

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

ДОМНИЧ ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
К ШКОЛЕ ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.псих.н., доцент Груздева О.В.

Руководитель магистерской
программы к.псих.н., профессор
Селезнева Н.Т.

Научный руководитель
к.псих.н., доцент Груздева О.В.

Обучающийся
Домнич Е.Н.

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ | 9 |
| 1.1. Социально-психологическая адаптация к школе детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема | 9 |
| 1.2. Понятие родительского отношения в психологии | 21 |
| 1.3. Психологические особенности детей младшего школьного возраста..... | 32 |
| 1.4. Проблема влияния родительского отношения на социально-психологическую адаптацию детей младшего школьного возраста..... | 40 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 | 47 |
| ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ | 49 |
| 2.1. Организация и методики исследования..... | 49 |
| 2.2. Анализ результатов..... | 58 |
| 2.3. Методические рекомендации по гармонизации родительского отношения к детям младшего школьного возраста в период адаптации к школе | 73 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 | 79 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 82 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 86 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 94 |

ВВЕДЕНИЕ

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей, как в социальном плане, так и в физиологическом. Это не только новые условия жизни и деятельности маленького человека – это новые контакты, новые отношения, новые обязанности. В данный период ребёнок вступает в новые социальные контакты, связанные со школьной деятельностью. Изменяется вся жизнь ребёнка: всё подчиняется учёбе, школе, школьным делам и заботам. Это очень напряженный период, прежде всего потому, что ребенок, поступающий в школу, попадает в новую социальную ситуацию развития, школа с первых дней ставит перед учениками целый ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, М.В. Сапоровская и др.).

Проблема социально-психологической адаптации рассматривалась Б.Н. Алмазовым, Э.М. Александровской, М.В. Антроповой, М.М. Безруких, уровни адаптации определены Е.А. Карповой, условия успешной адаптации выдвинуты в работах В.В. Тонковой-Ямпольской, причины дезадаптации в работах Р.В. Овчаровой, М.М. Безруких.

Одним из условий, оказывающих существенное влияние на процесс психологической адаптации детей к школе, многие психологи называют особенности родительско-детских отношений.

В последние десятилетия проблема родительско-детских отношений занимает одно из ключевых мест в современной психологии. Различные аспекты, связанные с изучением этого вопроса, отражены в многочисленных научных и практических исследованиях: становление эмоционального характера в семье рассматривала О.А. Карабанова; специфика условий, определяющих родительско-детские отношения, стили семейного воспитания описаны В.М. Минияровым; нежелательные стили родительского поведения

в семье изучали А. Адлер, Э. Эриксон, Д.М. Леви, В.Н. Мясищев, Е.К. Яковлева и др.; типы отношений родителей к детям, лежащих в основе возникновения аффективных переживаний исследовала Л.Г. Сагатовская; эмоциональной стороной родительско-детских отношений занималась А.Я. Варга; патогенные типы воспитания рассматривал А.И. Захаров; родительские стили дисгармоничных семей описаны А.С. Спиваковской.

Значимость детско-родительских отношений в сложный для ребенка период начала школьного обучения подчёркивается многими авторами (К.В. Бардин, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман).

М.В. Сапоровская считает, что социальными факторами школьной адаптации первоклассника являются: стиль педагогической деятельности учителя, определяющий особенности взаимодействия в системах «учитель – ребенок» и «учитель – родитель»; специфика отношений в системе «учитель – родитель», опосредованно отражающаяся на эмоциональном благополучии ребенка; уровень психологической готовности родителя к школьному обучению, способствующий определению особенности реагирования родителя на школьные трудности ребенка; эмоциональная и инструментальная родительская поддержка, помогающая ребенку справиться со своими негативными переживаниями и способствующая овладению им учебной деятельностью; требования родителей, оказывающие влияние на аффективные переживания ребенка и на особенности формирования у него мотивации достижения.

Рассматривая родительско-детские отношения, авторы исследований отмечают, что их неблагополучие приводит к негативным последствиям в развитии ребенка: высокой тревожности, недостаточному уровню развития волевой саморегуляции, недостаточной сформированности навыков установления позитивных отношений с окружающими, низкому уровню самопринятия, неадекватному поведению в различных ситуациях.

Указанные факторы приводят к снижению адаптационных возможностей ребенка (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, А.И. Захаров,

М.И. Буянов, В.И. Гарбузов, Т.М. Мишина, А.М. Прихожан, Г.Т. Хомептаускас, Э.Г. Эйдемиллер, М. Раттер, М.В. Сапоровская, А.В. Усова и др.).

Однако, анализ литературных источников свидетельствует о недостаточности исследований социально-психологической адаптации младших школьников к школе во взаимосвязи с родительским отношением.

Таким образом, **актуальность исследования** обусловлена **противоречиями**:

– между требованиями и нормами адекватной социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе в современных условиях и недостаточностью научно обоснованных и эмпирически подтвержденных сведений об особенностях этого процесса в зависимости от родительского отношения к ребенку.

Данные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы особенности социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе при разных типах родительского отношения к ребенку.

Объект исследования: социально-психологическая адаптация детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности социально-психологической адаптации при разных типах родительского отношения к ребенку.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что социально-психологическая адаптация детей младшего школьного возраста к школе (отношение к школе, мотивации учения, эмоциональное самочувствие ребенка, самооценка) зависит от типа родительского отношения.

Цель исследования: выявить особенности социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе при разных типах родительского отношения к ребенку.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы исследования намечены следующие **задачи**.

1. Раскрыть сущность социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста как проблемы в психолого-педагогических исследованиях.

2. Выявить специфику социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе при разных типах родительского отношения к ребенку.

3. Эмпирическим путем определить особенности социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе и типы родительского отношения к ребенку.

4. Охарактеризовать особенности социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста при разных типах родительского отношения к ребенку.

5. Разработать методические рекомендации по гармонизации детско-родительских отношений в период адаптации к школе детей младшего школьного возраста.

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

– субъектно-деятельностный подход к изучению социально-психологических явлений (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Б.Ф. Ломов и др.);

– системный подход к исследованию социально-психологической адаптации (А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков);

– теория семейных отношений и детско-родительских отношений как их важнейшей составляющей (А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер);

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

Методы исследования:

- теоретические: анализ, сравнение и обобщение научной литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: психодиагностические методы (метод опроса, беседа, анкетирование, тестирование, социометрия);
- методы математической статистики: метод ранговой корреляции Спирмена.

Методики исследования:

1. Методики исследования показателей социально-психологической адаптации младших школьников к школе:

- методика «Беседа о школе» Т.А. Нежной;
- анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальной школы (1–4 кл.) Н.Г. Лускановой;
- методика «Лесенка» В.Г. Щур;
- тест школьной тревожности «Филлипса» в адаптации А.М. Прихожан;
- методика «Домики» О.А. Ореховой;
- социометрическая методика «Капитан корабля» А.А. Романова.

2. Методика исследования родительского отношения: опросник родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина.

База исследования: исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № XX». В исследовании принимали участие 54 обучающихся первых классов в возрасте 7,2–8,1 лет (средний возраст выборки 7,6 лет), их родители (75,9% – матери, 24,1% – отцы):

- 85,2% обучающихся воспитываются в полной семье, 14,8% – в неполной семье;
- 94,4% семей являются благополучными, 5,6% семей состоят на учете как неблагополучная семья.

Практическая значимость исследования. Материалы проведенного исследования могут быть использованы в процессе подготовки педагогов начальной школы, а также в системе повышения квалификации работников образования. Непосредственное практическое значение имеет сформированный пакет методов, позволяющих объективно и оперативно диагностировать показатели социально-психологической адаптации младших школьников к школе и тем самым повышать эффективность коррекции ее нарушений. Разработанные методические рекомендации, направленные на гармонизацию детско-родительских отношений в период адаптации первоклассников к школе, могут применяться в работе психологической службы школы.

По теме исследования опубликовано 2 статьи:

Домнич Е.Н. Проблема социально-психологической адаптации первоклассников к обучению в учреждениях интернатного типа и возможности ее изучения: сборник материалов по итогам III Всероссийской конференции «Молодежь и наука XXI века» в рамках XVII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых (17–18 мая 2016 г.). Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. С. 39–44 (в соавторстве).

Домнич Е.Н. Особенности социально-психологической адаптации младших школьников в зависимости от родительского отношения: будет опубликована в сборнике материалов по итогам XIX Всероссийской научно-практической конференции «Психология детства. Психическое здоровье детей и подростков» (23 марта 2017г.). Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017. (в соавторстве) – принята в печать.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (94) и приложения. Основной текст работы иллюстрирован 8 рисунками, 6 таблицами.

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

1.1. Социально-психологическая адаптация к школе детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема

Термин «адаптация» впервые появился в физиологии, поэтому использовался главным образом в биологических науках. Им обозначалась способность живых организмов приспосабливаться к изменениям окружающей среды. В дальнейшем понятие «адаптация» постепенно проникло во многие другие науки (технические, гуманитарные) и стало применяться не только в характеристиках различных сторон жизнедеятельности организмов, но и в описании поведения индивида и группы.

Термин «адаптация» постепенно становится общенаучным. Каждая наука рассматривает феномен адаптации со своей позиции, выделяя при этом определенный ее вид.

Биология характеризует адаптацию как процесс сохранения и развития биологических свойств вида, популяции, обеспечивающих прогрессивную эволюцию биосистем в неадекватных условиях. Такой тип адаптации получил название биологический [61].

В физиологии под адаптацией понимается устойчивый уровень активности функциональных систем, обеспечивающий возможность длительной активной жизнедеятельности организма человека в измененных условиях существования. Этот тип адаптации называют физиологическим [39].

С точки зрения медицины адаптация рассматривается как механизм для поддержания гомеостаза (равновесия внутренней среды организма), играет

решающую роль в развитии различных компенсаторных изменений в организме, защитных механизмов, противодействующих болезни.

Важнейший вклад в разработку широкого понятия адаптации внёс Ж. Пиаже. Согласно его концепции, адаптация – и в биологии, и в психологии – рассматривается как единство противоположно направленных процессов: аккомодации и ассимиляции. Первый из них (его, по сути, обозначают термином «адаптация», употребляя последний в более распространённом, узком смысле) обеспечивает модификацию функционирования организма или действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Второй же процесс изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно структуре организма или включая в схемы поведения субъекта. Указанные процессы тесно связаны между собой и опосредствуют друг друга (что не исключает в каждом конкретном случае ведущей роли какого-либо из них).

В отечественной психологии в основе подхода к проблеме соотношения индивида и социальной среды лежит принцип деятельности. Деятельность представляет собой такую форму связи живого организма с окружающей средой, специфической особенностью которой является сознательное, активное преобразование окружающего мира.

В ряде исследований под социально-психологической адаптацией понимают развитие взаимоотношений нового человека с коллективом или с новой для него социальной средой.

«Социальная среда» – понятие интегративное. Оно характеризует отношения, взаимодействия, связи, образ жизни, культуру индивидов, их менталитет, проявляющиеся в определённом жизненном пространстве, микросоциуме. Социальная среда характеризует, как правило, локальную субкультуру, ближайшее социальное окружение, группу [61].

Своё понимание социально-психологической адаптации дал Ж.Г. Сенокосов, определяя её как процесс выбора и реализации личностью таких способов поведения и форм общения, которые позволяют согласовать

требования и ожидания участников адаптационной ситуации в условиях соответствия или несоответствия основных ценностей личности и воинского коллектива. Ф.Б. Березин считает, что психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворить актуальные потребности и реализовать связанные с ним значимые цели [11].

В.А. Петровский в аспекте личностного развития различает два базовых свойства личности – адаптивность/неадаптивность [66].

А.А. Налчаджян понимает под адаптацией «тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности» [59].

Под успешной социально-психологической адаптацией, не смотря на многообразие подходов к ее определению, в широком смысле понимается полноценное функционирование личности в новых условиях и требованиях среды: будь то переход в новый школьный класс или новый студенческий коллектив, смена места работы или вида деятельности. Во многом успешность адаптации зависит от степени развития адаптационного репертуара личности, от ее способности адекватно отреагировать на новые условия и выбрать модель поведения, соответствующую им. При таком подходе под неуспешной адаптацией (дезадаптацией) понимается неверный способ реагирования на новые требования среды, который мешает полноценной самореализации личности и вызывает психологический дискомфорт.

Особое значение приобретает проблема школьной адаптации в первом классе, так как именно при поступлении в школу изменяются многие условия жизни ребенка: первоклассник осваивает новую социальную роль ученика, включается в новый для него вид деятельности – учебную, также изменяется его социальное окружение – появляется новая социальная группа: одноклассники, учитель, в связи с чем изменяется весь уклад его жизни.

В рамках нашего исследования необходимо рассмотреть понятие школьной адаптации. Существует много определений школьной адаптации. Так, М.В. Максимова под школьной адаптацией понимает процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития [54].

В.Р. Цылев школьную адаптацию трактует как процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, к новым условиям жизни. По его мнению, ребенок в школе должен адаптироваться в первую очередь к особенностям усвоения знаний в условиях урока, а не только к новой своей социальной роли. [87].

М.М. Безруких процесс адаптации ребенка к школе разделяет на несколько этапов [8].

Первый этап является ориентировочным, который характеризуется бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма ребенка. Продолжительность данного этапа – две–три недели.

Второй этап характеризуется как неустойчивое приспособление, в процессе которого организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия. На втором этапе затраты снижаются, бурная реакция начинает затихать.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, в процессе которого организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

В исследовании Г.М. Гуткиной выявлено 3 уровня адаптации детей к школе [24].

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

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

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

М.М. Безруких выделяет группы детей, дающих легкую адаптацию, средней тяжести и тяжелую [8].

При легкой форме адаптации группа детей адаптируется к школе в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей в классе; у них почти всегда хорошее настроение, они доброжелательны, добросовестно и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них 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 происходит освоение и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом.

Дети с формой средней тяжести адаптации имеют длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается: дети не могут принять ситуацию обучения, общения с

учителем, детьми. Как правило, эти дети испытывают трудности в усвоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными школьным требованиям. Это форма средней тяжести адаптация.

При тяжелой форме адаптации у детей социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями; кроме того, они не усваивают учебную программу, у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя, родители. Постоянные неуспехи в учебе, отсутствие контакта с учителем создают отчуждение и отрицательное отношение сверстников. Среди этих детей могут быть те, кто нуждается в специальном лечении – ученики с нарушениями психоневрологической сферы, но могут быть и ученики, не готовые к обучению. Если вовремя не разобраться в причинах плохого поведения, не скорректировать затруднения адаптации, то все вместе может привести к срыву, дальнейшей задержке в развитии и неблагоприятно отразиться на состоянии здоровья ребенка. Так или иначе, плохое поведение – сигнал тревоги, повод внимательнее посмотреть на ученика и вместе с родителями разобраться в причинах трудности адаптации к школе.

В контексте нашего исследования необходимо рассмотреть факторы, приводящие к проблеме в школьной дезадаптации.

В психологических исследованиях в качестве основных причин школьной дезадаптации выделяются следующие [27]:

- индивидуальные особенности развития и личности ребенка;
- особенности семейных взаимоотношений;
- особенности процессов организации учебной деятельности;
- взаимоотношения с педагогом.

Н.М. Иовчук выделяет следующие факторы, приводящие к проблеме в адаптации к школе [36]:

- 1) школьный фактор, включающий неадекватное обучение и воспитание в стенах учебного заведения;
- 2) семейный (неправильные методы семейного воспитания, алкоголизм родителей, неполные семьи и пр.);
- 3) социальный (утрата идеалов, смена социальных установок, пропаганда насилия и секса в средствах массовой информации);
- 4) средовой (влияние асоциальных микрогруппировок);
- 5) соматический (наличие тяжёлых соматических заболеваний, уродств и пр.);
- б) психический (наличие психических отклонений у пациентов).

П.В. Безменов [7] подразделяет все факторы на 5 групп :

- социально-средовые (состав семьи, тип воспитания, материально-бытовые условия, наличие стрессовых ситуаций в повседневной жизни);
- анамнестические (протекание беременности и родов у матери обследуемого ребёнка, особенности его раннего развития);
- факторы соматической отягощённости (предшествующие травмы головы, тяжёлые соматические заболевания, оперативные вмешательства);
- психопатологические (имеющиеся симптомы и синдромы психических отклонений);
- психолого-логопедические (по данным обследований соответствующих специалистов).

Е.В. Новикова выделяет следующие особенности школьной дезадаптации у младших школьников [61]:

- школьная дезадаптация связана с невозможностью овладеть, в первую очередь, операциональной (а не социальной) стороной учебной деятельности;
- трудности в учебе и поведении осознаются детьми в основном через отношение к ним учителя;
- причины возникновения школьной дезадаптации часто связаны с отношением в семье к ребенку и его учебе.

Таким образом, трудности, которые могут возникать у ребенка в период начального обучения, связаны с воздействием большого числа факторов, как внешнего, так и внутреннего порядка.

А.Б. Савиных акцентирует внимание на факторах, которые способствуют успешному прохождению адаптационного периода в школе. В числе наиболее благоприятных факторов он выделяет адекватную самооценку ребенком своего положения, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный статус в группе сверстников и др. [72].

Немалую роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующем этапе развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу, так как учебная деятельность, ситуация обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер. Несформированность таких способностей или наличие отрицательных личностных качеств порождают типичные проблемы общения, когда ребенок либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто ими игнорируется. И в том, и в другом случае отмечается глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение. Менее патогенна, но также чревата негативными последствиями, ситуация самоизоляции, когда ребенок не испытывает нормальной потребности или даже избегает контактов с другими детьми.

Некоторые авторы выделяют объективные и субъективные критерии адаптации. К первым относят продуктивность и успешность деятельности, деловую включенность, статус личности в коллективе и др., ко вторым – эмоциональное самочувствие индивида, его активность, стабильность психофизиологического состояния, удовлетворенность работой и др.

Критериями благополучной адаптации детей к школе М.М. Безруких предлагает считать благоприятную динамику работоспособности и ее улучшение на протяжении первого полугодия, отсутствие выраженных неблагоприятных изменений показателей здоровья и хорошее усвоение учебной программы. Индикатором трудности процесса адаптации к школе, как правило, являются изменения в поведении детей [8].

Н.В. Вострокнутов [20] выделяет следующие критерии наличия, либо отсутствия адаптации детей к школе:

- неуспешность в обучении по программе (когнитивный компонент школьной дезадаптации);
- нарушения эмоционально-личностного отношения к обучению с равнодушием и пассивностью, либо активным отказом (личностный компонент школьной дезадаптации);
- повторяющиеся нарушения поведения в школьной среде в виде неконтактности и избегающих форм поведения, либо демонстративности, агрессивного-асоциального реагирования (поведенческий компонент школьной дезадаптации).

Р.В. Овчарова, рассматривая условия, при которых адаптация первоклассника будет успешной, считает, что к ним относятся:

- физиологическая, когнитивная и социальная зрелость (его развитие должно соответствовать возрастной норме);
- эмоционально-волевая регуляция;
- готовность к выполнению режимных требований;
- учебная мотивация [63].

Таким образом, Р.В. Овчарова выделяет три компонента, которые являются составляющими школьной адаптации – мотивационный, эмоциональный и когнитивный.

По мнению Н.Н. Бугаевой, показателями успешной адаптации к школе являются: адекватное поведение ребёнка дома и в школе; установление

контактов с учениками и учителем; овладение элементарными общеучебными умениями и навыками [15].

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько выделяют следующие критерии уровня адаптации у первоклассников:

– успешность обучения: успеваемость, овладение навыками, умениями и знаниями по основным предметам, отношение к труду;

– положение в структуре межличностных отношений: статус, эмоциональное самочувствие, общительность;

– общественная активность: участие в общественно-полезной деятельности, самостоятельность, инициативность [42].

Э.М. Александровская и С.М. Тромбах предлагают в качестве критериев адаптации эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие [2].

Представления о многоуровневой структуре адаптации детей к школе позволили Д.Ю. Соловьевой выделить несколько групп показателей приспособленности первоклассников к систематическому школьному обучению.

Рассмотрим составляющие школьной адаптации, выделенные Д.Ю. Соловьевой подробнее.

1. Организационная адаптация – это приспособление ребенка к новой системе организации жизни: к новым требованиям, правилам, режиму дня, обязанностям, статусу, т.е. критерием школьной адаптации в данном случае выступает готовность первоклассника к принятию новой социальной позиции школьника [76].

Автор считает, что в данном случае в качестве показателей адаптированности могут выступать сформированность позиции школьника и принятие ребенком школьных правил. Первое означает сформированность положительного отношения к школе, учению, познанию как к радости открытия, стремления к социально-нормированным формам поведения, к

овладению социально значимыми знаниями и умениями. Это готовность к новым обязанностям, ответственности перед школой, учителем, классом [76].

2. Учебно-мотивационная адаптация. Начало обучения ребенка в школе позволяет ему занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности. Но в самом начале обучения у первоклассников еще нет потребности в теоретических знаниях, а именно эта потребность является психологической основой формирования учебной деятельности.

М.В. Матюхина пишет: «Учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается системой мотивов, имеющей сложный и многоуровневый характер. Сформированность этой системы является одним из условий, необходимых для успешной учебной деятельности на протяжении всего школьного периода.

А формируется желание учиться главным образом в младшем школьном возрасте, и от того, насколько качественно оно сформировано, во многом зависит успешность всего дальнейшего обучения» [57, с. 25].

Таким образом, в качестве второго критерия школьной адаптации может выступать мотивация учения. По изменению данного параметра можно судить об уровне школьной адаптации ребенка, степени овладения учебной деятельностью и об удовлетворенности ребенка ею.

3. Психологическая (личностная) адаптация. В исследовании процесса школьной адаптации значимость приобретает анализ эмоциональных проявлений. Это связано с тем, что новые требования изменяют состояние эмоциональной сферы, вызывая неспецифическую, стрессовую реакцию организма, вплоть до возникновения пограничных нервно-психических расстройств. В связи с этим наше внимание должно акцентироваться не только на успеваемости и поведении ребенка, но и на изучении психологического здоровья первоклассников.

В данном случае критерием школьной адаптации может выступать эмоциональное состояние ребенка в школе. Так, Л.А. Ясюкова утверждает,

что «при изучении процесса школьной адаптации важно знать эмоционально-энергетические особенности ребенка и особенно степень сбалансированности эмоционального реагирования. При тенденции к доминированию отрицательных эмоций, повышенной тревожности, появлению страхов происходит фиксация на трудностях и неудачах, активность парализуется, и адаптация замедляется» [93, с. 48].

Пока в науке не выработаны удовлетворительные показатели для характеристики психологического здоровья, оно оценивается по отсутствию отклонений в эмоциональной и поведенческой сферах. Наиболее информативным, прогностически значимым и потому чаще используемым показателем в этом плане, является характеристика уровня тревожности, а также эмоциональное состояние ребенка в различных школьных ситуациях.

Интегративным показателем личностной адаптации является самооценка. Успешность адаптации во многом зависит от наличия у детей адекватной самооценки. Мы постоянно сравниваем себя с другими людьми и на основе этого сравнения вырабатываем мнение о себе, о своих возможностях, способностях, человеческих качествах. Так постепенно складывается наша самооценка. Процесс этот начинается в раннем возрасте: именно в семье ребенок узнает, любят ли его, принимают ли таким, каков он есть, сопутствует ли ему успех или неудача. В дошкольном возрасте у ребенка складывается ощущение благополучия или неблагополучия.

