

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально–гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Суринкова Юлия Валерьевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ К ШКОЛЕ УЧАЩИХСЯ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление: 37.04.01 Психология
направленность (профиль) образовательной программы Психологическое
консультирование и психотерапия

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 9.12.2019

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)


 9.12.2019

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова


(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 9.12.2019

(дата, подпись)

Обучающийся Суринкова Ю.В.

(фамилия, инициалы)

9.12.2019 

(дата, подпись)

Красноярск, 2019

Содержание

Введение	3
Глава I. Анализ современной психологической литературы по проблеме исследования.....	9
1.1 Социально-психологическая адаптация как главный критерий психического здоровья.....	9
1.2 Условия и факторы, определяющие социально-психологическую адаптацию ребёнка к обучению в школе.....	17
1.3. Современное состояние изучения проблемы социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.....	30
Выводы по первой главе.....	42
Глава II. Экспериментальное изучение социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.....	43
2.1 Организация, методы и методики исследования.....	43
2.2 Особенности социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.....	54
Выводы по второй главе.....	70
Глава III. Программа социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.....	73
3.1 Научно-методологические подходы реализации программы социально-психологической адаптации к школе.....	73
3.2 Основные направления, формы и методы программы социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.....	76
Выводы по третьей главе.....	96
Заключение.....	99
Список использованной литературы.....	103
Приложение.....	111

Введение

Актуальность исследования.

В последние десятилетия большинство педагогов и психологов рассматривают социально-психологическую адаптацию, как главный критерий оценки психического здоровья и благополучия ребёнка на разных этапах его психологического развития и становления личности. Современные исследователи как в отечественной, так и в зарубежной психологии указывают, что от успешности социально-психологической адаптации ребёнка к условиям социального окружения будут зависеть его успеваемость в школе, своевременность появления новообразований в когнитивной и личностной сферах психического развития, успешность в реализации межличностного взаимодействия, адекватность самооценки и его последующая социализация в современном обществе.

Социализация ребенка, как известно, начинается в семье, но на определенном этапе детства к семейному воспитанию добавляется школьное обучение. Переход от условий воспитания в семье к качественно иной атмосфере школьного обучения, складывающейся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, более сложные требования к личности ребенка. Требования к ребёнку со стороны взрослого становятся неукоснительными и слабо соотносятся с его индивидуальными особенностями, особенностями воспитания в семье. Начало школьного обучения достаточно стрессогенно для многих детей и их родителей. В связи с этим на настоящем этапе развития науки и практики одним из приоритетных направлений определяется целенаправленная работа по повышению социально-психологической адаптации учащихся к условиям школьного обучения.

В соответствии с положениями Федерального образовательного стандарта начального общего образования, освоение программы начальной школы должно включать не только овладение академическими знаниями, но

и навыками адаптации в динамично меняющемся мире, развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками. В контексте названных проблем со всей очевидностью встает задача своевременного мониторинга по выявлению особенностей социально-психологической адаптации учащихся младшего школьного возраста к условиям обучения в школе, а также разработки специальных программ психологического сопровождения школьников и формирования компетенций в указанной области.

Нельзя не признать того, что в сфере начального школьного образования накоплен некоторый научный материал по проблеме определения механизмов социально-психологической адаптации школьников. Большинство исследователей, изучающих адаптацию ребенка к школе, рассматривают физиологические переменные (М.М. Безруких (1994, 2006), А.И. Захарова (2003), Н.К. Сухотина (2001) и др.) и индивидуально-психологические особенности личности ребенка (Л.А. Венгер, 1985; Н.И. Гуткина, 2000; Т.В. Костяк, 2008; Н.Г. Соколова, 2002; Г.А. Цукерман, 1998 и др.). Значительное внимание уделяется анализу проблем, возникающих у детей в связи с началом школьного обучения (Н.В. Вострокнутов (2006), С.А. Беличева (2009), И.А. Коробейникова (2010), Г.Ф. Кумарина (2009), Н.Н. Заваденко (2008)).

Однако данные исследования не решают всего круга вопросов, связанных с изучением и оценкой социально-психологической адаптации школьников. Сохраняют свою актуальность вопросы, связанные с разработкой программ, направленных на повышение социально-психологической адаптации учащихся в условиях нарастающих учебных нагрузок и требований к школьнику при освоении образовательных программ. Все выше сказанное определяет особую актуальность проблемы, попытка решения которой представлена в настоящем диссертационном исследовании.

Проблема исследования. Успешность социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста рассматривается

как главный критерий оценки психического здоровья и благополучия ребёнка, от состояния которого будут зависеть его успеваемость в школе, своевременность появления новообразований когнитивной и личностной сферах психического развития, успешность в реализации межличностного взаимодействия, адекватность самооценки и его последующая социализация в современном обществе. Однако данные процессы мало изучены и требуют последующей разработки.

Объект исследования: адаптация учащихся младшего школьного возраста к обучению в школе.

Предмет исследования: программа социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что учащимся младшего школьного возраста свойственны низкий уровень оформленности основных компонентов социально-психологической адаптации к школе, выражающиеся в несформированности стойких мотивов учебной деятельности и внутренней позиции школьника, трудностях в межличностном взаимодействии со сверстниками, преобладании тревожности и страха в эмоциональном фоне настроения. Разработанная нами программа позволит повысить социально-психологическую адаптацию изучаемого контингента учащихся к обучению в школе.

Цель исследования: изучить особенности социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста и разработать программу по их своевременной коррекции.

Задачи исследования:

1. На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.
2. Изучить особенности социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.
3. Разработать программу социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.

Методологическую основу исследования составили:

— психолого-педагогический подход к пониманию школьной адаптации первоклассников (Беличева С.А., Божович Л.И., Выготский Л.С., Венгер Л.А., Дубровина И.В., Мухина В.С., Поливанова К.Н., Степанов С.С., Фридман Л.М., Цукерман Г.А. и др.);

— социально-психологический подход к исследованию адаптации учащихся к условиям школьного коллектива (Зотова О.И., Каган В.Е., Козлова С.А., Коломинский Я.Л., Кравцова Е.Е., Мухина В.С., Петровский А.В., Реан А.А., Шадриков В.Д. и др.);

— структурно-системный подход к разработке программ психологического сопровождения учащихся младшего школьного возраста в условиях школьного обучения (Г.С. Абрамова, Н.И. Гуткона, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, О.А. Карбанова, Р.В. Овчарова, М.В. Сапоровская, и др.).

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; ко вторым – наблюдение, беседа, анкетирование, опрос, тестирование, констатирующий и формирующий эксперимент. В исследовании применялись методы количественной и качественной обработки и интерпретации результатов исследования.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики**: Анкета для родителей «Готов ли ребенок к школе?» Т.И. Нежной (2004); «Определение мотивов учения» М.Р. Гинсбург (1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (1993); «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007); Тест «Изучение школьной тревожности» А.М. Прихожан (2007); «Опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина (1997).

Организация исследования:

Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение, школа №149 г. Красноярск. В исследовании приняли участие 20 испытуемых – учащихся первых классов и их родители.

Этапы проведения исследования:

Исследование проводилось в период с октября 2017 г. по ноябрь 2019г. в несколько этапов:

Первый этап (октябрь 2017 – декабрь 2017) – анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Второй этап (январь 2018 – март 2018) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение целей и задач; уточнение объекта и предмета, гипотезы исследования.

Третий этап (апрель 2018 – июль 2018) – подбор методов и методик для экспериментального изучения. Выявление особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Четвертый этап (август 2018 – ноябрь 2018) – разработка программы социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.

Пятый этап (декабрь 2018 – ноябрь 2019) – количественная и качественная обработка результатов исследования и их последующая интерпретация; формулирование выводов и заключения.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования определяется тем, что количественные данные, полученные в ходе экспериментального

исследования и их качественная интерпретация, позволяют определить содержание психологической программы, направленной на развитие социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста. Представленные в диссертационной работе материалы, могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией дошкольников.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 100 источников. Включает 8 таблиц, 6 гистограмм.

Глава I. Анализ современной психологической литературы по проблеме исследования

1.1. Социально-психологическая адаптация как главный критерий психического здоровья

Социальная психология рассматривает *социальную адаптацию* как процесс усвоения индивидом социального опыта в результате непосредственного воздействия со стороны ближайшего окружения. То есть объектом её изучения являются те социально-психологические закономерности, механизмы, способы социализации, которые обуславливают перевод внешних поведенческих регуляторов, представленных различными социальными, этическими, правовыми, предписаниями, ценностями, во внутренние поведенческие регуляторы: установки, ценностные ориентации, отношения, убеждения. Таким образом, в сферу внимания социальной психологии социальная адаптация попадает и как процесс, и как результат усвоения социального опыта.

Понятие «адаптация» имеет широкое значение и определяется как приспособление к окружающим условиям (от лат-adapto – приспособляю).

Адаптация определяется в психологическом словаре (2005) как «приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами» [75].

В отечественной психологии термин *«социальная адаптация»* появился сравнительно недавно – в конце 60-х, начале 70-х годов, определившись вначале, главным образом как объект критического анализа с позиций марксистской методологии, поскольку приоритет в первичном выделении этого понятия и его последующей теоретической разработке принадлежал американским социальным психологам.

Исследование проблемы социализации и социальной адаптации находит своё отражение в трудах западных психологических школ,

развивающих традиции психоаналитической ориентации, бихевиоризма, когнитивизма, символического интеракционизма как в их классических, так и в обновлённых формах.

Начиная с 60-х годов в отечественной психологии было опубликовано значительное количество работ, объединяющих критический и собственно исследовательский подходы к проблеме социализации и создающих основу для её междисциплинарного изучения. Понятия «социализации» и «социальной адаптации» прочно утверждаются в системе дефиниций социальной психологии, чему способствовали работы: Б.Г. Ананьева (1971), Г.М. Андреевой (1980), И.С. Кона (1967), Б.Ф. Ломова (1984), В.С. Мерлина (1970), Б.Д. Парыгина (1971), Л.И. Спиридонова (1971).

В определении, сформулированном И.С. Коном (1989) указывается, что *социальная адаптация* – это совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности. В этом определении, на наш взгляд, наиболее точном и корректном, кроме общих и уже известных характеристик, добавляются указания на некоторые механизмы процесса социализации, на роль специфики, неповторимости индивидуальных черт конкретной социальной ситуации развития.

А.А. Реан (1990) подчеркивает, что «социально-психологическая адаптация личности – сложное, комплексное явление, предполагающее согласование двух критериев: внешнего, отражающего соответствие социальным требованиям, и внутреннего, связанного с общим психическим благополучием [72].

Под содержательными характеристиками социальной адаптации С.А. Беличева (1989) предлагает рассматривать 1) *содержательную* и 2)

функциональную стороны этого процесса. Под содержательными характеристиками ею подразумевается широкий круг психологических образований личности – от индивидуальных механизмов саморегуляции (самооценка, критичность, эмоционально-оценочные отношения и т.п.) до системы ценностно-нормативных, этических, правовых и прочих представлений и ориентаций, выступающих в качестве внешних, высших регулятивных механизмов социального поведения личности. Такой значительный диапазон этих характеристик определяется глобальными масштабами основных сфер социализации: деятельности, общения и самосознания.

М.М. Безруких (2009) описывает *два спектра адаптации* человека – биологический и психологический. В биологических науках адаптация раскрывается через процесс приспособления организма к выживанию в определённых климатогеографических условиях. Физиологической адаптации соответствуют реакции, наиболее полно отвечающие потребностям наличной ситуации и обеспечивающие устойчивую активность организма. В психологии современные отечественные ученые по-разному определяют это понятие [8].

К.В. Бардин (1980) определяет психологическую адаптацию через соответствие личности и окружающей среды, при этом подчеркивает, что происходит этот процесс в ходе осуществления деятельности. Эта необходимая человеку деятельность позволяет ему удовлетворять актуальные потребности, что принято считать важным критерием результативности адаптационного процесса [7].

В определении адаптации С.А. Козловой (1998) речь идет и о процессе привыкания, и о результате приспособления личности к новым условиям, характерно, что она обращает внимание на естественный и вынужденный характер такого приспособления [63].

С точки зрения возрастной психологии понятие «социальная адаптация» конкретизируется в трёх направлениях: адаптивное поведение (в

интересах среды воспитания); адаптивное состояние (отражающее отношение человека к условиям и обстоятельствам, в которые он поставлен воспитательной ситуацией); адаптация как условие эффективного взаимодействия детей и подростков со взрослыми в системе воспитания.

В концепции А.В. Петровского (1984) адаптация рассматривается во временном континууме как «особый момент, фаза в становлении человека». Он указывает на ее роль в развитии личности, в формировании групповой принадлежности индивида. Вместе с тем, известный психолог, обращает внимание на то, что в результате успешной адаптации сочетаются «принадлежность, интегрированность в группе с индивидуализацией, личностной неповторимостью и автономностью» [62].

В исследовании Б.Д. Парыгина (1971) указывается, что социальная адаптация – это многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее: социальное признание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав, обязанностей и т.д., активное переустройство как природного, так и социального окружающего мира; изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие.

Е.В. Змановская (2004) указывает, что существует несколько вариантов социальной адаптации:

- радикальная адаптация – самореализация через изменение личностью существующего социального мира;
- гиперадаптация – самореализация через влияние личности на социальную жизнь посредством её сверхдостижений;
- гармоничная адаптация – самореализация личности в социуме посредством ориентации на социальные требования;

- конформистская адаптация – приспособление за счёт подавления индивидуальности, блокировка самореализации;
- девиантная адаптация – самореализация посредством выхода за существующие социальные требования (нормы);
- социально-психологическая дезадаптация – состояние блокировки процессов самореализации и адаптации.

Обобщая современные научные представления отечественных психологов (Н.Я. Иванов, А.Е. Личко, 1995; Е.Г. Дзугкоева, 1998 и др.) следует отметить, что *социальная адаптация* – интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определённые биосоциальные функции: а) адекватное отражение окружающей действительности и функционирование собственного организма; б) адекватная система отношений и общения с окружающими, способность к труду, обучение, способность к самообслуживанию и взаимообслуживанию в семье и коллективе; в) изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

Д.М. Маллаев, П.О. Омарова (2009) под социальной адаптацией понимают уравновешенное соотношение социальной действительности и социального в человеке. Успешная адаптация характеризуется оптимальным равновесием между ценностями, особенностями индивида и правилами, требованиями окружающей его социальной среды. По мнению авторов, игнорирование социальных требований или нивелирование индивидуальности личности приводит к дезадаптивному поведению.

Дезадаптация – это состояние сниженной способности (нежелания, неумения) принимать и выполнять требования среды, как лично значимые, а также реализовывать свою индивидуальность в конкретных социальных условиях

Понятие «*социальная дезадаптация*» вошло в психологию при рассмотрении проблемы трудновоспитуемости, которая рассматривала детей и подростков «группы риска» с различными формами психической и

социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, неадекватном нормам и требованиям среды. Проблема трудновоспитуемости нашла своё отражение в отечественной психологической литературе, в работах многих учёных: П.Г. Бельского, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Грабового, А.Б. Залкинда, М.А. Алемаскина, А.С. Беличевой, Б.Б. Бочкаревой, Л.М. Зюбиной, Н.Ю. Максимовой и др.

Анализ отечественной психолого-педагогической, социологической и медицинской литературы последнего десятилетия показывает, что термин «социальная дезадаптация» (или «социальная неприспособленность») фактически определяет любые затруднения, возникающие у детей и подростков в процессе социализации.

К числу основных первичных внешних признаков социальной дезадаптации врачи, педагоги и психологи относят: затруднения в общении с окружающими, различные нарушения общественных норм поведения, нарушения эмоциональной сферы.

Рассмотрев социально-психологический аспект дезадаптации личности, М.М. Безруких (2009), подчеркивают ее неоднородность. Она выделяет три основные разновидности дезадаптации личности: а) постоянная ситуативная дезадаптированность; б) временная дезадаптированность; в) общая устойчивая дезадаптированность [8].

С позиций онтогенетического подхода к исследованию механизмов дезадаптации особое значение приобретают кризисные, переломные моменты в жизни человека, когда происходят резкие изменения в его ситуации социального развития. Наибольший риск представляет момент поступления ребёнка в школу и период первичного усвоения требований, предъявляемых новой социальной ситуацией [30].

