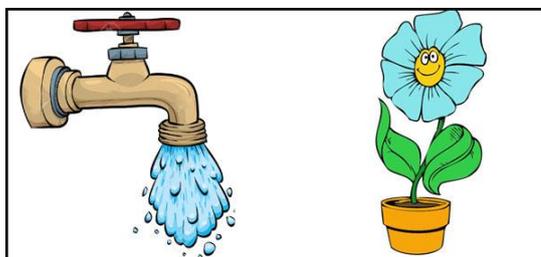
2) Игра «Мостик».

Цель: развитие мыслительных ассоциативных связей.

Материал для игры: 5 пар картинок:

1. Лес – гриб
2. Книга – мальчик
3. Вода – цветы
4. Плита – кастрюля
5. Пуговица – иголка

Ход игры: Педагог показывает первую пару картинок и говорит, что эти картинки пока не связаны между собой. Ребенок должен придумать слово, которое как мостик соединило бы две картинки. Например: между картинками «лес» и «гриб» мостиком может быть слово «растет» (гриб растет в лесу) и т.д [43].



3) Игра «Угадай предмет»

Цель: развитие мыслительных операций анализа и сравнения.

Материал: 15 картинок с изображением знакомых ребенку предметов.

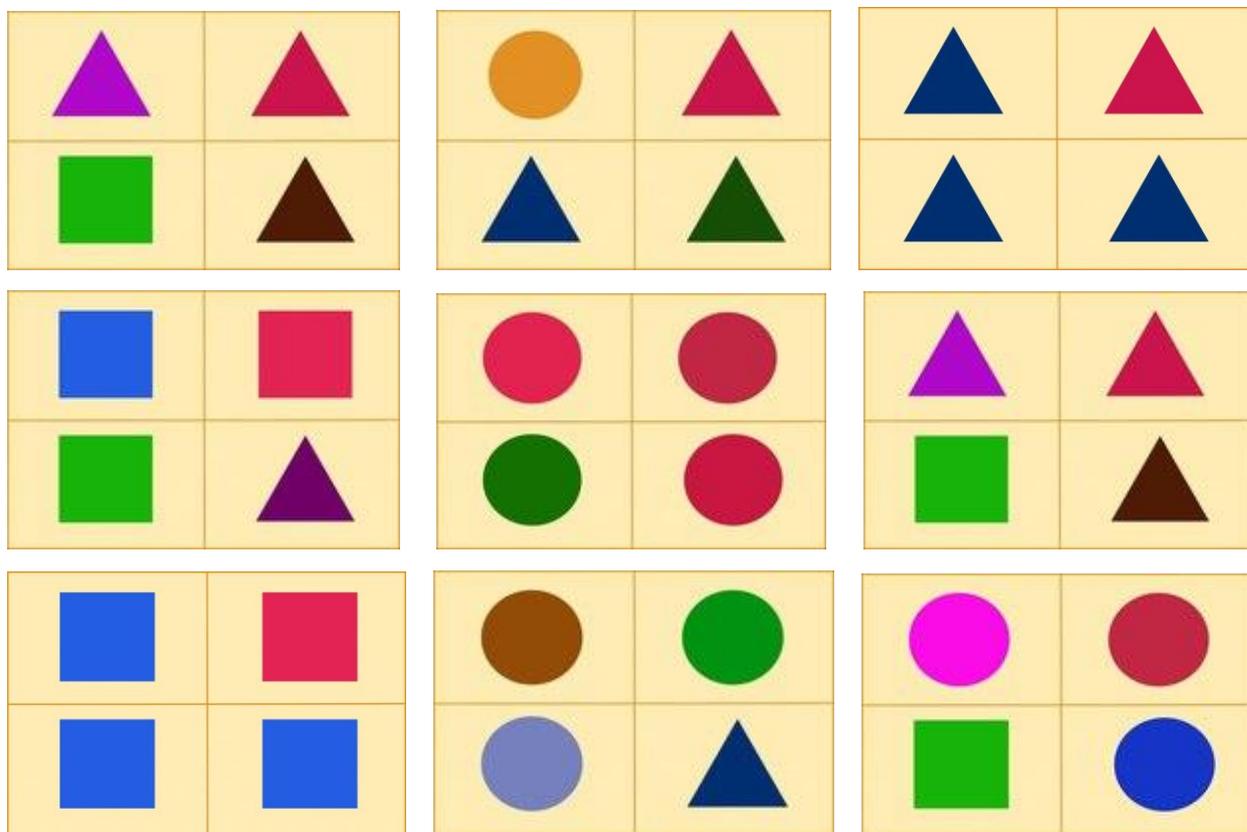
Ход игры: Педагог поочередно показывает картинки ребенку и называет характерные признаки каждого изображенного предмета.