4. Социальная адаптация. Одним из основных критериев школьной адаптации являются особенности социального поведения ребенка в школе: формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем.

По мнению Т.В. Костяк в начальной школе способность ребенка к конструктивному взаимодействию в новой социальной среде зависит от опыта семейных отношений, а также от содержания и характера трансляции школьных норм. Налаживая отношения со взрослыми и сверстниками (как формальные так и неформальные), ребенок отбирает те образцы поведения,

которые согласуются с имеющимся у него представлением о мире и о себе и пытается приспособить усвоенные правила к конкретной ситуации. В этом проявляется активный характер адаптации к школе, с одной стороны позволяющей раскрыться индивидуальности ребенка, а с другой – определяющей различные отклонения в социальном поведении [44].

Взаимоотношения со сверстниками являются своеобразной формой воспроизведения, освоения отношений, ему так же принадлежит важная роль в социальной адаптации личности в коллективе. Вместе с официальной структурой общения, в классе, как в социальной группе, имеется психологическая структура неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Степень принятия членов группы, симпатии, антипатии определяют положение обучающегося в группе, социометрический статус [76].

Таким образом, в нашем исследовании мы опираемся на следующие показатели (критерии) социально-психологической адаптации обучающихся первых классов, выделенных Д.Ю. Соловьевой: сформированность внутренней позиции школьника, положительное отношение ребенка к школе, принятие школьных норм и правил, сформированность мотивации учения, хорошее эмоциональное самочувствие ребенка, наличие у детей адекватной самооценки, высокий социальный статус ребенка.

Совокупность данных критериев (показателей) характеризует степень адаптированности ребенка в школе, в то время как отклонения в определенной сфере свидетельствуют о нарушениях приспособления к школе и риске дезадаптации.

1.2. Понятие родительского отношения в психологии

В структуре внутрисемейных отношений для нас представляют особый интерес детско-родительские и родительско-детские отношения. Они определяются как процесс и результат индивидуального избирательного отражения семейных связей, опосредующих внутреннюю и внешнюю

активность, а также как общие переживания родителей и детей в их совместной деятельности. Детско-родительские отношения связаны с реальным взаимодействием родителей и детей, в них ярко проявляются социально-психологические закономерности.

Таким образом, детско-родительские отношения, с одной стороны, выступают в качестве регуляторов поведения их участников, а с другой – опосредуют развитие личности ребенка. Эти отношения субъективируются в системе разнообразных чувств, переживаний, стиле общения между родителями и детьми, поведенческих стереотипах, формирующихся и практикуемых в этом общении.

Специфику детско-родительских отношений детерминирует отношение родителя к ребенку.

Первым научным направлением, поставившим детско-родительские отношения в центр развития личности ребенка, был, как известно, классический психоанализ. Теория психоанализа стала определяющим направлением основных концепций детского развития, в которых ключевая роль отводится проблеме отношений между детьми и родителями (Э. Эриксон, К. Хорни, др.).

Огромный вклад в развитие представлений о специфике отношений между детьми и родителями внесла теория классического психоанализа. Согласно З. Фрейду и А. Фрейд, мать выступает для ребенка, с одной стороны, как первый и самый важный источник удовольствия, как первый объект либидо, а с другой – как первый законодатель и «контролер». З. Фрейд придавал значение отделению ребенка от родителей, утверждая, что отход ребенка от родителей должен быть неизбежным для его социального благополучия. Теория психоанализа дала начало многим основным современным концепциям детского развития, разработавшим новые подходы к проблеме детско-родительских отношений, к числу которых относятся концепции Э. Эриксона, Э. Фромма, Д. Боулби, К. Роджерса и др.

Так, в эпигенетической концепции Э. Эриксона подчеркивается, что в

отношениях между родителями и ребенком существует двойственная интенция, которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему. С одной стороны, родители должны оберегать ребенка от окружающих его опасностей, с другой – предоставлять ему определенную степень свободы, а ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой [92].

В отличие от З. Фрейда, Э. Эриксон смещает центр анализа с инстинктивных влечений ребенка на его отношения с близкими взрослыми. Известно также, что он рассматривает развитие в более широком контексте социальных отношений и той исторической реальности, в которой развивается «Я» ребенка.

Э. Фромм, рассматривая родительское отношение как фундаментальную основу развития ребенка, провел качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку [84]. Это различие наиболее ярко прослеживается по следующим линиям:

- условность – безусловность;
- контролируемость – неконтролируемость.

Материнская любовь безусловна – мать любит своего ребенка за то, что он есть. Материнская любовь не подвластна контролю со стороны ребенка, ее нельзя заслужить (либо она есть, либо ее нет). Отцовская любовь обусловлена – отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Отцовская любовь управляема, ее можно заслужить, но ее можно и лишиться. Таким образом, Э. Фромм выделяет такие существенные характеристики родительского отношения, как его двойственность и противоречивость, а также вводит категорию «начало» в описание этой реальности [84].

Аналогичное противопоставление условной и безусловной любви рассматривается и в гуманистической психологии. К. Роджерс подчеркивает, что именно безусловное позитивное внимание родителя к ребенку,

безотносительно к совершаемым им поступкам, обеспечивает полноценное развитие личности ребенка [68].

В теории привязанности Д. Боулби и М. Эйнсворт привязанность ребенка к матери характеризуется двумя противоположными тенденциями: стремлением к риску, активному познанию мира, которое уводит ребенка от матери, и стремлением к защите и безопасности, которое возвращает его к ней; и чем надежнее привязанность, тем выше инициативность ребенка. С одной стороны, ребенок осознает себя через отношение к нему близкого взрослого, и это отношение становится его внутренним самоощущением, сквозь которое он воспринимает окружающий мир. С другой – отношение ребенка к себе и его представление о себе определяют его отношение к близким взрослым (прежде всего, к матери). Это положение представляется чрезвычайно важным для понимания специфики взаимоотношений между ребенком и его родителями [14].

Клиническими психологами была предложена динамическая двухфакторная модель родительского отношения, основанная на двух факторах – эмоциональном (любовь – ненависть) и поведенческом (автономия – контроль). Конкретная родительская позиция определяется выраженностью каждого из компонентов и их взаимосвязанностью.

Таким образом, в первоначальном варианте данной теории привязанность понималась как отношение к себе и к близкому взрослому, которое дает чувство защищенности и безопасности. В современных исследованиях, выполненных в русле теории привязанности, происходит переориентация с проблемы изучения самосознания ребенка к исследованию его поведения, которое чаще всего описывается в терминах социальной адаптации и компетенции. Привязанность рассматривается уже не как отношение, а как стратегия поведения с родителями и отмечают положительную корреляцию между «надежным» типом привязанности и школьной адаптацией, гармоничной коммуникацией в детско-родительской диаде.

Родительское отношение, по определению А.С. Спиваковской, это реальная направленность, позволяющая описывать широкий фон отношений, в основе которых лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми, а также позволяющая представить структуру в целом и изучить, каким образом сознательные или бессознательные мотивы структуры личности родителей выражаются, актуализируются в конкретных формах поведения и взаимопонимания с детьми [78].

А.С. Спиваковская предлагает несколько подходов к характеристике отношений родителей к своему ребенку в зависимости от того, на каких сторонах этих отношений акцентируется внимание исследователя. В одном подходе выделены параметры требовательность – опека и принятие – отвержение. В другом предлагаются симпатия – апатия, уважение – презрение, близость – отдаление [78].

Она также выделяет две группы мотивов воспитания: в первом случае их возникновение связано с жизненным опытом родителей, воспоминаниями собственного детства и личностными особенностями, под этим понимается воспитание как:

- 1) реализация смысла жизни;
- 2) потребности достижения;
- 3) идеалов или определенных качеств.

Во втором – с особенностями супружеских отношений (воспитание как реализация определенной системы).

Родительское отношение – сложное переплетение, комплекс всех отношений в семье. По мнению многих исследователей, ребёнок не только «получает» родительскую любовь, но, как член семьи, оказывает влияние на чувства и отношения родителей как к себе, так и друг к другу. Ребенок не может существовать в одиночестве, он по существу своему является частью взаимоотношений.

Аналогичное определение родительского отношения дает А.Я. Варга –

это система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков [17].

Данное определение родительского отношения можно считать наиболее полным, т.к. оно позволяет анализировать отношение к ребенку в следующих направлениях:

– реальное взаимодействие родителей с ребенком (родительская позиция – устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляемая в соответствующем поведении и поступках);

– отрефлексированное родителем отношение к ребенку и взаимодействие с ним;

– отношение родителя к ребенку, подчиненное влиянию неосознанной мотивации родителя (родительские установки – готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности).

Таким образом, можно видеть, что родительское отношение описывается различными понятиями и терминами, которые определяются исходными теоретическими позициями авторов.

Специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой – это объективное оценочное отношение, направленное на формирование общественных способов поведения. Данные характеристики родительского отношения обусловлены определенной родительской позицией и (или) установками. Наличие этих двух противоположных начал характерно не только для родительского отношения, но и для межличностных отношений вообще.

Таким образом, во-первых, родительское отношение определяет стиль

поведения родителя с ребенком, предпочтения родителей в выборе занятий с ребенком и оценку ребенка и себя в качестве родителя; во-вторых, родительское отношение имеет возрастную динамику и изменяется в сторону преобладания предметного начала над личностным.

Проблема разработки типологии родительского отношения стояла во многих отечественных и зарубежных исследованиях. Многие отечественные авторы рассматривают типы родительского отношения в связи с нарушениями в нормальном развитии личности ребенка. В отечественной литературе существует множество классификаций родительского отношения. Так, в зависимости от позиции родителя, Е.В. Буренкова выделяет шесть типов родительского отношения [16].

1. Пристрастное (либеральная позиция).
2. Безразличное (демократическая позиция).
3. Эгоистическое (автократическая).
4. Отношение к ребенку как к объекту воспитания без учета особенностей его личности (авторитарная позиция).
5. Отношение к ребенку как к помехе (позиция отстранения).
6. Уважение к ребенку в сочетании с возложенными на него обязанностями (позиция равенства).

Данный подход объясняет цикличность и специфичность процесса взаимоотношений в семейной системе.

Некоторые авторы пытаются положить в основу описания типов родительского отношения степень выраженности эмоциональной стороны общения. Так, Е.Б. Насонова выделила четыре группы семей, отличающихся по типу и окрашенности эмоциональных межличностных связей.

1. Семьи с наибольшим числом положительных эмоциональных связей и отсутствием негативных эмоций (гиперопекающие родители).
2. Семьи с преобладанием положительных эмоций при незначительной доле отрицательных, возникающих как непосредственная реакция на запреты родителей, требования дисциплины, порядка, однако не

затрагивающих личностных отношений и социальных потребностей ребенка (разумная любовь).

3. Семьи со существованием в равной мере положительных и отрицательных отношений (амбивалентное родительское отношение).

4. Семьи с преобладанием отрицательных эмоциональных связей между родителями и детьми [60].

Данная классификация указывает на значимость характера эмоциональных связей в семье.

А.И. Захаровым были определены следующие параметры родительского отношения [34]:

– интенсивность эмоционального контакта: гиперопека/опека; принятие/непринятие;

– параметры контроля: разрешительный; допускающий; ситуативный; ограничительный;

– последовательность – непоследовательность;

– аффективная устойчивость — неустойчивость;

– тревожность – нетревожность.

Не менее значимой является и классификация родительского отношения, предлагаемая А.Я. Варгой и В.В. Столиным, которые в ходе дали описание обобщенных типов родительского отношения [17]:

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

2. «Кооперация». Отражает социально желаемый образ родительского отношения. Содержание этого типа: заинтересованность в делах и планах ребенка, помощь. высоко оценивает интеллектуальные и

творческие способности ребенка, чувство гордости за него, поощрение инициативы и самостоятельности, родитель доверяет ребенку, старается быть с ним на равных.

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

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

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

Структура родительского отношения по А.Я. Варге и В.В. Столину содержит следующие составляющие:

- интегральное принятие–отвержение;
- межличностная дистанция;
- формы и направления контроля;
- социальная желательность поведения.

Отечественные авторы А.А. Бодалев, В.В. Столин традиционно выделяют в структуре детско-родительских отношений три составляющих:

эмоциональную, когнитивную и поведенческую [79].

Эмоциональный компонент представляет собой совокупность переживаний, связанных с ребенком, интегральное принятие или отвержение ребенка.

Данная образующая занимает ведущее положение в структуре родительского отношения, в основном определяя особенности его проявления.

В эмоциональном компоненте проявляются «симпатия – антипатия», «уважение – неуважение», «близость – отдаленность» (В.В. Столин).

Когнитивный компонент родительского отношения понимается как представление родителя о характере, потребностях, интересах, ценностях своего ребенка. Такое представление может быть адекватным и неадекватным. Адекватное представление о ребенке – это наиболее полное и объективное знание его психических и характерологических особенностей, увлечений, склонностей, ориентация родителя на индивидуальные особенности ребенка [79].

Неадекватное представление о ребенке неоднородно. Ребенку могут приписывать болезненность, недооценивать его психофизические данные (инвалидизация); навязывать ребенку роль «маленького», представления родителя о его беспомощности, зависимости могут быть явно преувеличены (инфантилизация). Ребенку может быть приписана социальная малоуспешность, поэтому родитель испытывает сильную тревогу за будущее ребенка, не верит в его благополучие, занижает статус ребенка среди сверстников, представляет их как социально опасных, имеющих порочные влечения и дурные наклонности (Т.В. Архиреева) [4].

Поведенческий компонент родительского отношения – это формы общения с ребенком, виды и способы контроля. Поведенческие воздействия на ребенка могут быть разной степени выраженности: от доминирования родителя до практического отсутствия такового (автономия ребенка). Между крайними полюсами (доминирование – автономия) расположены кооперация

родителя с ребенком и потакание ему [17].

Раскрывая типы родительского отношения, нельзя не затронуть причины возникновения того или иного отношения к ребенку. Психологами указываются следующие факторы, оказывающие влияние на тип родительского отношения:

- этологический фактор (Л.С. Печникова);
- характерологические особенности родителей (Е.Т. Соколова);
- интериндивидуальные причины, отражающие опыт общения ребенка с родителями (А.Н. Дьякова, В.Н. Дружинин, Н.Ю. Сиягина);
- психический инфантилизм родителей, внешние материальные затруднения, супружеские конфликты (А.Н. Ганичева, Е.А. Архин, Ю.В. Баскина);
- социокультурные условия (В.Н. Дружинин, Л.С. Печникова);
- супружеские отношения (Е.Н. Новикова);
- социальная активность ребенка (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин);
- психосоматический фактор (Д.Н. Иссопь).

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что детско-родительские отношения описываются различными понятиями и терминами, единой точки зрения на проблему родительского отношения не существует. Специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой – это объективное оценочное отношение, направленное на формирование общественных способов поведения.

Родительское отношение – это многофакторное явление, имеющее свою структуру, детерминанты, особенности развития и требующее всестороннего изучения. Причины возникновения того или иного типа родительского отношения имеют многофакторную зависимость. Качество детско-родительских отношений зависит от этих факторов и оказывает

влияние на поведение, психическое развитие, установки в общении. Зная причины родительского отношения к детям, можно определить их влияние на психическое и соматическое развитие ребенка.

1.3. Психологические особенности детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б. Эльконина, В.Б. Давыдова и их последователей (Л.И. Айдарова, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянов, В.Б. Репкин, В.Б. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Традиционно границы младшего школьного возраста определяются периодом с 6–7 до 9–10 лет, ознаменованным поступлением ребенка в школу. Это событие влечет за собой открытие новой позиции школьника, учебной деятельности, вследствие чего он сталкивается с нормативным психологическим «кризисом 7 лет» [62].

В этот период ребенок сталкивается со вторым физиологическим кризисом, который тоже приходится на 7 лет: в его организме происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождающийся бурным ростом тела, внутренних органов и вегетативной перестройкой. Таким образом, социально-психологические изменения в жизни детей совпадают с физиологическими, что требует от них большого напряжения и мобилизации. Необходимо время, чтобы произошла адаптация ребенка к подобным условиям, чтобы он научился соответствовать новым требованиям.

Кризис 7 лет характеризуется 3 основными взаимосвязанными изменениями:

– потеря ребенком непосредственности, наивности. Ребенок начинает манерничать, паясничать, поведение становится искусственным, демонстративным, натянутым. Ребенок начинает осознавать свои поступки с точки зрения их результатов и последствий;

– появление нового качества – рефлексии своих действий. Происходит важное изменение – возникает обобщение чувств: если с ребенком много раз случается какая-то ситуация, у него возникает обобщенное переживание, основанное на многократном повторении ситуации. Это дает толчок к развитию осознанной самооценки, самолюбия ребенка;

– дифференциация внутренней и внешней сторон личности. У первоклассника появляется внутренняя жизнь, в которую он часто не готов впускать взрослых [19].

В процессе протекания кризиса 7 лет формируется новая личность, которая обладает своей внутренней жизнью и рефлексией. Кризис часто протекает непросто, дети могут стать замкнутыми, неуправляемыми, трудновоспитуемыми и взрослым важно в этот период поддержать их, не давить и в то же время не допускать вседозволенности. Необходимо, чтобы ребенок знал, что его любят и поддерживают.

Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется высокой впечатлительностью, возбудимостью, гибкостью, отзывчивостью на все яркое, новое, необычное. Однако ребенок уже умеет сдерживать бурные, резкие выражения чувств: он может удерживать слезы, скрыть страх. Ребенок научается управлять собственными эмоциями. Эмоциональная сфера пока неустойчива. Эмоции младшего школьника очень разнообразны, в этой сложной гамме постепенно созревают и социальные чувства – ответственности, сопереживания.

Благополучное эмоциональное состояние ребенка во многом зависит от его отношений со значимыми взрослыми – учителем и родителем. Важную роль играют также взаимоотношения с одноклассниками, статус в коллективе.

Условно эмоциональные отклонения в рамках нормального психического развития в младшем школьном возрасте можно разделить на 3 группы, которые могут привести к дезадаптации, снижению успеваемости и

нарушениям в общении: тревожность, агрессивность, эмоциональная расторможенность.

В личностной сфере важным является притязание на признание. В результате стойкого длительного неуспеха в учебе может возникнуть снижение самооценки, могут проявиться неадекватные защитные реакции – агрессия, тревожность, застенчивость, лень, апатия, уход в фантазию и болезнь.

Поступление ребенка в школу резко изменяет социальную ситуацию его развития, однако, для того, чтобы начало школьного обучения стало стартовой точкой нового этапа развития, ребенок должен быть готов к новым формам сотрудничества со взрослыми и сверстниками, иначе школьная линия развития не может начаться полноценно.

Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, когда ребенок приходит в школу, происходит перестройка всей системы его отношений с действительностью. Дошкольник существует в двух системах социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», которые связаны игровой деятельностью, а ее результаты не влияют на отношения ребенка с родителями, как и отношения между детьми также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения связаны иерархическими связями, существуя параллельно, а благополучие ребенка зависит от внутрисемейной гармонии. В школе же возникает новая структура этих отношений. Так, сфера отношений «ребенок – взрослый» распадается на следующие две подсистемы: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители» [91].

Первая из них, «ребенок – учитель», как экспериментально показали Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина, начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Отношения ребенка со взрослыми и сверстниками формируются хорошими отметками и отличным поведением. «Как ты учишься?» – это первое, что взрослые спрашивают у ребенка. Эта подсистема становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятствующих этому условий [3, 13].

Впервые отношение «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество». Если в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в семье имеется неравенство отношений, то в школе действует принцип «все равны перед законом». Здесь существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки, а в учителе воплощены требования общества. В школе с самого начала должна быть построена система четко определенных отношений, основанных на принятых правилах. По словам Гегеля, приход в школу – это приведение человека к общественной норме. Д.Б. Эльконин отмечал, что дети очень чутки к тому, как учитель относится к ним: если ребенок замечает, что у учителя есть «любимчики», то ореол учителя падает. В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя, но если он по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к сверстнику с позиции того, как тот относится к эталону, который ввел учитель [91].

Ситуация «ребенок – учитель» пронизывает всю школьную жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит хорошо и дома, и с детьми, и со всем вокруг. Такая социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности, называемой учебной.

В первую очередь – это деятельность по усвоению знаний. Но и в игре ребенок тоже усваивает знания. Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение предметов науки и культуры, накопленных человечеством, особых предметов, с которыми надо научиться действовать.

Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности еще нет, по крайней мере, в готовой форме. Она должна быть сформирована, человек должен уметь учиться, в том числе уметь учиться самому. Задача начальной школы и заключается в построении учебной деятельности. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения, а не с содержанием той

деятельности, которую ребенок должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе, – считал Д.Б. Эльконин, – и потому необходимо формировать познавательную мотивацию [91].

Формирование познавательной мотивации тесно связано с содержанием и способами обучения. При традиционных способах она может и не существовать. Превращение деятельности, которая еще не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. В школе обычно работают методами внешних побуждений, которые приводят в итоге к возникновению системы принуждения. В качестве побудительной силы при этом выступает школьная отметка.

Как и каждая деятельность, учебная деятельность характеризуется по ее предмету. Предметом учебной деятельности является, как кажется на первый взгляд, обобщенный опыт знаний, распределенный по отдельным наукам. Усваивая знания, ребенок сам ничего в них не меняет, и в этом состоит парадокс учебной деятельности. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится субъект, осуществляющий эту деятельность, выступая в качестве самоизменяющегося. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, ответа на вопросы: «чем я был» и «кем я стал». Происходит оценка собственных изменений, рефлексия на себя. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности. Определенной формой оценки является отметка. И хотя Ш. Амонашвили организовал экспериментальное обучение без отметок, это не означает, что оно проходит без оценок. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой.

На начальных этапах учебная деятельность осуществляется в форме совместной работы учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте, можно сказать, что сначала все находится в руках учителя, который «действует руками ученика». В школьном возрасте подобная деятельность осуществляется уже с идеальными объектами (число, звуки) и тогда «руки учителя» представляют собой его мозг. Учебная деятельность – это такая же предметная деятельность, но предмет ее теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность затруднена. Процесс развития учебной деятельности заключается в передаче отдельных ее звеньев от учителя к ученику.

Будучи разделенной между участниками, эта деятельность выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции происходят из совместной деятельности, из тех или иных форм коллективных взаимоотношений и взаимодействий. Совместная деятельность – необходимый этап и внутренний механизм индивидуальной. Именно взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида [21].

Рассмотрим возрастные психологические новообразования. В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Изменения в области памяти, приобретающей ярко выраженный произвольный характер, связаны в первую очередь с осознанием ребенком особой мнемической задачи, которую он отделяет от всякой другой. В школьном возрасте эта задача выделяется с большим трудом, либо вовсе не выделяется. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания, но, к сожалению, в школе этому мало учат. От наиболее примитивных приемов, таких, например, как повторение, внимательное длительное рассмотрение

материала, ребенок затем переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала.

В области восприятия происходит переход от произвольного восприятия ребенка – дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче. При восприятии нового объекта, ребенок испытывает трудности, которые часто недооцениваются, особенно молодыми учителями. Для того, чтобы учить детей рассматривать объект, руководить восприятием, необходимо создавать у них предварительное представление, некий поисковый образ. Ребенок должен увидеть то, что нужно, а для этого мало иметь наглядный материал, необходимо указкой вести взор ребенка за собой, нужно научить его видеть. На протяжении младшего школьного возраста дети научаются рассматривать объекты.

В этот же период у детей формируется способность сосредотачивать внимание и на менее интересных вещах. Приобретают более общественный характер их эмоциональные переживания, существенные изменения происходят в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. Выполнение младшими школьниками интеллектуальных заданий связано с рядом трудностей, описанных психологами.