Г.С. Тагирова (2003) рассматривает дезадаптацию как несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса ребёнка требованиям новой социальной ситуации – школьного обучения, то есть

нарушения успеваемости, поведения, межличностных взаимодействий учащегося в общеобразовательной школе.

Е.В. Змановская (2004) выделяет социальные и индивидуальные проявления дезадаптации. *Социальные проявления дезадаптации:*

- сниженная обучаемость;
- хроническая или выраженная неуспешность в жизненно важных сферах (семье, межличностных отношениях);

- конфликты;

- изоляция;

В качестве *индивидуальных проявлений дезадаптации* рассматриваются:

- негативная внутренняя установка по отношению к социальным требованиям (несогласие с ними, непонимание, протест, оппозиция);

- завышенные претензии к окружающим при стремлении самому избежать ответственности, эгоцентризм);

- хронический эмоциональный дискомфорт;

- неэффективность саморегуляции;

- конфликтность и слабая развитость коммуникативных умений;

- когнитивные искажения реальности.

По мнению Б.Н. Алмазова (1986), расстройства приспособительного поведения (дезадаптация) лежат в основе существующих классификаций проявлений трудновоспитуемости.

По Е.К. Глушковой (2004) дезадаптация на физиологическом уровне проявляется в повышенной утомляемости, сниженной работоспособности, импульсивности, неконтролируемом двигательном беспокойстве (расторможенности) либо заторможенности, нарушениях аппетита, сна, речи (заикание, запинки). Нередко наблюдаются слабость, жалобы на головные боли и боли в животе, гримасничанье, дрожание пальцев рук, обгрызание ногтей и другие навязчивые движения и действия, а также говорение с самим собой, энурез [10].

На познавательном и социально-психологическом уровне признаками дезадаптации являются неуспешность учения, негативное отношение к школе (вплоть до отказа посещать её), к учителям и одноклассникам, учебная и игровая пассивность, агрессивность по отношению к людям и вещам, повышенная тревожность, частая смена настроения, страх, упрямство, капризы, повышенная конфликтность, чувства неуверенности, неполноценности, своего отличия от других, заметная уединённость в кругу одноклассников, лживость, заниженная либо завышенная самооценка, сверхчувствительность, сопровождаемая плаксивостью, чрезмерной обидчивостью и раздражительностью [10].

Г.Ф. Кумарина (2006) выделяет *два аспекта школьной дезадаптации на педагогическом уровне*: деятельностный (проблемы ребенка в учении) и отношенческий (проблемы школьника в освоении новой для него социальной роли – ученика). Развитие дезадаптации как в деятельностном, так и в отношенческом плане осуществляется поэтапно.

В деятельностном плане выделяются следующие этапы: 1) первичные трудности в учении; 2) пробелы в знаниях; 3) отставание в усвоении материала по одному или нескольким предметам; 4) частичная или общая неуспеваемость; 5) отказ от учебной деятельности [13].

В отношенческом плане отрицательная динамика, по мнению Г.Ф. Кумариной (2006), выражается в следующих этапах: 1) появление первичного напряжения в отношениях ребенка с учителями и родителями на основе учебной неуспешности; 2) возникновение смысловых барьеров между ребенком и взрослыми; 3) перерастание смысловых барьеров в эпизодические конфликты; 4) систематические конфликты; 5) разрыв лично значимых для ребенка отношений.

На основании выше изложенного под социально дезадаптивным поведением будем понимать такое поведение, которое характеризуется нарушением социальной адаптации, заключающееся в недостаточной приспособленности индивида к нормам и правилам поведения в обществе,

вызванного отклонениями в развитии личности в ходе онтогенеза и социализации. Это способствует недостаточной социальной компетентности ребёнка.

Согласно взглядам современных исследователей, **социальная компетентность** – важнейшая основа адекватности и успешности человека в социуме. Д.М. Маллаев, П.О. Омарова (2009) под социальной компетентностью понимают соответствие поведения человека конкретной ситуации и социальному контексту в целом и определяемую этим его эффективность. Социальная компетентность предполагает успешное взаимодействие личности как с членами собственной группы, так и с представителями других групп.

В исследованиях отечественных учёных указывается, что *оптимальный уровень социальной компетентности* можно определить как наличие у человека специальной системы знаний, умений и навыков, позволяющих строить позитивные отношения с различными людьми. Следовательно, её можно сформировать у индивида в ходе целенаправленной психолого-педагогической работы.

1.2. Условия и факторы, определяющие социально-психологическую адаптацию ребенка к обучению в школе

В структуре общепсихологического подхода к социализации на первый план выступает круг вопросов, связанных с ролью конституциональных, психобиологических факторов развития, с изучением сущности и механизмов самодетерминации, что не может рассматриваться вне контекста проблемы соотношения биологического и социального в генезисе становления личности.

Фактор (от латин. – делающий, производящий), причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты [41].

Л.С. Выготский последовательно выступал против абсолютизации как «внутренних», так и внешних факторов развития, рассматривая их в диалектическом взаимодействии и единстве. Этот принцип отчётливо сформулирован им в понятии «социальная ситуация развития», под которой он подразумевал: «... то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые, качественные, своеобразные психологические образования, возникающие к его концу» [20].

В отечественной психологии в качестве условий гармоничного формирования личности ребёнка и его социальной компетентности, определяющих успешную социально-психологическую адаптацию, относят благополучную социальную ситуацию на всех этапах его становления и развития. Основной вклад в изучение данной проблемы внесли следующие отечественные психологи: Б.Г. Ананьев (1980), Л.И. Божович (1968), Л.С. Выготский (1984), В.В. Давыдов (1986), А.В. Запорожец (1979), А.Н. Леонтьев (1977), А.Р. Лурия (1991), А.В. Петровский (1987), С.Л. Рубинштейн (2001), Д.Б. Эльконин (1978) и др.

Обычно представления о ситуационном факторе социальной адаптации складываются по отношению к трём воспитательным средам: семье, организационному коллективу учебного заведения и среде неформального общения. Каждая из них имеет свои внутренние закономерности развития, отличается способами воздействия на ребёнка и требует специфических форм приспособительного поведения. Вместе с тем все они существуют в макросреде современного общества с присущим ему образом жизни и уровнем материальной и духовной культуры.

Природа школьной адаптации обусловлена различными психологическими и социально-психологическими факторами.

Е.Е. Кравцова (1991) выделяет внешние и внутренние факторы школьной адаптации ребенка [40].

К *внешним факторам* принято относить социокультурные условия, в которых растет и развивается ребенок, экологические, внешне-средовые и педагогические факторы. Неблагоприятные социальные и экономические условия являются факторами, отрицательно влияющими на рост, развитие и здоровье ребенка. Сила отрицательного воздействия на организм ребенка школьных факторов определяется тем, что они действуют комплексно, в период интенсивного роста и развития детей, когда организм наиболее чувствителен к любым воздействиям.

По мнению Р.В. Овчаровой (2003) к числу внешних негативных факторов (педагогических) относятся: стрессовая тактика педагогических воздействий; чрезмерная интенсификация учебного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям детей; нерациональная организация учебного процесса [60].

К внешним положительным факторам относятся: положительные взаимоотношения «ученик – ученик» (Р.В. Овчарова); положительные взаимоотношения «учитель – ученик» (И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова); положительная психологическая атмосфера в классе (М.В. Максимова, Л.А. Ясюкова); отсутствие отметок (Э.М. Александровская); благоприятные семейные взаимоотношения (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, А.В. Черников).

К числу *внутренних факторов*, как правило, относят: генетические влияния, нарушения в раннем периоде развития, состояние здоровья, уровень функционального развития, степень зрелости структурно-функциональных систем мозга и сформированности высших психических функций (ВПФ).

Среди внутренних психологических факторов школьной адаптации выделяют: психическое и физическое здоровье ребенка (М.В. Максимова, 1994); самооценку и уровень притязаний (К. Блага, 1991; М. Шебек, 1991); социальная компетенция; познавательную мотивацию ребенка (Л.М. Новикова, 2004); сформированность всех аспектов готовности детей к

школьному обучению (А.Л. Венгер, 1994; Т.В. Дорожевец 1995; Л.М. Новикова, 2004).

По мнению А.И. Захаровой (1998) «Школьная дезадаптация – некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребёнка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным» [30, с. 39].

Я.Л. Коломинский (1988) и Е.А. Панько (1988) также выделяют позитивные и негативные факторы приспособления детей к школе. «Адекватная оценка ребенком своего положения в школе, изменение вида деятельности, оптимальные методы семейного воспитания, отсутствие конфликтных ситуаций в семье, высокий статус в группе сверстников способствует успешному привыканию детей к обучению; в то время как функциональная неготовность к школе, неудовлетворенность в общении со взрослыми, низкий уровень образования родителей, неблагоприятный микроклимат в семье затрудняют процесс адаптации к школе» [36, с. 76].

Среди психофизиологических факторов школьной адаптации в первую очередь выделяется *здоровье ребёнка*. Имеющиеся в психологической литературе данные говорят о том, что соматически ослабленные дети с трудом справляются со школьными нагрузками, у них наблюдается низкая работоспособность, высокая утомляемость. Это может вызвать непосильное

Нервно-психическое напряжение, что становится причиной школьной дезадаптации (Б.В. Воронков, Е.К. Глушкова, Д.Н. Исаев, Н.М. Попова, В. Woynarowska, и др.). Из этого следует, что более здоровые дети легче адаптируются к школе, чем дети с ослабленным здоровьем, отсюда следует, что состояние здоровья ребёнка входит в группу факторов школьной адаптации.

Среди внутренних психологических факторов школьной адаптации К. Блага и М. Шебек (1991) отмечали важность *адекватной самооценки и уровня притязаний*. «Ребенок может ошибаться при выполнении учебных

заданий не из-за сложности задания, а из-за недооценки или переоценки своих возможностей и способностей. Именно представление о себе создает ту или иную стратегию поведения» [12].

Их высокий уровень, по мнению психологов способствует: успешному построению ребёнком новых для него ситуаций межличностного взаимодействия; вселяет в ребенка уверенность в своих силах, пробуждает его самоуважение, приводит представления ребенка о своих способностях в соответствие со своими наличными возможностями, обеспечивает его психологическое благополучие, способствует возникновению у него удовлетворённости от результатов учебы и межличностного общения со сверстниками [14].

По мнению Е.Е. Кравцовой (1991), адекватность самооценивания выражается в уверенности ребёнка в своих силах, самоуважении, предполагает соответствие его представлений о себе и своих возможностях. Адекватная самооценка и связанный с ней уровень притязаний в определённой степени обеспечивают ребёнку психологическое благополучие, способствуют возникновению у него чувства удовлетворённости результатами своей деятельности и межличностным общением [40].

К. Блага и М. Шебек (1991) отмечали, что ошибки ребенка при выполнении учебных заданий могут быть связаны не со сложностью задания, а с тем, что у школьника есть определенное представление о себе, которое и создает соответствующий тип поведения. «Образ себя, – пишут они, – и самодоверие способствуют достижениям ребенка в школе. Негативный образ себя и недостаток самодоверия ведут к снижению успеваемости ученика. Уровень его ожиданий влияет на цели, на выбор предмета взаимодействия с другим человеком на выбор собственной позиции взаимодействия»[32]

Одним из базовых социально-психологических факторов считают *социальную компетенцию*, понимаемую как набор коммуникативных навыков общения, включающий социальную ответственность

(нормативность), способность к сопереживанию, автономность, вежливость, умение конструктивно решать проблемы. Некомпетентность детей в коммуникативной сфере, неумение конструктивно разрешать возникающие конфликты, тревожность и неуверенность в себе (свойственные многим детям в период адаптации к школе) снижают популярность таких детей в классе и препятствуют успешной адаптации [80].

Значимость для ребёнка *детско-родительских отношений* в сложный для него период начала школьного обучения подчёркивается авторами (К.В. Бардин, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.С.Мухина, М.В. Сапоровская Г.А. Цукерман и др.). Психологи исследуют зависимость успешной адаптации или дезадаптации ребенка к школьному обучению от *обстановки в его семье*.

По мнению Я.Л. Коломинского и Е.А. Панько (1988) важную роль в адаптации к школе играют следующие факторы:

- благоприятная семейная микросреда, для которой характерно отсутствие конфликтных ситуаций;
- правильные методы воспитания в семье;
- полноценное общение с ребенком, заинтересованность в подготовке ребенка к школе;
- тесный контакт родителей с учителем;
- выполнение ребенком требований школьного режима [36].

Для первоклассника жизненное пространство – это, прежде всего, его семья и затем уже школа. Конечно, начало школьного обучения выдвигает на первый план школьные ситуации, но роль семьи от этого не уменьшается, она просто становится другой. Именно семья оказывает первокласснику помощь и поддержку, способствует его школьной адаптации. Для ребенка семья в этот момент выступает привычным транслятором социального опыта. В этот период на отношения в семье ложится огромная нагрузка, вся специфичность и значимость которых предстает в полном объеме.

Детско-родительские отношения содержат в себе регулирующий и развивающий потенциал, т.к., с одной стороны, ориентированы на регуляцию поведения ребенка, с другой, – на развитие его личности.

К проблеме детско-родительских отношений в последние годы обращаются многие авторы, такие как А.И. Захаров (1981), А. Спиваковская (2001), Л.А. Сырвачева (2008), Г. Хоментausкас (1984) и др.

Как подчеркивает А.Я. Варга (2006), детско-родительские отношения в структурном отношении двусторонни: одну составляющую образует отношение «родитель – ребёнок», другую – отношение «ребёнок – родитель». Бесспорно, что эти составляющие переплетены и взаимосвязаны друг с другом. Специфику детско-родительских отношений детерминируют, прежде всего, отношения «родитель – ребёнок». Это объясняется тем, что именно субъектность и настроенность взрослого как родителя приводят в действие детерминанты родительского отношения [17].

По определению А.И. Захарова (1981) «*Родительское отношение* – 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 те или иные, сознательные и бессознательные, мотивы структуры личности родителей выражаются, актуализируются в конкретных формах поведения и взаимопонимания с детьми» [29].

По определению А.Я. Варги (1997) «Родительское отношение – это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков» [17].

В.В. Столин указывает на двойственность отношений родителей к ребенку: «Анализируя то или иное определение родительского отношения, можно увидеть исходную основу, которая задает поляризацию родительского отношения. С одной стороны, любовь к ребенку, радость, удовольствие от

общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой – требовательностью и контролем, характеризующие родительское отношение к ребенку» [84].

При рассмотрении детско-родительских отношений необходимо выделить такие категории, как родительские позиции и (или) установки, типы и модели семейного воспитания. С их помощью можно наиболее точно определить особенности данного типа взаимодействия.

Как показывает анализ теоретических источников, понятие стиль семейного воспитания является наиболее распространенным в литературе, так как он в большей степени, по сравнению с другими компонентами детско-родительских отношений определяет личностное становление и развитие ребенка.

Стиль воспитания – это определенный образ поведения родителей, который проявляется в различных ситуациях, создавая тем самым «всеобъемлющий», устойчивый климат воспитания ребенка [75].

Синонимом «стилю воспитания» будут являться понятия «тип воспитания», который является важнейшей интегративной характеристикой воспитательной системы. В самом широком смысле тип определяется как «классификационное понятие в научной систематике» [75].

По мнению И.А. Хоменко (2003), тип – «доминанта семейного воспитания, определяемая по какому-либо конституированному признаку (например, по степени эмоциональной близости; гендерной включенности; психолого-педагогической компетентности родителей и т.д.)» [78].

Таким образом, можно сказать, что под типом семейного воспитания можно понимать разновидность процесса внутреннего взаимодействия в семье, обладающего различными признаками.

Э. Эйдемиллер (1990) выделяет следующие *типы семейного воспитания*:

Гипопротекция. Характеризуется недостатком опеки и контроля. Нужно заметить, что в таких семьях ребенок не всегда сможет осознать значение семьи, отсутствие необходимого внимания и тепла не дают наверняка должной предпосылки на создание семьи [78].

Гиперпротекция. Характеризуется чрезмерной родительской заботой, завышенным уровнем протекции.

Противоречивое воспитание. Такое воспитание может быть обусловлено реализацией разными членами семьи одновременно разных типов воспитания или сменой образцов воспитания по мере взросления ребенка.

Воспитание по типу повышенной моральной ответственности. Данный тип отклоняющегося поведения был выделен А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллером в основе его лежит чрезмерная требовательность, предъявляемая к ребенку, которые не соответствуют его возрасту и индивидуальным особенностям [99].