Например, показывая сапог, педагог говорит, что это – теплая обувь, сапоги носят зимой и т.д. После того, как все картинки проанализированы, педагог убирает их. Затем он достает по одной картинке и называет ребенку признаки предмета, нарисованного на ней (ребенок картинку не видит). Ребенок должен назвать предмет. 2 вариант: ребенок достает по одной картинке и называет педагогу признаки изображенного предмета. Педагог должен назвать предмет [43].

4) Четвертый лишний

Ребенку предлагаются карточки с геометрическими фигурами, ему необходимо определить какая фигура лишняя, ориентируясь на форму и на цвет фигур. В конце каждой игры необходимо сделать вывод по какому признаку классифицировались предметы.

После того, как ребенок научится классифицировать предметы на картинках будет полезно усложнить задачу, а именно проводить дидактические игры без использования наглядного материала. Цель игры будет та же самая [43].



5) «Кто больше»

Игра-соревнование проводится между несколькими детьми или между ребенком и взрослым.

Цель- назвать как можно больше предметов, относящихся к какой-либо группе, например, предметы посуды [43].

6) «Увядавшие цветы»

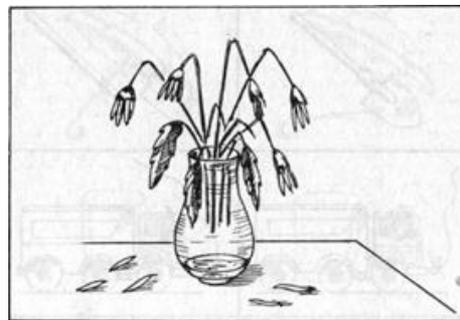
Оборудование: две сюжетные картинки: на первой -увядшие цветы в вазе, стебли их не достают до воды. (Причина - стебли не достают до воды; следствие - цветы завяли). На второй - девочка смотрит на букет живых цветов. Рядом находятся две банки: одна с водой, другая без воды.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть первую картинку и рассказать, что произошло с цветами. В случае затруднения педагог задает уточняющие вопросы, направленные на выявление связей между объектами

и явлениями, изображенными в этом сюжете. Он говорит: «Что ты скажешь о цветочках? Какие цветочки? Что там налито в вазу? Сколько там воды?

Стебельки цветов находятся в воде? Что можно сказать об этом? О воде? О цветах? Что случилось с цветами? Почему цветы завяли?»

Если и после этого ребенок не справился с заданием, ему предлагают другую картинку; просят рассмотреть картинку и дать совет девочке, куда поставить цветы. Ситуация выбора помогает ребенку определить действия персонажа, активизирует его мыслительную деятельность и положительно отражается на его высказываниях. После этого задания ребенку снова дают картинку «Увядшие цветы» и просят рассказать, почему цветы завяли [43].