Так, ребенок испытывает затруднения при анализе звукового состава слова и анализе слов в предложении. Когда его спрашивают, например, сколько слов в предложении: «Ваня и Петя пошли гулять», он отвечает: «два» (Ваня и Петя). А.Р. Лурия и Л.С. Выготский отмечали, что речь выступает для ребенка как стекло, через которое видно что-то, но самого стекла (слова) не видно. Факты описаны С.Н. Карповой.

Трудности вызывают у детей младшего школьного возраста и представления о количестве, особенно при наполнении их конкретным содержанием. П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым и др. описаны факты, когда дети путают величину и количество (школьнику показывают 4

маленьких кружка и 2 больших и спрашивают, где больше, ребенок указывает на 2 больших) [25].

Наконец, затруднения при определении понятий. Если для маленьких детей, например, плод – это то, что сначала растет, а потом едят, то для школьника это часть растения, содержащая семя. Вначале младшие школьники, обучающиеся первого класса еще мыслят по-дошкольному, исходя из не посредственной практической значимости явления. Они не принимают во внимание генезис этого явления, хотя именно это и является решающим для определения научных понятий. В школьном возрасте формируется новый тип мышления (В.В. Давыдов).

Учебная деятельность предъявляет очень большие требования и к другим сторонам психики ребенка. Она способствует развитию воли, требует известной внутренней дисциплины. Если в дошкольном возрасте произвольность выступает лишь в отдельных случаях, то в школе вся деятельность по своему характеру является произвольной. Любая попытка превратить учебное дело в развлекательное является ложной.

Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей детей. Процесс усвоения системы понятий, системы наук не может рассматриваться как дело лишь памяти. От ребенка требуется развитие мыслительных операций (анализ, синтез, рассуждение, сравнение и т.д.). Далее, в процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций.

Таким образом, в младшем школьном возрасте происходит процесс интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех аспектов психического развития, их осознание и произвольность.

Таким образом, произвольность и осознанность всех психических процессов, их интеллектуализация и внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий, а также

осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности – вот основные психологические новообразования младшего школьного возраста, которые свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, завершающему детство.

1.4. Проблема влияния родительского отношения на социально-психологическую адаптацию детей младшего школьного возраста

Детско-родительские отношения – это такой компонент, который оказывает влияние на все сферы личности ребенка (эмоциональную, коммуникативную, познавательную и другие). Таким образом, взаимодействие ребенка с родителями – это самый первый опыт взаимодействия с окружающим миром, который закрепляется, и как следствие, формирует определенные модели поведения с другими людьми – и со взрослыми, и со сверстниками.

Все начинается с неразрывного и взаимообусловленного единства ребенка с мамой, – эта сложная взаимосвязь дает ребенку чувство защищенности и безопасности. На детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка [4].

Ребенок так же чрезвычайно зависим от отношения, которое ему демонстрируют взрослые, и именно в общении через механизм подражания ребенок осваивает способы взаимодействия людей друг с другом.

Исследования А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и других ученых показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями [49, 91].

Многие проблемы, осложнения, отклонения развития являются следствием неразрешенности кризисных противоречий предыдущих периодов развития. Таким образом, радиус значимых отношений в периоды,

предшествующие школьному возрасту, охватывает отношения ребенка с матерью (младенчество), с родителями (раннее детство), с семьей (возраст игры).

Весьма интересным нам кажется вопрос о том, чем же обусловлен тот или иной выбор, который определяет направление развития ребенка. Или, иными словами, что определяет направление кризисного противоречия возраста. Так как специфику детско-родительских отношений, как уже было сказано выше, изначально определяет отношение родителя к ребенку, то выбор разрешения кризисного противоречия, который делается ребенком, его потребности, чувства, переживания, обусловлены, прежде всего, отношением родителей к нему [4].

Итак, по Э. Эриксону, именно в радиусе детско-родительских отношений разрешаются основные кризисные противоречия периода раннего детства и дошкольного возраста.

Самосознание ребенка является фактором психического развития ребенка и определяет его внутреннюю логику. Содержание Я-концепции как структурного компонента самосознания во многом зависит и от отношений человека со значимыми людьми. Любовь и принятие ребенка другими значимыми людьми рассматривается, как фактор формирования позитивного самоотношения и самооценивания личности [16].

Представления о ребенке и отношение к нему родителя является внутренней основой типа воспитания, реализуемого через воспитательное воздействие и формы общения с ребенком.

В современной зарубежной психологии существует весьма распространенная точка зрения, приверженцы которой подчеркивают специфику и важность именно социального взаимодействия для полноценного психического развития. Внимание к этой проблеме привлекли исследования Р. Шпица, в которых впервые было описано явление госпитализма у детей, воспитывающихся в условиях дефицита социальных контактов. У таких детей наблюдались задержки в становлении

локомоторных функций, патологические двигательные стереотипии, глубокая апатия, обедненность эмоциональной сферы. В интерпретации этого явления Р. Шпиц опирался на теорию психоанализа, которая подчеркивала принципиальную важность ранних отношений с родителями и особенно с матерью для развития личности [34].

Эту линию продолжили Д. Боулби и М. Эйнсворт, сформулировавшие концепцию этечмента (привязанности) как избирательного аффективного отношения ребенка с матерью, организующего его поведение. Поведенческая система привязанности – одна из основных систем поведения, которая позволяет индивиду держаться поблизости от одного или нескольких важных для него лиц и проявляется только в ситуациях страха, усталости и болезни. Дальнейшее развитие этой концепции привело к расширению функций этечмента – от обеспечения безопасности, позволяющей преодолевать препятствия в самом раннем детстве, до "надежной базы", способствующей развитию всех видов навыков и умений в более поздних возрастах [11]. В классическом подходе к изучению этечментного поведения в центре рассмотрения оказывается ребенок и формирующаяся между ним и матерью связь. В то же время подчеркивается роль сензитивности матери и ее роли в формировании и регуляции взаимодействия.

Совершенно другой подход к изучению материнско-детских отношений представлен в работах Т. Бразелтона, Е. Штерна, Е. Тронич. Они рассматривают детско-материнское взаимодействие как таковое, в частности как организацию диадического поведения. Особый интерес здесь вызывает степень адаптации во взаимодействии, определяющая качество взаимодействия и, следовательно, качество связи между матерью и ребенком. В этом подходе не только учитывается сензитивность матери по отношению к ребенку, но и подчеркивается очень рано возникающая способность ребенка участвовать во взаимодействии. При этом взаимодействие рассматривается как система, регулируемая обоими партнерами, которые постоянно вносят изменения в свое поведение на основе обратной связи от

другого. Таким образом, в этих диадических отношениях взрослый выделяется как особый объект, формируется образ другого человека, взаимодействие с которым опосредует специфику коммуникативного стиля ребенка и его отношение к окружающим [69].

Опираясь на положения выше изложенных концепций, мы полагаем, что для успешного преодоления трудных ситуаций для ребенка наиболее значимыми являются эмоционально близкие отношения с матерью, которые обеспечивают ему чувство безопасности, снижают уровень тревоги и способствуют эффективному противодействию трудностям.

Именно поэтому при столкновении с затруднительной ситуацией ребенок использует стратегию этечмента, предполагающую его активное поведение, направленное на установление близости с матерью.

Понятия «тип семейного воспитания», «стиль родительского отношения», «родительская позиция» в психологической литературе часто рассматриваются как синонимы. Однако под стилем семейного воспитания понимают совокупность трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого, опираясь на определение А.Я. Варги, которая представляет родительское отношение как целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков.

Наиболее интересными и ценными для нашего исследования являются классификации стиля родительского воспитания, связанные с параметром родительского контроля. Так, А. Болдуин выделил два стиля практики родительского воспитания – демократический и контролирующий [8].

Демократический стиль определяется следующими параметрами: высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями, включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения; готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется,

одновременно верой в успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничением собственной субъективности в видении ребенка.

Контролирующий стиль включает значительные ограничения поведения детей: четкое и ясное разъяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер. Как было отмечено автором, в семьях с демократическим стилем воспитания дети характеризовались умеренно выраженной способностью к лидерству, агрессивностью, стремлением контролировать других детей, но сами дети с трудом поддавались внешнему контролю. Дети отличались также хорошим физическим развитием, социальной активностью, легкостью вступления в контакты со сверстниками, однако им не был присущ альтруизм, сензитивность и эмпатия. Дети родителей с контролирующим типом воспитания были послушны, внушаемы, боязливы, не слишком настойчивы в достижении собственных целей, неагрессивны. При смешанном стиле воспитания детям присущи внушаемость, послушание, эмоциональная чувствительность, неагрессивность, отсутствие любознательности, оригинальности мышления, бедная фантазия. Однако эта классификация имеет несколько описательный характер.

Д. Баумринд в цикле своих исследований попыталась преодолеть этот недостаток, вычленив совокупность детских черт, связанных с фактором родительского контроля. Были выделены три группы детей [34].

Компетентные – с устойчиво хорошим настроением, уверенные в себе, с хорошо развитым самоконтролем собственного поведения, умением устанавливать дружеские отношения со сверстниками, стремящиеся к исследованию, а не избеганию новых ситуаций.

Избегающие – с преобладанием уныло-грустного настроения, трудно устанавливающие контакты со сверстниками, избегающие новых и фрустрационных ситуаций.

Незрелые – неуверенные в себе, с плохим самоконтролем, с реакциями отказа во фрустрационных ситуациях.

Автор выделил также четыре параметра родительского поведения, ответственных за описанные паттерны детских черт.

Первый параметр – родительский контроль; при высоком балле по этому параметру родители предпочитают оказывать большое влияние на детей, способны настаивать на выполнении своих требований, последовательны в них. Контролирующие действия направлены на модификацию проявлений зависимости у детей, агрессивности, развитие игрового поведения, а также на более успешное усвоение родительских стандартов и норм.

Второй параметр – родительские требования, побуждающие к развитию у детей зрелости; родители стараются, чтобы дети развивали свои способности в интеллектуальной, эмоциональной сферах, межличностном общении, настаивают на необходимости и праве детей на независимость и самостоятельность.

Третий параметр – способы общения с детьми в ходе воспитательных воздействий: родители с высоким баллом по этому показателю стремятся использовать убеждение с тем, чтобы добиться послушания, обосновывают свою точку зрения и одновременно готовы обсуждать ее с детьми, выслушивают их аргументацию. Родители с низким баллом не выражают четко и однозначно свои требования и недовольства или раздражение, но чаще прибегают к косвенным способам – жалобам, крику, ругани.

Четвертый параметр – эмоциональная поддержка: родители способны выражать сочувствие, любовь и теплое отношение, их действия и эмоциональное отношение направлены на содействие физическому и духовному росту детей, они испытывают удовлетворение и гордость от успехов детей. Оказалось, что комплекс черт компетентных детей соответствует наличию в родительском отношении всех четырех измерений – контроля, требовательности к социальной зрелости, общения и

эмоциональной поддержки, т. е. оптимальным условием воспитания является сочетание высокой требовательности и контроля с демократичностью и приятием. Родители избегающих и незрелых детей имеют более низкий уровень всех параметров, чем родители компетентных детей. Кроме того, для родителей избегающих детей характерно более контролирующее и требовательное отношение, но менее теплое, чем для родителей незрелых детей. Родители последних оказались абсолютно неспособными к контролю детского поведения в силу собственной эмоциональной незрелости [34].

Из анализа литературы следует, таким образом, что наиболее распространенным механизмом формирования характерологических черт ребенка, ответственных за самоконтроль и социальную компетентность, выступает интериоризация средств и навыков контроля, используемых родителями. При этом адекватный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью в предъявлении ребенку. Дети с адекватным уровнем контроля в родительском отношении характеризуются хорошей адаптированностью к школьной среде и общению со сверстниками, активны, независимы, инициативны, доброжелательны и эмпатичны.

Следует отметить, что, несмотря на обилие исследований родительских отношений и их влияния на различные стороны развития ребёнка, на сегодняшний день не существует единого понимания нормы родительского отношения. Исследователей в первую очередь интересует его аномалия, а понятие «норма» раскрывается от противоположного, т.е. отсутствие нарушений детско-родительских отношений. В принципе практическое существование «сотрудничества», «кооперации», «безусловной любви» и т.д. не подтверждается конкретными исследованиями [39].

В своём исследовании мы выделяем следующие наиболее существенные, на наш взгляд, характеристики гармоничных или конструктивных детско-родительских отношений:

– удовлетворение в системе детско-родительских отношений базовых потребностей ребёнка таких как, потребностей в безопасности и аффилиации, а так же потребностей, возникающих в процессе детско-родительского взаимодействия (принятия и признания индивидуальности ребёнка и сохранение своего «Я» как автономной реальности);

– достаточный уровень рефлексии родителей на индивидуальные особенности ребёнка, а именно, понимание их социально – психологической природы;

– сознательная организация родителями конструктивного стиля взаимодействия с ребёнком адекватного его индивидуальным особенностям.

Итак, на основании всего отмеченного выше можно утверждать, что родительское отношение – это сложное многофакторное явление, имеющее свою специфику, структуру, внешние проявления и факторы. Родительское отношение рассматривается как фактор, оказывающий влияние на различные стороны развития ребёнка, главным образом на формирование его индивидуальных особенностей, социальное развитие и психическое благополучие.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Под социально-психологической адаптацией к школе понимается процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития, как процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, к новым условиям жизни.

Школьная адаптация рассматривается нами как социально-психологическая проблема, т.к. отношения ребёнка к взрослым и сверстникам, способность взаимодействовать с ними становятся факторами, определяющими его успешность в ситуации школьного обучения.

Школьная адаптация как социально-психологическое явление имеет свою специфику и проявляется в различных поведенческих стратегиях. Успешность социально-психологической адаптации личности, особенно в

периоды возрастных кризисов, определяется соотношением между социальными требованиями к субъекту, с одной стороны, и теми психологическими особенностями, которые сформировались у него в результате его предшествующего опыта, – с другой. Трудности, которые могут возникать у ребенка в период начального обучения, связаны с воздействием большого числа факторов, как внешнего, так и внутреннего порядка: семейного, социального, соматического, психологического и др.

Родительское отношение описывается различными понятиями и терминами, которые определяются исходными теоретическими позициями авторов, единой точки зрения на проблему родительского отношения не существует. Классификации типов и стилей родительского отношения, в основном, не противоречат друг другу, а дополняют, иногда и повторяют друг друга.

Родительское отношение выступает фактором успешной адаптации к школе. Родители в этот период могут стать помощниками ребёнка, а могут создать дополнительные трудности в его школьной адаптации. Поэтому в зависимости от типа родительского отношения существуют особенности социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе, характеризующейся особенностями ее показателей (отношение ребенка к школе, мотивации учения, эмоциональное самочувствие ребенка; самооценка).

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

2.1. Организация и методики исследования

Целью эмпирического исследования является выявление особенностей социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе при разных типах родительского отношения.

База исследования: исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа № XX».

В исследовании принимали участие 54 обучающихся первых классов в возрасте 7,2–8,1 лет (средний возраст выборки 7,6 лет), 85,2% обучающихся воспитываются в полной семье, 14,8% – в неполной семье и их родители (75,9% – матери, 24,1% – отцы).

Программа диагностического исследования социально-психологической адаптации младших школьников основана на основных социально-психологических показателях адаптации к школе, выделенных Д.Ю. Соловьевой:

- сформированность внутренней позиции школьника,
- положительное отношение ребенка к школе, принятие школьных норм и правил;
- сформированность мотивации учения,
- хорошее эмоциональное самочувствие ребенка;
- наличие у детей адекватной самооценки;
- высокий социальный статус ребенка.

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

1. Для исследования показателя сформированности внутренней позиции школьника использовали методику «Беседа о школе» Т.А. Нежной (Приложение А).

Цель: исследование внутренней позиции школьника и характера ориентации на школьно-учебную деятельность.

Форма (ситуация оценивания): индивидуальная беседа с ребенком.

Все ответы кодируются буквой А или Б.

А – балл в счет сформированности внутренней позиции школьника,

Б – балл в счет несформированности внутренней позиции школьника и предпочтения дошкольного образа жизни.

Критерии (показатели) сформированности внутренней позиции школьника:

– положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, т.е. в ситуации необязательного посещения школы продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания;

– проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что проявляется в предпочтении уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа;

– предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, предпочтение социального способа оценки своих знаний – отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер).

Уровни сформированности внутренней позиции школьника на 7-м году жизни:

0 уровень – обязательно вопрос 1, 3, 5 – Б, в целом преобладание ответов типа Б – отрицательное отношение к школе и поступлению в школу.

1 уровень – обязательно 1, 3, 5 – А, 2, 6 – Б. В целом равенство или преобладание ответов А – положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности

(сохранение дошкольной ориентации). Ребенок хочет пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни.

2 уровень – 1, 3, 5, 8 – А; в ответах нет явного преобладания направленности на школьное содержание. Ответы А преобладают – возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни, по сравнению с учебными аспектами.

3 уровень – 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 – А – сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

2. Для оценки показателя сформированности мотивации учения школьной мотивации применена «Анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальной школы (1–4 кл.)» Н.Г. Лускановой (Приложение А, таблица 1).

Н.Г. Лусканова выделяет следующие уровни школьной мотивации:

– высокий уровень школьной мотивации, учебной активности – такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога;

– уровень выше среднего: хорошая школьная мотивация – дети успешно справляются с учебной деятельностью. Подобный уровень является средней нормой;

– средний уровень: положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами – дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако, чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем, им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает;

– низкая школьная мотивация – школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

– негативное отношение к школе, школьная дезадаптация – дети испытывают серьезные трудности в школе, они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья.

3. Для исследования самооценки использовали методику «Лесенка» В.Г. Щур (Приложение А, таблица 1).

Цель методики – определить особенности самооценки ребёнка (как общего отношения к себе) и представлений ребёнка о том, как его оценивают другие люди.

Методика проводится индивидуально. Процедура исследования представляет собой беседу с ребёнком с использованием определённой шкалы оценок, на которой он сам помещает себя и предположительно определяет то место, куда его поставят другие люди.

Методика позволяет выделить следующие уровни самооценки.

1. Неадекватно завышенная самооценка.
2. Завышенная самооценка.
3. Адекватная самооценка.
4. Заниженная самооценка.

4. Показатель общего внутреннего эмоционального состояния у детей младшего школьного возраста исследовали с помощью методики «Тест

школьной тревожности Филлипса» в адаптации А.М. Прихожан (Приложение А, таблица 2).

Тест позволяет выявить уровень и факторы тревожности в школьной ситуации. Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора):

1) общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка связанное с различными формами его включенности в жизнь школы;

2) переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками);

3) фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.;

4) страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей;

5) страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги и ситуации проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей;

6) страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок;

7) низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды;

8) проблемы и страхи в отношении с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

При обработке подсчитывается:

а) общее число совпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности;

б) число совпадений по каждому из восьми факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

5. С целью исследования показателей эмоционального самочувствия младших школьников и эмоционального отношения к школе применили проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой (Приложение А, таблица 3).

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

С целью определения эмоционального самочувствия младших школьников рассчитывается показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы. Определенный порядок цветов (34251607) – аутогенная норма – является индикатором психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения (СО) сначала вычисляется разность между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета. Затем разности (абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным. Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т.е. преобладающее настроение ребенка. Числовые значения СО интерпретируются следующим образом:

Больше 20 – преобладание отрицательных эмоций. У ребенка доминируют плохое настроение и неприятные переживания. Имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно.

10–18 – эмоциональное состояние в норме. Ребенок может радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет.

Менее 10 – Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.

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

Задание № 2 характеризует сферу социальных эмоций. Здесь надо оценить степень дифференциации эмоций – в норме позитивные чувства ребенок раскрашивает основными цветами, негативные – коричневым и черным.

В задании № 3 отражено эмоциональное отношение ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам.

По результатам задания № 3 можно выделить три группы детей:

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

6. Для изучения социометрического статуса младших школьников применили социометрическую методику «Капитан корабля» А.А. Романова (Приложение А, таблица 4).

Цель: выявить социометрический статус ребенка в группе сверстников.

Содержание: во время индивидуальной беседы ребёнку показывают рисунок корабля, и задают следующие вопросы:

- Если бы ты был капитаном корабля, кого из ребят своей группы взял бы в помощники, отправляясь в дальнее путешествие?
- Кого не взял бы в плавание, оставил на берегу?

Критерии и оценка результатов:

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

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

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

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

7. Для диагностики родительского отношения использовали тест-опросник родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина. Данная методика ориентирована на выявление родительского отношения к детям и особенностей общения детей с родителями (Приложение А, таблица 5).

Опросник состоит из 5 шкал.

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

II. «Кооперация» – социально-желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка. Он поощряет инициативу и самостоятельность

ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается стать на его точку зрения в спорных вопросах.

III. «Симбиоз» – шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком.

Содержательно эта тенденция описывается так: родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться волей обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

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

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

неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

2.2. Анализ результатов

Рассмотрим полученные результаты показателей социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к школе.

Основные результаты исследования показателя сформированности внутренней позиции школьника, полученные по методике «Беседа о школе» Т.А. Нежновой представлены на рисунке 1.

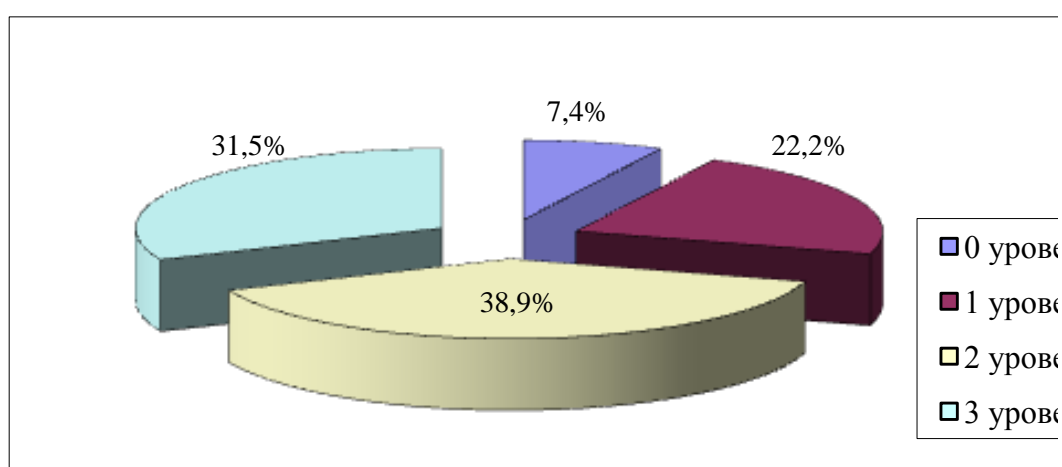


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по уровню сформированности внутренней позиции школьника

Согласно представленным данным у большинства младших школьников преобладает второй (средний) уровень сформированности внутренней позиции школьника (38,9% детей). В ответах младших школьников с данным уровнем внутренней позиции школьника нет явного преобладания направленности на школьное содержание, дети ориентированы на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни, по сравнению с учебными аспектами.

Следующим представлен третий уровень (высокий) сформированности внутренней позиции школьника (31,5% детей). Дети младшего школьного

возраста с высоким уровнем сформированности внутренней позиции школьника ориентированы на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни, понимают необходимость учения, т.е. в ситуации необязательного посещения школы продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания; проявляют интерес к новому, собственно, школьному содержанию занятий.