Гиперсоциализирующее воспитание. Выражается в тревожно-мнительной концентрации родителей на социальном статусе ребенка, его успехах и достижениях, отношении к нему сверстников и месте, занимаемом в группе; на состоянии здоровья ребенка без учета реальных психофизических его особенностей, возможностях и ограничениях.

Жестокое обращение с ребенком. Характеризуется применением родителем самого широкого спектра наказаний при практически полном отсутствии поощрений, несоразмерностью проступка ребенка и тяжести наказания, импульсивной враждебностью родителя [99].

Классифицируя родительские отношения, некоторые авторы пытаются положить в основу описания типов родительского отношения степень выраженности эмоциональной стороны общения.

Так, Э.Г. Эйдемиллер (1999) выделяет четыре группы семей, отличающихся по типу и окрашенности эмоциональных межличностных связей:

— Семьи с наибольшим числом положительных эмоциональных связей и отсутствием негативных эмоций (гиперопекающие родители);

— 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);

— Семьи с сосуществованием в равной мере положительных и отрицательных отношений (амбивалентное родительское отношение);

— Семьи с преобладанием отрицательных эмоциональных связей между родителями и детьми [99].

Данная классификация указывает на значимость характера эмоциональных связей в семье. Подтверждением этого являются исследования А.И. Захарова: «...только через эмоциональную оценку своих действий взрослым ребенок усваивает и понимает смысл ситуации. Переживания являются продуктами взаимоотношений ребенка со средой. По мере развития ребенка эмоциональные переживания начинают играть роль регулятора поведения и в соответствии с требованиями среды и социальными нормами эмоционально корректировать и изменять его» [29].

В.Я. Титаренко (1987) выделяет следующие типы семей: «любящие», «игнорирующие», «формально-любящие».

Комбинация крайних значений дает четыре типа родительского отношения:

— теплое отношение к ребенку в сочетании с предоставлением ему самостоятельности и инициативы;

— холодное разрешающее отношение, при котором некоторая холодность к ребенку, недостаточность родительских чувств сочетаются с предоставлением ему необходимой свободы;

— теплое ограничивающее отношение, которое характеризуется эмоционально ярким отношением к ребенку, с излишним контролем над его поведением;

— холодное ограничивающее отношение, которое приводит к постоянной критике ребенка, к придиркам, а иногда и преследованию любого самостоятельного поступка [18].

Как уже было нами отмечено, все дети в начальный период систематического школьного обучения испытывают определённые трудности, поэтому все родители, так или иначе, реагируют на эти проблемы своего ребенка.

Г.А. Цукерман (2010) выделяет следующие основные проблемы в адаптации первоклассника к школе, подчеркивает их взаимосвязь с детско-родительскими отношениями [91].

— Для многих первоклассников посещение школы связано с первыми разлуками с семьей. Впервые в своей жизни ребенок должен построить доверительные отношения с незнакомыми взрослыми. Более того, независимо от требований школы и отношения там к ребенку всегда существует различия внутренних стандартов. И чем больше эти различия, тем труднее настройки.

— Существенные качественные различия между стандартами поведения дома, в детском саду и в школе. С первого дня в школе ребенок сталкивается с большим количеством правил и ограничений, существование которого до сих пор даже не мог себе представить. С другой стороны, ожидания и требования взрослых к соблюдению правил поведения становятся более серьезными. В итоге эмоциональное напряжение оказывает негативное влияние на адаптацию первоклассника.

— Проблемы адаптации могут возникнуть как от резкого изменения повседневных стереотипов, так и из-за новых обязанностей, которые появились у ребенка. Успешность учебной деятельности существенным образом влияет на самооценку и социальный статус ребенка, определяет, как

он выглядит в глазах учителя и родителей. В школе ребенок получает большую самостоятельность, но есть еще долг – быть старательным, дисциплинированным, внимательным и т.д.

— Первоклассники очень эмоционально реагируют на неудачи и неудачи в учебе, на отношение учителя (или одноклассников), родителей к себе, на замечания и критику своей деятельности, требуют постоянного положительного внимания и поддержки со стороны родителей [91].

М.В. Сапоровской (2002) выделены и описаны различные варианты родительского реагирования на школьные проблемы ребёнка.

1. *Адекватный, принимающий, ориентированный на преодоление.* В этом случае родители адекватно относятся к школьным трудностям своего ребёнка, пытаются разобраться в них, понять их источники, и ищут способы преодоления возникших проблем. Такие родители не критикуют ребенка, не обвиняют учителя и не упрекают безостановочно себя. Они сконцентрированы на поиске путей для выхода из сложившейся не простой ситуации. В учителе они видят союзника, стараются реализовать установки на продуктивное сотрудничество с ним, однако руководствуются они, прежде всего, интересами своего ребенка.

2. *Неадекватный, принимающий, фиксированный на своих переживаниях*

Родители за неудачи своего ребенка, быстро смиряются с его неудачами, легко соглашаются с отсутствием у него способностей к обучению и свидетельствами его плохого воспитания. С учителем к конструктивному взаимодействию не стремятся, стараются избегать конфликтов, демонстрируют подчинённую во всем позицию. Интересы ребенка отстаивать перед учителем они не готовы.

3. *Неадекватный, принимающий, обвиняющий.* Родители не отрицают наличие у ребёнка школьных проблем. Более того они искренне убеждены, что эти проблемы именно у ребенка, и именно он и должен их решать. Они не становятся его союзниками в поиске причин возникновения сложностей

на начальном этапе обучения первоклассника, в поиск и разработку путей их преодоления не включаются. Они убеждены в том, что ребенок сам во всем виноват, он неусидчив, ленив и не организован. Такие родители не сочувствуют ребёнку, используют исключительно наказания и чрезмерный контроль в качестве способов преодоления школьных неудач. С учителем они не конфликтуют, наоборот, усугубляют ситуацию плачевного положения ребенка, предоставляя педагогу негативную информацию о его качествах.

4. *Неадекватный, принимающий, конфликтный.* В этом случае родители соглашаются с тем, что у их ребёнка существуют определённые проблемы с началом школьного обучения, но перекладывают всю ответственность за них на педагога или одноклассников. Отношения с учителем конфликтны, конструктивное взаимодействие не возможно.

5. *Неадекватный, непринимаящий, игнорирующий.* В этом случае родители не обращают внимания на школьные трудности ребенка, не замечают его проблем или не придают им никакого значения. Они не готовы к включению в его ситуацию, не намерены поддержать его и объединиться с ним для преодоления учебных затруднений, помочь ему. Взаимодействие с учителем носит формальный, скрытно-конфликтный характер, его замечания игнорируются, им не уделяется должного внимания. Из пяти приведенных вариантов лишь первый тип, направленный на объединение усилий с ребенком и помощь ему в преодолении школьных затруднений может быть отнесен к благоприятной форме родительского реагирования, т.к. может способствовать успешности школьной адаптации ребенка [77].

Следовательно, тип родительского реагирования на школьные трудности ребёнка-первоклассника предопределен характером отношений в диаде «родитель-ребенок» и во многом обуславливает особенности отношений в системе «родитель-учитель».

М.В. Сапоровская (2002) в своих исследованиях приходит к выводу: «В атмосфере родительской отстраненности, холодности или безразличия, ребенок не сможет обрести поддержки и помощи, в семейной обстановке

принятия и любви первоклассник легко преодолевает школьные трудности. Ребенок быстро и результативно освоится в школьной среде, настроится на учебную деятельность, его адаптация будет непродолжительной и успешной» [79, с. 64].

В зависимости от готовности и способности родителя он может препятствовать или способствовать преодолению ребенком возникших школьных проблем и затруднений в учебе. Школьные трудности ребенка через призму родительского реагирования на них только выявляют характер детско-родительских отношений.

Во многих исследованиях психологи, пытаясь описывать типы родительского отношения, пришли к выводу, что более точной будет оценка семейного воспитания не в одном, а одновременно в нескольких аспектах.

Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы позволяет нам выделить целый ряд факторов как внешнего, так и внутреннего порядка, определяющих успешную адаптацию ребенка к школьному обучению. Среди факторов значимое место занимает благоприятный психологический климат в семье, поддержка родителей.

1.3. Современное состояние изучения проблемы социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста

Путь онтогенетического развития сопровождается повышением уровня социальной адаптированности. Формирование познавательных процессов, психических особенностей и личностных качеств происходит в ходе присвоения ребенком требований окружающей социальной среды. Но затем они приобретают самостоятельный статус и уже в обратном порядке сами начинают определять последующее психическое развитие индивида.

М.М. Безруких (2009) формулирует важные выводы, указывая, что онтогенетический аспект адаптированности является существенным: в реализации задач развития, обусловленных внутренними или внешними факторами; в решении задач, связанных с началом школьного обучения; в способности справляться с психотравмирующими воздействиями школьного обучения или семейного воспитания; в приспособлении к сбоям обычного ритма повседневной жизнедеятельности [8].

Г.А. Цукерман (2006) исследуя проблему школьных трудностей, пишет: «Социально-психологическая адаптации личности тесным образом связана с возрастными кризисами. В эти периоды происходят серьёзные внутриличностные изменения, когда сама личность становится весьма неустойчивой, «незащищённой» от негативных воздействий среды» [93].

Так как процесс адаптации (в том числе и школьной) «запускается» ситуацией, то, прежде всего, следует рассмотреть, какие требования предъявляет первоклассникам ситуация школьного обучения.

По мнению И.А. Коробейникова (2002), начало младшего школьного возраста представляет своего рода «проверку на прочность» практически всех психических качеств, сформировавшихся у ребёнка на предшествующих этапах развития. Кризис семи лет, связываемый с началом школьного обучения, выявляет, прежде всего, слабые звенья в структуре когнитивной и эмоциональной сфер, а также несформированность определённых форм поведения, для которого характерны недостаточность его саморегуляции, незрелость мотивационных образований.

Школа выступает в качестве особого института социализации, в котором наряду с задачей обучения специальным знаниям и навыкам, стимулирующим процесс интеллектуального развития, трансформируются и социальные установки общества, реализуемые через систему целенаправленных воспитательных воздействий и регламентаций. В работе И.А. Коробейникова (2002) указывается, что предъявляемые к ребёнку школьные требования отличаются значительно большей сложностью,

постоянством, чем на предшествующих этапах социализации. Это, с одной стороны, способствует усложнению адаптивных форм поведения, совершенствованию механизмов саморегуляции, но, с другой стороны, может порождать состояния длительной социально-психологической дезадаптированности, оформляющейся на начальных этапах в симптомы школьной дезадаптации.

В.С. Мухина (1999) подчеркивает, что новая социальная ситуация вводит ребёнка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной поведенческой произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности. «Я должен». В связи с этим, у ребёнка возникает необходимость воздерживаться от удовлетворения своих импульсивных ситуативных желаний [53].

Учебная деятельность требует от первоклассника нормативных достижений, школьная жизнь ставит его в ситуацию зависимости от мнения и оценок учителя, которые отражаются на системе его межличностных отношений.

По мнению А.И. Захарова (1981) «Новая социальная ситуация предъявляет высокие требования к эмоционально-волевой сфере ребёнка и ограничивает возможности непосредственного эмоционального реагирования. Закономерным является тот факт, что ситуация школьного обучения имеет для ребёнка стрессогенный характер и ставит его перед необходимостью приспособливаться к её требованиям» [29].

Э.М. Александровская (2002) подчеркивает, что к началу школьного обучения каждый ребенок обладает достаточно устойчивыми чертами поведения, способен входить и представлять себя в различных референтных группах, осознавать связанный с этим свой социальный статус. Движение от социальных чувств к групповой принадлежности свидетельствует об активном процессе социальной адаптации детей [72].

Большинство современных психологов, занимающихся этой проблемой, считает, что процесс школьной адаптации вызывает трудности у всех без исключения детей (Н.И. Гуткина, Р.М. Грановская, И.В. Дубровина, В.С. Мухина, И.М. Никольская и др.). Это вызвано той нагрузкой, которую испытывает психика ребёнка, его организм в связи с резким изменением образа жизни, значительным увеличением и качественным усложнением тех требований, которым ребёнок должен соответствовать.

И.В. Дубровина (1993) считает, что процесс школьной адаптации имеет временные характеристики, его эффективность имеет различные степени выраженности. В оптимальном варианте адаптационный период составляет от 4 до 7 недель, однако, он может затянуться, а у некоторых детей полноценной социальной адаптации на первом году обучения так и не происходит [26].

Определение понятия «школьная адаптация» представляет определённые трудности. Эта проблема рассматривается в работах А.Л. Венгер (1994), Н.М. Гуткиной (1993), Т.В. Дорожевец (1995), Т.В. Овчаровой (2003), Е.А. Куркиной (2006) и многих других авторов.

Е.А. Куркина (2006) отмечает, что в период адаптации к школе, занимающий, от нескольких недель до одного года, прежние взаимодействия и привычные стереотипы поведения ребенка преобразуются в соответствии с школьными обстоятельствами и новыми условиями жизнедеятельности [16].

Школьная адаптация как вид социально-психологической адаптации в педагогической психологии понимается по-разному:

А.Л. Венгер (1994) определяет адаптацию к школьному обучению как систему «качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности». Школьная адаптация это процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению» [16].

М.В. Максимова (1994) рассматривает школьную адаптацию как «процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития» [51].

Т.В. Овчарова (2003) приводит такое определение: «Школьная адаптация – сложный многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, в систему требований и контроля, в новый коллектив» [60].

Н.М. Гуткина (1993) предлагает следующее определение: «Школьная адаптация представляет собой процесс формирования механизма приспособления ребенка к требованиям и условиям обучения» [25].

Интегративным фактором социально-психологической адаптации к школе можно считать *психологическую готовность ребёнка к школьному обучению*. В психологии существуют разные подходы к проблеме психологической готовности к школе, разработаны теории познавательного, мотивационного и эмоционально-личностного развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (Л.И. Божович, 1995; Л.А. Венгер, 1994; Н.И. Гуткина, 1993; А.В. Запорожец, 1977; В.С. Мухина, 1999; Л.Ф. Обухова, 1999; Е.О. Смирнова, 2003; Н.Ф. Талызина, 1998; Д.Б. Эльконин, 1985 и др.).

В психологическом словаре понятие «готовность к школьному обучению» рассматривается как совокупность морфофизиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению [75].

В.С. Мухина (1999) утверждает: «Готовность к школьному обучению – это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности» [53, с.87].

Д.Б. Эльконин считает, что готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» социального правила, то есть системы социальных отношений между ребенком и взрослым [100].

Л.А. Венгер (1994) считает, что психологическая готовность к школьному обучению состоит не в том, что у ребенка оказываются, сформированы сами школьные качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему усвоению [18].

Новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее при поступлении в школу, Л.И. Божович (1995) назвала внутренней позицией школьника, считая это новообразование критерием готовности к обучению в школе. Она выделяла несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность образования в школе: определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы [14].

Н.И. Гуткина (1993) указывала, что психологическая готовность складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных интересов, готовность к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника.

Эту точку зрения разделял А.В. Запорожец (1977), включивший в психологическую готовность к школе особенности мотивации личности ребенка, уровень развития познавательной и аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий [7].

Существуют и другие подходы к определению структуры психологической готовности детей к школе. Например, Е.Е.Кравцова (1991) основной упор делает на роль общения в развитии ребенка и выделяет 3 сферы: отношение к взрослому, к сверстникам и к самому себе [40].

Обобщая точки зрения авторов, к числу компонентов психологической готовности к школьному обучению относят:

- психомоторную (функциональную);
- интеллектуальную;
- эмоционально-волевою;
- мотивационную;
- личностную;
- социально-психологическую готовность.

Не вызывает сомнения, что любой компонент структуры как и вся структура в целом, важны как для того, чтобы успешная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношения.

Под *психомоторной (функциональной) готовностью* понимают соответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций условиям и задачам школьного обучения. Функциональная готовность ребенка, по мнению М.М. Безруких (2009) свидетельствует об уровне общего развития, его глазомера, пространственной ориентации, способности к подражанию, а также о степени развития сложнокоординированных движений руки. К психомоторной готовности следует отнести те преобразования, происходящие в детском организме, которые способствуют повышению его работоспособности и выносливости, большей функциональной зрелости [8].