7) «Шкодливая кошка»

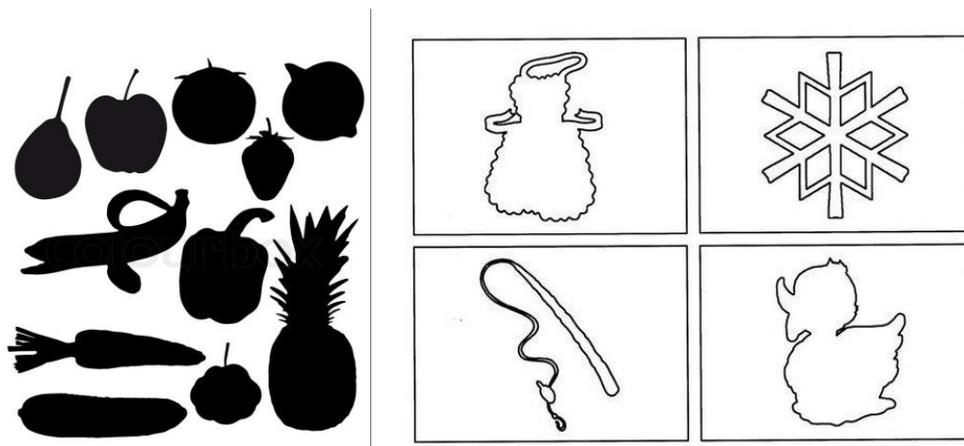
Оборудование: сюжетная картинка: на окне вверху - клетка с птичкой; на подоконнике - цветы в горшках. Кошка стоит на задних лапах, передними тянется к клетке. Один горшок на полу разбит. (Причина - кошка хочет поймать птичку, следствие первого порядка - кошка столкнула горшок, следствие второго порядка - горшок разбит) .

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что там произошло. В случае затруднения педагог спрашивает: «Где находится клетка с птичкой? Куда забралась кошка? Что она хочет? Что можно сказать о подоконнике? Как ведет себя кошка? Что случилось с горшком?» Затем педагог просит рассказать все, что ребенок знает про эту картинку [44].