22,2% младших школьников имеют первый уровень сформированности внутренней позиции школьника. Дети данной группы сохраняют свою дошкольную ориентацию: дети хотят пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни; присутствует положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности.

В меньшей степени представлен нулевой уровень (низкий) сформированности внутренней позиции школьника. У 7,4% младших школьников внутренняя позиция школьника не сформирована, преобладает отрицательное отношение к школе, дети не хотят посещать школу, отсутствует ориентация на содержание школьно-учебной действительности.

Рассмотрим результаты мотивации учения как показателя социально-психологической адаптации младших школьников к школе, полученные в результате анкетирования по методике Н.Г. Лускановой (рисунок 2).

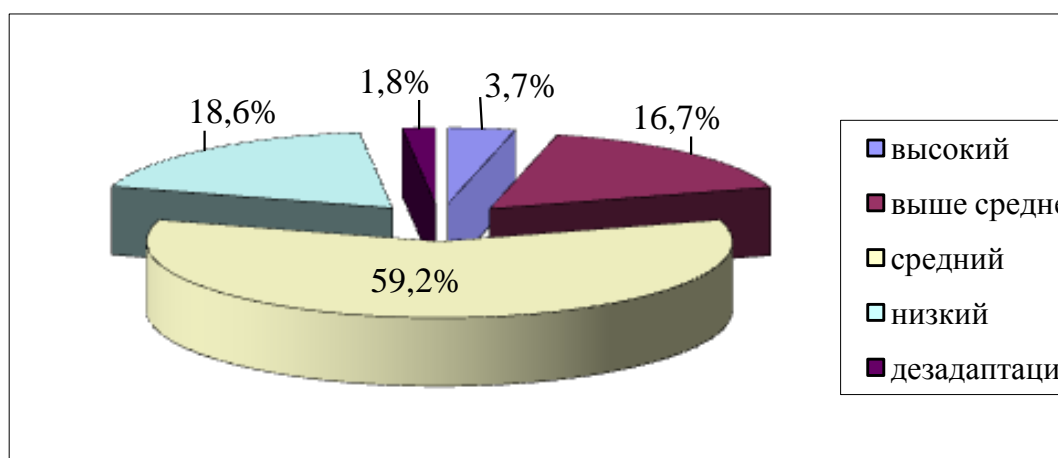


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по уровню школьной мотивации

Согласно представленным данным на рисунке 2, в группе исследуемых первоклассников преобладающее большинство детей (59,2% детей) имеют средний уровень школьной мотивации, у которых преобладает положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами – дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако, чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем, им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

Низкая школьная мотивация выявлена у 18,6% младших школьников. Данная группа детей посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе.

Хорошая школьная мотивация, дети успешно справляются с учебной деятельностью, представлена у 16,7% первоклассников.

В меньшей степени представлен высокий уровень школьной мотивации (3,7% детей) и негативное отношение к школе (1,8% детей).

Только 3,7% младших школьников отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

1,8% первоклассников испытывают серьезные трудности в школе, они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

С помощью методики «Лесенка» были получены результаты социально-психологической адаптации по показателю самооценки младших школьников. Основные результаты самооценки младших школьников представлены на рисунке 3.

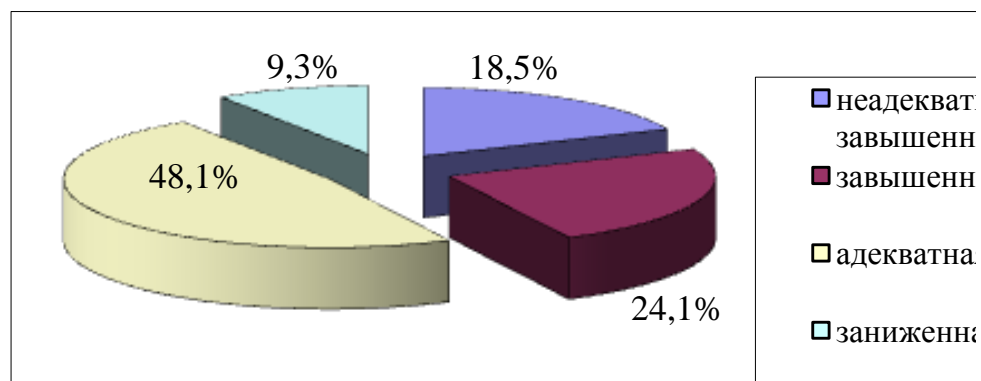


Рис. 3. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по уровню самооценки

Согласно представленным на рисунке 3 данным самооценки младших школьников, преобладает адекватная самооценка (48,1% детей). У первоклассников с адекватной самооценкой, представленной на среднем уровне ее развития, уровень самокритики достаточен для того, чтобы ребенок стремился к развитию, чему-то более сложному, и в то же время не отнимает уверенности в своей успешности.

Далее представлена завышенная самооценка (24,1% детей). Первоклассники с завышенной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учебной деятельности. Их характеризует максимальная самостоятельность. Они уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха в учебной деятельности.

Неадекватно завышенная самооценка выявлена у 18,5% первоклассников. Дети данного уровня переоценивают свои возможности, результаты учебной деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые им не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своем или тут же переключаются на самую легкую задачу, движимые мотивом престижности.

Заниженная самооценка выявлена у 9,3% первоклассников. Дети младшего школьного возраста с заниженной самооценкой имеют слишком высокий уровень внутреннего притязания, что дает им установку на неуспех. Это может быть опасным для ребенка, ведь если он сам будет уверен в том, что он не может быть успешен в той или иной деятельности, в последствие будет крайне сложно объяснить ему, что возможно достаточно попробовать себя в какой-либо деятельности.

Рассмотрим результаты исследования показателя школьной адаптации эмоционального самочувствия исследуемой группы детей младшего школьного возраста. Основные результаты по параметру школьной тревожности в группе младших школьников представлены в таблице 1 и на рисунке 4.

Таблица 1

Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по факторам школьной тревожности младших школьников

| Факторы | Норма, % | Повышенная тревожность, % | Высокая тревожность, % |
|--|----------|---------------------------|------------------------|
| 1. Общая тревожность | 53,7 | 25,9 | 20,4 |
| 2. Переживание социального стресса | 57,5 | 29,6 | 12,9 |
| 3. Фрустрация потребности в достижении успеха | 62,9 | 20,4 | 16,7 |
| 4. Страх самовыражения | 57,4 | 25,9 | 16,7 |
| 5. Страх ситуации проверки знаний | 46,4 | 20,3 | 33,3 |
| 6. Страх несоответствия ожиданиям окружающих | 40,7 | 38,9 | 20,4 |
| 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 76,0 | 11,1 | 12,9 |
| 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 46,3 | 22,2 | 31,5 |

Показатели общей тревожности первоклассников по отношению к школе свидетельствуют, что у 53,7% детей хорошее, благоприятное эмоциональное состояние, связанное с различными формами его включенности в жизнь школы. У 46,3% первоклассников эмоциональное

состояние характеризуется более негативным фоном, и связано с различными формами его включенности в жизнь школы.

Рассмотрим показатели тревожности по факторам школьной тревожности. Наглядно показатели повышенной и высокой тревожности по параметрам школьной тревожности представлены на рисунке 4.

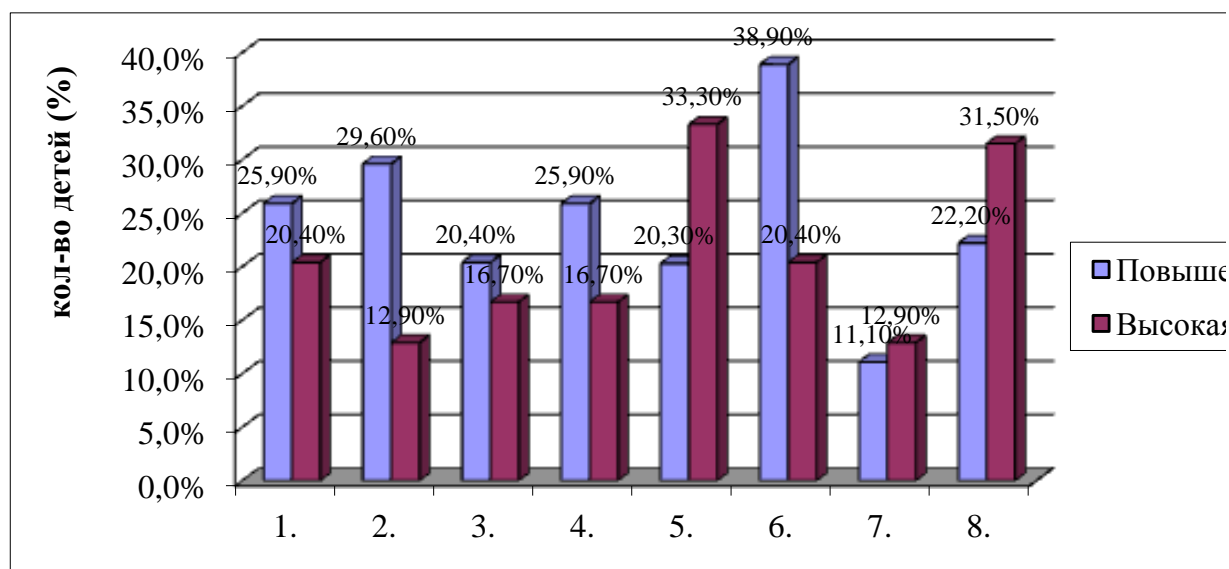


Рис. 4. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по повышенному и высокому уровню по факторам школьной тревожности

Примечание: 1) общая тревожность; 2) переживание социального стресса; 3) фрустрация потребности в достижении успеха; 4) страх самовыражения; 5) страх ситуации проверки знаний; 6) страх несоответствия ожиданиям окружающих; 7) низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 8) проблемы и страхи в отношениях с учителями.

У более половины испытуемых обнаружены высокие показатели тревожности по параметру «Страх несоответствия ожиданиям окружающих» (59,3% детей), что соответствует реакции группирования. Первоклассники ориентируются на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.

Достаточно высокую выраженность имеет параметр «Страх ситуации проверки знаний» (53,6% детей). Более половины первоклассников

переживают тревогу в ситуации проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

По фактору «Проблемы и страхи в отношении с учителями» в 53,7% случаях отмечена высокая выраженность тревожности, что свидетельствует о негативном эмоциональном фоне отношений со взрослыми в школе, снижающей успешность обучения ребенка

Фрустрационное влияние ситуации, связанной с каждодневной оценкой результатов деятельности ребенка и фактом оценивания его индивидуальных личностных особенностей провоцирует достаточно высокую тревожность по параметру «Страх самовыражения» у 42,6% первоклассников. Дети испытывают негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

В индивидуальных показателях по фактору «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» высокие показатели тревожности у 12,9% детей, что говорит об эмоциональном неблагополучии исследуемых первоклассников, но в целом 57,5% исследуемых детей по фактору «Переживание социального стресса» находятся в норме.

По методике О.А. Ореховой «Домики» получены результаты эмоционального состояния младших школьников в школе, представленные на рисунке 5.



Рис. 5. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по показателю эмоционального состояния в школе

Согласно представленным данным эмоционального состояния детей младшего школьного возраста, эмоциональное состояние большинства первоклассников в норме (51,9% детей). Ребенок может радоваться и печалиться в зависимости от ситуации, поводов для беспокойства нет.

Положительное эмоциональное состояние выявлено у 29,6% первоклассников. Дети данной группы веселы и чувствуют себя счастливыми, настроены оптимистично.

Следует отметить, что у 18,5% первоклассников преобладают отрицательные эмоции. У первоклассников данной группы доминируют плохое настроение и неприятные переживания.

Результаты исследования эмоционального отношения к школе, полученные по методике «Домики» О.А. Ореховой, представлены на рисунке 6:

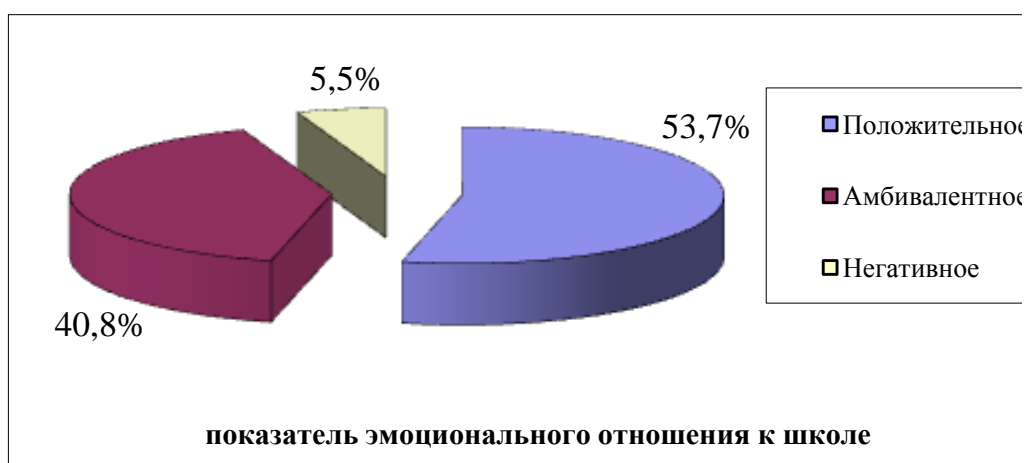


Рис. 6. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по показателю эмоционального отношения к школе

Согласно представленным на рис.6 данным, преобладающим эмоциональным отношением первоклассников к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам является положительное (53,7% детей). Амбивалентное отношение к школе выявлено у 40,8% первоклассников. Негативно относятся к школе, к сверстникам и школьной ситуации в целом 5,5% первоклассников. Полученные данные согласуются с результатами, полученными по методике Н.Г. Лускановой.

Проведение социометрии позволили нам получить сведения о статусе каждого ребенка в каждом классе первоклассников.

Проанализировав полученные данные, мы разделили испытуемых на четыре группы: I – популярные (звезды), II – предпочитаемые, III – принятые, IV – отвергаемые.

Общие сведения о социальных статусах детей младшего школьного возраста представлены на рисунке 7:

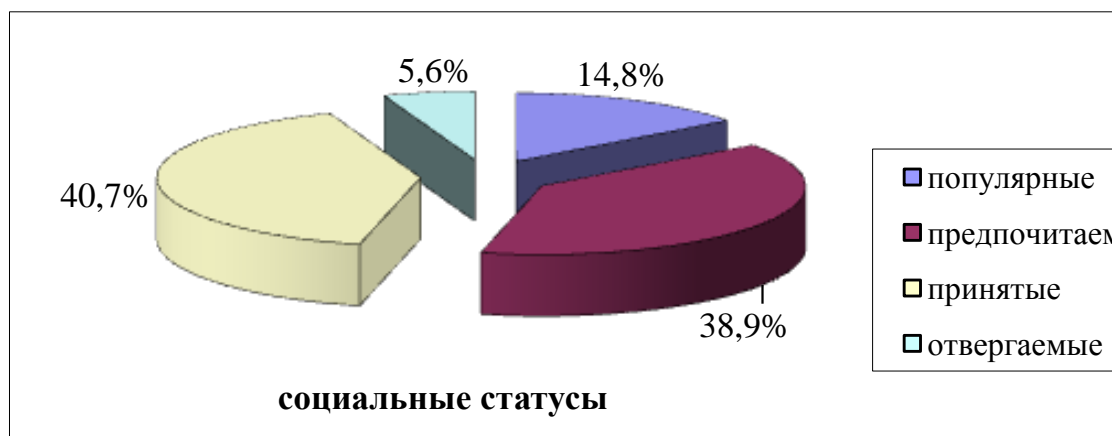


Рис. 7. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по показателю социального статуса в классе

Из приведенных данных видно, что большинство детей попадает во II (предпочитаемые) и III (принятые) статусные группы, что составляет 79,6% первоклассников.

Лидеров и отвергаемых значительно меньше.

Популярных первоклассников – 14,8%. Популярные и предпочитаемые – эти дети находятся в группе в атмосфере любви и поклонения. Их ценят за красоту, обаяние, быстрое реагирование в разных ситуациях и лояльность, за уверенность, способность, не колеблясь брать на себя ответственность, не бояться риска. Занимают лидирующие позиции в совместной деятельности сверстников. Дети с данным статусом проявляют активность, могут играть как в одиночестве, так и с небольшой подгруппой сверстников.

Сверстники характеризуют их следующим образом: «добрый», «мой друг», «самый умный», «всегда играем вместе», «красивый», «никого не

обижает» и пр. Из наблюдений учителей видно, что именно такие «звёзды» активно привлекают окружающих детей к своим действиям, с удовольствием откликаются на инициативу сверстников, дружелюбно ко всем относятся.

Принятые (40,7% детей) – они особенно не выделяются, у них добрая душа, им доверяют, с ними советуются, хотят совместно учиться и играть, хотя учитель иногда не видит в них ничего примечательного. Принятые младшие школьники либо объединяются между собой небольшими группами, либо присоединяются к игровым объединениям во главе с предпочитаемыми детьми.

Количество отвергаемых детей – 5,6%. Характеристика непопулярных детей раскрывается сверстниками через описание негативных форм поведения: «дерётся», «обзывается», «плохо ведет себя на уроках «всё ломает», «не даёт ручки, карандаши, жадный» и пр. В группу «изолированных» младших школьников попадают часто болеющие дети, гиперактивные дети.

Отвергаемые дети часто чувствуют равнодушие или неприязнь сверстников. Непринятые дети чаще всего драчуны, задиры, с ними не хотят общаться именно из-за этого. Мотивировки для изолированных или отвергнутых: «жадный», «никому и никогда не помогает», «дерется», «обзывается» и т.п. Затем идут мотивировки, в которых выбор объясняется справедливостью, честностью: «не обманывает», «честно играет» или наоборот – «обманывает», «жульничает», «нечестно играет» и т.п.

Дети с низким статусом оказываются изолированными, прежде всего, в ситуациях, когда деятельность не регламентируется педагогом.

Таким образом, в результате социометрического исследования нами получены две группы, сходные по характеру межличностных отношений.

Важно отметить, что все выборы, отданные младшими школьниками сверстникам, были мотивированы, т.е. не наблюдалось ни одного случая отказа обосновать свой выбор, и не было неопределенных ответов («не знаю» и т.п.).

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

Полученные данные особенностей родительского отношения по отношению к младшим школьникам представлены в таблице 2.

Таблица 2

Типы родительского отношения
к детям младшего школьного возраста

| Шкала родительского отношения | Показатель родительского отношения | |
|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| | среднегрупповой балл | процентильный ранг, % |
| I. Принятие/отвержение | 10,9 | 53,79 |
| II. Кооперация | 8,1 | 48,82 |
| III. Симбиоз | 1,8 | 19,53 |
| IV. Авторитарная гиперсоциализация | 3,8 | 53,87 |
| V. Маленький неудачник | 0,8 | 14,55 |

Наглядно родительское отношение к младшим школьникам представлено на рисунке 8.

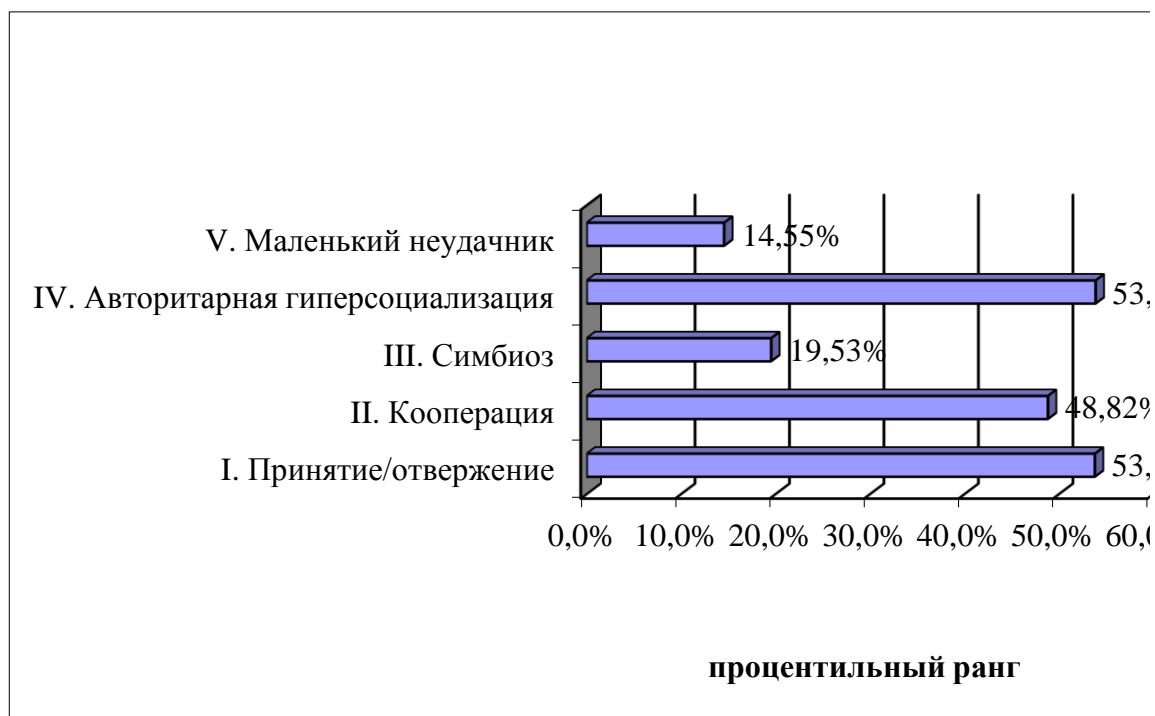


Рис. 8. Показатели типа родительского отношения к детям младшего школьного возраста

Анализ показателей родительского отношения к детям младшего школьного возраста позволяет сделать следующие выводы:

Среднегрупповой балл 10,9 (процентильный ранг 53,79%) по шкале «принятие/отвержение» свидетельствует, что показатель по этой шкале является средним. Родитель относится к ребенку двойственно, с одной стороны положительно оценивает его, проводит с ним достаточно времени, однако, может испытывать раздражение, негативные чувства, связанные с поведением ребенка, мы можем предположить, что данное противоречивое отношение связано с проявлениями в поведении кризиса 7-х лет.

Показатели по шкале «кооперация» (процентильный ранг 48,82%) свидетельствует о проявлении со стороны родителя достаточного интереса к тому, что интересует ребенка, адекватно оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу ребенка, стараются быть с ним на равных.

По шкале «симбиоз», которая свидетельствует о проявлении чрезмерной заботы о ребенке, показатели выражены слабо (процентильный ранг 19,53%).

По шкале «авторитарная гиперсоциализация» процентильный ранг 53,87% показывает наличие в отношении детей умеренной авторитарности, родители задают определенные дисциплинарные рамки, родители осуществляют умеренный контроль за действиями ребенка.

При этом родители считают промахи ребенка случайными и незначительными, у них отсутствует стремление инфантилизировать ребенка, о чем свидетельствует низкое значение по шкале «маленький неудачник» (процентильный ранг 14,55%).

С целью исследования взаимосвязи родительского отношения и показателей социально-психологической адаптации младших школьников к школе был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена.

Взаимосвязь родительского отношения и показателей социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста
(коэффициенты Спирмена)

| Показатели СПА к школе/ Типы РО | Самооценка | Тревожность | Эмоциональн ое состояние | Мотивация учения | Социометр ический статус |
|--|------------|-------------|-----------------------------|---------------------|--------------------------------|
| Принятие/ отвержение | | - 0,561 | 0,546 | | 0,463 |
| Кооперация | 0,634 | | | | |
| Симбиоз | | 0,573 | | | - 0,483 |
| Авторитарная гиперсоциа- лизация | | 0,492 | | - 0,487 | |
| Маленький неудачник | - 0,483 | | | - 0,495 | |

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить ряд статистически значимых корреляционных связей между показателями типов родительского отношения и социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста. Рассмотрим достоверно-значимые выявленные корреляционные связи.