Интеллектуальная готовность предполагает приобретение ребенком определенного запаса конкретных знаний, понимание общих связей, принципов, закономерностей; развитость наглядно-образного, наглядно-схематического мышления, творческого воображения, наличие основных представлений о природе и социальных явлениях. Ребенок, поступающий в школу должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, сравнивать их, видеть сходное и отличное, рассуждать, находить причины явлений, делать выводы.

В интеллектуальную готовность, по мнению Е.Е. Кравцовой (1991), включается: запас знаний об окружающем мире, важен не только их объем, но и качество (правильность, четкость, обобщенность); достаточный уровень развития познавательных интересов – интереса к новому, к самому процессу познания; определенный уровень развития познавательной деятельности, психических процессов.

Эмоционально-волевая готовность. Н.М. Гуткина утверждает, что достаточный уровень развития у ребенка эмоционально-волевой сферы – важная сторона психологической готовности к школе. У разных детей этот уровень оказывается различным, но типичной чертой, отличающей старших дошкольников является соподчинение мотивов, которое дает ребенку возможность управлять своим поведением и которое необходимо для того, чтобы сразу же придя в первый класс включиться в общую деятельность, принять систему требований, предъявляемых школой и учителем [25].

Эмоционально-волевая готовность включает в себя:

1. Произвольность поведения, рождается в ролевой игре, позволяет ребенку подняться на более высокую ступень развития.

Д.Б. Эльконин (1985) выделил проявления *произвольного поведения* как необходимые предпосылки учебной деятельности, обозначив следующие параметры:

— умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определенному способу действия.

— умение ориентироваться на заданную систему требований.

— умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме.

— умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [100].

Личностная готовность – является стержнеобразующим компонентом. Она включает в себя:

1. Формирование готовности к принятию новой социальной позиции положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, выражается в желании стать школьником, на появление которого влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими.

В итоге у ребенка формируется внутренняя позиция школьника. Л.И. Божович (1980) отмечает, что новая позиция ребенка изменяется, становится со временем содержательнее. Первоначально детей привлекают внешние атрибуты школьной жизни – портфель, пеналы, ручки. Возникает потребность в новых впечатлениях, новой обстановки, желание приобретать новых друзей. И лишь затем появляется желание учиться, узнавать что-то новое, получать за свою работу отметки [14].

2. Мотивационная готовность – соподчинение мотивов, наличие в поведении общих и моральных мотивов.

Большое место в формировании мотивационной готовности к школьному обучению Л.И. Божович (1980) уделяла развитию познавательной потребности. Познавательная потребность означает привлекательность самого содержания получаемых в школе знаний, интерес к процессу познания. Существенный момент мотивационной готовности к школьному обучению – произвольность поведения и деятельности, т.е. возникновение у ребенка такой сферы потребностей и мотивов, при которой он становится способным подчинять свои непосредственные импульсивные желания, сознательно поставленным целям [14].

В качестве важнейших мотивационных новообразований дошкольного возраста выделяются следующие: сознательное соподчинение мотивов, возникновение их иерархии, а также появление новых по своему строению опосредованных мотивов. Эти новообразования – важнейшая предпосылка школьного обучения. В качестве важного новообразования дошкольного

возраста Д.Б. Эльконин и Л.И. Божович (1980) указывают на возникновение моральных качеств, чувства долга.

3. Начало формирования самосознания и самооценки. Ребенка отличают глобальное переживание собственной ценности, вера в возможность бытия еще лучше, т.е. возможность самосовершенствоваться. Адекватное отношение к своим способностям, результатам работы, поведению. Если самооценка школьника завышена и недифференцирована, нельзя говорить о личностной готовности к обучению [14].

Социально-психологическая (коммуникативная готовность) к школе означает наличие таких качеств, которые помогают первокласснику строить отношения с одноклассниками, учиться работать коллективно. Е.Е. Кравцова (1991) пишет: «Умение общаться со сверстниками поможет ему включиться в совместную работу на уроке. По мере взросления старшего дошкольника все больше начинает привлекать мир людей, а не мир вещей. Он пытается проникнуть в смысл человеческих отношений, тех норм, которые их регулируют. Следование социально приемлемым нормам поведения становится для ребенка значимым, особенно если оно подкрепляется положительным окликом со стороны взрослых. Это становится содержанием общения ребенка с ними» [40].

Поэтому коммуникативная готовность очень важна в ходе обучения в школе. Этот компонент психологической готовности предполагает сформированность двух характерных для рассматриваемого возраста форм общения:

1. Внеситуативно-личностное общение с взрослым, которое формирует у ребенка умение внимательно слушать и понимать его, воспринимать в роли учителя и занимать по отношению к нему позицию ученика. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив стараются исправить ошибку;

2. Общение с детьми, специфические отношения с ними. Учебная деятельность по сути своей – коллективная. Е.Е. Кравцова пишет: «Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполнять совместные учебные действия. Ребенку необходимо войти в коллектив класса, найти свое место в нем, включиться в общую деятельность. Правила поведения по отношению к другим людям, умение установить и поддерживать взаимоотношения со сверстниками – формируются в совместной деятельности школьников» [40, с.29].

В.В. Столин (1988) выделяет три *структурных компонента школьной адаптации*: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий.

Когнитивный компонент предполагает интеллектуальный успех ребёнка в обучении по школьным программам и выражается в академической успеваемости, полноте общеобразовательных сведений при достаточной системности знаний и учебных навыков.

Эмоционально-оценочный или личностный компонент выражается в устойчивом позитивном отношении к школьным предметам, педагогам, обучению в целом и имеет следующие признаки: достаточный уровень работоспособности ребёнка, стабильность настроения, желание посещать школу.

Поведенческий компонент школьной адаптации ребёнка предполагает отсутствие систематически повторяющихся нарушений его поведения в процессе обучения и в школьной среде. Поведенческими индикаторами этого компонента являются: ориентация ребёнка на школьные нормы и правила, открытость и доброжелательность по отношению к взрослым и сверстникам, умение контактировать с ними, способность занять для себя оптимальную позицию в этих отношениях [83].

А.Л. Венгер (1994) рассматривает адаптированность как систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности первоклассников [18].

Т.В. Дорожевец (1995) расширяет диапазон критериев и показателей адаптации ребёнка к школе, предлагая её трёхкомпонентную модель. Школьная адаптация осуществляется в трёх сферах.

1. *Академическая адаптация* характеризует степень соответствия поведения ребёнка нормам школьной жизни: принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность на уроках и т.д.

2. *Социальная адаптация* отражает успешность вхождения ребёнка в новую социальную группу в виде принятия ребёнка одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы и т.д.

3. *Личностная адаптация* характеризует уровень принятия ребёнком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению и др. [27].

Т.В. Дорожевец (1995) считает, что процесс и результат адаптации следует рассматривать в более широком аспекте с точки зрения перспектив развития личности. Критерием и условием успешности адаптации выступает, прежде всего, степень сохранности (как способность к восстановлению) на должном уровне психологического и физического здоровья [27].

Таким образом, школьная адаптация – сложный многофакторный процесс включения ребенка в новые условия жизнедеятельности, в систему требований школы, в новый коллектив; это перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребёнка при переходе к систематическому организованному школьному обучению.

Таким образом, психологическая готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование. Большинство исследователей выделяют ее основные компоненты: познавательный (интеллектуальный), эмоционально-волевой и личностный (мотивационный).

Все рассмотренные составляющие психологической готовности к обучению достигают определенного уровня сформированности у старшего дошкольника и продолжают развиваться, когда ребенок приступает к систематической учебной деятельности в школе. Готовность ребёнка к школьному обучению во многом определяет успешность его школьной адаптации.

Выводы по первой главе:

1. Изучение психологической литературы по изучаемой проблеме убеждает, что в период поступления ребенка в школу остро встает проблема школьной адаптации первоклассников. Установлено, что суть адаптации сводится к установлению оптимального равновесия между личностью и окружающей средой в ходе осуществления социально-ориентированной деятельности. В рамках современных психологических исследований адаптация рассматривается как результирующее или процессуальное явление.

2. Школьная адаптация выступает как частный случай социальной адаптации. Адаптация к школе влечет за собой перестройку познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сферы ребенка. В зависимости от различных факторов уровень адаптации детей к новым условиям может быть разным: высоким, нормальным и низким.

3. Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы показывает, что термином «школьная дезадаптация» («школьная непригодность») фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребёнка в процессе школьного обучения.

4. Эффективность школьной адаптации учащихся младшего школьного возраста зависит от ряда факторов: индивидуальных особенностей ребенка, специфики его отношений со взрослыми и сверстниками, от его готовности к

обучению в школе, от особенностей семейного воспитания и множества других факторов.

5. Интегративным фактором школьной адаптации можно считать психологическую готовность ребёнка к школьному обучению. Психологическая готовность – сложное многокомпонентное образование, включающее познавательный (интеллектуальный), эмоционально-волевой и личностный (мотивационный) компоненты.

6. Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы позволяет нам выделить целый ряд факторов как внешнего, так и внутреннего порядка, определяющих успешную адаптацию ребенка к школьному обучению.

7. В отечественной психологии представления о ситуационном факторе социальной адаптации складываются по отношению к трём воспитательным средам: семье, организационному коллективу учебного заведения и среде неформального общения. Среди факторов значимое место занимает благоприятный психологический климат в семье, поддержка родителей.

Глава II. Экспериментальное изучение социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста

2.1 Организация, методы и методики исследования

С целью изучения особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста нами был проведён констатирующий эксперимент.

Экспериментальной базой для реализации исследования послужило: Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение, школа №149 г. Красноярск. В исследовании приняли участие 20 испытуемых – учащихся первых классов и их родители. Возраст детей от 7 до 8 лет. Кроме детей в исследовании участвовали родители

первоклассников. Родителей первоклассников (отцов и матерей) привлечено 20 человек, из них матерей – 14, отцов – 6 человек.

Сведения об испытуемых, принимавших участие в исследовании представлены в Приложении 1.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста (7–8 лет);
2. Обучение в одном классе;
3. Исследование проводилось в период адаптации первоклассников к школе.

Экспериментальное изучение особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста реализовывалось нами через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Диагностический;
3. Аналитический.

На подготовительном этапе осуществлялся анализ личных дел, медицинских карт, каждого учащегося, принимавшего участие в обследовании. Нами также было проведено наблюдение за испытуемыми на уроках и на внеклассных занятиях. С помощью наблюдения удалось получить дополнительную информацию об индивидуальных особенностях, возможностях и способностях, эмоциональных состояниях учащихся. На данном этапе нам было важно выявить имеют ли место быть проявления симптомов дезадаптации у изучаемого контингента школьников.

Наблюдение имело огромное значение для изучения естественного поведения школьников и позволило получить целостную картину происходящего. Метод наблюдения позволил дополнить результаты диагностического обследования, полученные на материале других психодиагностических методик.

На данном этапе нами использовалась анкета для родителей «Готов ли ребенок к школе?» Т.И. Нежной (2004).

Анкетный лист для родителей представлен в Приложении 2. Родителям предлагалось на каждый вопрос выбрать один из предложенных вариантов. Ответ оценивается определенным количеством баллов.

Т.И. Нежной (2004) были определены уровни: высокий, средний и низкий. Сумма баллов соответствует определенному уровню готовности ребенка к обучению в школе:

– от 20 до 30 баллов: высокий уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе;

– от 10 до 19 баллов: средний уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе;

– от 0 до 9 баллов: низкий уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе.

На диагностическом этапе с целью исследования особенностей адаптации первоклассников к школьному обучению мы использовали следующие методики: «Определение мотивов учения» М.Р. Гинсбург (1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (2003) [63]; «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007) [25]; Тест «Изучение школьной тревожности» А.М. Прихожан (1982) [63]; «Опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина (1997) [93].

Методика «Определение мотивов учения» М.Р. Гинсбург (1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (1993) [63].

Целевой направленностью методики является определение сформированности мотивов учения, выявление ведущего мотива.

Испытуемому предлагалось послушать историю, разговор мальчиков (девочек) о школе. Каждое высказывание о школе сопровождалось показом картинки:

Первый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. А если бы не мама, я бы в школу не ходил» (Рис. а).

Второй мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился» (Рис. б).

Третий мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно играть» (Рис. в).

Четвертый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким» (Рис. г).

Пятый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что надо учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься – можешь стать кем захочешь» (Рис. д).

Шестой мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что получаю там пятерки» (Рис. е).

Стимульный материал к методике (иллюстративные карточки) включен нами в приложение 3.

Затем предлагалось ответить на вопросы:

1. Кто из них, по-твоему, прав? Почему?
2. С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему?
3. С кем из них ты хотел бы дружить? Почему?

Мотивы: внешний (а), учебный (б), игровой (в), позиционный (г), социальный (д), мотив – оценка (е). Картинки

При обработке полученных результатов каждый ответ испытуемого оценивался в баллах.

Если ученик выбирает учебно-познавательные мотивы, отвечая «я хочу учиться», «в школе выучишься и получишь профессию» то за такой ответ ставится 1 балл. Если же он выбирает учебно-познавательный мотив, потому что «пятерки хорошо получать», «в школе лучше, чем дома», «потому что он отличник, с ним нужно дружить», «потому что она красивая», – за такой

ответ ставится 0 баллов. Также 0 баллов ставится, если ребенок выбирает мотив, не связанный с учебной деятельностью (внешний, игровой, позиционный). Это говорит о том, что он еще не готов к учебной деятельности.

Количественный анализ: если ответы ребенка оцениваются в 3 балла, то уровень учебной мотивации нормальный. Если 2 балла – уровень учебной мотивации средний. Если 0–1 балл, уровень низкий.

Качественный анализ результатов исследования позволяет определить сформированность учебно-познавательных мотивов у школьника, выявить ведущий мотив.

«Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007) [25]

Целевой направленностью методики является определение внутренней позиции школьника, уровня осознания цели и важности процесса учения.

Исследование проходило в форме беседы. Ребенку предлагалось поговорить немного о его школьной жизни, задавались вопросы на тему школы. При этом ребенку не нужно было ничего писать, решать, он только отвечал на задаваемые вопросы:

1. Тебе нравится в школе? Что нравится больше всего, а что хотелось бы изменить, чтобы в школе стало совсем замечательно?
2. Какая у тебя учительница? Она тебе нравится?
3. Какие занятия тебе больше всего нравятся? Почему?
4. Если тебе дома разрешат носить школьную форму и пользоваться школьными принадлежностями, а в школу разрешат не ходить, то это тебя устроит? Почему?
5. Если бы мы сейчас играли в школу, то кем бы ты хотел быть: учеником или учителем?
6. Во время игры в школу, что у нас было бы длиннее: перемена или урок?

7. У тебя есть друзья среди одноклассников?

Обработка и анализ результатов исследования осуществлялся по параметрам:

1-й вопрос. На этот вопрос дети, как правило, отвечают «да». Если на дополнительный вопрос: «Что нравится больше всего?» – ребенок отвечает «учиться, писать, читать, уроки», то можно поставить 1 балл. Если же ребенок говорит, что в школе ему больше всего нравится: «как со мной дружат», «ходить утром в школу», «перемена» – в общем, все, что не связано с учебной деятельностью, то за такой ответ ставится 0 баллов.

2-й вопрос. Можно поставить 1 балл, если ребенок говорит, что учительница ему нравится тем, «как учит», «вопросы задает», «учит писать, и пр. Балл не ставится, если ребенок дает ответ «хорошая, красивая, добрая, «ставит пятерки», поскольку такое отношение к учителю не затрагивает учебный процесс.

3-й вопрос. 1 балл ставится, если ребенок отвечает, что ему больше всего нравится «писать, читать», «математика, письмо». 0 баллов – если больше всего нравится «гулять», «рисовать», физкультура», особенно если при этом ребенок говорит, что остальные предметы ему не нравятся.

4-й вопрос. Большинство детей на этот вопрос отвечают так: «Дома скучно без учителя», писать, «буду прогульщицей», «дом это не школа, там нет учителя». Когда ученик дает подобный ответ, иногда может сложиться впечатление, что он просто не понял вопроса, поэтому при желании его можно повторить. Но если ребенок не меняет своего ответа, то он оценивается в 0 баллов. 1 балл ставится, если ответ ученика примерно такой: «Хочу в школу ходить, не прогуливать, делать уроки», «хочется учиться», «в школе можно всему научиться».