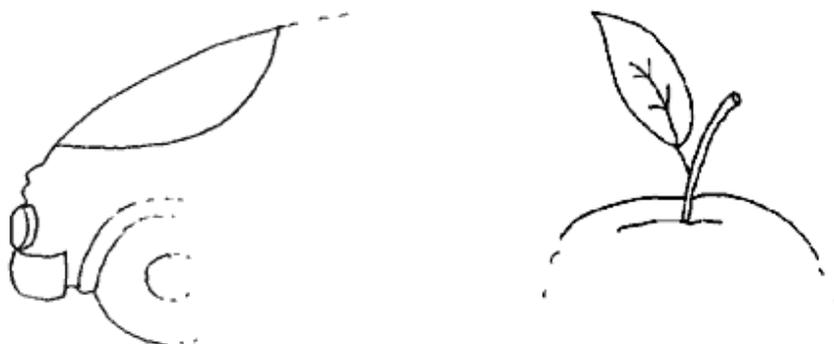


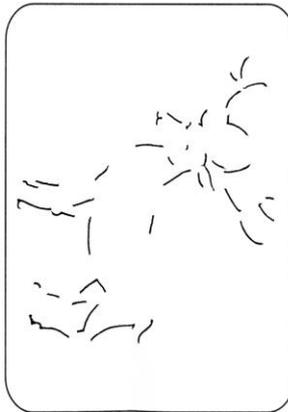
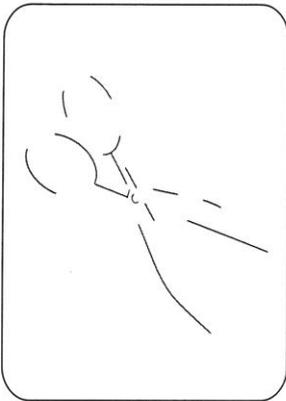
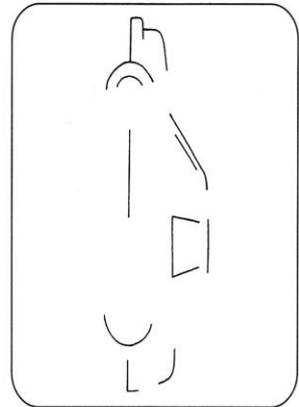
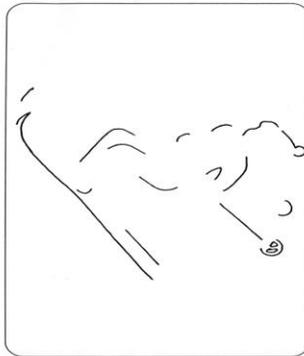
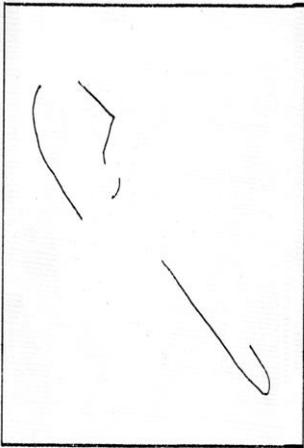
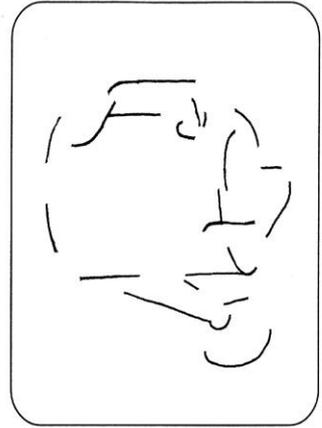
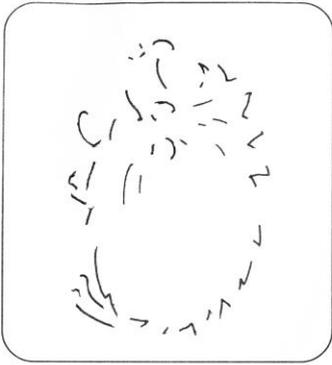
**Примеры изображений для занятий направленных на развитие
восприятия**

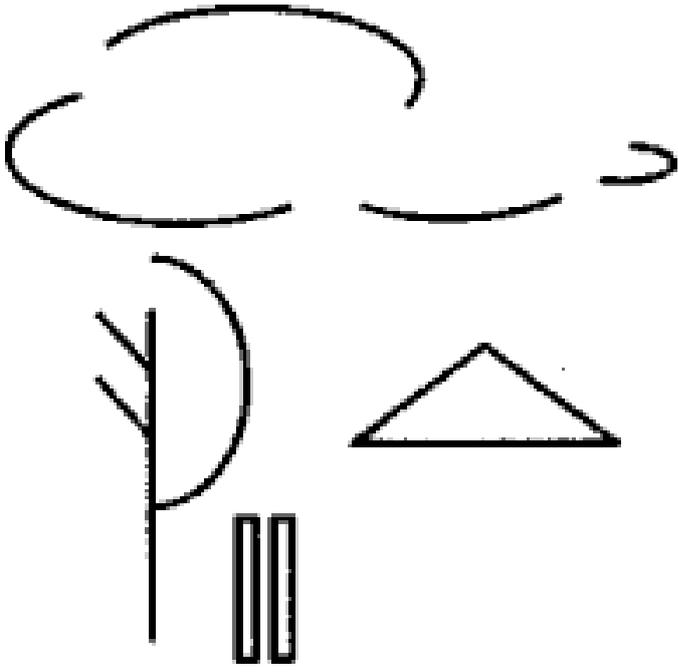
1) Узнавание контурных и силуэтных изображений предметов



2) Узнавание незаконченных изображений предметов







Игры и упражнения, направленные на развитие памяти

1) «Что изменилось?»

Задача: развить зрительную память и внимание, научить детей запоминать детали сюжетной картинки.