В результате корреляционного анализа выявлены следующие связи:

– умеренная прямая связь типа РО «принятие/отвержение» и показателя СПА к школе «эмоциональное состояние ($r = 0,546, p < 0,05$);

– умеренная обратная связь РО «принятие/отвержение» и показателя СПА «тревожность» ($r = - 0,561, p < 0,05$);

– умеренная прямая связь типа РО «принятие/отвержение» и показателя СПА к школе «социометрический статус» ($r = 0,463, p < 0,05$);

– умеренная прямая связь РО «кооперация» и показателя СПА «самооценка» ($r = 0,634, p < 0,05$);

– умеренная прямая связь РО «симбиоз» и показателя СПА «тревожность» ($r = 0,573, p < 0,05$);

– умеренная обратная связь типа РО «симбиоз» и показателя СПА к школе «социометрический статус» ($r = -0,483, p < 0,05$);

– умеренная прямая связь РО «авторитарная гиперсоциализация» и показателя СПА «тревожность» ($r = 0,492, p < 0,05$);

– умеренная обратная связь РО «Авторитарная гиперсоциализация» и показателя СПА «мотивация учения» ($r = -0,487, p < 0,05$);

– умеренная обратная связь РО «маленький неудачник» и показателя СПА «самооценка» ($r = -0,483, p < 0,05$); а также показателя СПА «мотивация учения» ($r = -0,495, p < 0,05$).

Анализ выявленных корреляционных связей показал следующее:

– чем больше родители принимают ребенка, тем более положительное эмоциональное состояние у младшего школьника;

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

– чем больше родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, тем выше оценивают себя первоклассники;

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

– чем больше родители проявляют авторитарность по отношению к ребенку, устанавливают жесткие дисциплинарные рамки, тем в большей степени проявляют первоклассники тревожность в школьных ситуациях;

– чем больше родители проявляют авторитарность по отношению к ребенку, устанавливают жесткие дисциплинарные рамки, тем ниже школьная мотивация младших школьников;

– чем больше стремление родителей инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность, ребёнок

представляется неприспособленным, неуспешным, тем более низкую самооценку имеют младшие школьники и тем ниже их школьная мотивация;

– чем больше родители, принимают ребенка таким, каков он есть, уважают индивидуальность ребенка, а также предоставляют больше автономии, не испытывают сильной тревоги, поощряют детскую независимость, тем более высокий социометрический статус в классном коллективе имеет младший школьник.

Таким образом, на основе выявленных корреляционных взаимосвязей типа родительского отношения и показателей социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста можно выделить следующие особенности уровней социально-психологической адаптации к школе.

Таблица 4

**Особенности уровней
социально-психологической адаптации к школе**

| Уровень СПА к школе | Показатели СПА | Тип родительского отношения |
|---------------------|--|--|
| Высокий | Отсутствие тревожности в учебных ситуациях; уровень мотивации учения высокий или выше среднего; положительное отношение к школе; ориентация на социальные и преобладание положительных эмоций к школьной ситуации, оптимистичность, благоприятный социометрический статус. | Принятие ребенка таким, какой он есть, уважение его индивидуальности ребенка, проявление симпатии. «Кооперация» – заинтересованность в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку. |
| Средний | Проявление тревожности в некоторых учебных ситуациях, средний уровень школьной мотивации; отсутствие явного преобладания на школьное содержание; амбивалентное отношение к школе; проявлений в зависимости от ситуации положительных и отрицательных эмоций. | Шкала «Принятие/отвержение» – двойственное (противоречивое) отношение к ребенку, с одной стороны положительно оценивает его, проводит с ним достаточно времени, однако, может испытывать раздражение, негативные чувства. РО «Симбиоз» – ощущение тревоги за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным, не предоставление ребенку самостоятельности. |

| | | |
|--------|--|--|
| Низкий | Высокая тревожность в большинстве социальных и учебных ситуациях; низкий уровень школьной мотивации; отсутствие ориентации на школьное содержание; негативное отношение к школе, преобладание у ребенка отрицательных эмоций, низкий социометрический статус в группе сверстников. | Отвержение ребенка, восприятие его плохим, неприспособленным, неудачливым, по большей части родитель к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Отсутствие доверия и уважения к ребенку. РО «Симбиоз» – ощущение тревоги за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным, не предоставление ребенку самостоятельности. «Авторитарная гиперсоциализация» – проявление авторитарности по отношению к ребенку, установка жестких дисциплинарных рамок. «Маленький неудачник» – стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Взрослый старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. |
|--------|--|--|

Таким образом, на основе полученных результатов исследования, наиболее успешной социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста способствуют типы родительского отношения «кооперация» и «принятие ребенка», снижению социально-психологической адаптации к школе способствуют типы родительского отношения «симбиоз», «маленький неудачник» и «авторитарная гиперсоциализация».

2.3. Методические рекомендации по гармонизации родительского отношения к детям младшего школьного возраста в период адаптации к школе

В результате проведенного исследования родительского отношения к первоклассникам были выявлены следующие аспекты родительского отношения, которые способствуют снижению социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста:

– отвержение ребенка, восприятие его плохим, неприспособленным, неудачливым, по большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду, отсутствие доверия и уважения к ребенку;

– двойственное и противоречивое отношение к ребенку, с одной стороны родитель положительно оценивает его, проводит с ним достаточно времени, однако, может испытывать раздражение, негативные чувства, связанные с поведением ребенка. Проявление родителями в отношении первоклассника некоторой авторитарности, когда родители задают определенные дисциплинарные рамки, осуществляют умеренный контроль за действиями ребенка;

– проявление авторитарности по отношению к ребенку, установка жестких дисциплинарных рамок;

– стремление инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Взрослый старается оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Цель методических рекомендаций: гармонизация детско-родительских взаимоотношений по отношению к детям младшего школьного возраста в период социально-психологической адаптации к школе.

А.Я. Варга под родительским отношением понимает систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков, которая позволяет анализировать отношение к ребенку в следующих направлениях:

– реальное взаимодействие родителей с ребенком (родительская позиция – устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляемая в соответствующем поведении и поступках);

– отрефлексированное родителем отношение к ребенку и взаимодействие с ним;

– отношение родителя к ребенку, подчиненное влиянию неосознанной

мотивации родителя (родительские установки – готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности).

Поэтому гармонизация родительского отношения к первокласснику в период адаптации направлена на решение следующих задач:

1) развитие умений самоанализа и преодоление психологических барьеров, мешающих адекватному эмоциональному взаимодействию с ребенком;

2) развитие эмпатии и рефлексии;

3) оптимизация отношения к родительской роли;

4) осознание чувств и переживаний, связанных с негативным эмоциональным опытом, и формирование положительных установок в сознании родителя;

5) формирование и развитие навыков общения, взаимодействия, сотрудничества с первоклассником, способности к компромиссу, конструктивным способам разрешения спорных вопросов.

Работа с родителями направлена на:

1) осознание родителями своих взглядов, представлений, установок относительно ребенка и общения с ним;

2) выявление особенностей эмоционального отношения родителей к детям;

3) выработку навыков эффективного взаимодействия родителей с детьми.

На лекциях и индивидуальных консультациях с этой целью необходимо решение следующих задач:

1) познакомить родителей с особенностями развития первоклассников и с их трудностями адаптации к школе;

2) показать значимость работы с детьми, направленной на изменение негативных личностных характеристик на позитивные с целью более успешной адаптации первоклассников к условиям школьного обучения;

3) предоставить родителям информацию о влиянии внутрисемейных отношений на адаптацию детей к школьным условиям, что в свою очередь имеет исключительно важное значение для последующего полноценного формирования личности ребенка;

4) изменить негативные родительские установки на позитивные.

Работа по гармонизации родительского отношения может включать лекции и индивидуальные консультации. Примерная тематика консультаций представлена в таблице 5.

Таблица 5

Тематика лекций с различными группами родителей

| Группа родителей | Примерная тематика консультаций |
|---|---|
| Родители с преобладанием типа РО «Авторитарная гиперсоциализация» | «Почему ребёнок бывает несчастлив». «Контроль и наказание за поведение и оценки». «Воспитание у ребёнка самостоятельности и сознательной дисциплины». |
| Родители с преобладанием типа РО «отвержение ребенка» | «Безусловное принятие ребёнка». «Воспитание позитивной Я-концепции. Принципы и методы семейного воспитания». «Проявления кризиса 7 лет: эффективное взаимодействие». «Регуляция поведения ребенка в семье, пути и средства». |
| Весь контингент родителей | «Роль семьи в становлении личности ребёнка». «Психологические особенности детей младшего школьного возраста». «Психологические трудности адаптации к школе». «Помощь родителей детям в период адаптации к школе». «Кризис 6–7 лет как переходный этап в жизни ребёнка». «Тревожные дети. Помощь взрослого в преодолении тревоги». «Ребёнок в коллективе сверстников. Навыки общения и сотрудничества». «Как помочь детям избавиться от страхов». «Детская агрессия. Её причины и коррекция». «Развитие эмоционального мира ребёнка». |

Для создания позитивного отношения к школе и наиболее благополучного прохождения детьми младшего школьного возраста этапа адаптации к школе, который является переломным в жизни первоклассника,

может помочь специальный курс адаптационных занятий для детей, поступивших в школу, «Здравствуй, школа – это я!».

Цель адаптационных занятий:

- 1) психолого-педагогическая поддержка обучающихся первого класса в период адаптации к новой социальной ситуации развития;
- 2) профилактическая работа с первоклассниками по предупреждению школьной дезадаптации и тревожности.

Задачи адаптационных занятий:

- 1) создание благоприятных условий для знакомства детей друг с другом;
- 2) создание условий для обеспечения эмоционального комфорта, чувства защищенности у первоклассников при вхождении в школьную жизнь;
- 3) формирование положительного отношения к правилам поведения в школе;
- 4) развитие эмоциональной и коммуникативной сфер личности первоклассников;
- 5) обеспечение ситуации успеха для каждого ребенка;
- 6) создание условий для проявления индивидуальных особенностей детей;
- 7) развитие навыков сотрудничества, доверительного отношения друг к другу, сплочение классного коллектива.

Адаптационные занятия для первоклассников рассчитаны на 10 занятий с периодичностью 1–2 раза в неделю продолжительностью от 30 до 40 минут (Приложение Б). План занятий представлен в таблице 6.

План адаптационных занятий «Здравствуй, школа – это я!»

| Тема | Цель | Содержание |
|---|---|---|
| Занятие 1 «Давайте познакомимся» | Создание атмосферы психологического комфорта в группе. Снятие напряженности. Знакомство первоклассников с учителем, психологом и друг с другом. | Упражнение «Здравствуй!» Упражнение «Эстафета хороших известий» Упражнение «Рисуем настроение» |
| Занятие 2 «Ура, я школьник» | Создать благоприятную эмоциональную атмосферу. Осознание детьми статуса школьника. | Упражнение «Меня зовут... Я люблю себя за то, что...» Упражнение «Что такое школа?» Упражнение «Что значит быть школьником» Упражнение «Спасибо за прекрасный день» |
| Занятие 3 «Правила школьной жизни» | Знакомство первоклассников с правилами школьной жизни. Развитие навыков сотрудничества, доверительного отношения друг к другу, сплочение классного коллектива. | Упражнение «Самое-самое в школе» Упражнение «Лесные герои» Упражнение «Спасибо за сказочный день!» |
| Занятие 4 «Зачем ходить в школу» | Создание условий для осознания детьми своего нового статуса. | Упражнение «Поздороваться носами» Упражнение «Самый лучший первоклассник» Упражнение «Для чего ходят в школу» Упражнение «Спасибо!» |
| Занятие 5 «Мой друг школьный портфель» | Приучать детей к порядку, аккуратности, бережному отношению к учебникам и другим школьным вещам. | Упражнение «Что мне нужно в школе» Упражнение «Я положу в свой портфель» Упражнение «Четвертый лишний» Упражнение «Закончите предложение» |
| Занятие 6 «Узнай меня поближе» | Создание общей положительной атмосферы занятия, включение процесса группообразования, сплочение коллектива, узнать что-то новое друг о друге, подчеркнуть уникальность каждого участника. | Упражнение «Воздушный бал» Упражнение «Разминка с шарами» Упражнение «Пересядьте все те, у кого...» Упражнение «Что изменилось» Упражнение «Что важно для меня» Упражнение «Подарки» |

Продолжение таблицы 6

| | | |
|--|--|--|
| Занятие 7 «Учимся работать вместе» | Создание условий для знакомства первоклассников с навыками учебного сотрудничества. | Упражнение «Поздороваемся» Упражнение «Шарики» Упражнение «Сложить фигуру» Упражнение «Одно слово для выражения ощущений» |
| Занятие 8 «Наш класс – это все мы!» | Сплочение коллектива, формирование у учащихся отношения друг к другу как к целостной группе – «класс». | Упражнение «Ласковое имя» Упражнение «Пузырь» Упражнение «Тропинка» Упражнение «Наш класс – это все мы» Упражнение «Клубок» |
| Занятие 9 «Настроение в школе» | Снизить тревожность, усилить «Я» ребёнка, повысить психический тонус ребёнка, повысить уверенность в себе. | Упражнение «Дождик» Упражнение «Угадай настроение» Упражнение «Изобрази настроение» Упражнение «Хрустальное путешествие» Упражнение «Цветопись настроения» Упражнение «Мое настроение в школе» Упражнение «Обратная связь» |
| Занятие 10 «Первоклассник – это здорово!» | Закрепление позитивного эмоционального отношения к школе и обучению. | Упражнение «Свеча» Упражнение «Волшебная подушка для первоклассника» Упражнение «Остров первоклассников» Упражнение «Прекрасный сад» Упражнение «Огонь» Упражнение «Тепло наших сердец» |

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Проведенное эмпирическое исследование выявило следующие показатели социально-психологической адаптации младших школьников к школе:

– по показателю сформированности внутренней позиции школьника: преобладает второй уровень (средний) сформированности внутренней позиции школьника (38,9% детей);

– по показателю школьной мотивации: преобладающее большинство детей (59,2% детей) имеют средний уровень школьной мотивации, у которых преобладает положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. Низкая школьная мотивация выявлена у 18,6% младших школьников;

– по показателю самооценки: у первоклассников преобладает адекватная самооценка (48,1% детей). Завышенная самооценка выявлена у 24,1% детей, неадекватно завышенная самооценка у 18,5% первоклассников. У 9,3% первоклассников самооценка занижена.

– по показателю эмоционального самочувствия ребенка: показатели общей тревожности первоклассников по отношению к школе свидетельствуют, что 53,7% детей хорошее, благоприятное эмоциональное состояние ребенка связанное с различными формами его включенности в жизнь школы. 46,3% первоклассников эмоциональное состояние характеризуется более негативным фоном, связанное с различными формами его включенности в жизнь школы. Высокие показатели тревожности по факторам: страх несоответствия ожиданиям окружающих, страх ситуации проверки знаний, проблемы и страхи в отношении с учителями, страх самовыражения.

Эмоциональное состояние большинства первоклассников в норме (51,9% детей). Ребенок может радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет.

По показателю эмоционального отношения к школе преобладающим эмоциональным отношением первоклассников к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам является положительное отношение – 53,7% детей.

Родительское отношение к детям младшего школьного возраста в период адаптации к школе характеризуется следующими характеристиками:

– родитель относится к ребенку двойственно, с одной стороны положительно оценивает его, проводит с ним достаточно времени, однако, может испытывать раздражение, негативные чувства;

– проявление со стороны родителя достаточного интереса к тому, что интересует ребенка, адекватная оценка способностей ребенка, поощрение самостоятельности и инициативы ребенка, стремление быть с ним на равных;

– наличие в отношении детей умеренной авторитарности, родители задают определенные дисциплинарные рамки, а также осуществляют умеренный контроль за действиями ребенка.

В результате корреляционного анализа выявлены следующие связи: связь типа РО «принятие/отвержение» и показателя СПА к школе «эмоциональное состояние», «социометрический статус» и «тревожность»; связь РО «кооперация» и показателя СПА «самооценка»; связь РО «симбиоз» и показателя СПА «тревожность» и «социометрический статус»; связь РО «авторитарная гиперсоциализация» и показателя СПА «тревожность» и «мотивация учения»; связь РО «маленький неудачник» и показателей СПА «самооценка» и «мотивация учения».

Таким образом, на основе полученных результатов исследования, наиболее успешной социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста способствуют типы родительского отношения «кооперация» и «принятие ребенка», снижению социально-психологической адаптации к школе способствуют типы родительского отношения «симбиоз», «маленький неудачник» и «авторитарная гиперсоциализация».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами эмпирическое исследование, посвященное изучению актуальной проблемы особенностей социально-психологической адаптации первоклассников к школе в зависимости от родительского отношения в их семьях, позволило сделать следующие выводы.

Начало обучения в школе – один из наиболее существенных критических периодов в жизни детей. Поступление ребенка в школу приводит к возникновению эмоционально-стрессовой ситуации.

Адаптация, т.е. приспособление, привыкание к новым условиям – сложный и зачастую продолжительный процесс. Она зависит как от индивидуальных свойств личности, так и от помощи окружающих. В программе разработана определенная система действий, направленных на создание комфортных и благоприятных условий развития личностной готовности ребенка к школе, интеллектуальной готовности и социальной готовности к школьному обучению.

От того, как пройдет процесс школьной адаптации, насколько успешно ребенок освоит новое социальное пространство, усвоит школьные нормы и правила, как сложится система отношений «школа – ребенок – семья» во многом зависит уровень адаптированности школьника в последующие годы обучения. Первоклассники без явно выраженных нарушений остаются на периферии внимания специалистов. Опыт нашей практической работы показывает, что эти дети нуждаются в поддержке взрослых не меньше, чем остальные.

Детско-родительские отношения выступают фактором успешности социально-психологической адаптации к школе.

Родительское отношение составляет важнейшую подсистему семьи и может рассматриваться как отношения непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя [7].

Понятие «родительское отношение» имеет наиболее общий характер, указывая на взаимную связь, принадлежность, зависимость родителя и ребенка. Родительское отношение включает субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности восприятия ребенка, способ общения с ним, характер приемов воздействия [15, с. 89].

Тот факт, что детско-родительские отношения в младшем школьном возрасте включены в систему значимых отношений ребёнка определяет то, что родители могут влиять на успешность либо неуспешность ребёнка в адаптационный период.

Однако непосредственное влияние родителей на учебный процесс весьма ограничено. Но особенности взаимоотношений с ребёнком, собственный опыт совладания с различными жизненными трудностями откладывает отпечаток на отношение ребёнка к школе. Реагируя на школьные успехи и неудачи, выражая своё отношение к трудным ситуациям и конфликтам, используя различные стратегии совладания с ними, взаимодействуя с учителями, родитель зачастую обуславливает многие школьные проблемы ребёнка. Самые сильные эмоциональные связи у ребёнка с родителями. Поэтому переживания преобладающие в детско-родительских отношениях, стереотипы родительского поведения, особенности взаимодействия родителей с ребёнком переносятся им в отношения с окружающими сверстниками и взрослыми. Таким образом, родители, являясь, с одной стороны, объектом идентификации и с другой стороны – самыми значимыми людьми, активно влияют на личностный рост ребёнка, его развитие, его взаимодействие с миром, в том числе школой.

Начало школьного обучения, и связанные с этим школьные трудности ребёнка, является стрессором не только для него самого, но и для его родителей. Этот факт объясняется тем, что родители и дети впервые оказываются в ситуации внешнего систематического оценивания их деятельностной успешности.

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

– чем больше родители принимают ребенка, тем более положительное эмоциональное состояние у младшего школьника и в меньшей степени проявлена тревожность в школьных ситуациях;

– чем больше родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, тем выше оценивают себя первоклассники;

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

– чем больше родители проявляют авторитарность по отношению к ребенку, устанавливают жесткие дисциплинарные рамки, тем в большей степени проявляют первоклассники тревожность в школьных ситуациях и тем ниже школьная мотивация первоклассников;

– чем больше стремление родителей инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность, ребёнок представляется неприспособленным, неуспешным, тем более низкую самооценку имеют младшие школьники и тем ниже их школьная мотивация;

– чем больше родители, принимают ребенка таким, каков он есть, уважают индивидуальность ребенка, а также предоставляют больше автономии, не испытывают сильной тревоги, поощряют детскую независимость, тем более высокий социометрический статус в классном коллективе имеет младший школьник.

Успешной социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста способствуют принятие ребенка таким, какой он есть, уважение индивидуальности ребёнка, проявление симпатии; заинтересованность в делах и планах ребенка, стремление помочь ребенку.

Снижает уровень социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста со стороны родителя отвержение ребенка, восприятие его плохим, неприспособленным, неудачливым, по большей части негативные эмоции родителя к ребенку: злость, досада, раздражение, обида.

Отсутствие доверия и уважения к ребенку; ощущение тревоги за ребенка, когда ребенок кажется родителю маленьким и беззащитным, не предоставление ребенку самостоятельности; проявление авторитарности по отношению к ребенку, установка жестких дисциплинарных рамок; стремление инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность, а также желание взрослого оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александрова О.Н., Боголюбова О.Н., Васильева Н.Л. и др.; Под общей ред. М.А. Гулиной // Психология социальной работы СПб: Питер, 2002. 352 с.: ил. (Серия Учебник нового века) С. 203.
2. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред С.М. Громбаха. М.: Медицина, 1998. С. 35–37.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Академия, 2012. 380 с.
4. Архиреева Т.В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1992. 212 с.
5. Баданина Л.П. Адаптация первоклассника: комплексный подход // Образование в современной школе 2003. № 6. С. 40.
6. Бадьина Н.П. Развитие адаптивных качеств личности обучающихся. Курган: ИПКиПРО Курганской области, 2016. 42 с.
7. Безменов П.В. Социально-психологические предпосылки школьной неуспеваемости и ее коррекция у учеников младших классов // Вопросы психического развития детей и подростков. 2011. № 1. С. 64–69.
8. Безруких М.М. Трудности адаптации первоклассников к школе // Управление начальной школой. 2011. № 8. С. 24–31
9. Безруких М.М., Фабер Д.А. Психофизиология: словарь. М.: Per Se, 2006. 128 с. (Психол. лексикон: энцикл. словарь в 6 т./под общ. ред. А.В. Петровского; ред.-сост. Л.А. Карпенко). URL: <http://www.insai.ru/slovar/2418> (дата обращения: 11.03.2017)
10. Белякова Н.В. Педагогические факторы риска школьной дезадаптации. Психолого-педагогические системы и технологии: материалы первой научно-практической студенческой конференции. Омск, 1998. С. 31–34.