5-й вопрос. Это достаточно сложный вопрос, так как ребенок с несформированной позицией школьника будет воспринимать его не как вопрос о школе, а как вопрос об игре. Таким образом, ребенок показывает свою неготовность к обучению в школе, преобладание игровой, а не учебной

ведущей деятельности. Поэтому если первоклассник выбирает роль учителя («я всегда играю учителя», «хочу учить детей») или роль ученика («учеником быть интересней», «ничего не знаю», «можно поднимать руку»), то ответ оценивается в 0 баллов. Если же ребенок выбирает роль ученика потому, что «нравится учиться», «нравится решать примеры, писать», то за этот ответ можно поставить 1 балл.

6-й вопрос. В интерпретации данного вопроса применяется тот же принцип, что и в предыдущем. Ребенок-«дошкольник» будет выбирать перемену (0 баллов), потому что его ведущей деятельностью все еще остается игра. Ребенок – «школьник» выбирает урок (1 балл), так как у него на первом месте стоит учебная деятельность.

7-й вопрос. С помощью данного вопроса можно выяснить отношения ребенка с одноклассниками. Если ученик плохо адаптируется к новой среде, то у него могут быть проблемы в общении. Поэтому 1 балл ставится, если ребенок говорит, что у него двое и более друзей, 0 баллов – если нет друзей или только один друг.

Количественный анализ: Ответы ребенка суммируются по всем вопросам.

По результатам психодиагностического исследования давалась оценка сформированности внутренней позиции школьника *по уровням*: низкий, средний, высокий.

Высокий *уровень* внутренней позиции школьника 6–7 баллов; средний 4–5; низкий 0–3.

6–7 – баллов внутренняя позиция школьника сформирована на высоком уровне; ребенок хочет ходить в школу, ему нравится учиться, он осознает цели и важность обучения. Проявляет познавательный интерес. Ведущая деятельность – учебная.

4–5 – баллов, позиция школьника сформирована на среднем уровне;

3 – и менее баллов – позиция школьника не сформирована; ребенок не осознает целей и важности учения, школа привлекает лишь внешней

стороной: ему важнее и интереснее играть. Учебная деятельность ребенка не привлекает, ведущая деятельность – игровая.

Методика «Изучение школьной тревожности»

А.М. Прихожан (1982) [63].

Методика предназначена для диагностики школьной тревожности у учащихся 6–9 лет. Методика проводилась с каждым испытуемым индивидуально. Перед началом работы давалась общая инструкция. Кроме того, перед показом некоторых рисунков давались дополнительные инструкции.

Детям было предложено придумывать рассказы по картинкам, где и взрослые, и дети – нарисованы без лиц. (Предъявляется картинка № 1.) Это сделано специально, для того чтобы интереснее было придумывать. Я буду показывать тебе картинки, их всего 12, а ты должен придумать, какое у мальчика (девочки) на каждой картинке настроение и почему у него такое настроение. Ты знаешь, что настроение отражается у нас на лице. Когда у нас хорошее настроение, лицо у нас веселое, радостное, счастливое, а когда плохое - грустное, печальное. Я покажу тебе картинку, а ты мне расскажешь, какое у мальчика (девочки) лицо - веселое, грустное или какое-нибудь еще, и объяснишь, почему у него или нее такое лицо.

Выполнение задания по картинке №1 рассматривается как тренировочное. В ходе его можно повторять инструкцию, добиваясь того, чтобы ребенок ее усвоил.

Затем последовательно предъявляются картинки №2–12.

Стимульный материал к методике представлен нами в приложении 4.

Перед предъявлением каждой повторяются вопросы: Какое у девочки (мальчика) лицо? Почему у него такое лицо?

Перед предъявлением картинок №2, 3, 5, 6, 10 ребенку предварительно предлагается выбрать одного из персонажей-детей и рассказывать о нем.

Обработка результатов теста:

Оцениваются ответы на 10 картинок (№2–11). Картинка №1 – тренировочная, №12 выполняет «буферную» функцию и предназначена для того, чтобы ребенок закончил выполнение задания позитивным ответом. Вместе с тем следует обратить внимание на редкие случаи (по данным

Общий уровень тревожности вычисляется по «неблагополучным» ответам испытуемых, характеризующим настроение ребенка на картинке как грустное, печальное, сердитое, скучное. Тревожным можно считать ребенка, давшего 7 и более подобных ответов из 10.

«Опросник родительского отношения(ОРО)
А.Я. Варга, В.В. Столина (1997) [93].

Для изучения особенностей детско-родительских отношений испытуемых с членами их семей нами была использована методика «Опросник родительского отношения».

Целевой направленностью методики является определение характера отношения к ребенку со стороны родителей; выявление доминирующих способов поведения, которые предпочитают во взаимодействии с ним; оценка особенностей родительского восприятия и понимания личности ребёнка и его поступков.

Родителям предлагалось внимательно прочитать предложенные утверждения, касающиеся их отношения к своему ребенку, и в случае согласия сделать соответствующую отметку в бланке ответов.

Подсчитывается количество положительных ответов по каждому показателю, и даются описания родительского отношения. Степень выраженности каждого из типов зависит от количества положительных ответов, данных на соответствующие вопросы.

1. Принятие-отвержение: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.

2. Образ социальной желательности поведения: 6, 9, 21, 25 31, 34, 35, 36.

3. Симбиоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

4. Авторитарная гиперсоциализация: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

5. «Маленький неудачник»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Высокие баллы свидетельствуют о значительной развитости указанных выше видов родительских отношений, а низкие баллы – о том, что они сравнительно слабо развиты.

Шкала «Принятие – отвержение». Высокие баллы по шкале – от 24 до 33 – говорят о том, что у данного испытуемого имеется выраженное положительное отношение к ребенку. Взрослый в данном случае принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно немало времени и не жалеет об этом.

Низкие баллы по этой же шкале – от 0 до 8 – говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением третирует ребенка. Понятно, что имеющий такие наклонности взрослый не может быть хорошим педагогом.

Шкала «Кооперация». Высокие баллы по шкале – 7–8 баллов – являются признаком того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересуется ребенок, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных.

Низкие баллы по данной шкале – 1–2 балла – говорят о том, что взрослый по отношению к ребенку ведет себя противоположным образом и не может претендовать на роль хорошего педагога.

Шкала «Симбиоз». Высокие баллы – 6–7 баллов – достаточны для того, чтобы сделать вывод о том, что данный взрослый человек не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей.

Низкие баллы по этой же шкале – 1–2 балла – являются признаком того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем. Вряд ли такой взрослый может быть хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Шкала «Авторитарная гиперсоциализация». Высокие баллы по шкале – 6–7 баллов – говорят о том, что взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. Он навязывает ребенку почти во всем свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть полезным, как воспитатель, для детей.

Низкие баллы по этой же шкале – 1–2 балла – напротив, свидетельствуют о том, что контроль за действиями ребенка со стороны взрослого человека практически отсутствует. Это может быть не очень хорошо для обучения и воспитания детей. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются средние оценки, от 3 до 5 баллов.

Шкала «Маленький неудачник». Высокие баллы по шкале – 7–8 баллов – являются признаком того, что взрослый человек считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их. Вряд ли такой взрослый может стать хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Низкие баллы по этой же шкале – 1–2 балла, напротив, свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него. Такой взрослый, скорее всего, станет неплохим учителем и воспитателем.

На аналитическом этапе, экспериментального исследования нами были обобщены и проанализированы данные, полученные по всем психодиагностическим методикам. На основании результатов исследования осуществлялась качественная обработка данных и их интерпретация, оформлялись выводы об особенностях социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.

2.2. Особенности социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста

Экспериментальное изучение особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста начиналось на подготовительном этапе исследования и включало следующие позиции:

- знакомство с участниками экспериментальных мероприятий (педагогами, учащимися, родителями);
- изучение документации на каждого ребёнка, принимавшего участие в исследовании (психологических характеристик, анамнестических и катамнестических данных);
- наблюдение за учащимися в процессе учебной деятельности (на уроках) и в свободное от занятий время (на переменах, продлёнке).

Результаты наблюдения за учащимися показали, что в целом класс достаточно дружный. На уроках дети активны, с желанием поднимают руки, отвечают на вопросы, доброжелательны с учителем. Правила поведения в школе соблюдают. Результаты наблюдения также показали, что у некоторых детей проявляются признаки дезадаптации: повышенная утомляемость, сниженная работоспособность, заторможенность; неконтролируемое двигательное беспокойство (расторможенность), нарушения речи, заикание, запинки, негативное отношение к школе (вплоть до отказа посещать её). У некоторых детей класса присутствует чувство беспомощности и вместе с тем

агрессивное поведение по отношению к людям и вещам. Повышенная тревожность, частая смена настроения, чувство неуверенности, заметная уединённость в кругу одноклассников, чрезмерная обидчивость характерны для многих учащихся, принимавших участие в исследовании.

С целью изучения особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста на подготовительном этапе исследования были проанализированы личные дела на каждого учащегося. По результатам анализа личных дел нами было выявлено, что у 75% учащихся присутствует благоприятная ситуация в семье; у 25% испытуемых не совсем благоприятная ситуация семейного воспитания (неполные семьи; безработица родителей, нездоровый образ жизни родителей).

В процессе анкетирования родителей по методике «Готов ли ребенок к школе?» Т.И. Нежновой (2004) с целью выявления психологической готовности их детей к обучению в школе мы отметили, что родители очень ответственно отнеслись к заполнению анкеты, задавали уточняющие вопросы. Все родители вовремя сдали заполненные анкеты.

Количественный анализ результатов анкетирования родителей позволил выделить уровни готовности детей к обучению в школе.

Нами были обозначены: низкий, средний и высокий уровни. Данные отражены на рисунке 1 гистограмме 1.

Уровень готовности ребенка к обучению в школе (по анкетированию родителей)

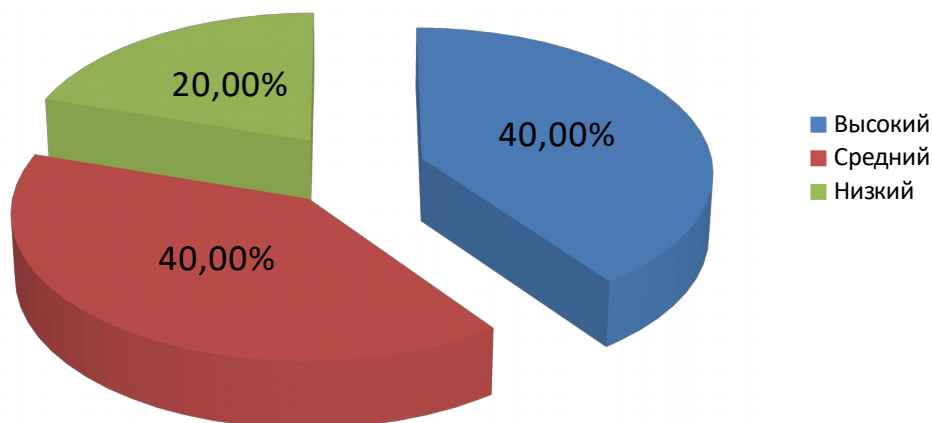


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты анкетирования родителей «Готов ли ребенок к школе?» по Т. И. Нежной (2004)

Как видно из гистограммы, по результатам анкетирования родителей высокий уровень готовности к обучению в школе был выявлен у 40% детей. Родители считают, что их дети психологически готовы к обучению в школе, они достаточно уверены в себе и своих способностях, адекватно воспринимает критику и умеет отстаивать свою точку зрения.

По мнению 40% родителей, их дети находятся на среднем уровне психологической готовности к школе. Из чего следует, что родители считают, что их дети в основном подготовлены к обучению в школе, они достаточно уверены в себе, адекватно реагируют на замечания.

20% родителей оценили своих детей как психологически не подготовленных к обучению в школе. Родители считают, что их дети психологически не готовы к обучению в школе, они не достаточно самостоятельны, не уверены в своих способностях, больше любят играть, чем учиться и т.д. Таким образом, анкетирование позволяет выявить мнение родителей о готовности их детей к обучению в школе.

Рассмотрим результаты методики «Определение мотивов учения» М.Р. Гинсбург (1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (2003). Количественный анализ результатов исследования позволил определить у

испытуемых доминирующий мотив учения. Результаты исследования представлены в таблице 3.

При оценке количественных показателей, мы выявляли следующие мотивы учения: познавательный мотив, социальный мотив, мотив оценки, позиционный мотив, игровой и внешний мотивы.

Из таблицы 3 видно, что преобладающим мотивом учения в группе испытуемых является познавательный мотив – 40% учащихся. Социальный мотив учения присутствует у 20% школьников; мотив оценки является доминирующим у 10% учащихся. Позиционный мотив учения нами был выявлен у 20% учащихся; игровой и внешний мотивы – по 5 %.

Таблица 3. Результаты исследования учебной мотивации школьников по методике М.Р. Гинзбурга (1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (2003)

Вид мотива	Количество учащихся (n=20)	%
Познавательный мотив	8	40
Социальный мотив	4	20
Оценка	2	10
Позиционный мотив	4	20
Игровой	1	5
Внешний	1	5

Проиллюстрируем результаты исследования учебной мотивации школьников на рисунке 3 гистограмме 3.

Анализ результатов, представленных на гистограмме, позволяет утверждать, что у 40% испытуемых доминирующим является познавательный мотив (Соня Б., Лена М., Сергей К., Алина М., Иван З., Витя К., Катя Р., Вика Т.).

Испытуемые с познавательным мотивом связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Эти мотивы свидетельствуют об ориентации школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками, определяются глубиной интереса к знаниям и т.д. К этой группе относятся также мотивы, свидетельствующие об ориентации школьников на овладение способами добывания знаний: интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации собственного учебного труда. Познавательные мотивы отражают стремление школьников к самообразованию, направленность на добывание знаний.

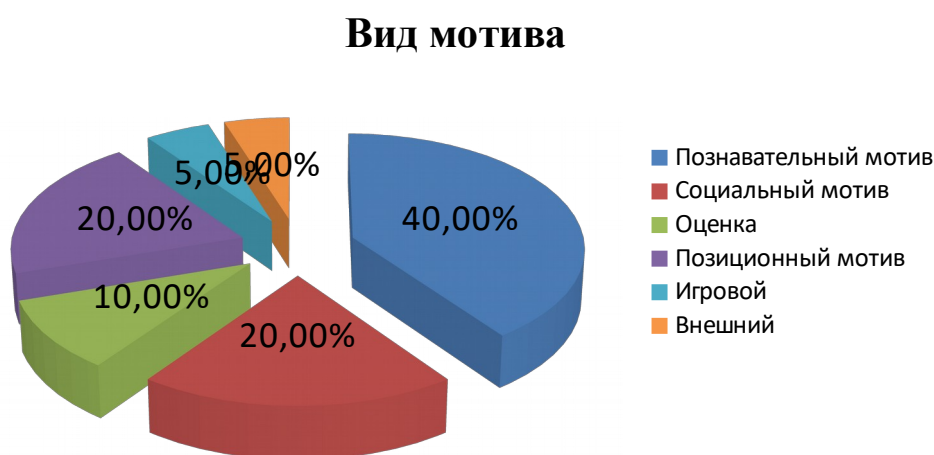


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты исследования учебной мотивации школьников по методике М.Р. Гинзбурга(1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (2003)

У 20% учащихся младшего школьного возраста доминирует – социальный мотив. Испытуемые с социальным мотивом связаны с различными видами социального взаимодействия с другими людьми. Например: стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, чувство ответственности. При этом велико значение мотивов осознания социальной

необходимости, долга и ответственности, стремления хорошо подготовиться к выбору профессии.

У 30% школьников доминируют позиционный, внешний и игровой мотив. 10% – учащихся ориентированы на получение оценки, похвалы со стороны взрослых. Мотивы этих учащихся не связаны с учебной деятельностью. Это говорит о том, что ребенок еще не готов к учебной деятельности. Для испытуемых с позиционным мотивом характерно проявление разного рода попыток самоутверждения, в желании оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д. «Мы в детский сад вместе ходили, и там играли, и в школе дружим». «А я главное, я на карате хожу, могу его победить!». Мне главное, чтобы от мамы не попало, если она рассердится... В школе мне поэтому не нравится» – (Костя К). «Мама устает на работе, мне важно ее не огорчать, не нагружать моими проблемами поведения... или грязью в тетрадях, в детском саду лучше было, у мамы меньше было забот и переживаний».