Оборудование: пары сюжетных картинок, одна из которых содержит несколько героев (3-4) и множество характеризующих их деталей, вторая - похожа на первую, но с отличиями в месторасположении, количестве, цвете мелких деталей картинки.

Описание. Ребенок внимательно рассматривает первую картинку, затем, когда она меняется на вторую, старается вспомнить и назвать изменения в деталях на ней. Например, на первой картинке были нарисованы две березы, а на второй стало два дуба. Или на первой гроздь винограда была повернута влево и находилась после яблока, а на второй она повернута вправо и стоит перед яблоком[42].

2) «Найди, чем отличаются картинки»

Задача: развить зрительную память и внимание, научить детей внимательному рассматриванию похожих предметов и сравнению их по деталям, называть по памяти сходства и различия между ними.

Оборудование: ряд из 3-4 похожих предметных картинок или пары сюжетных картинок, одна из которых отличается от другой (других) мелкими деталями, фишки.

Описание. Детям предлагается рассмотреть ряд или пару картинок и найти между ними определенное количество отличий за ограниченное время.

За каждое найденное отличие ребенок получает фишку. Побеждает тот, кто наберет больше фишек [42].

3) «Ответы на вопросы»

Задача: развить внимательность детей при рассмотрении сюжетной картинки, их связную речь.

Оборудование: сюжетная картинка, на которой изображено множество живых и неживых предметов.

Описание. Взрослый показывает ребенку сюжетную картинку и дает задание внимательно ее рассмотреть. Затем, перевернув ее, начинает задавать вопросы о ее содержании, на которые ребенок должен ответить правильно.

Например: «Что стояло на столе? Что было в руках у девочки? Что висело на стене? Мальчик сидел или стоял?» и т. д.[42].

4) «Запомни - нарисуй»

Задача: развить у детей зрительную и двигательную память, мелкую моторику.

Оборудование: карточка с 4-5 нарисованными на ней геометрическими фигурами. В отличие от игры для детей 3-5 лет фигуры становятся более сложными.

Описание. Взрослый показывает ребенку карточку с фигурами и предлагает внимательно их рассмотреть в течение 5-10 секунд и запомнить.

Затем карточка убирается, а ребенок должен нарисовать увиденные фигуры в том же порядке, как на образце [42].

5) «Запомни и запиши цифры»

Задача: развить зрительную и двигательную память, мелкую моторику детей.

Оборудование: карточка с 4-5 написанными на ней цифрами.

Описание. Взрослый показывает ребенку карточку с цифрами и предлагает внимательно их рассмотреть в течение 5-10 секунд, стараясь запомнить, как они идут по порядку. Затем карточка убирается.

В отличие от игры для детей 3-5 лет в данном случае ребенок должен не только написать, но и назвать увиденные цифры в заданном порядке [42].

6) «Запомни - назови»

Задача: развить зрительную память детей, научить их запоминать количество заданных предметов или картинок. -

Оборудование. 1 вариант: детям предъявляются 8-10 картинок или хорошо знакомых предметов.

2 вариант: парные карточки, на одной из которых изображено 12-16 предметов, на другой - к количеству предметов с первой карточки добавляется несколько новых.

Описание. 1 вариант. Ребенок рассматривает ряд предметов или картинок, считает их, а затем по памяти называет те из них, которые он запомнил.

2 вариант. Сначала ребенку предъявляется первая карточка, ребенок рассматривает и называет изображенные на ней предметы, считает их. Затем эта карточка меняется на вторую, а ребенок должен вспомнить и назвать те предметы, которые были на первой карточке [42].

Игры с правилами

1) «Да» и «Нет» не говорить»

Цель: Развитие умения действовать по правилам.