11. Березин В.Ф. Психическая адаптация и тревога // Психические состояния. Хрестоматия / Сост. Л.В. Куликов СПб., 2000. С. 175–181.
12. Бодалев А.А. Личность и общение. М. 2013. 320 с.
13. Божович Л.М. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.М. Божович. М.: Академия, 2007. 267с.
14. Боулби Дж., Мельникова М., Бенедек Т., Эйнсворт М. Психология привязанности. М.: ERGO, 2016. 360 с.
15. Бугаева Н.Н. Комфорт младших школьников в образовательной деятельности // Начальная школа. 2009. № 2. С. 25–28.
16. Буренкова Е.В. Исследование взаимосвязи стиля семейного воспитания, личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого. Пенза, 2010. 205с.
17. Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Журнал практического психолога. 2009. № 2. С. 5–14.
18. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? М.: Знание, 2014. 192 с.
19. Волков Б.С. Психология младшего школьника: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2012. 128 с. С. 98
20. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. М., 1995. С. 8–11.
21. Выготский Л.С., Собрание сочинений. Т.5. Детская психология М.: АСТ, 2009 251 с.
22. Галажинский Э.В. К вопросу о взаимосвязи психической ригидности, тревожности и адаптации к школе учащихся начальных классов // Сибирский психологический журнал. 2014. № 2. С. 55–56.
23. Герц Е.Н. Психологическая адаптация учащихся 1-х классов // Завуч начальной школы. 2008. № 4. С. 59–66.
24. Гуткина Н.И. Группы и классы развития // Психологическая наука и образование. 2016. № 6. С. 71–85.

25. Давыдов В.Б. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. М., 1993. С. 66–97.
26. Данилова Е. Первоклассники // Школьный психолог. 2002. № 6. С. 14.
27. Деадаптация первоклассников, причины, показатели и формы проявления // Феномены личности и группы в изменяющемся мире. Мат. научн.-практ. конф / Отв. ред. Н.П. Фетискин, В.В. Чекмарёв. Кострома, 2016. Т. 2. С. 37–40.
28. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. // Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография. М.: Издательство Перо, 2015. 200 с. С. 36
29. Домнич Е.Н., Груздева О.В. Проблема социально-психологической адаптации первоклассников к обучению в учреждениях интернатного типа и возможности ее изучения: сборник материалов по итогам III Всероссийской конференции «Молодежь и наука XXI века» в рамках XVII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых (17–18 мая 2016 г.). Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. С. 39–44.
30. Дорожевец Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 197 с.
31. Дружинин В.Н. Психология семьи. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 290 с.
32. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. и др.; Под ред. И.В. Дубровиной // Рабочая книга школьного психолога М.: Просвещение, 1991. 303 с.: ил. (Психол. Наука – школе) С. 341.
33. Ермакова И. Адаптация первоклассников к школе // Школьные технологии. 2008. № 6. С. 140–147.
34. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. СПб.: Союз, 2014. 336 с.

35. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций Ч.1. Самара, Живое знание. 1998. 126 с.
36. Иовчук Н.М. Детские депрессии и школьная дезадаптация. Воронеж: ВГПУ, 2000. 230 с.
37. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 84–96.
38. Калашникова О.А. Особенности адаптации первоклассников // Начальная школа. 2009. № 8. С. 73–75.
39. Карako П.С. Адаптация // Новейший философский словарь. Минск. 1998.
40. Кирпичёв В.И. Адаптация ребёнка к школе. М.: ВЛАДОС, 2012. 136 с.
41. Ковалев В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы школьной дезадаптации и некоторые пути профилактики. М., 1988. С. 172–176.
42. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 2010. 300 с.
43. Конвенция о правах ребенка, принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН 20 ноября 1989 года. Вступила в силу для Российской Федерации 15 сентября 1990 года. Ст. 27, п. 1. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 16.02.2016).
44. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников. М.: Академия, 2008. 176 с.
45. Котова Е.В. Исследование особенностей детско-родительских отношений. Красноярск: КГПУ, 2003. 172 с.
46. Крайг Г. Психология развития. СПб.: ПИТЕР, 2000. 929 с.
47. Кулагина Н.В. Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности: Учеб.пособие. М., 1999. 192 с.

48. Кучма В.Р. Рекомендации и организации обучения первоклассников в адаптационный период // Начальная школа. 2001. № 8. С. 3–6.
49. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х томах. Т.1. М., 2017. 392 с.
50. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
51. Луканкин Г.Л., Сергеева Т.Ф. Формирование информационной культуры учащихся в процессе обучения математике в начальной школе // Начальная школа. 2015. № 11. С. 46–49.
52. Лусканова Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов // Школьный психолог № 9. 2001. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200100907> (дата обращения: 05.05.2016).
53. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. М.: Владос, 2009. 312 с.
54. Максимова М.В. Психологический анализ проблемы школьной адаптации // Сборник научных статей сотрудников окружного ИПКПК, июнь, Ханты-Мансийск. 1994. С. 46–57.
55. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2003. 269 с. С. 185.
56. Маркович Д.Н. Адаптация первоклассников к обучению в школе // Пачатковая школа. 2009. № 7. С. 18–22.
57. Матюхина М.В. Мотивация учения в начальной школе. М.: АСТ, 2005. 210 с.
58. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 2015. 456 с.
59. Налчаджян А.А. Личность, групповая социализация и психическая адаптация. Ереван, 1986. 254 с.

60. Насонова Е.Б, Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младшего школьника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 2000. 27 с.
61. Новикова Л.И. Школа и среда. М.: АСТ, 2006. 97 с.
62. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учеб. для студентов вузов. М.: Высшее образование, 2007. 460 с.
63. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Академия, 2003. 448 с.
64. Ольшанский Д.В. Адаптация социальная // Философский энциклопедический словарь. М.: Просвещение, 1989. 896 с.
65. Особенности психического развития детей 6–7 лет / под ред. Д.Б. Эльконина, А.А. Венгера. М., 2000. 321 с.
66. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение, 1999. 350 с.
67. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; отв. ред.: Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. Москва: Институт психологии РАН, 2011. 622 с.
68. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2009. 423 с.
69. Родители и дети: психология взаимоотношений: сборник / под ред. Е.А. Савиной и Е.О. Смирновой. М.: Когито-Центр, 2013. 228с.
70. Рубчевский К.В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация // Общественные науки и современность. 2003. № 3. С. 147–151.
71. Сабодах Р.В. Проблема адаптации детей к обучению в школе // Начальная школа плюс до и после. 2015. № 2. С.66–68.
72. Савиных А.Б. Клинико-социальное прогнозирование при состояниях психической дезадаптации, возникающих в условиях Севера Сибири // Клинико-социальные и биологические аспекты адаптации при

нервно-психических и наркологических заболеваниях. Красноярск, 2000. С. 103–106.

73. Смирнова Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 15–16.

74. Смирнова Е.О. Развитие теории привязанности // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 19–24.

75. Соколова С.Б. Гигиеническая оценка технологий оздоровления часто болеющих детей в дошкольных образовательных учреждениях // Здоровье населения и среда обитания. 2008. № 6 (183). С. 18–21.

76. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 36–45.

77. Соловьева Д.Ю. Программа исследования адаптации первоклассников // Школьный психолог. Газета Изд. дома Первое сентября. 2008. № 19. С. 15–25.

78. Спиваковская А.С. Педагогика родителям // Как быть родителями: о психологии родительской любви. М.: Педагогика, 2006. 160 с.

79. Столин В.В. Семья как объект психологической диагностики // Семья и формирование личности. 1981. № 3. С. 26–38.

80. Ткачева Л.П. Первые дни ребенка в школе. Оренбург, 1996.

81. Толочек В.А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии. 2006. № 3. С. 131–146.

82. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М.: АСТ, 2013. 121 с.

83. Фрейд З. Введение в психоанализ. М.: Азбука-Аттикус, Азбука, 2015. 480 с.

84. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Смысл, 2004. 600 с.

85. Хрипунова О.Ю. Социальная адаптация ребенка при переходе из дошкольного образовательного учреждения в общеобразовательную школу. // Начальная школа. 2011. № 11. С. 18.
86. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. М.: Просвещение, 1988. 189с.
87. Цылев В.Р. О проблеме психологической адаптации школьников // Психологическая наука и образование. 2012. № 3–4. С. 31–37.
88. Чешик Р.В. Образовательный порт. Первоклассники. Психологический портрет. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/pervoklassniki.html> (дата обращения: 07.03.2017).
89. Шадриков В.Д. Способности человека // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.
90. Шинтарь З.Л. Введение в школьную жизнь: Учеб.-метод. пособ. Гродно: ГрГУ, 2012. 170 с.
91. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 217 с.
92. Эриксон Э. Детство и общество. СПб, 2016. 340 с.
93. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Иматон, 2013. 200 с.
94. Rogers S.A. The parent-child relationship as an archetype for the relationship between god and humanity in genesis. Pastoral Psychology. 2002. T. 50. № 5. P. 377–385.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Результаты исследования показателей социально-психологической адаптации младших школьников к школе

Приложение А

Таблица 1

Результаты исследования показателей внутренней позиции школьника, школьной мотивации и самооценки

| № п/п | Имя учащегося | Внутренняя позиция школьника (уровень) | Школьная мотивация | | Самооценка | |
|-------|---------------|--|--------------------|---------------|------------|---------|
| | | | балл | уровень | ступенька | уровень |
| 1 | Испытуемый 1 | 1 | 17 | средний | 3 | ЗавС |
| 2 | Испытуемый 2 | 1 | 19 | средний | 4 | АС |
| 3 | Испытуемый 3 | 2 | 27 | высокий | 1 | НЗавС |
| 4 | Испытуемый 4 | 3 | 16 | средний | 2 | ЗавС |
| 5 | Испытуемый 5 | 0 | 21 | выше среднего | 2 | ЗавС |
| 6 | Испытуемый 6 | 2 | 20 | выше среднего | 4 | АС |
| 7 | Испытуемый 7 | 2 | 15 | средний | 4 | АС |
| 8 | Испытуемый 8 | 1 | 30 | высокий | 1 | НЗавС |
| 9 | Испытуемый 9 | 3 | 19 | средний | 5 | ЗанижС |
| 10 | Испытуемый 10 | 3 | 17 | средний | 3 | ЗавС |
| 11 | Испытуемый 11 | 1 | 16 | средний | 5 | ЗанижС |
| 12 | Испытуемый 12 | 3 | 16 | средний | 2 | ЗавС |
| 13 | Испытуемый 13 | 3 | 19 | средний | 3 | ЗавС |
| 14 | Испытуемый 14 | 3 | 8 | дезадаптация | 5 | ЗанижС |
| 15 | Испытуемый 15 | 0 | 18 | средний | 4 | АС |
| 16 | Испытуемый 16 | 3 | 20 | выше среднего | 1 | НЗавС |
| 17 | Испытуемый 17 | 2 | 15 | средний | 4 | АС |
| 18 | Испытуемый 18 | 1 | 18 | средний | 4 | АС |
| 19 | Испытуемый 19 | 1 | 18 | средний | 2 | ЗавС |
| 20 | Испытуемый 20 | 1 | 21 | выше среднего | 2 | ЗавС |
| 21 | Испытуемый 21 | 2 | 11 | низкий | 4 | АС |
| 22 | Испытуемый 22 | 3 | 16 | средний | 4 | АС |
| 23 | Испытуемый 23 | 2 | 15 | средний | 4 | АС |
| 24 | Испытуемый 24 | 2 | 19 | средний | 4 | АС |
| 25 | Испытуемый 25 | 3 | 13 | низкий | 4 | АС |
| 26 | Испытуемый 26 | 1 | 16 | средний | 4 | АС |
| 27 | Испытуемый 27 | 2 | 24 | выше среднего | 3 | ЗавС |

Продолжение таблицы 1

| | | | | | | |
|----|---------------|---|----|------------------|---|--------|
| 28 | Испытуемый 28 | 3 | 12 | низкий | 4 | АС |
| 29 | Испытуемый 29 | 2 | 18 | средний | 4 | АС |
| 30 | Испытуемый 30 | 2 | 10 | низкий | 1 | НЗавС |
| 31 | Испытуемый 31 | 2 | 18 | средний | 1 | НЗавС |
| 32 | Испытуемый 32 | 2 | 14 | низкий | 4 | АС |
| 33 | Испытуемый 33 | 1 | 17 | средний | 1 | НЗавС |
| 34 | Испытуемый 34 | 3 | 11 | низкий | 4 | АС |
| 35 | Испытуемый 35 | 0 | 16 | средний | 4 | АС |
| 36 | Испытуемый 36 | 3 | 19 | средний | 4 | АС |
| 37 | Испытуемый 37 | 3 | 18 | средний | 5 | ЗанижС |
| 38 | Испытуемый 38 | 2 | 23 | выше среднего | 1 | НЗавС |
| 39 | Испытуемый 39 | 3 | 13 | низкий | 4 | АС |
| 40 | Испытуемый 40 | 2 | 16 | средний | 4 | АС |
| 41 | Испытуемый 41 | 3 | 17 | средний | 4 | АС |
| 42 | Испытуемый 42 | 2 | 17 | средний | 1 | НЗавС |
| 43 | Испытуемый 43 | 2 | 17 | средний | 3 | ЗавС |
| 44 | Испытуемый 44 | 3 | 14 | низкий | 4 | АС |
| 45 | Испытуемый 45 | 2 | 13 | низкий | 4 | АС |
| 46 | Испытуемый 46 | 2 | 18 | средний | 2 | ЗавС |
| 47 | Испытуемый 47 | 0 | 16 | средний | 5 | ЗанижС |
| 48 | Испытуемый 48 | 1 | 17 | средний | 4 | АС |
| 49 | Испытуемый 49 | 1 | 10 | низкий | 4 | АС |
| 50 | Испытуемый 50 | 2 | 20 | выше среднего | 1 | НЗавС |
| 51 | Испытуемый 51 | 2 | 20 | выше среднего | 2 | ЗавС |
| 52 | Испытуемый 52 | 1 | 15 | средний | 4 | АС |
| 53 | Испытуемый 53 | 3 | 19 | средний | 1 | НЗавС |
| 54 | Испытуемый 54 | 2 | 22 | выше среднего | 3 | ЗавС |

Таблица 2

Результаты исследования школьной тревожности (% несовпадений)

| № п/п | Имя учащегося | Факторы школьной тревожности | | | | | | | |
|-------|---------------|------------------------------|---------------------------------|--|---------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| | | Общая тревожность | Переживание социального стресса | Фрустрация потребности в достижении и успеха | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх несоответствия окружающим | Низкая сопротивляемость стрессу | Проблемы с учителями |
| 1 | Испытуемый 1 | 4,5 | 18,1 | 76,9 | 83,3 | 50,0 | 60,0 | 60,0 | 75,0 |
| 2 | Испытуемый 2 | 18,1 | 63,6 | 15,3 | 33,3 | 83,3 | 80,0 | 20,0 | 50,0 |
| 3 | Испытуемый 3 | 36,3 | 27,2 | 76,9 | 16,7 | 16,6 | 20,0 | 40,0 | 75,0 |
| 4 | Испытуемый 4 | 9,09 | 36,3 | 30,7 | 50,0 | 83,3 | 60,0 | 80,0 | 62,5 |
| 5 | Испытуемый 5 | 45,4 | 45,4 | 53,8 | 83,3 | 100 | 100,0 | 40,0 | 12,5 |
| 6 | Испытуемый 6 | 50,0 | 54,5 | 38,4 | 66,6 | 16,6 | 20,0 | 40,0 | 87,5 |
| 7 | Испытуемый 7 | 31,8 | 45,4 | 69,2 | 16,7 | 33,3 | 60,0 | 20,0 | 25,0 |
| 8 | Испытуемый 8 | 13,6 | 63,6 | 15,3 | 33,3 | 66,6 | 80,0 | 40,0 | 75,0 |
| 9 | Испытуемый 9 | 45,4 | 27,2 | 92,3 | 50,0 | 83,3 | 20,0 | 20,0 | 25,0 |
| 10 | Испытуемый 10 | 18,1 | 54,5 | 38,4 | 33,3 | 33,3 | 60,0 | 60,0 | 50,0 |
| 11 | Испытуемый 11 | 54,5 | 81,8 | 53,8 | 83,3 | 16,6 | 20,0 | 20,0 | 37,5 |
| 12 | Испытуемый 12 | 77,2 | 27,2 | 46,1 | 16,7 | 83,3 | 60,0 | 40,0 | 87,5 |
| 13 | Испытуемый 13 | 45,4 | 72,7 | 46,1 | 66,6 | 33,3 | 60,0 | 40,0 | 62,5 |
| 14 | Испытуемый 14 | 63,6 | 45,4 | 15,3 | 33,3 | 50,0 | 20,0 | 20,0 | 12,5 |
| 15 | Испытуемый 15 | 45,4 | 72,7 | 69,2 | 16,7 | 83,3 | 60,0 | 20,0 | 75,0 |
| 16 | Испытуемый 16 | 81,2 | 36,3 | 84,6 | 50,0 | 33,3 | 20,0 | 40,0 | 37,5 |
| 17 | Испытуемый 17 | 72,7 | 45,4 | 30,7 | 16,7 | 83,3 | 80,0 | 40,0 | 25,0 |
| 18 | Испытуемый 18 | 45,4 | 54,5 | 53,8 | 33,3 | 33,3 | 60,0 | 80,0 | 87,5 |
| 19 | Испытуемый 19 | 36,3 | 36,3 | 15,3 | 83,3 | 100 | 60,0 | 40,0 | 12,5 |
| 20 | Испытуемый 20 | 90,9 | 45,4 | 15,3 | 16,7 | 66,6 | 20,0 | 20,0 | 75,0 |
| 21 | Испытуемый 21 | 63,6 | 45,4 | 38,4 | 66,6 | 83,3 | 60,0 | 20,0 | 62,5 |
| 22 | Испытуемый 22 | 90,9 | 81,8 | 15,3 | 50,0 | 33,3 | 20,0 | 40,0 | 25,0 |
| 23 | Испытуемый 23 | 54,5 | 36,3 | 92,3 | 83,3 | 66,6 | 60,0 | 60,0 | 75,0 |
| 24 | Испытуемый 24 | 27,2 | 45,4 | 84,6 | 33,3 | 83,3 | 20,0 | 40,0 | 25,0 |
| 25 | Испытуемый 25 | 50,0 | 36,3 | 15,3 | 66,6 | 66,6 | 80,0 | 20,0 | 87,5 |
| 26 | Испытуемый 26 | 36,3 | 63,6 | 30,7 | 16,7 | 16,6 | 60,0 | 40,0 | 12,5 |
| 27 | Испытуемый 27 | 63,6 | 36,3 | 23,0 | 16,7 | 83,3 | 20,0 | 20,0 | 37,5 |
| 28 | Испытуемый 28 | 31,8 | 90,9 | 84,6 | 83,3 | 33,3 | 60,0 | 80,0 | 75,0 |
| 29 | Испытуемый 29 | 18,1 | 45,4 | 23,0 | 66,6 | 83,3 | 40,0 | 40,0 | 62,5 |
| 30 | Испытуемый 30 | 45,4 | 36,3 | 38,4 | 33,3 | 50,0 | 60,0 | 60,0 | 50,0 |
| 31 | Испытуемый 31 | 63,6 | 90,9 | 53,8 | 50,0 | 16,6 | 60,0 | 40,0 | 37,5 |
| 32 | Испытуемый 32 | 50,0 | 45,4 | 7,6 | 83,3 | 33,3 | 40,0 | 20,0 | 87,5 |
| 33 | Испытуемый 33 | 77,2 | 45,4 | 92,3 | 33,3 | 100 | 80,0 | 80,0 | 37,5 |

Продолжение таблицы 2

| | | | | | | | | | |
|----|---------------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|
| 34 | Испытуемый 34 | 54,5 | 63,6 | 15,3 | 33,3 | 50,0 | 20,0 | 40,0 | 50,0 |
| 35 | Испытуемый 35 | 50,0 | 81,8 | 61,5 | 66,6 | 33,3 | 40,0 | 40,0 | 37,5 |
| 36 | Испытуемый 36 | 86,3 | 63,6 | 92,3 | 33,3 | 83,3 | 60,0 | 40,0 | 87,5 |
| 37 | Испытуемый 37 | 36,3 | 45,4 | 30,7 | 16,6 | 33,3 | 40,0 | 100,0 | 37,5 |
| 38 | Испытуемый 38 | 72,7 | 45,4 | 23,0 | 16,6 | 66,6 | 100,0 | 40,0 | 12,5 |
| 39 | Испытуемый 39 | 22,7 | 81,8 | 15,3 | 33,3 | 16,6 | 40,0 | 20,0 | 75,0 |
| 40 | Испытуемый 40 | 36,3 | 72,7 | 61,5 | 16,6 | 50,0 | 20,0 | 40,0 | 25,0 |
| 41 | Испытуемый 41 | 95,4 | 45,4 | 23,0 | 16,6 | 33,3 | 60,0 | 80,0 | 50,0 |
| 42 | Испытуемый 42 | 68,1 | 91,9 | 7,6 | 16,6 | 83,3 | 40,0 | 40,0 | 25,0 |
| 43 | Испытуемый 43 | 22,7 | 63,6 | 30,7 | 33,3 | 33,3 | 80,0 | 40,0 | 87,5 |
| 44 | Испытуемый 44 | 77,2 | 45,4 | 23,0 | 16,6 | 16,6 | 20,0 | 60,0 | 37,5 |
| 45 | Испытуемый 45 | 18,1 | 45,4 | 30,7 | 33,3 | 16,6 | 60,0 | 40,0 | 62,5 |
| 46 | Испытуемый 46 | 27,2 | 54,5 | 69,2 | 50,0 | 66,6 | 60,0 | 40,0 | 37,5 |
| 47 | Испытуемый 47 | 40,9 | 45,4 | 7,6 | 83,3 | 33,3 | 20,0 | 40,0 | 75,0 |
| 48 | Испытуемый 48 | 40,9 | 54,5 | 30,7 | 16,6 | 100 | 20,0 | 80,0 | 25,0 |
| 49 | Испытуемый 49 | 81,2 | 45,4 | 46,1 | 16,6 | 33,3 | 80,0 | 40,0 | 50,0 |
| 50 | Испытуемый 50 | 18,1 | 63,6 | 38,4 | 16,6 | 33,3 | 60,0 | 20,0 | 37,5 |
| 51 | Испытуемый 51 | 18,1 | 45,4 | 53,8 | 83,3 | 33,3 | 80,0 | 40,0 | 75,0 |
| 52 | Испытуемый 52 | 77,2 | 36,3 | 7,6 | 50,0 | 83,3 | 60,0 | 60,0 | 25,0 |
| 53 | Испытуемый 53 | 9,0 | 36,3 | 69,2 | 16,6 | 83,3 | 80,0 | 40,0 | 50,0 |
| 54 | Испытуемый 54 | 77,2 | 72,7 | 15,3 | 16,6 | 16,6 | 20,0 | 20,0 | 12,5 |

Таблица 3

Результаты исследования по методике Ореховой «Домики»

| № п/п | Имя учащегося | Эмоциональное состояние в школе | | Отношение к школе |
|-------|---------------|---------------------------------|---------------|-------------------|
| | | балл | состояние | |
| 1 | Испытуемый 1 | 8 | положительное | амбивалентное |
| 2 | Испытуемый 2 | 21 | отрицательное | положительное |
| 3 | Испытуемый 3 | 11 | ЭС в норме | негативное |
| 4 | Испытуемый 4 | 15 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 5 | Испытуемый 5 | 9 | положительное | положительное |
| 6 | Испытуемый 6 | 17 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 7 | Испытуемый 7 | 20 | отрицательное | положительное |
| 8 | Испытуемый 8 | 14 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 9 | Испытуемый 9 | 12 | ЭС в норме | положительное |
| 10 | Испытуемый 10 | 6 | положительное | амбивалентное |
| 11 | Испытуемый 11 | 7 | положительное | амбивалентное |
| 12 | Испытуемый 12 | 16 | ЭС в норме | положительное |
| 13 | Испытуемый 13 | 23 | отрицательное | амбивалентное |
| 14 | Испытуемый 14 | 17 | ЭС в норме | положительное |
| 15 | Испытуемый 15 | 11 | ЭС в норме | положительное |
| 16 | Испытуемый 16 | 9 | положительное | амбивалентное |
| 17 | Испытуемый 17 | 23 | отрицательное | положительное |
| 18 | Испытуемый 18 | 13 | ЭС в норме | положительное |
| 19 | Испытуемый 19 | 21 | отрицательное | амбивалентное |