Таким образом, данная методика позволила определить у испытуемых сформированность мотивов учения, выявить ведущий мотив. Выявлено, что познавательный мотив является доминирующим у 40% испытуемых.

Дети с негативным отношением к школе (20%) испытывают серьезные трудности: 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 агрессивность, отказываться выполнить те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья. Наличие негативного отношения к школе препятствует успешной адаптации детей к школьному обучению. Данные исследований свидетельствуют о необходимости формирования познавательных мотивов у данной категории учащихся.

Проанализируем результаты методики «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007).

Количественный анализ результатов методики позволил качественно-количественные данные и на этом основании распределить учащихся по уровням сформированности внутренней позиции школьника. Нами были обозначены: низкий, средний и высокий уровни. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Как видно из данных таблицы 2, у первоклассников доминируют высокий и средний уровни сформированности внутренней позиции школьника.

Таблица 2. Результаты исследования по методике «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007)

Уровень внутренней позиции школьника	Количество учащихся (n=20)	%
Высокий	8	40
Средний	8	40
Низкий	4	20

Высокий уровень выявлен у 40% испытуемых; значение среднего уровня составляет – 40%; низкий уровень сформированности внутренней позиции школьника выявлен у 20% школьников. Это свидетельствует о том, что школьники не осознают цели учения, школа привлекает их лишь внешней стороной. Они приходят в школу, чтобы играть, гулять, общаться с детьми и пр.

Наибольшие трудности у детей вызвал вопрос: «Если бы мы сейчас играли в школу, то кем бы ты хотел быть: учеником или учителем?». Многие говорили, что в школу уже не играют, что они уже ученики. Ответы детей анализировались, заносились в таблицу 1. (Приложение 5).

Проиллюстрируем результаты изучения внутренней позиции школьника на рисунке 2 гистограмме 2.

Результаты исследования, представленные на гистограмме, можно интерпретировать следующим образом. У учащихся со сформированной позицией школьника (40%) ведущая деятельность учебная. Это может свидетельствовать о том, что детям нравится учиться, они проявляют познавательный интерес, с удовольствием идут в школу. Большинство из них читают, беседуют про детские телевизионные программы. Дети отвечают, что в школу ходят, чтобы быть образованным (Женя К.); что образование самое важное в жизни (Алина М.); чтобы поступить потом в университет (Катя А.); чтобы, когда стану взрослым, работать юристом или следователем (Коля Д.); учиться надо только хорошо, чтобы стать хирургом, как папа (Максим В.).



Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты исследования по методике «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007)

Детям со средним уровнем (40%) нравится ходить в школу, но они не осознают важности и необходимости учения, а желание учиться заменяется установкой: «Я должен учиться» – (Сергей К.), «Все ведь учатся» – (Наташа

В.), «Все учатся, моя мама даже учится!» – (Раиса Л). Дети отвечают по шаблону, который усвоили в ближайшем социальном окружении.

Учащиеся с несформированной внутренней позицией школьника (20%) не осознают целей и важности учения, школа привлекает лишь внешней стороной (Володя Т, Соня Б, Катя Р., Вера С.). Они приходят в школу, чтобы играть, гулять, общаться с детьми, вырезать флажки. «Здесь тоже иногда весело» – (Соня Б.); «Мы в лес ходили с учительницей» – (Володя Т.); «У нас есть игровая комната, мне там очень нравится» – (Вера С.). Отсюда следует, что учебная деятельность не привлекает этих детей (20%), ведущая деятельность – игровая.

Таким образом, экспериментальная беседа Н.И. Гуткиной позволила определить уровень сформированности внутренней позиции школьника у каждого испытуемого, принимавшего участие в исследовании.

Данные исследования свидетельствуют о том, что внутренняя позиция школьника не сформирована у 20%, эти дети не осознают цели и значимости учения, игровая деятельность в большей степени влияет на психическое развитие испытуемых.

Рассмотрим результаты исследования, полученные на материале методики «Изучение школьной тревожности» А.М. Прихожан (1982).

При оценке количественных показателей тревожности, мы использовали критерии оценивания настроения детей, изображенных на картинках, объяснение причин этого настроения. Школьникам предлагался один и тот же стимульный материал, но дети давали самые разные ответы.

Количественный анализ ответов детей позволил выделить уровни выраженности школьной тревожности у испытуемых, принимавших участие в исследовании. Нами были определены: низкий, средний и высокий уровни.

При проведении исследования школьной тревожности учащихся нами были получены следующие результаты, они занесены в таблицу 4.

Таблица 4. Результаты диагностики исследования школьной

тревожности по методике А.М. Прихожан (1982)

Уровень школьной тревожности	Количество учащихся (n=20)	%
Низкий	8	40
Средний	8	40
Высокий	4	20

Данные, представленные в таблицах, свидетельствуют о том, что 40% школьников, участвующих в исследовании, имеют низкий уровень тревожности. Эти дети уверены в себе, жизнерадостны, общительны. 40% испытуемых имеют средний уровень школьной тревожности; 20% школьников имеют высокий уровень школьной тревожности.

Проиллюстрируем результаты исследования школьной тревожности на рисунке 4 гистограмме 4.

Как видно из гистограммы, 40% школьников, участвующих в исследовании имеют низкий уровень тревожности. Определяя настроение ребенка на картинках, они выбирали веселое, счастливое. Соотносили это настроение с радостными эпизодами из жизни: «С родителями идем в магазин, мне что-нибудь купят и братику», «С подругами играем в классики, нам весело», «Учитель говорит, что я молодец, потому что правильно все решила» и пр. Это свидетельствует о том, что эти дети уверены в себе, жизнерадостны, общительны. Данное эмоциональное состояние детей способствует их успешной адаптации к школе.

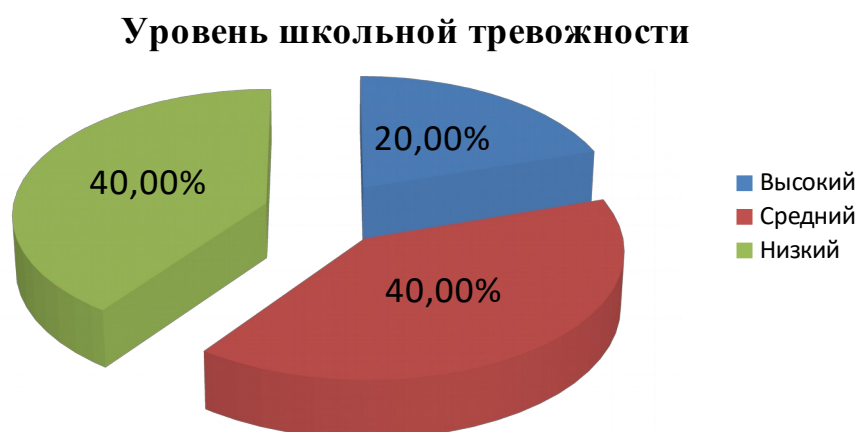


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты исследования школьной тревожности у испытуемых по методике А.М.Прихожан (1982)

40% школьников, участвующих в исследовании имеют средний уровень школьной тревожности. В их высказываниях встречаются некоторые тревожные суждения: «Здесь мне грустно, мама не разрешила гулять с девочками, я в окно гляжу», «Учитель говорит, что мы плохо себя ведем».

Эти данные могут свидетельствовать о том, что эти дети в поведении ориентируются на внешние факторы, для них важно, чтобы их не наказали или поощрили взрослые, школьники не достаточно уверены в себе.

У учащихся (Лена М., Сергей К., Марк П, Вика Т.) выявлен высокий уровень тревожности – 20%, у этих детей отсутствует желание учиться, на уроках преобладает грустное настроение, когда нужно отвечать на вопросы учителя, у детей появляется страх, тревога. Также отмечаются проблемы во взаимоотношениях с учителем, родителями, детьми, проблемы в общении, налаживании дружеских контактов.

Они определяли настроение на предлагаемых картинках как грустное, печальное, сердитое, скучное. «Я в школу опоздала, все уже на уроке, я боюсь»; «Мне очень грустно, мама меня наказала, что я уроки неаккуратно сделала, я печально в окно смотрю» и пр.

Безусловно, преобладание школьной тревожности свидетельствует о проблемах в эмоциональной сфере первоклассников. Наличие данного психического состояния не может способствовать успешной адаптации детей к школьному обучению.

Результаты изучения особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста по всем методикам представлены в сводной таблице 5. (Приложение 6). Проиллюстрируем результаты исследования на рисунке 5 гистограмме 5.

Уровень адаптации к школьному обучению

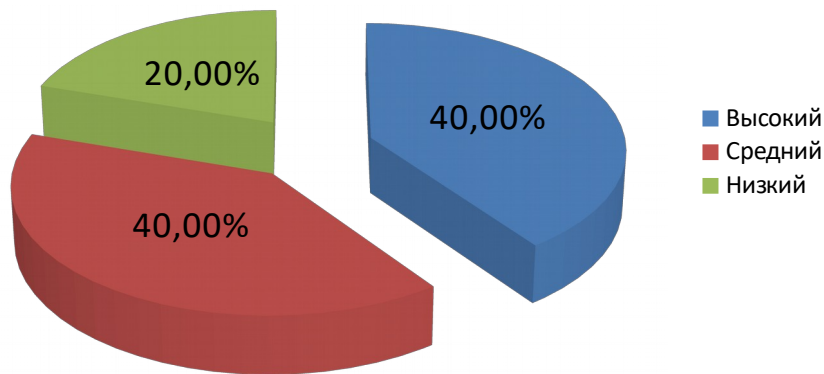


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сводные результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста

Как видно из гистограммы, 40% учащихся младшего школьного возраста имеют высокий уровень школьной адаптации. Как показали результаты исследования, у этих первоклассников сформирована внутренняя позиция школьника, преобладают учебно-познавательные мотивы, отсутствует тревожность.

Эти дети положительно относятся к школе, предъявляемые требования воспринимают адекватно; учебный материал усваивают легко, глубоко и полно овладевают программным материалом, решают усложненные задачи; прилежны, внимательно слушают объяснения учителя; выполняют поручения без внешнего контроля, проявляют большой интерес к самостоятельной учебной работе, готовятся ко всем урокам; общественные поручения выполняют охотно и добросовестно; занимают в классе благоприятное статусное положение.

40% учащихся младшего школьного возраста имеют средний уровень социально-психологической адаптации к школе. Эти дети положительно относятся к школе, посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимают учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивают основное содержание учебных программ,

самостоятельно решают типовые задачи, сосредоточены и внимательны при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле, внимательны только тогда, когда заняты чем-то для них интересным, готовятся к урокам и выполняют почти всегда домашние задания, общественные поручения выполняют добросовестно, дружат со многими одноклассниками.

Анализ результатов показал, что 20% – учащихся имеют низкий уровень социально-психологической адаптации к школе. Эти дети отрицательно или индифферентно относятся к школе, нередко жалобы на здоровье, доминирует подавленное настроение, наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивают фрагментарно, самостоятельная работа с учебником затруднена, при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляют интереса, к урокам готовятся нерегулярно; необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняют работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха, для понимания нового и решения задач по образцу требуют значительной учебной помощи учителя и родителей; общественные поручения выполняют под контролем, без особого желания, пассивны; близких друзей не имеют.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости формирования стойких познавательных мотивов, внутренней позиции школьника, коррекции тревожности у 20% испытуемых.

С целью изучения специфики детско-родительских отношений использовался «Опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина (1997). Результаты методики представлены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты изучения детско-родительских отношений (распределение родителей по типу детско-родительских отношений в %)

Типы детско-родительских отношений	Количество учащихся (n= 20)	%
------------------------------------	-----------------------------	---

Авторитарная гиперсоциализация отношений	2	10
Симбиотические отношения с ребенком	2	10
Тип взаимоотношений «маленький неудачник»	1	5
Тип – кооперация	7	35
Тип – отвержение	1	5
Тип – принятие	7	35

Анализ результатов детско-родительских отношений по методике Я.А. Варга, В.В. Столина выявил, что 10% родителей требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Они не в состоянии разделить точку зрения ребенка, стараются во всем навязать ему свою волю. За проявления своеволия сурово наказывают. Пристально следят за социальными достижениями ребенка, требуют от него постоянного успеха в этой сфере. Соответственно, к типу авторитарной гиперсоциализации отношений – относится 10% родителей.

К симбиотическим отношениям с ребенком (ощущение себя с ребенком единым целым, стремление удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни) стремятся 10% родителей.

Тип взаимоотношений «маленький неудачник» выбирают 5% родителей. Родитель видит своего ребёнка младше по сравнению с реальным возрастом, стремится удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляет ему самостоятельности.

К типу «кооперации» (заинтересованности делами и планами ребенка, стремлению помогать ему, проявлению сочувствия) склонны 35% родителей. Наиболее оптимальный уровень родительских отношений, это социально желаемый образ родительского поведения. Родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных.

Тип «принятие» своего присутствует у 35% родителей. Они уважают индивидуальность ребенка, симпатизируют ему, стремятся проводить много времени вместе с ребенком.

Тип «отвержение» имеет место быть у 5% родителей. Восприятие ребенка неприспособленным, убогим, создающим множество состояний, нарушающих упорядоченность и комфортность жизни, что по большей части вызывает по отношению к ребёнку злость, раздражение, досаду.

Результаты эмпирического изучения влияния детско-родительских отношений на школьную адаптацию первоклассников представлены в таблице 6. (Приложение 7).

Затем нами были соотнесены результаты изучения детско-родительских отношений и данные по изучению особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста. Данные представлены в таблице 7.

Таблица 7. Результаты изучения особенностей детско-родительских отношений учащихся младшего школьного возраста

Уровень адаптации к школьному обучению	Типы родительских отношений	Показатели
Низкий уровень	«Отвержение»	5%
	«Маленький неудачник»	5%
	«Авторитарная гиперсоциализация»	10%
Средний уровень	«Симбиоз»	10%
	«Кооперация»	15%
	«Принятие»	15%
Высокий уровень	«Кооперация»	20%
	«Принятие»	20%

Из таблицы видно, что 1 школьник (5%), имеет низкий уровень социально-психологической адаптации к школе, который соотносится с типом родительских отношений – «отвержение». Это означает, что ребенок в

этой семье находится на периферии внимания родителей. Они воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей. Родители не уделяют ребенку должного времени и внимания. Причиной может быть чрезмерная занятость родителей, асоциальное поведение и т.д.

Выявлено, что один школьник (5%) имеет низкий уровень адаптации к школе, который соотносится с типом родительских отношений – «маленький неудачник». Это может свидетельствовать о том, что родители считают ребенка маленьким неудачником и относятся к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными. Они стремятся удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляют ему самостоятельности.

При дальнейшем анализе, мы увидели, что два школьника, что составило 10%, имеют низкий уровень адаптации к школе, который соотносится с типом родительских отношений – «авторитарная гиперсоциализация». Это может свидетельствовать о том, что родители ведут себя очень строго по отношению к ребенку, требуют от него послушания и дисциплины. Они стараются навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают.

При анализе выявлен средний уровень адаптации у 8 учащихся младшего школьного возраста (40%) детей, чьи семьи характеризуют родительские отношения по типу «принятие», «кооперация» и «симбиоз».

Высокий уровень социально-психологической адаптации к школе был выявлен у 4 школьников (20%) учащихся, чьи семьи характеризуют родительские отношения по типу «кооперация». Это наиболее оптимальный уровень родительских отношений, социально желаемый образ родительского поведения. Родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и

самостоятельность, старается быть с ним на равных. Родители заинтересованы в делах и планах детей, стараются во всем помочь.

Выявлен высокий уровень социально-психологической адаптации у 4 школьников, что составляет 20% учащихся, чьи семьи характеризуют родительские отношения по типу «принятие». Это свидетельствует о том, что родителям нравится ребенок таким, какой он есть. Родители уважают индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, стремятся проводить много времени вместе с ребенком, одобряют его интересы и планы.

Результаты исследования по данной методике показали, что детско-родительские отношения, в которые включены учащиеся младшего школьного возраста, оказывают свое влияние на показатели их социально-психологической адаптации к школе.

В результате проведенного исследования установлено, что успешности социально-психологической адаптации к школе детей препятствуют такие особенности родительского отношения, как «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник», «отвержение».