Детям дается инструкция: «Сейчас я буду задавать вам вопросы, а вы должны мне на них правильно отвечать, но существует правило, при ответе на вопрос нельзя говорить «Да» и «Нет»». Примерные вопросы:

1. Ты хочешь идти в школу?
2. Ты любишь, когда тебе читают сказки?
3. Ты любишь смотреть мультфильмы?
4. Ты хочешь остаться еще на один год в детском саду?
5. Ты любишь гулять?
6. Ты любишь играть?
7. Ты хочешь учиться?
8. Ты любишь болеть?

Чтобы правильно ответить на вопрос, ребенку необходимо постоянно, не отвлекаясь, удерживать в памяти условия игры и принятое им намерение отвечать определенным образом, контролировать свои ответы, сдерживать непосредственное желание ответить словами «да» и «нет» и одновременно обдумывать содержательный ответ[45].

2) «Сосед!»

Играющие, сидя или стоя (в зависимости от условий), образуют круг. По жребию выбирают водящего, который встает внутри круга. Он спокойно ходит по кругу, затем останавливается напротив одного из игроков и громко произносит: «Сосед!» Тот игрок, к которому обратился водящий, продолжает стоять (сидеть), не меняя положения. Водящий должен останавливаться точно напротив того ребенка, к которому он обращается. А оба его соседа должны поднять вверх одну руку: сосед справа – левую, сосед слева – правую, т.е. ту руку, которая ближе к игроку, находящемуся между

ними. Если кто-то из ребят ошибся, т.е. поднял не ту руку или вообще забыл это сделать, то он меняется с водящим ролями. Игрок считается проигравшим, даже если он пытался поднять не ту руку[45].

3) «Летает – не летает»

Дети садятся или встают в круг. Ведущий (обычно это взрослый) объясняет правила игры: «Я буду называть предметы и спрашивать: «Летает?» Например: «Муха летает? Стол летает?» Если я назову предмет, который в самом деле летает, вы поднимите руки. Если я назову нелетающий предмет, не нужно поднимать рук. Пожалуйста, будьте внимательными».

Затем ведущий начинает игру: «Голубь летает?» - и поднимает руки. Дети говорят:»Летает» и тоже поднимают руки. «Автомобиль летает?» – спрашивает взрослый и провокационно поднимает руки. Дети, как правило повторяют этот жест и проигрывают.

Игра заключается в том, что дети должны сохранить бдительность во время уловок взрослого и всегда различать зрительный сигнал и содержание вопроса [45].

4) «Нарисуй домик»

Ребенку предлагают как можно точнее срисовать домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв и цифр. Взрослый говорит: «Перед вами лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе нарисуйте, пожалуйста, точно такую же картинку, какую вы видите на этом рисунке. Не торопитесь, постарайтесь быть внимательными, чтобы рисунок был точно таким же, как образец. Если вы что – то не так нарисуете, то не стирайте, а нарисуйте поверх неправильного или рядом правильно».

При сравнении рисунка с образцом следует обращать внимание:

- А) на соотношение размеров деталей,
- Б) на присутствие всех деталей,
- В) на правильность изображения – нет ли зеркального отражения, не путает ли ребенок верх и низ,

Г) на количество деталей и способ их изображения – считает ли ребенок или рисует на «глазок» [45].

5) «Скучно, скучно так сидеть»

Вдоль противоположных стен комнаты расставлены стулья. Возле одной – по количеству детей, возле другой – на один стул меньше. Дети садятся на стулья вдоль стены. Ведущий читает стишок:

Скучно, скучно так сидеть.

Друг на друга все глядеть;

Не пора ли пробежаться

И местами поменяться.

Как только ведущий заканчивает читать, все дети бегут к противоположной стене и стараются занять стулья. Проигрывает тот, кто остался без стула. Продолжая игру, каждый раз нужно убирать по одному стулу[45].

**Игры направленные на развитие коммуникативных навыков и
формирование коллектива**

1) «Иди к нам!»

Ход задания.