Продолжение таблицы 3

| | | | | |
|----|---------------|----|---------------|---------------|
| 20 | Испытуемый 20 | 15 | ЭС в норме | положительное |
| 21 | Испытуемый 21 | 8 | положительное | амбивалентное |
| 22 | Испытуемый 22 | 13 | ЭС в норме | положительное |
| 23 | Испытуемый 23 | 14 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 24 | Испытуемый 24 | 22 | отрицательное | положительное |
| 25 | Испытуемый 25 | 7 | положительное | негативное |
| 26 | Испытуемый 26 | 12 | ЭС в норме | положительное |
| 27 | Испытуемый 27 | 20 | отрицательное | амбивалентное |
| 28 | Испытуемый 28 | 18 | ЭС в норме | положительное |
| 29 | Испытуемый 29 | 9 | положительное | амбивалентное |
| 30 | Испытуемый 30 | 12 | ЭС в норме | положительное |
| 31 | Испытуемый 31 | 24 | отрицательное | амбивалентное |
| 32 | Испытуемый 32 | 16 | ЭС в норме | положительное |
| 33 | Испытуемый 33 | 21 | отрицательное | положительное |
| 34 | Испытуемый 34 | 11 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 35 | Испытуемый 35 | 6 | положительное | положительное |
| 36 | Испытуемый 36 | 17 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 37 | Испытуемый 37 | 15 | ЭС в норме | положительное |
| 38 | Испытуемый 38 | 23 | отрицательное | положительное |
| 39 | Испытуемый 39 | 12 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 40 | Испытуемый 40 | 7 | положительное | положительное |
| 41 | Испытуемый 41 | 13 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 42 | Испытуемый 42 | 9 | положительное | положительное |
| 43 | Испытуемый 43 | 16 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 44 | Испытуемый 44 | 8 | положительное | положительное |
| 45 | Испытуемый 45 | 14 | ЭС в норме | положительное |
| 46 | Испытуемый 46 | 18 | ЭС в норме | негативное |
| 47 | Испытуемый 47 | 7 | положительное | амбивалентное |
| 48 | Испытуемый 48 | 17 | ЭС в норме | положительное |
| 49 | Испытуемый 49 | 6 | положительное | амбивалентное |
| 50 | Испытуемый 50 | 11 | ЭС в норме | положительное |
| 51 | Испытуемый 51 | 9 | положительно | положительное |
| 52 | Испытуемый 52 | 12 | ЭС в норме | амбивалентное |
| 53 | Испытуемый 53 | 8 | положительное | положительное |
| 54 | Испытуемый 54 | 15 | ЭС в норме | положительное |

Таблица 4

Результаты исследования социометрического статуса по методике

«Капитан корабля» А.А. Романова

| № | Имя учащегося | Балл | Социометрический статус |
|---|---------------|------|-------------------------|
| 1 | Испытуемый 1 | 2 | предпочитаемый |
| 2 | Испытуемый 2 | 3 | популярный |
| 3 | Испытуемый 3 | 1 | принятый |
| 4 | Испытуемый 4 | 2 | предпочитаемый |
| 5 | Испытуемый 5 | 1 | принятый |

Продолжение таблицы 4

| | | | |
|----|---------------|---|----------------|
| 6 | Испытуемый 6 | 2 | предпочитаемый |
| 7 | Испытуемый 7 | 1 | принятый |
| 8 | Испытуемый 8 | 2 | предпочитаемый |
| 9 | Испытуемый 9 | 3 | популярный |
| 10 | Испытуемый 10 | 1 | принятый |
| 11 | Испытуемый 11 | 0 | отвергаемый |
| 12 | Испытуемый 12 | 2 | предпочитаемый |
| 13 | Испытуемый 13 | 1 | принятый |
| 14 | Испытуемый 14 | 2 | предпочитаемый |
| 15 | Испытуемый 15 | 3 | популярный |
| 16 | Испытуемый 16 | 2 | предпочитаемый |
| 17 | Испытуемый 17 | 3 | популярный |
| 18 | Испытуемый 18 | 1 | принятый |
| 19 | Испытуемый 19 | 2 | предпочитаемый |
| 20 | Испытуемый 20 | 1 | принятый |
| 21 | Испытуемый 21 | 2 | предпочитаемый |
| 22 | Испытуемый 22 | 1 | принятый |
| 23 | Испытуемый 23 | 3 | популярный |
| 24 | Испытуемый 24 | 2 | предпочитаемый |
| 25 | Испытуемый 25 | 1 | принятый |
| 26 | Испытуемый 26 | 2 | предпочитаемый |
| 27 | Испытуемый 27 | 1 | принятый |
| 28 | Испытуемый 28 | 1 | принятый |
| 29 | Испытуемый 29 | 2 | предпочитаемый |
| 30 | Испытуемый 30 | 0 | отвергаемый |
| 31 | Испытуемый 31 | 2 | предпочитаемый |
| 32 | Испытуемый 32 | 1 | принятый |
| 33 | Испытуемый 33 | 1 | принятый |
| 34 | Испытуемый 34 | 2 | предпочитаемый |
| 35 | Испытуемый 35 | 3 | популярный |
| 36 | Испытуемый 36 | 2 | предпочитаемый |
| 37 | Испытуемый 37 | 1 | принятый |
| 38 | Испытуемый 38 | 2 | предпочитаемый |
| 39 | Испытуемый 39 | 1 | принятый |
| 40 | Испытуемый 40 | 2 | предпочитаемый |
| 41 | Испытуемый 41 | 1 | принятый |
| 42 | Испытуемый 42 | 1 | принятый |
| 43 | Испытуемый 43 | 2 | предпочитаемый |
| 44 | Испытуемый 44 | 3 | популярный |
| 45 | Испытуемый 45 | 1 | принятый |
| 46 | Испытуемый 46 | 0 | отвергаемый |
| 47 | Испытуемый 47 | 2 | предпочитаемый |
| 48 | Испытуемый 48 | 1 | принятый |
| 49 | Испытуемый 49 | 1 | принятый |
| 50 | Испытуемый 50 | 2 | предпочитаемый |
| 51 | Испытуемый 51 | 1 | принятый |
| 52 | Испытуемый 52 | 2 | предпочитаемый |
| 53 | Испытуемый 53 | 3 | популярный |
| 54 | Испытуемый 54 | 1 | принятый |

Таблица 5

Результаты диагностики типа родительского отношения

| Родитель | Шкалы родительского отношения | | | | |
|----------|-------------------------------|------------|---------|-----------------------------------|------------------------|
| | Принятие/ отвержение | Кооперация | Симбиоз | Авторитарная гиперсоциализация | Маленький неудачник |
| 1 | 9 | 9 | 1 | 3 | 1 |
| 2 | 11 | 8 | 1 | 5 | 1 |
| 3 | 2 | 8 | 1 | 4 | 1 |
| 4 | 17 | 8 | 3 | 1 | 1 |
| 5 | 15 | 8 | 2 | 2 | 1 |
| 6 | 30 | 8 | 2 | 5 | 1 |
| 7 | 20 | 8 | 2 | 4 | 1 |
| 8 | 3 | 8 | 2 | 7 | 1 |
| 9 | 6 | 8 | 1 | 3 | 1 |
| 10 | 8 | 9 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | 12 | 8 | 1 | 4 | 1 |
| 12 | 3 | 8 | 1 | 6 | 0 |
| 13 | 7 | 8 | 2 | 4 | 1 |
| 14 | 16 | 8 | 3 | 3 | 1 |
| 15 | 19 | 8 | 2 | 5 | 1 |
| 16 | 16 | 8 | 1 | 3 | 1 |
| 17 | 20 | 8 | 2 | 2 | 1 |
| 18 | 4 | 8 | 3 | 7 | 1 |
| 19 | 8 | 8 | 1 | 3 | 1 |
| 20 | 12 | 8 | 1 | 6 | 0 |
| 21 | 5 | 8 | 3 | 3 | 1 |
| 22 | 6 | 8 | 3 | 5 | 0 |
| 23 | 17 | 8 | 3 | 3 | 1 |
| 24 | 6 | 8 | 1 | 1 | 1 |
| 25 | 9 | 8 | 4 | 3 | 0 |
| 26 | 12 | 8 | 2 | 4 | 1 |
| 27 | 16 | 8 | 2 | 3 | 1 |
| 28 | 23 | 8 | 1 | 3 | 1 |
| 29 | 18 | 8 | 1 | 2 | 0 |
| 30 | 15 | 8 | 1 | 3 | 1 |
| 31 | 14 | 8 | 2 | 3 | 1 |
| 32 | 3 | 8 | 1 | 3 | 1 |
| 33 | 4 | 8 | 2 | 4 | 1 |
| 34 | 7 | 8 | 1 | 4 | 1 |
| 35 | 15 | 8 | 1 | 2 | 1 |
| 36 | 3 | 8 | 1 | 5 | 1 |
| 37 | 2 | 8 | 3 | 4 | 1 |
| 38 | 4 | 8 | 2 | 3 | 0 |
| 39 | 5 | 8 | 1 | 5 | 1 |
| 40 | 4 | 8 | 2 | 6 | 1 |
| 41 | 9 | 8 | 3 | 3 | 0 |
| 42 | 10 | 9 | 2 | 6 | 1 |
| 43 | 11 | 8 | 3 | 3 | 1 |

Продолжение таблицы 5

| | | | | | |
|---------|------|-----|-----|-----|-----|
| 44 | 10 | 8 | 1 | 7 | 1 |
| 45 | 19 | 8 | 1 | 5 | 0 |
| 46 | 5 | 9 | 3 | 4 | 1 |
| 47 | 8 | 8 | 3 | 3 | 1 |
| 48 | 5 | 8 | 1 | 4 | 1 |
| 49 | 6 | 8 | 2 | 4 | 1 |
| 50 | 18 | 8 | 1 | 4 | 0 |
| 51 | 17 | 8 | 2 | 5 | 1 |
| 52 | 19 | 8 | 1 | 4 | 1 |
| 53 | 20 | 8 | 2 | 3 | 0 |
| 54 | 6 | 10 | 1 | 3 | 1 |
| Среднее | 10,9 | 8,1 | 1,8 | 3,8 | 0,8 |

Адаптационная программа «Здравствуй, школа – это я!»

Занятие первое

Тема: «Давайте познакомимся».

Цель: создание общей положительной атмосферы. Знакомство первоклассников с психологом и друг с другом.

Ход занятия

Упражнение «Здравствуй!»

Цель: знакомство, вовлечение всех участников группы в работу.

Ход упражнения: группа садится в круг. Используется мяч или какая либо мягкая игрушка. В некоторых случаях можно использовать завязанный в комок шарф. Психолог ловит взгляд одного из первоклассников и кидает ему мяч со словами: «Здравствуй! Как тебя зовут?» Далее он дает инструкцию: «Выбери любого в группе, кто тебе интересен, поймай его взгляд, перекинь ему мячик, поздоровайся и спроси как его зовут».

В какой-то момент перекидывания мяча тренер уточняет инструкцию: «Старайтесь перекинуть мяч тому, кто еще не ловил его».

Упражнение «Эстафета хороших известий»

Цель: создание атмосферы психологического комфорта в группе.

Ход упражнения: психолог: Я хочу, чтобы каждый из вас рассказал о чем-нибудь приятном, что случилось с ним вчера (на этой неделе). Причем, пока вы говорите, мячик или мягкая игрушка находится у вас в руках. Когда вы закончите рассказывать, передайте эстафету хороших известий, то есть передайте мячик соседу, и так по кругу.

Подвижная игра народов Севера «Льдинки, ветер и мороз»

Играющие встают парами лицом друг к другу и хлопают в ладоши, приговаривая:

Холодные льдинки,

Прозрачные льдинки

Сверкают, звенят:

Дзинь-дзинь...

Делают хлопок на каждое слово: сначала в свои ладоши, затем в ладоши товарища. Хлопают и говорят дзинь-дзинь до тех пор, пока не услышат сигнал «Ветер!». Дети-льдинки разбегаются в разные стороны и договариваются, кто с кем будет строить круг – большую льдинку. По сигналу «Мороз!» все выстраиваются в круг и берутся за руки.

Правила игры. Выигрывают те дети, у которых в кругу оказалось большее число игроков. Договариваться о том, кто с кем будет строить большую льдинку, надо тихо. Договорившиеся берутся за руки. Менять движения можно только по сигналу «Ветер!» или «Мороз!». В игру желательно включать разные движения: подскоки, легкий или быстрый бег, боковой галоп и т.д.

Упражнение «Рисуем настроение»

Цель: отражение эмоционального состояния учащихся на конец занятия.

Ход упражнения: психолог раздает детям наборы цветных карандашей или фломастеров, альбомные листы. Ребятам предлагается нарисовать свое настроение. Под спокойную музыку дети выполняют упражнение. После того как все закончили рисовать, психолог предлагает выбрать цвет, рядом с которым дети считают нужным повесить свои рисунки. Так могут появиться «желтые», «синие» и другие рисунки. Получившийся коллаж, будет отражать настроение детей.

Занятие второе

Тема: «Ура, я школьник».

Цель: создать благоприятную эмоциональную атмосферу. Осознание детьми статуса школьника.

Ход занятия

Упражнение «Меня зовут... Я люблю себя за то, что...».

Цель: восстановление в памяти имен участников группы и создание рабочей атмосферы

Ход упражнения: упражнение проводится в кругу. Каждый поочередно говорит две фразы «Меня зовут...» и «Я люблю себя за то, что...». Не отвлекайтесь на споры и обсуждения по поводу ваших желаний. Просто высказывайте их поочередно, беспристрастно и быстро.

Упражнение «Что такое школа?»

Цель: развитие интереса к школе

Ход упражнения: психолог задает детям вопросы про школу, например:

- Что вы знаете о школе?
- Какой праздник бывает 1 сентября?
- Хотите ли вы ходить в школу?

Обсуждение, ответы на вопросы детей про школу.

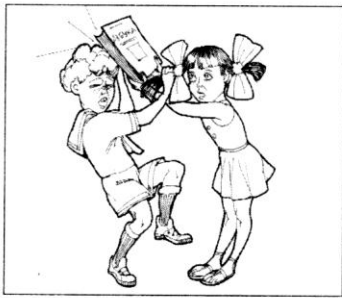
Упражнение «Что значит быть школьником»

Цель: осознания статуса школьника.

Ход упражнения: психолог предлагает ответить на вопросы:

- Вы – школьники. Что это значит?
- Как должен себя вести школьник?

На доске – иллюстрации с разными ситуациями в школе. Нужно выбрать неподходящее поведение для школьников и убрать с доски.



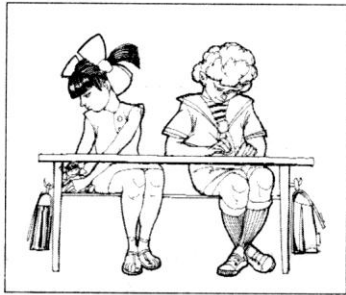
ДРАТЬСЯ



ПОЛУЧАТЬ "5"



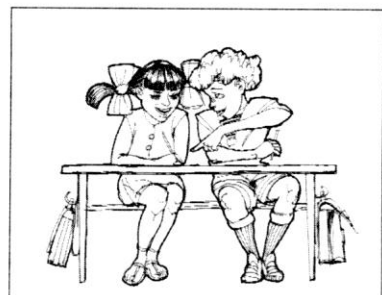
ВЫПОЛНЯТЬ
ЗАДАНИЯ УЧИТЕЛЯ



ИГРАТЬ НА УРОКЕ



ПОХВАСТАТЬСЯ
НОВОЙ ОДЕЖДОЙ



ДРУЖИТЬ С РЕБЯТАМИ

Подвижная игра «Руки!»

Играющие встают в круг. Ведущий ходит внутри круга и, остановившись около кого-нибудь, говорит: «Руки!» Играющий, к которому обращены слова, не должен реагировать, но стоящий справа должен поднять правую руку, а стоящий слева – левую руку. Если кто-нибудь ошибется, то выбывает из игры. Выигрывают три последних оставшихся игрока.

Упражнение «Спасибо за прекрасный день»

Цель: развитие качества умение благодарить и выражать дружеские чувства. Это так же дружеский ритуал завершения занятия.

Ход упражнения: психолог: Пожалуйста, встаньте в общий круг. Я хочу предложить вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Игра проходит следующим образом: один из вас становится в центр, другой подходит к нему, пожимает руку и произносит: «Спасибо за приятный день!» Оба остаются в центре, по-прежнему держась за руки. Затем подходит третий ученик, берет за свободную руку либо первого, либо второго, пожимает ее и говорит: «Спасибо за приятный день!» Таким образом, группа в центре круга

постоянно увеличивается. Все держат друг друга за руки. Когда к вашей группе присоединится последний участник, замкните круг и завершите церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук. Этим занятие и завершается. Если представится возможность, психолог старается тоже оказаться в центре круга.

Занятие третье

Тема: «Правила школьной жизни».

Цель: знакомство первоклассников с правилами школьной жизни. Развитие навыков сотрудничества, доверительного отношения друг к другу, сплочение классного коллектива. Знакомство со школой, школьными атрибутами через сказку, формирование положительного образа школы.

Материал к занятию: сказка М.А. Панфиловой «Создание лесной школы», сказка М.А. Панфиловой «Школьные правила»

Ход занятия

Психолог. Дети, мы сегодня отправляемся в сказку. Сейчас я прочитаю стихотворение, а вы, послушав его, узнаете, о чем будет эта сказка.

Мы заходим в первый раз
В наш просторный светлый класс.
Ровно выстроились парты,
Всюду книги, всюду карты.
Все здесь для ученика:
Стенды, глобус и доска.
Мы пришли сюда учиться,
И сияют наши лица.
Ну, смелей, заходим в класс!
Он уже заждался нас.

Да, это сказка о школе. Жил-был Ежик. Он был маленький, кругленький, серого цвета, с остреньким носиком и черными глазками-пуговками. На спине у него были самые настоящие колючки. Но он был очень добрым и ласковым. А жил Ежик в школе. Да, в самой обыкновенной

школе, где было много детей, которых учили мудрые учителя. Как Ежик сюда попал, он и сам не знал: может быть, какой-то школьник принес его для "живого уголка" еще крохотным, а может, он и родился в школе. Сколько Ежик себя помнил, он всегда слышал школьные звонки, знал теплые руки детей, вкусные угощения и уроки. Очень ему нравилось, как проходили уроки. Вместе с детьми он учился читать, писать, считать, изучал и другие предметы. Конечно, это было незаметно для людей. Им казалось: бегают Ежик, радуется жизни. А Ежик мечтал...

Упражнение «Самое-самое в школе»

Цель: знакомство с представлениями детей о школе

Ход упражнения: дети придумывают, что в школе самое интересное, скучное, радостное, трудное.

Психолог. И мечтал Ежик о том, что, когда вырастет, станет учителем и сможет научить своих лесных друзей всему, что умеет и чему научился сам у людей в школе.

И вот он стал взрослым, и пришла пора осуществиться его мечте. Лесные жители построили настоящую школу, в которой будут учиться зайчата, лисята, волчата, мышата, белочки и другие зверята. Учитель-Еж готовил класс к приему первоклассников.

Упражнение «Лесные герои»

Цель: познакомить детей с правилами школьной жизни через сказку.

Материал к занятию: сказка М.А. Панфиловой «Создание лесной школы», сказка М.А. Панфиловой «Школьные правила»

Ход упражнения: каждый ребенок отождествляет себя с одним из героев сказки и отвечает на вопросы от его имени.

Психолог. Какие правила поведения на занятии вы знаете?

Ответы детей:

- говорить по одному;
- не перебивать того, кто говорит;
- не применять физическую силу;

– никого не дразнить, не оскорблять.

Психолог. А есть и правила поведения в школе.

Правило первое: в школе все ученики здороваются, улыбаясь взрослым и друг другу.

Второе правило труднее: до звонка на урок надо подготовить все необходимое для учебы. А когда прозвенит звонок, каждый ученик ждет приглашения учителя около своей парты.

Третье правило: чтобы узнать новое и многому научиться на уроке, ученики внимательно слушают и выполняют требования учителя. К товарищу с просьбой обращаются редко и только шепотом, а к учителю обращаются, подняв руку.

Правило четвертое: когда отвечает ученик, подсказки запрещаются, пусть он сам спокойно вспоминает ответ, сам учится думать.

Правило пятое, оно уже вам знакомо: играем на перемене в спокойные игры, чтобы все смогли отдохнуть и товарищам не мешать. Да, помните о подготовке к следующему уроку и о порядке на парте.

Осуждение каждого правила.

Подвижная игра народов Севера «Охотники и куропатки»

На полу обозначается несколько кружков диаметром 1–1,5 м – гнёзда куропаток. Выбираются 2 охотника, остальные куропатки. Под музыку куропатки летают, выполняют движения. На сигнал «охотник» куропатки прячутся в свои гнёзда. Охотник ловит ту куропатку, которая пошевелилась.

Упражнение «Спасибо за сказочный день!»

Цель: умение выражать благодарность. Дружеский ритуал завершения занятия.

Ход упражнения: **Психолог.** Пожалуйста, встаньте в общий круг. Я хочу предложить вам поучаствовать в церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Один из вас становится в центр, другой подходит к нему, пожимает руку и произносит: «Спасибо за сказочный день!» Оба остаются в центре, по-прежнему держась

за руки. Затем подходит третий ученик, берет за свободную руку либо первого, либо второго, пожимает ее и говорит: «Спасибо за сказочный день!» Таким образом, группа в центре круга постоянно увеличивается. Все держат друг друга за руки. Когда к вашей группе присоединится последний участник, замкните круг и завершите церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук.

Этим занятие и завершается. Если представится возможность, психолог старается тоже оказаться в центре круга.

Занятие четвертое

Тема: «Зачем ходить в школу».

Цель: создание условий для осознания детьми своего нового статуса.

Ход занятия

Упражнение «Поздороваться носами»

Цель: разогреть группу

За 1 минуту поздороваться с как можно большим количеством человек.

Здороваться можно руками, носами, коленками и т. д.

Упражнение «Самый лучший первоклассник»

Цель: осознание своего нового статуса

Ход упражнения: Психолог. На прошлом занятии мы с вами познакомились со зверятами первоклассниками. А сейчас представьте себе, что ясным сентябрьским утром зверята пришли в лесную школу. На улице светило яркое солнышко, ветерок играл золотыми осенними листьями. Звонок еще не прозвенел, и зверята сидели за своими партами и разговаривали. Им очень нравилось ходить в школу, и каждый из них хотел стать самым лучшим первоклассником. Давайте с вами попробуем помочь зверятам и каждый из вас, получая рисунок зверенка, будет говорить, почему его подопечный самый лучший первоклассник.

Упражнение «Для чего ходят в школу»

Цель: осознание детьми, для чего нужна школа.

Ход упражнения. Психолог: «Зайчонок не знает, для чего ходят в школу. Он сидит, и размышляет. Ребята, давайте поможем зайчонку. Если то, что он говорит, правильно, вы хлопните и ладоши. Если неправильно топаете ногой

В школу ходят, чтобы играть.

В школу ходят, чтобы читать.

В школу ходят, чтобы разговаривать с соседом по парте.