Выводы по второй главе:

1. Во второй главе мы предприняли попытку экспериментальным путем выяснить особенности социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста на начальном этапе обучения. Диагностическое исследование проходило на базе СОШ №149 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 20 испытуемых – учащихся первых классов и их родители. Возраст детей от 7 до 8 лет. Кроме детей в исследовании участвовали родители первоклассников. Родителей первоклассников привлечено 20 человек.

2. С целью изучения особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Определение мотивов учения» М.Р. Гинсбург (1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (2003); «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007); тест «Изучение школьной тревожности» А.М. Прихожан (1982); «Опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина (1997).

3. Результаты анкетирования родителей показали, что 60% родителей считают, что их дети психологически готовы к обучению в школе, они достаточно уверены в себе и своих способностях, адекватно воспринимает критику и умеет отстаивать свою точку зрения; 20% родителей считают, что их ребенок находится на промежуточной стадии достижения психологической готовности к школе; 20% родителей считают, что их ребенок психологически не подготовлен к обучению в школе.

4. Обобщая результаты исследования по изучению особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста следует указать, что 40% учащихся имеют высокий уровень школьной адаптации; 40% учащихся имеют средний уровень школьной адаптации; 20% – учащихся имеют низкий уровень социально-психологической адаптации.

5. Анализ результатов диагностики исследования учебной мотивации школьников по методике М.Р. Гинзбурга (1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (2003) позволяет утверждать, что 40% испытуемых имеют познавательный мотив; 20% – социальный мотив. 30% – позиционный, внешний и игровой мотивы; 10% – учащихся ориентированы на получение оценки, похвалы. Дети с негативным отношением к школе испытывают серьезные трудности: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем.

6. В ходе проведения данной методики «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007) удалось выявить, что только у 40% учащихся позиция школьника сформирована; у 40% позиция школьника сформирована на среднем уровне; позиция школьника не сформирована у 20% учащихся младшего школьного возраста.

7. Данные, полученные при анализе результатов исследования школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста А.М. Прихожан (1982) показывают высокий уровень тревожности – 20% детей. У них отсутствует желание учиться, на уроках преобладает грустное настроение, когда нужно отвечать на вопросы учителя, у детей появляется страх, тревога.

8. Анализ результатов детско-родительских отношений по методике Я.А. Варга, В.В. Столина выявил, что к типу авторитарной гиперсоциализации отношений – относится 10% родителей; к типу родительских отношений – «отвержение» (5%); к симбиотическим

отношениям с ребенком стремятся 10% родителей; тип взаимоотношений «маленький неудачник» выбирают 5% родителей; тип «принятие» – 35% родителей; к кооперации (заинтересованности делами и планами ребенка) склонны 35% родителей.

9. Проведенное экспериментальное исследование показало, что учащимся младшего школьного возраста свойственны низкий уровень оформленности основных компонентов социально-психологической адаптации к школе, выражающиеся в несформированности стойких мотивов учебной деятельности и внутренней позиции школьника, трудностях в межличностном взаимодействии со сверстниками, преобладании тревожности и страха в эмоциональном фоне настроения. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки специальной программы, которая позволит повысить социально-психологическую адаптацию изучаемого контингента учащихся к обучению в школе.

Глава III. Программа социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста

3.1. Научно-методологические подходы реализации программы социально-психологической адаптации к школе

Программа социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста представляет собой совокупность психолого-

педагогических воздействий, предполагающих профилактику и преодоление школьной дезадаптации, которая может проявляться на физиологическом, познавательном, социально-психологическом и личностном уровне.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет практическую значимость развития социальной компетентности подрастающего поколения. Социальная компетентность предполагает определённый набор знаний, умений и способностей школьников, которые позволят наилучшим образом подготовить учащихся к практической и творческой деятельности в современном обществе; будут способствовать многогранному развитию личности школьников, их творческого потенциала, личностных структур и познавательной деятельности; будут стимулировать развитие самосознание, познавательной и социальной активности. Многогранный набор социальных компетенций, рекомендованных Федеральным государственным образовательным стандартом позволит наилучшим образом социально адаптироваться подрастающему поколению к условиям современного общества.

Значение сформированности социальных компетенций, направленных на повышение социально-психологической адаптации учащихся, становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие данных способностей или их недостаточная оформленность затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, снижению мотивации к учебной деятельности, нарушает процесс обучения в целом. Целенаправленное развитие оптимального набора практико-ориентированных социальных знаний, умений и способностей школьников, способствующих повышению их социально-психологической адаптации является приоритетным основанием обеспечения преимущества начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал потребность в разработке программы социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.

Методологическую основу психологической программы составили фундаментальные научно-теоретические принципы и подходы к изучению социально-психологической адаптации школьников разного возраста, сформулированные в трудах Т.П. Авдуловой (1009), А.О. Арушановой (1994), Л.И. Божович (2002), С.С. Бычковой (2003), Н.В. Ключевой (1996), М.И. Лисиной (1982), Е.О. Смирновой (2005), Т. А. Репиной (1978), А.Г. Рузской (1989), Г.Р. Хузеевой (2009, 2014), раскрывающие принципы и методы развития социальных компетенций.

При проведении психологической работы мы руководствовались следующими принципами:

1. *Принцип индивидуализации*, который предполагает учет индивидуально-личностных особенностей детей: возраст, тип детско-родительских отношений, уровень общего состояния ребёнка.

2. *Принцип наглядности* - демонстрация упражнений, этюдов, моделирование ситуаций, игр подтверждает объяснение и помогает ребёнку их правильно выполнять.

3. *Принцип диалогичности* предполагает то, что развитие социальных компетенций и духовно-ценностной ориентации ребенка, осуществляющейся в процессе взаимодействия с психологом (педагогом) становится более эффективной, если психолог (педагог) стремятся придать диалогичный характер своему взаимодействию с ребенком.

4. *Принцип гуманизации*, предполагающий переориентацию на личностно ориентированные, гуманные образовательные технологии; реализацию «субъект-субъектных» отношений и сотрудничество между обучающими и обучающимися в процессе обучения.

5. *Принцип систематичности и последовательности* заключается в непрерывности, регулярности, планомерности процесса, в котором реализуются задачи психологической работы.

6. *Принцип сенситивного понимания*, предполагающий такой вид эмпатии, который выражается в способности увидеть мир другого человека, почувствовать его внутренние резервы. При этом психолог не оценивает действия ребенка в игровом процессе, а пытается взглянуть на ребенка с его точки зрения.

7. *Принцип безусловного принятия*, который характеризуется уважением к ребенку, как к личности, заслуживающей внимание. При этом должно постоянно присутствовать безусловное принятие ребенка таким, какой он есть.

8. *Принцип оздоровительной направленности* обеспечивает оптимизацию познавательной и практической активности детей, укрепление психологического здоровья.

Выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из так называемого *деятельностного принципа* коррекции и развития.

Деятельностный принцип, коррекционно-развивающей работы, во-первых, определяет сам предмет приложения коррекционно-развивающих воздействий и, во-вторых, задает их способы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка путем формирования обобщенных способов ориентировки.

При составлении психологической программы необходимо ориентироваться на следующие требования:

- четко формулировать цели психологической работы; определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;

- четко определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная);

– отобрать методики и техники для развивающей работы; определить общее время, необходимое для реализации всей психологической программы;

– определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т.д.);

– определить длительность каждого занятия;

– разработать психологическую программу и определить содержание развивающих занятий;

– планировать формы участия других лиц в работе (педагогов, значимых взрослых, и т.д.);

– реализовать психологическую программу;

– подготовить необходимые материалы и оборудование.

По завершению развивающих мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной психологической программы с оценкой ее эффективности.

3.2. Основные направления, формы и методы программы социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста

Проведенное экспериментальное исследование показало, что учащимся младшего школьного возраста свойственны низкий уровень оформленности основных компонентов социально-психологической адаптации к школе, выражающиеся в несформированности стойких мотивов учебной деятельности и внутренней позиции школьника, трудностях в межличностном взаимодействии со сверстниками, преобладании тревожности и страха в эмоциональном фоне настроения. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки специальной

программы, которая позволит повысить социально-психологическую адаптацию изучаемого контингента учащихся к обучению в школе.

В основание разработанной нами программы социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста были положены материалы Е.П.Ильина, А.К.Марковой, М.В.Матюхиной, Р.С.Немова, Р.В.Овчаровой, Е.И.Рогова, Н.Ф.Талызиной.

Разработанная нами программа направлена на решение *задач разного уровня*:

- развивающего – оптимизация, стимулирование и обогащение содержания развития;
- профилактического – предупреждение отклонений и трудностей в развитии;
- коррекционного – исправление отклонений и нарушений развития, нивелирование трудностей развития.

На основе результатов эмпирического исследования нами были выделены следующие основные *направления программы* социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста:

- формирование внутренней позиции школьника;
- формирование учебной мотивации;
- коррекция тревожности учащихся;
- педагогическое просвещение родителей по вопросам детско-родительских отношений;
- коррекция неблагоприятных детско-родительских отношений.

Обозначенные направления нашли отражение в таблице 8.

Таблица 8. основные направления программы социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.

№	Особенности адаптации первоклассников к	Направления коррекционно-развивающей
---	---	--------------------------------------

	условиям обучения	работы:
1	Несформированность внутренней позиции школьника	— формирование внутренней позиции школьника — обучение первоклассников пониманию роли ученика, принятию первоклассниками роли школьника.
2	Мотивы учения (внешние, игровые)	— формирование учебной мотивации; — переопределение мотивов учебной деятельности (с игровых, внешних, позиционных на познавательные)
3	Высокий уровень школьной тревожности	— коррекция школьной тревожности; — обеспечение психологического комфорта в школе
4	Детско-родительские отношения, препятствующие адаптации детей к школе «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник», «отвержение».	— развитие у родителей способности адекватно воспринимать проблемы детей в период их адаптации к обучению в школе; — формирование у родителей самоконтроля и корректности в применении воспитательных воздействий; — становление продуктивной родительской позиции; коррекция неблагоприятных детско-родительских отношений.

Коррекционно-развивающая работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений.

Формирование учебной мотивации, внутренней позиции школьника может осуществляться только через организацию учебной деятельности в тесном сотрудничестве с педагогами. Развитие учебной мотивации – это процесс длительный, кропотливый и целенаправленный.

Важно, чтобы ученик уже на начальной ступени обучения осознавал мотивы учения, так как от этого зависит проявление его интеллектуальной и волевой активности, формирование его отношения к учебному процессу в

целом. Формирование побуждений к учению является одной из важных проблем в начальной школе, поскольку, как свидетельствуют психологи, именно в младшем школьном возрасте наблюдается тенденция к падению интереса к учению. Отсутствие интереса к учению, равнодушие к школьным занятиям может выступать причиной накопления отрицательных эмоций у детей по отношению к учебной деятельности.

Работа же по формированию мотивов учения и позиции школьника предполагает наличие *трёх блоков*, каждый из которых имеет свой набор компонентов и взаимосвязей и представляет свой вид деятельности:

- *эмоциональный;*
- *мотивационно-целевой;*
- *познавательный*) [28].

Каждый блок рассматривается с позиции получаемого результата, который выступает основанием для использования в других блоках.

Таким образом, каждый новый блок возникает на основе предшествующего и становится на данном этапе приоритетным, управляющим и подчиняющим себе другие. В зависимости от учебной ситуации один блок может пронизывать или дополнять другой. Так, эмоционально-волевые проявления младших школьников становятся мотивом поведения, ориентированного на достижение цели. В развитии способности к целеполаганию, важная роль отводится умению ребёнка управлять своими эмоциями, поведением и деятельностью. В свою очередь, благодаря развитию самостоятельности у младших школьников формируется умение ставить цель и предвидеть результат предстоящей деятельности.

Параллельно у ребёнка проявляются такие качества как инициативность, любознательность, что позволяет ему управлять своими эмоциями и регулировать своё поведение.

1. Главная задача эмоционального блока состоит в том, чтобы вызвать у учащихся любознательность - причину познавательного интереса.

Учитель использует для этого следующие приемы:

- создание ситуации успеха, через выполнение заданий посильных для всех учащихся, изучение нового материала с опорой на старые знания;
- положительный эмоциональный настрой, через создание на уроке доброжелательной атмосферы доверия и сотрудничества, яркую и эмоциональную речь учителя;
- рефлексия, через оценку собственной деятельности и деятельности других, оценку результата деятельности, вопросы, требующие многовариантных ответов (например, "почему было трудно?", "что открыли, узнали на уроке?" и т.д.);
- занимательность, необычное начало урока, через использование музыкальных фрагментов, игровые и соревновательные формы, юмористические минутки.

2. *Мотивационно-целевой блок* решает задачу обучения учащихся целеполаганию в учении, осознания целей учения и их реализации. Это стало возможно благодаря следующим приёмам:

- прерывание и незавершённость учебной деятельности, через создание ситуации дефицита знаний и самостоятельное определение целей последующей деятельности;
- предоставление права выбора, через разноуровневые задания, дозированность домашних заданий, совместное планирование деятельности на уроке, варьирование заданий по степени значимости, прерывание и незавершённость деятельности;
- реакция на ошибку, через приём "лови ошибку", выяснение причин ошибок и определение последующих действий;
- практическая направленность, через соотнесение учебного материала с конкретной жизненной ситуацией, определение значимости изучаемого материала.

3. *Познавательный блок* направлен на формирование учебной деятельности, которая характеризуется умением самостоятельно выделять

учебную задачу (проблему) и овладевать новыми способами учебных действий, приёмами самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности. Данная задача реализуется посредством следующих приёмов:

— включение учащихся в коллективную деятельность через организацию работы в группах, игровые и соревновательные формы, взаимопроверку, коллективный поиск решения проблемы, приём "метод проб и ошибок", оказание учащимися помощи друг другу;

— разнообразие самих форм обучения и воспитания – это уроки-путешествия, интегрированные уроки, интеллектуальные игры, самостоятельные работы с элементами творчества, проектная деятельность, экологические марафоны, игровые программы, выставки, детские научно-практические конференции;

— создание проблемной ситуации, через анализ, сравнение учебных объектов, организацию обучения от учащихся, создание ситуации дефицита знаний, установление противоречий;

— сотрудничество на уроке, через совместное решение проблемы и разрешение противоречий, эвристическую беседу, учебную дискуссию, выделение существенных признаков предметов, классификацию, обобщение, моделирование;

— привлечение учащихся к оценочной деятельности, через организацию рефлексии, использование рефлексивных линеек, отзыв учащихся об ответе других, оценка промежуточных достижений;

— подбор интересного по содержанию дидактического материала с опорой на чувственное восприятие, с использованием ИКТ;

— подача учебного материала в игровой форме через сказочного посредника;

— использование театрализованной наглядности на уроках и на внеклассных мероприятиях

— стимулирование деятельности, через оценку, благодарность, словесное поощрение, выставку лучших работ, оказание учителем незначительной помощи, усложнение заданий.

У школьников, занимающихся в таком режиме:

— снижается уровень напряжённости при выполнении учебных заданий;

— развивается объективный взгляд на собственную деятельность и её результаты;

— воспитываются самостоятельность и ответственность школьников;

— формируются важнейшие компоненты учебной деятельности, как самоконтроль и самооценка;

Активная позиция школьника в процессе обучения, учебно-познавательная мотивация должны распространяться и на контролирующую деятельность. Особенностью этой деятельности является:

— замена жесткого – «неправильно» на более демократичное «это твое мнение, ты так думаешь, давай послушаем других»;

— право учащегося на ошибку, на коллективное обсуждение выдвинутой версии, на отстаивание своего мнения.

Очень важно, чтобы ребенок не только активно, с интересом работал на уроке, но и видел плоды своего труда и мог их оценить. Ведь рефлексия в развитии личности играет значительную роль в формировании положительной мотивации.

Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, ведущими являются мотивы «доставить радость родителям», «хочу больше знать», «на уроке интересно». Имея знания, ученик получает высокие отметки, которые, в свою очередь – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости.

Отсюда следует, что педагогам и родителям для каждого ребенка необходимо *создавать ситуацию успеха*.

Как правило, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой.

Обобщая сказанное, можно сказать, что процесс повышения учебной мотивации у младших школьников будет эффективнее, если педагоги и психологи в своей работе будут использовать разнообразные формы, приёмы и методы, при этом учитывать индивидуальные особенности каждого первоклассника.

Школьная тревожность – это форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Тревожность, в том числе и школьная, – это один из предвестников невроза, и работа по ее преодолению – это и работа по психопрофилактике невроза.