1. Постройте детей в два ряда из равного количества человек друг против друга.

Ряды должны стоять лицом друг к другу на расстоянии приблизительно 4,5 м друг от друга.

2. Соберите детей из одного ряда в кружок и попросите их выбрать одного из одноклассников во втором ряду. После того, как дети назовут его имя, они начинают напевать:

_____, _____, не стой там, не стой там,
_____, _____, иди к нам, иди к нам!

Названный ребенок покидает свою группу и присоединяется к группе, которая его позвала.

3. Теперь очередь детей из другого ряда приглашать к себе выбранного ими одноклассника. И так далее две группы детей приглашают кого-то к себе по очереди, пока не будут названы все в группе.

Усложняем задание

Чтобы сделать задание более сложным и интересным, можно предложить, чтобы дети приглашали к себе присоединиться каждого ребенка из другой группы по-разному. Например:

_____, _____ не стой там, не стой там.
_____, _____ прыгай к нам, прыгай к нам!

Или:

_____, _____ не стой там, не стой там.
_____, _____ иди спиной к нам! [37]

2) "Имена и Пантомима"

Ход задания.

1. Попросите детей стать в круг и взяться за руки. Скажите, что вы будете играть в игру с именами. Первый, кто начнет игру, выходит в центр круга и говорит:

Привет, ребята,

Я с вами дружу.

Меня зовут _____

Смотрите, что я покажу.

И в этот момент ребенок должен сделать какое-нибудь простое телодвижение. Например, он может помахать руками, как птица крыльями. После этого остальные дети отвечают ему:

Привет, _____

Мы с тобой дружим тоже,

И мы так сделать можем!

Вся группа копирует показанное ей движение.

2. Начните игру сами. Сказав свое имя, сделайте простое движение при помощи рук, тела или ног. Вы можете сделать круг при помощи рук, хлопнуть в ладоши или повернуться вокруг своей оси.

3. Скажите детям, что они должны совершать движения, которые могли бы скопировать другие.

Усложняем задание. Задание можно сделать более сложным. Добровольцы могут совершать движения сразу разными частями тела, например, одновременно хлопнуть в ладоши и поворачиваться вокруг своей оси. Можно также попробовать более сложные танцевальные движения [37].

3) «Это Я!»

Игроки становятся в круг. Ведущий, стоящий в центре, называет два имени (одно женское, второе мужское). Игроки, чьи имена назвали, кричат: «это Я» и меняются местами. Задача ведущего: занять освободившееся место. Тот, кто не успел занять свободное место, становится ведущим, Если из двух

названных имен есть только один человек с таким именем, он кричит «Это Я» и остается на месте[38].

4) Макет

Создать макет-мечту, используя предлагаемые педагогами канцелярские товары. Причем каждая группа продолжает работу предыдущей [39].

5) Упражнение на командное взаимодействие «Переброс мяча».

Задача данного упражнения обратить внимание коллектива на тех детей, которое до этого времени были менее заметны. Задача педагога, чтобы мяч действительно побывал в руках у каждого ребёнка и никого не забыли. Ребятам предлагается встать в круг. Педагог бросает мяч любому стоящему в кругу, поймавший мяч перебрасывает его следующему и т. д. задача сводится к тому, что мяч должен побывать в руках у каждого. Это упражнение необходимо выполнить за одну минуту. При этом следует соблюдать следующие правила: мяч не должен попадать дважды в одни и те же руки; если мяч упал, упражнение начинают выполнять сначала [40].

6) Красные, синие, зелёные.

Играющие образуют круг или встают в шеренгу. Ведущий (педагог) каждому на спину прикрепляет лист определённого цвета. По сигналу все участники должны выстроиться в колонны: красные – в одну колонну, синие – в другую и т.д. Цвета можно использовать другие. Можно усложнить задание: строиться в полной тишине [40].

1) «Раскрась фигуры».