В школу ходят, чтобы дружить.

В школу ходят, чтобы считать.

В школу ходят, чтобы писать.

В школу ходят, чтобы учиться.

В школу ходят, чтобы драться.

В школу ходят, чтобы узнать что-то новое на уроке.

В школу ходят, чтобы подсказывать одноклассникам.

В школу ходят, чтобы похвастаться нарядами.

В школу ходят, чтобы выполнять задания учителя.

Психолог: «Итак, сегодня мы узнали, что в школу ходят для того, чтобы учиться, чтобы узнать много нового, что может пригодиться в жизни, что в школу ходят, чтобы внимательно слушать учителя, выполнять его задания, чтобы подружиться с ребятами в классе и доброжелательно относиться друг к другу.

Подвижная игра «Успей занять место»

Играющие образуют круг и рассчитываются по порядку номеров. Водящий становится в центр круга. Он громко называет два каких-либо номера. Вызванные номера должны немедленно поменяться местами. Воспользовавшись этим, водящий старается опередить одного из них и занять его место. Игрок, оставшийся без места, идет водить.

Номера, присвоенные участникам в начале игры, не должны меняться, когда тот или иной из них временно становится водящим.

Упражнение «Спасибо!»

Цель: завершающий ритуал. Позволяет задуматься над содержанием и результатом прошедшего занятия, а также завершить его красиво на положительной эмоциональной ноте.

Ход упражнения: Участники встают в кружок, и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все, то с чем он пришел сегодня, свой багаж настроения, мыслей, знаний, опыта, а на правую руку – то, что получил на этом занятии нового. Затем, все одновременно сильно хлопают в ладоши и кричат – ДА! или СПАСИБО!

Занятие пятое

Тема «Мой друг школьный портфель»

Цель: приучать детей к порядку, аккуратности, бережному отношению к учебникам и другим школьным вещам.

Материал к занятию: Сказка М.А. Панфиловой «Собирание портфеля»

Ход занятия

Упражнение «Что мне нужно в школе».

Цель: развитие зрительной памяти, наблюдательности.

Ход упражнения: Психолог. Ребята, на предыдущем занятии мы помогли зайчику понять, для чего ходят в школу. А сегодня белочка затрудняется ответить на вопрос, что ей нужно в школе. Давайте ей в этом поможем!

На столе выкладывают 7–10 различных предметов и закрывают их. Затем, приоткрыв примерно на 10 секунд, снова закрывают и предлагают детям перечислить те, которые относятся к школьным принадлежностям.

Упражнение «Я положу в свой портфель»

Цель: привить желание собирать портфель аккуратно, раскладывая все принадлежности.

Ход упражнения: Психолог. Мы только что с вами выяснили, что нужно сложить в свой портфель белочке, а теперь давайте ей поможем это

сделать. Детям предлагается выбрать из предложенных школьных принадлежностей нужные, и сложить их в портфель бережно и аккуратно.

Упражнение «Четвертый лишний»

Цель: развитие мышления.

Ход упражнения: называются 3 слова, связанные со школой, со школьным обучением и одно слово «лишнее». Дети должны определить его.

Подвижная игра народов Севера «Каюр и собаки»

На противоположных концах площадки кладут параллельно два шнура. Игроки встают около них по три человека и берутся за руки. Двое из них — собаки, третий — каюр. Каюр берет за руки стоящих впереди собак. Дети тройками по сигналу «Поехали!» бегут навстречу друг другу от одного шнура к другому.

Правила игры. Бежать можно только по сигналу. Выигрывает та тройка, которая быстрее добежит до шнура. Можно предложить играющим преодолеть разные препятствия.

Упражнение «Закончите предложение»

Цель: завершающий ритуал. Позволяет определить степень психологической готовности обучения в школе.

Ход упражнения: дети встают в круг, психолог проходит по кругу и предоставляет возможность каждому ребенку закончить предложение. Например, можно использовать такие предложения:

- «Самым хорошим за сегодняшний день было...»
- «Новым для меня сегодня было то, что...»
- «На сегодняшнем занятии мне понравилось...»
- «Сегодня я узнал(а)...»

Занятие шестое

Тема «Узнай меня поближе»

Цель: создание общей положительной атмосферы занятия, включение процесса группообразования, сплочение коллектива, узнать что-то новое друг о друге, подчеркнуть уникальность каждого участника.

Ход занятия

Упражнение «Воздушный бал»

Цель: разогрев группы.

Ход упражнения: психолог предлагает детям превратиться в птиц, бабочек, стрекоз. Звучит спокойная музыка. Танцующие «летают», кружатся, прыгают высоко вверх. Всем легко, весело, радостно.

Упражнение «Разминка с шарами»

Цель: сплочение коллектива.

Необходимые материалы: воздушные шары по количеству участников и запас, веселые музыкальные фрагменты.

Ход упражнения

1. Участники выбирают себе шары, надувают их. Вся группа встает в круг и разворачивается «в затылок» друг к другу. Шары помещаются между участниками так, чтобы они держались без рук. Для этого дети должны встать достаточно близко друг к другу. По сигналу ведущего (под веселую музыку), начинается движение по кругу. Двигаться нужно так, чтобы удерживать телами шары. Помогать руками нельзя. Ведущий может в начале игры оговорить с детьми разный темп разминки. Допустим, будет пять скоростей движения. Тогда, при сигнале первая скорость, дети двигаются очень медленно, а при сигнале – пятая, очень быстро. Скорости движения можно чередовать. Следующим шагом будет – всему кругу развернуться для движения в другую сторону так, чтобы не потерять шары. Затем разминка повторяется при движении в другую сторону.

2. Откладываем все шары и оставляем только один. Его будет необходимо передавать по кругу, но не руками, а головой, коленками, локтями, подбородками и т.д. По сигналу ведущего подростки начинают разминку.

Упражнение «Пересядьте все те, у кого...»

Цель: игра способствует группообразованию, а также помогает провести первичную психодиагностику с помощью наблюдения за

динамикой поведения участников группы, создать общую атмосферу занятия.

Ход упражнения: участники группы сидят в кругу, ведущий стоит в центре круга, так как для него нет свободного стула. Он — водящий. Водящий должен объявить, кто будет меняться местами. Например, он говорит: «Пересядьте все те, у кого...» и называет общие вещи, свойства и пр., которые есть у большинства участников. Например: «Пересядьте все те, у кого есть волосы», «кто сегодня завтракал», «кто учится в школе». Во время пересаживания водящий должен успеть занять чье-то место, в результате кому-то из участников не хватает стула и он становится водящим и делает то же, что и первый, после чего цикл игры повторяется.

Упражнение «Что изменилось?»

Цель: игра тренирует наблюдательность и память, но кроме этого, она побуждает членов группы внимательно посмотреть на себя и на других. Это способствует развитию чувства привязанности, возникновению ощущения групповой сплоченности и самоутверждению.

Ход упражнения: встаньте, пожалуйста, в два ряда так, чтобы вы оказались напротив друг друга. Огляните внимательно с ног до головы того, кто стоит напротив вас, и постарайтесь запечатлеть в памяти все подробности — сделайте как бы мысленную фотографию своего партнера (1 мин). Теперь повернитесь спиной друг к другу. Я прошу каждого изменить что-нибудь в своей внешности. Меняйте все, что хотите, – снимите одну сережку, ленточку, наденьте кольцо на другую руку и т.п. (30 сек). А теперь снова повернитесь и оглядите друг друга. Догадайтесь, что именно стоящий напротив вас партнер изменил в своем внешнем облике.

Упражнение «Что важно для меня?»

Цель: игра развивает взаимодействие между членами группы, дает возможность каждому ребенку представить себя другим детям, сплачивает группу.

Ход упражнения: представьте себе, что вы надолго уезжаете, чтобы провести каникулы на необитаемом острове. Вы можете взять с собой чемодан и упаковать в него ровно три вещи, самые важные для вас. Что вы выберете? Хорошо подумайте над этим минут пять, и назовите эти три вещи. После проведения данного упражнения необходимо обсуждение. Было ли трудно выбрать вещи? Есть ли совпадения выбранных вещей среди первоклассников?

Подвижная игра «Запрещенное движение»

Игру лучше проводить под музыку. Участники игры становятся в круг и выбирают ведущего. Лучше, если в начале это будет взрослый. Он объясняет правила игры: все его движения играющие должны повторять за ним, однако одно движение повторять нельзя (например, руки за голову), тот, кто повторит, выбывает из игры.

Когда заиграет музыка, ведущий делает различные движения, а все подражают ему. Но если кто-то ошибется, когда он покажет запрещенное движение, тот или выбывает из игры.

Упражнение «Подарки»

Цель: установление благоприятного психологического климата в коллективе

Ход упражнения: каждый участник группы выбирает себе партнера и в течение нескольких минут обсуждает с ним, чему они научились и как смогут применить новые знания. Затем участникам предлагается собраться вместе и каждому сделать «подарок» своему партнеру. Подарок не является предметом. Подарком может послужить нечто реальное («Я дарю тебе свою дружбу и поддержку») или нечто воображаемое («Я дарю тебе ботинки, которые будут приводить тебя только в безопасные места»).

Занятие седьмое

Тема: «Учимся работать вместе».

Цель: создание условий для знакомства первоклассников с навыками учебного сотрудничества.

Ход занятия

Упражнение «Поздороваемся»

Цель: разминка. Установление контакта между участниками. Рукопожатие – это символический жест открытости и доброй воли. Немаловажно, что при этом происходит контакт глазами – это способствует возникновению близости и позитивной внутренней установки. То, что действие происходит без слов, повышает концентрацию внимания членов группы и придает действию прелесть новизны.

Ход упражнения: психолог предлагает всем поздороваться за руку, но особенным образом.

Здороваться нужно двумя руками с двумя участниками одновременно, при этом отпустить одну руку можно только, когда найдешь того, кто тоже готов поздороваться, т. е. руки не должны оставаться без дела больше секунды. Задача – поздороваться, таким образом, со всеми участниками группы. Во время игры не должно быть разговоров.

Упражнение «Шарики»

Цель: сплочение, ломка пространственных барьеров между участниками.

Ход упражнения: участники, объединившиеся в тройки, получают задание: сначала как можно быстрее надуть 3 воздушных шарика, а потом добиться, чтобы они лопнули, зажав их между своими телами. При этом нельзя наступать на них, использовать какие-либо острые предметы, ногти, детали одежды.

Упражнение «Сложить фигуру»

Цель: научите детей работать в команде и дать членам группы возможность предварительно оценить свои индивидуальные особенности и возможности своей работы в команде.

Ход упражнения: группа делится на несколько команд (по 2–5 человек). Каждая команда получает конверт с набором разноцветных частей геометрических фигур и инструкцию: «Задание, которое вам предстоит

выполнить, состоит из трех этапов. Вначале каждая команда должна решить, какого цвета фигуру она будет составлять. После этого вы должны собрать у себя все детали одного цвета, обмениваясь с другими командами. На третьем этапе вы должны сложить из этих деталей целую фигуру.

Побеждает та команда, которая сделает всю работу быстрее других.

Подвижная игра народов Севера «Ручейки и озера»

Игроки стоят в колоннах с одинаковым количеством играющих в разных концах зала – это ручейки. На сигнал «Ручейки побежали!» все бегут друг за другом С в разных направлениях (каждый в своей! колонне). На сигнал «Озера!» игроки останавливаются, берутся за руки и строят круги – озера. Выигрывают те дети, которые быстрее построят круг.

Правила игры. Бегать надо друг за другом, не выходя из своей колонны. Строиться в круг можно только по сигналу.

Упражнение «Одно слово для выражения ощущений»

Цель: завершающий ритуал. Осмысление и обсуждение своих чувств.

Ход упражнения: каждому участнику группы предлагается пройти по кругу и сказать одно слово о том, что он чувствует в данный момент.

Занятие восьмое

Тема: «Наш класс – это все мы!».

Цель: сплочение коллектива, формирование у учащихся отношения друг к другу как к целостной группе – «класс».

Ход занятия

Упражнение «Ласковое имя»

Цель: создание благоприятной эмоциональной атмосферы

Ход упражнения: каждому ребёнку предлагается назвать ласково соседа, сидящего справа, который непременно должен поблагодарить говорящего, сказав “спасибо”. Упражнение выполняется по кругу.

Упражнение «Пузырь»

Цель: сплочение коллектива, развитие чувства ритма.

Ход упражнения: Все дети берутся за руки и образуют круг, сужая его, а затем произносят: «Раздувайся, пузырь, раздувайся, большой! Оставайся такой да не лопайся!»

Постепенно дети расширяют круг все больше и больше, пока психолог не скажет: «Лопнул пузырь!» Тогда дети приседают на корточки и хором говорят: «Хлоп!»

Упражнение «Тропинка»

Цель: создание тёплой атмосферы между детьми и развитие моторной координации.

Ход упражнения. Психолог. «Предлагаю вам такую игру. Встаньте все в затылок за... *(психолог выбирает ведущего в этой игре сам: этот ребёнок должен быть инициативным и сообразительным)*. Участники этой игры идут змейкой по воображаемой тропинке в затылок друг за другом, причём ведущий переходит воображаемые препятствия, которые называет в ходе игры психолог: перепрыгивает воображаемые рвы, а остальные дети повторяют его движения. По хлопку психолога ведущий становится в хвост змейки, и ведущим становится второй стоящий в змейке ребёнок и т. д.»

В этой игре все дети должны побывать в роли ведущего. Игру лучше всего проводить под музыкальное сопровождение.

Упражнение «Наш класс – это все мы!»

Цель: формирование у учащихся отношения друг к другу как к целостной группе – «класс», снятие напряженности, страхов, боязни школы

Ход упражнения: Психолог. Смотрите все вместе мы класс. Мы все разные. У каждого из нас свои привычки, увлечения, но мы с вами вместе составляем одно целое. Как лепестки у цветочка. Так давайте сейчас каждый из вас сейчас вырежет свой лепесток, подойдет ко мне назовет свое имя, и мы соберем все лепесточки вместе. Посмотрите, какой у нас получился красивый цветок. Вот какой наш класс – это все мы!

Подвижная игра «Атомы и молекулы»

Цель: снятие напряжения и сплочение группы. Также, с помощью этой игры можно пронаблюдать отношения между детьми (часто определяется “изгой”, т.е. ребенок, которого отталкивают).

Ход упражнения: дети свободно передвигаются по классу. Через некоторое время психолог говорит: “Каждый из вас атом, но вам скучно бродить по одному, поэтому атомы решили объединиться по 2, затем по 3 и т.д.” (в зависимости от количества участников).

Упражнение «Клубок».

Цель: формирование чувства близости с другими людьми.

Ход упражнения: вся группа стоит в круге. Участники передают друг другу клубок ниток, проговаривая, что значит для него данный человек, произнося пожелания, слова благодарности (любому участнику, не обязательно соседу справа или слева). Постепенно середина круга превращается в узор из натянутых нитей. Когда круг завершен, каждый участник натягивает свою нить, и группа минуту стоит с закрытыми глазами, стремясь прочувствовать другого человека.

Занятие девятое

Тема: «Настроение в школе».

Цель: снизить тревожность, усилить “ Я” ребёнка, повысить психический тонус ребёнка, повысить уверенность в себе.

Ход занятия

Упражнение: «Дождик»

Цель: психогимнастическое упражнение.

Ход упражнения: упражнение выполняется с использованием музыки. Психолог: «Посмотрите, что-то падает с неба. Вытяните левую руку, откройте ладошку. Вытяните правую руку, откройте ладошку. Поймайте ладошками капельки дождя. Потянитесь вверх. Глубоко вдохните. Опустите руки вниз, стряхните капельки с ладошек. Выдохните. Повторим ещё раз».

Упражнение «Угадай настроение»

Цель: научить детей распознавать настроение людей.

Ход упражнения: психолог демонстрирует первоклассникам портреты людей с различным настроением, а дети должны догадаться какое настроение у данного героя.

Упражнение «Изобрази настроение»

Цель: закрепление знаний об эмоциях.

Ход упражнения: участники тянут жетоны, где с помощью пиктограммы изображена та или иная эмоция, которую они должны изобразить. Ребенок изображает свою эмоцию. Другие дети должны догадаться, что это за эмоция.

Упражнение «Хрустальное путешествие»

Цель: релаксация.

Ход упражнения: **Психолог.** Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Представьте себе следующее. Вы входите в весенний яблоневый сад, медленно идете по аллее, вдыхая запах нежных бело-розовых цветов и наслаждаясь им. По узкой тропинке вы подходите к калитке, открываете ее и попадаете на душистый зеленый луг. Мягкая трава качается, приятно жужжат насекомые, ветерок ласкает ваше лицо, волосы... Перед вами озеро... Вода прозрачна и серебриста, гоняются друг за другом солнечные зайчики. Вы медленно идете к острову, идете по берегу вдоль озорного ручейка и подходите к водопаду... Вы входите в него, и сияющие струи очищают вас, наполняют силой и энергией... За водопадом – грот, тихий, уютный, в нем вы остаетесь один на один с собой. А теперь пора возвращаться. Мысленно проделайте весь свой путь в обратном направлении, выйдите из яблоневого сада и только тогда откройте глаза.

Упражнение «Мое настроение в школе»

Цель: задание, направленное на выявление уровня учебной мотивации и переживаний ребёнка в период адаптации к школе.

Ход упражнения: психолог предлагает детям нарисовать рисунок на тему: «Мое настроение я в школе». После выполнения рисунков дети рассказывают, какое настроение они изобразили. Из рисунков устраивается выставка.

Подвижная игра народов Севера «Солнце»

Играющие становятся в круг. Выбирают солнце. Солнце ходит по кругу и, указывая на каждого по очереди, считает:

- Нянь-нянь (хлеб),
- Кеяш-кежи (нож).

Те, которых водящий-солнце назвал кежи, выходят из круга, встают парами и берутся за руки, другие – нянь-нянь – берутся за руки и остаются на месте, тоже в парах. Образуется две группы пар: нянь-нянь и кежи-кежи. Пары каждой группы придумывают разные фигуры.

Правила игры. Выигрывают те пары, которые придумали наиболее интересные фигуры.

Упражнение «Обратная связь»

Цель: сплочение коллектива.

Ход упражнения: психолог шепчет на ухо каждому участнику движение, которое ему необходимо будет повторять. Например, пожать руку, чесать затылок или хлопать в ладоши. Движений называется столько, сколько нужно команд (определяется по количеству детей). Участники занятия перемещаются по комнате и ищут членов своей команды по производимым движениям. Говорить что-либо запрещается. Собравшись в команду, дети благодарят друг друга. Затем команды обмениваются рукопожатиями и словами благодарности за сегодняшний день.

Занятие десятое

Тема: «Первоклассник – это здорово!».

Цель: закрепление позитивного эмоционального отношения к школе и обучению.

Ход занятия

Упражнение «Свеча»

Цель: приветствие, сплочение коллектива.

Ход упражнения: звучит спокойная музыка. Дети стоят в кругу. Психолог зажигает свечу. Психолог: Добрый день, ребята! Я очень рада встрече с вами. Давайте поприветствуем друг друга необычным способом. Сейчас каждый из вас будет передавать свечу, которая излучает тепло. Подарите теплоту ваших сердец друг другу, передавая свечу соседу, справа со словами “Я рада тебя видеть!”.

Упражнение «Волшебная подушка для первоклассника»

Цель: поднятие самооценки.

Ход упражнения: Психолог. Я принесла волшебную подушку. Каждый по очереди может на нее сесть и рассказать нам о себе, что у него поменялось в жизни, когда он стал первоклассником. Тот, кто сидит на подушке, будет всегда начинать рассказ словами: «Теперь я первоклассник и у меня...» Все остальные будут внимательно его слушать.

Упражнение «Остров первоклассников».

Цель: создание позитивного эмоционального отношения к школе и обучению.

Ход упражнения: Психолог. Закройте глаза, сделайте глубокий вдох – выдох. Представьте себе солнечный осенний день. Вы плывете на красивом паруснике. Волны покачивают его из стороны в сторону. И вот на горизонте видите остров. Вы подплываете к нему, и обнаруживаете, что этот остров очень большой, на нем много травы, деревьев, но он необитаем. Сейчас мы с вами будем создавать из этого острова красивый остров первоклассников. Представьте, какой он должен быть. Представили? Откройте глаза и посмотрите на остров, который нарисован на доске. Похож этот остров на тот который вы себе представили. (Нет) Ну тогда давайте вместе создадим из этого невзрачного необитаемого острова, свой красивый обитаемый остров первоклассников.

Упражнение «Прекрасный сад»

Цель: арт-терапия, упражнение позволяет понять и ощутить себя, быть самим собой выразить свободно свои мысли и чувства, а также понять уникальность каждого, увидеть место, которое занимаешь в многообразии этого мира и ощутить себя частью этого прекрасного мира.

Ход упражнения: участники сидят в кругу. Ведущий предлагает спокойно посидеть, можно закрыть глаза, и представить себя цветком. Каким бы ты был? Какие листья, стебель, а может быть шипы? Высокий или низкий? Яркий или не очень? А теперь, после того, как все представили это – нарисуйте свой цветок. Всем раздается бумага, карандаши, фломастеры.

Дальше участникам предлагается вырезать свой цветок. Затем приклеивают свои цветы на остров. Создавая тем самым на нем прекрасный сад.

Предлагается полюбоваться на «прекрасный сад», запечатлеть эту картинку в памяти, чтобы она поделилась своей положительной энергией. Заметить, что хоть и много цветов, но всем хватило места, каждый занял только свое, то, которое выбрал сам. Увидеть, в окружении, каких разных, непохожих на твой цветок растет и твой. Но есть и общее – у кого-то окраска, у кого-то размер или форма листьев.

Упражнение «Огонь»

Цель: снятие напряжения, выражения настроения.

Ход упражнения: Психолог: Вот и ожил наш остров, и стало веселее. Ребята, свое настроение можно выразить словами, а можно обойтись и без слов. Давайте выразим свое настроение в движении, изображая фигуры. Мы сейчас будем двигаться под веселую музыку, прыгать, танцевать – на слово «Огонь!», а по сигналу: «1, 2, 3 – замри!» – вы должны изобразить фигуру, которая соответствует вашему настроению (Дети двигаются под музыку и по команде изображают фигуры).

Подвижная игра «Вороны и воробьи»

Участники игры выстраиваются в колонну по одному (в шаге друг от друга) на середине площадки и рассчитываются на первый-второй. Первые номера – одна команда, вторые – другая. По обеим сторонам от играющих разложены предметы: справа – городки («вороны»), слева – теннисные мячи («воробьи»). Предметов вдвое меньше, чем участников игры.

Играющие по указанию ведущего выполняют различные несложные движения на месте (руки в стороны, вверх, присесть, встать, на месте шагом марш и др.) Затем водящий по слогам произносит одно из слов. Если это слово «во-ро-ны», то на слог «ны» все игроки устремляются к городкам, если же «воробьи», то при произнесении последнего слога все игроки бегут к мячам, стараясь схватить по одному предмету. Поскольку предметов меньше, чем игроков, они достаются лишь самым внимательным и быстрым, за что команде начисляются выигранные очки. Игра проводится несколько раз, после чего подсчитывается число удачных стартов каждой команды и объявляется счет.

Упражнение «Тепло наших сердец»

Цель: завершающее упражнение.

Ход упражнения. Психолог: Сохраните теплоту ваших сердец, дотрагиваясь ладонями друг до друга – правая ладошка вниз, а левая – вверх. Я вас благодарю за работу на занятии, похлопаем себе.

Дети ударяют правой ладошкой о левую соседа. Затем становятся в тесный круг, обняв друг друга.