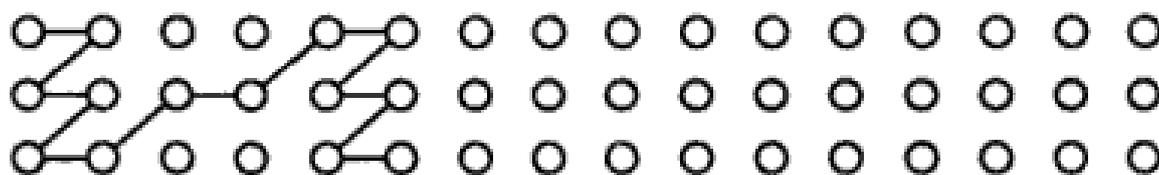
Ребенку показывают бланк с нарисованными геометрическими фигурами и просят закрасить цветным карандашом каждую из них. Предупредите ребенка, что он должен делать это очень аккуратно, время не имеет значения.

Как только ребенок начинает проявлять небрежность, работа прекращается.

Ребенок 6-7 лет аккуратно закрашивает 15-20 фигур. Это хороший показатель произвольной регуляции деятельности, терпеливости при выполнении малоинтересной и монотонной работы.

2) «Копирование образца».

Попросите ребенка как можно точнее скопировать образец, представленный на бланке.



Анализируя результат, посмотрите, насколько число и расположение точек соответствует образцу. Возможно небольшое (но не более чем в 2 раза) увеличение или уменьшение общего размера рисунка. Большинство детей 6-7 лет справляются с этим заданием с небольшим отклонением точек от строки или колонки.

3) «Зачеркни фигуры»

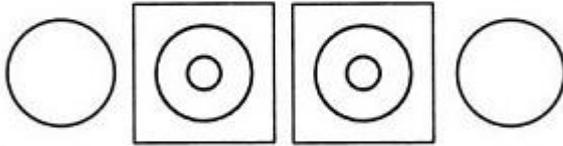
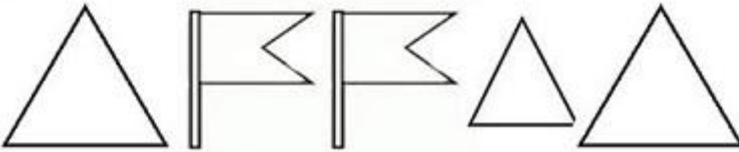
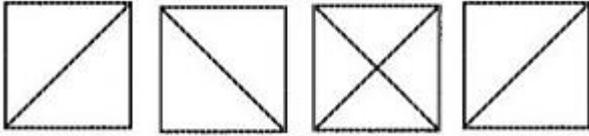
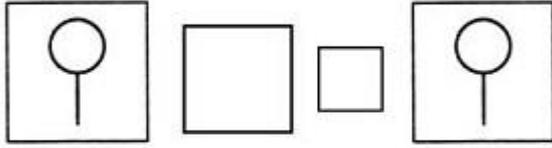
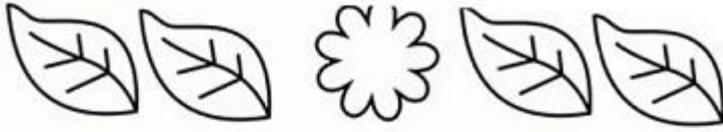
Детям предлагается бланк с предметами. Предлагается зачеркнуть все домики, мячики, цветочки и т.д. или только два любых предмета, по выбору педагога. Время работы ограничивается до 2,5 мин.



4) «Закончи ряд до конца»

Детям выдаются бланки .Начало задания показано на образце.

Задание: «Продолжите рисунок и закончите ряд».



Лист нормоконтроля

Обучающийся Степанова Елена Ивановна

Тема ВКР: Социально – психологическое сопровождение адаптации детей – мигрантов, обучающихся в первом классе

Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер _____

(подпись, дата)

(расшифровка подписи)