Высокий уровень школьной тревожности, снижение самооценки характерны для периода поступления в школу, первых месяцев учебы.

Работая с тревожными детьми, следует учитывать их специфическое отношение к успеху, неудаче, оценке и результату. Они чрезвычайно чувствительны к результатам собственной деятельности, болезненно боятся и избегают неудач; не могут решить, правильно или неправильно сделали что-либо, ждут этой оценки от взрослого [38].

Для снятия тревожности у младших школьников существуют целые комплексы упражнений, методов и приемов.

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

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

— Рисуночная арт-терапия. Задания предметно-тематические (“Я в школе”, “Мой самый хороший поступок”) и образно-тематические – изображение в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов (“Счастье”, “Добро”) а также выражающие эмоциональные состояния и чувства (“Радость”, “Гнев”, “Обида”).

— Моделирование образов поведения. Игры и упражнения, позволяющие преодолеть тревожность и расширить поведенческий репертуар ребенка.

— Словесные и подвижные игры.

— Проигрывание проблемных ситуаций.

— Релаксация.

— Элементы игротерапии, сказкотерапии.

Выделяют 3 блока методов и приемов для снятия тревожности у младших школьников:

1 блок

Создание условий для снижения тревожности и напряжения у детей через релаксацию: "Воздушный шарик", "Корабль и ветер"; психогимнастику: "Смена ритмов", "Волшебный шарик".

Повышение самооценки через игру: "Я есть, Я буду".

Формирование среды для сплочения группы детей и развития эмпатии: "Передай чувство", "Подари улыбку", "Подари подарок соседу".

Закрепление ребенком позиции режиссера, обучение самостоятельно владеть ролью – образом, придумывание сюжета в сказке "Два брата", "Злая фея", "Дедушка и внучек", "Охотники".

2 блок

Создание условий для снижения уровня тревожности, развитие способности самостоятельно решать проблемные ситуации через

придумывание окончания в игровых историях: "Белки и орехи", "Рыбаки" "В лесу", "На реке".

Снятие мышечных зажимов упражнение "Винт", "Игра с песком".
Повышение своей значимости: игра "Ладшки", "Мое имя", "Волшебный мешочек", "Зайцы и слоны", "Мы тебя любим".

3 блок

Создание условий для снижения тревожности, развитие способности самостоятельно принимать решения, создание внутренней позиции в игровых ситуациях: "Как быть", "Прими решение".

Сплочение детей друг с другом в игре "Клеевой дождик", "Кенгуру", "Ищем клад".

Формирование умения управлять своими эмоциями: "Звериные чувства".

Развитие уверенности: упражнение: "Крылья", "Я очень хороший" "Смелые ребята".

Способности самостоятельно решать проблемные ситуации через придумывание окончания в игровых историях: "Белки и орехи", "Рыбаки" "В лесу", "На реке".

Снятие мышечных зажимов упражнение "Винт", "Игра с песком".

Повышение своей значимости: игра "Ладшки", "Мое имя" "Волшебный мешочек", "Зайцы и слоны", "Мы тебя любим".

Итак, работа психолога и учителя по снятию школьной тревожности может проводиться непосредственно в ходе учебных занятий, когда используются отдельные методы и приемы, а также в специальной группе. Она будет иметь эффект только при создании щадящих условий в семье и школе, при поддерживающем ребенка позитивном отношении к нему со стороны окружающих.

Как показали результаты исследования, трудности социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста

обусловлены неконструктивной позицией родителей по отношению к ребенку.

Детско-родительские отношения рассматриваются нами как один из важнейших психологических факторов, оказывающий влияние на формирование индивидуальных особенностей ребенка, его социальное развитие и психическое благополучие, что в свою очередь с началом систематического школьного обучения способно обеспечить его успешную адаптацию.

В системе детско-родительских отношений родитель является ведущим звеном и от него в большей мере зависит, как складываются эти отношения, поэтому одной из задач тренинга является формирование навыков сотрудничества с ребенком. Признание за ребенком права на собственный выбор, на собственную позицию обеспечивает понимание и лучшее взаимодействие в семье. Ведь при нарушенных отношениях в семье вопрос осуществления воспитательных функций весьма проблематичен.

Необходимость работы психолога с родителями определяется их ролью в формировании новой социальной ситуации развития ребенка, внутренней позиции школьника. Общение ребенка с близкими взрослыми, являясь необходимым условием развития, задает те внешние социальные структуры, которые преобразуются во внутренние структуры личности [60].

При взаимодействии с родителями психолог соблюдает *принципы* доброжелательности и уважения к родителям и их детям, доступности и конфиденциальности.

Целью взаимодействия психолога с родителями является создание наиболее благоприятных условий для успешной адаптации детей к обучению в школе.

Основными задачами профессиональной деятельности психолога в период адаптации к школе являются:

— согласование действий родителей и психолога по адаптации ребенка к школе, к новой социальной роли детей-школьников;

- развитие у родителей способности адекватно воспринимать проблемы детей в период их адаптации к обучению в школе;
- формирование у родителей самоконтроля и корректности в применении воспитательных воздействий;
- сотрудничество в формировании положительной мотивации учения у детей;
- становление продуктивной родительской позиции;
- коррекция неблагоприятных детско-родительских отношений.

Формы работы с родителями в период адаптации могут быть как традиционными (родительские собрания, групповые и индивидуальные консультации, домашние визиты, беседы), так и сравнительно новыми (родительские клубы, семинары, диспуты по актуальным проблемам, социально-психологические тренинги, психолого-педагогический театр).

В рамках общеобразовательной школы работа с родителями включает *следующие направления*, представляющие собой логично выстроенную систему:

1. Психолого-педагогическая диагностика.
2. Психопрофилактика и просвещение родителей по актуальным проблемам детей в период адаптации к обучению в школе (классные собрания, встречи).
3. Консультирование семьи по вопросам детско-родительского общения (по запросу родителей).

4. Коррекционно-развивающая работа.

Психолого–педагогическая диагностика. Цель данного направления деятельности психолога – психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей личности учащихся для выявления причин возникновения проблем в адаптации к школе, в обучении и развитии и т.д. Первый психодиагностический минимум проводится в начальный период обучения в школе в два этапа.

Цель диагностического исследования на первом этапе – выделение группы детей, у которых сложно протекает процесс адаптации, изучение особенностей детско-родительских отношений. Важно при этом учитывать, что все диагностические мероприятия с учащимися могут проводиться только с согласия родителей или лиц, их замещающих.

Сотрудничество с родителями нельзя выстраивать, ориентируясь на интуицию. Необходимо знать особенности современной семьи, ее отношение к школе переменам в образовании. Поэтому психолог занимается изучением семьи, применяя разнообразные методы: наблюдение, беседу, анкетирование, тестирование. Помимо специально организованного процесса диагностирования необходимо учитывать естественное, опосредованное наблюдение. При отборе инструментария, психолог руководствуется принципами гуманизма, точности, валидности, надежности.

Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами учащихся или родителей.

Психопрофилактика и просвещение родителей. Цель принципиально важного направления школьной практической деятельности психолога – развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) педагогов, родителей.

Психопрофилактическая работа психолога строится в соответствии с планами работы учреждений образования. Осуществляется в интерактивной форме на педсоветах и методических объединениях, родительских собраниях, классных часах и т.п.

Психологическое просвещение представляет собой формирование у родителей (законных представителей), потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения их детей на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении их личности и развитии интеллекта.

Родительское собрание является основной формой просветительской работы психолога с семьей. При этом оно имеет ряд специфических особенностей:

— Родительское собрание обычно воспринимается родителями как обязательное формальное мероприятие.

— На родительском собрании повышается уровень тревожности родителей.

— Группа родителей, с которой взаимодействует психолог, связана между собой формально и может сильно различаться по возрасту, социальному статусу и прочим характеристикам.

— Родители могут воспринимать психолога как учителя, что затрудняет обращение к нему.

Чтобы минимизировать перечисленные трудности, необходимо руководствоваться принципами безопасности, учета реальной ситуации, нейтральной позиции, сотрудничества.

Психологическое просвещение родителей может быть ориентировано на вопросы:

— ознакомление родителей с основными задачами и трудностями периода первичной адаптации ребенка к школе;

— ознакомление родителей с особенностями общения с детьми и принципами оказания поддержки и помощи в период адаптации к школе;

— повышение самостоятельности ребенка путем расширения зоны личной ответственности (продуманные обязанности, возможность оказать реальную помощь домашним, включая эмоциональную поддержку);

— совместная работу по организации режимных моментов, помощь в планировании деятельности ребенка (с элементами игры), например через систему «цветных дел», построенную на ранжировании важности задач, их выстраиванию во времени и отслеживанию выполнения.

Семинары, диспуты по актуальным проблемам возрастного развития детей, методам воспитания, умению разрешать конфликты. В содержательном отношении круг обсуждаемых вопросов во взаимодействии с родителями может быть весьма разнообразен.

Психологическое и педагогическое просвещение родителей организуется в групповой форме (родительские собрания, семинары, диспуты) и помимо информирования родителей решает задачу налаживания эмоционального контакта с семьями первоклассников, что особенно важно в случае дисгармоничных семейных влияний.

Психолого-педагогическое консультирование. Цель данного направления работы – оказание помощи учащимся, их родителям и педагогам в решении актуальных задач развития, социализации, учебных трудностей, проблем взаимоотношений.

Психолого-педагогическое консультирование носит характер индивидуальной или групповой работы и реализуется по отношению ко всем участникам учебно-воспитательного процесса.

Консультации для родителей организуются по специфическим проблемам учащихся (например: информирование о трудностях их ребенка в период адаптации, разъяснение особенностей переживаемого ребенком возрастного этапа, информирование об особенностях взаимодействия со сверстниками, а так же о влиянии семейных взаимоотношений на психическое развитие ребенка).

Работа психолога с семьей требует понимания особенностей семьи и оценки индивидуальных реакций (какие проблемы встают перед каждым членом семьи и ребенком). В начале разговора с родителями имеет смысл спросить, что в семье и во взаимоотношениях идет хорошо. Это задает положительный настрой и позволяет всем расслабиться, узнать, что в семье есть хорошего и крепкого и на что можно опереться.

Наиболее традиционная и распространенная форма семейного консультирования – беседа. В начале школьного обучения в 1-ом классе

беседы и встречи желательно проводить регулярно – примерно раз в месяц, обсуждая с родителями трудности адаптационного периода, рассказывая о формах поддержки ребенка, оптимальных домашних формах решения школьных проблем и т.д.

Многие из консультаций становятся возможными благодаря применению новейших технологических средств, таких как видео, телефон, компьютер, средства быстрой транспортировки. Само применение психологом альтернативных форм семейного консультирования предоставляет возможность творческого подхода в оказании психологической помощи.

Особенностью консультативной работы психолога в начальной школе является то, что непосредственным «получателем» психологической помощи (клиентом) является не ее окончательный адресат – ребенок, а обратившийся за консультацией взрослый (родитель, педагог). Таким образом, психолог оказывает подчас лишь косвенное воздействие на ребенка. Он только дает советы; реализовывать их – задача взрослых.

Несмотря на такую специфику консультативной работы школьного психолога с детьми младшего школьного возраста, их родителями и педагогами, это направление является принципиально важным в практической деятельности школьного психолога.

Психолого-педагогическое консультирование родителей может быть организовано, с одной стороны, по запросу родителя в связи с оказанием консультативно-методической помощи в организации эффективного детско-родительского взаимодействия; с другой – по инициативе психолога.

Психологическое консультирование – быстрый и эффективный способ психологической помощи, ему принадлежит важная роль в системе профилактической и коррекционной работы школьного психолога с родителями первоклассников.

Коррекционно-развивающая работа с родителями применяется для улучшения качества и коррекции непродуктивных стилей детско-

родительских отношений, а также выстраивания партнерского общения в семье. Для оптимизации детско-родительских отношений могут применяться совместные *тренинговые занятия*, в которых участвуют родители и дети.

Трудности адаптации детей к школе зачастую бывают обусловлены неконструктивной позицией родителей по отношению к школе (критика школы, перекладывание ответственности за неудачи ребенка на педагогов), одностороннее, ролевое видение ребенка (инфантилизирующее или авторитарное воспитание), позиция беспомощности. В данном случае психологическая помощь должна охватывать семью в целом (в том числе личные проблемы родителей).

На наш взгляд, для улучшения качества и коррекции непродуктивных стилей детско-родительских отношений, наиболее продуктивной формой работы является *тренинг, направленный на гармонизацию детско-родительских отношений*, коррекцию неблагоприятных отношений, оптимизацию взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста.

Тренинг «Гармонизация отношений родителей и детей младшего школьного возраста» (приложение 8) включают описание разнообразных техник и приемов активной групповой работы, направленных на коррекцию и оптимизацию взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста.

Концептуальной основой тренинга является идея сотрудничества взрослого с ребенком, поэтому основная цель тренинга – способствовать установлению и развитию отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком.

В тренинге использованы идеи, А.А Лопатиной, И.М. Марковской и М.В. Скребцовой др.

Задачи тренинга:

- расширение возможностей понимания своего ребенка;
- улучшение рефлексии своих взаимоотношений с ребенком;

- выработка новых навыков взаимодействия с ребенком;
- активизация коммуникаций в семье.

Основные блоки тренинга: диагностический, информационный, развивающий.

Диагностический блок заключается как в первоначальной психодиагностике взаимоотношений родителей и ребенка перед проведением тренинга, так и в последующей диагностике во время проведения занятий, в том числе совместных занятий для родителей и детей. Для отслеживания эффектов тренинга диагностика может быть проведена и спустя некоторое время после окончания тренинга.

Информационный блок раскрывается в конкретном содержании тех знаний, которые стремится донести психолог до участников тренинга.

Развивающий блок программы состоит в формировании и закреплении эффективных навыков взаимодействия с ребенком, в развитии рефлексии, предоставляет возможности активного самопознания и познания своего ребенка.

Первый этап программы построен на центрации на ребенке, второй – на центрации на взаимоотношениях и взаимодействии с ребенком, и последний может быть центрирован на самой личности родителя. Особое внимание в ходе тренинга необходимо уделить ведению дневника родителя, который заполняется дома и на занятиях.

Представленные тренинговые упражнения носят обобщенный характер, но в большей степени подходят для родителей младших школьников.

Формирование групп для участия в тренинге происходит на добровольной основе. Группу могут посещать один или сразу двое родителей, иногда они могут меняться (по очереди посещать группу). Это могут быть и близкие родственники (старшая сестра, бабушка), но обязательно те, кто непосредственно занимаются воспитанием ребенка. Информация о формировании группы и возможности принять участие в

тренинге может быть сообщена родителям на родительском собрании, в ходе психологической консультации и т. п. Краткий рассказ о тренинге и режиме работы в группе позволит избежать возможных уходов из группы из-за низкой мотивации или недостаточной информированности о целях и задачах тренинга.

Главным в преодолении дезадаптивного состояния ребенка-первоклассника в процессе участия в тренинге являются *индивидуальные беседы* с ним, в которых следует принять во внимание следующее:

— в беседе важно уделить достаточно внимания активному выслушиванию проблем ребенка; взрослый как активный слушатель – это человек, который слушает ребенка со всем вниманием, не осуждая его, что дает возможность первокласснику выговориться без боязни быть прерванным;

— взрослый как активный слушатель в полной мере понимает чувства, которые испытывает ребенок, и помогает ему сохранить веру в себя; взрослый как активный слушатель будет способствовать тому, чтобы его собеседник – ребенок – был услышан.

Важно помнить при этом, что дети охотнее воспринимают советы и руководство взрослых, если чувствуют, что их любят, ценят и принимают. Первоклассники остро нуждаются в старших, которые бы заботились о них и помогали организовать и наладить школьную жизнь. Стремясь оказать ребенку-первокласснику психологическую помощь немаловажно соблюдать следующие правила: будьте уверены, что вы в состоянии помочь; набирайтесь опыта у тех, кто уже был в такой ситуации; будьте терпеливы.

Специфика применения психокоррекционных воздействий определяется тем, в какой сфере лежат основные проблемы ребенка. Деятельность по преодолению нарушений адаптации и развития личности младших школьников включает постоянный контроль за динамикой их психологического состояния, который основывается на данных диагностики.

Тренинг включает несколько занятий, большая часть из которых проходит в форме дискуссий. Такие занятия дают возможность участникам обсудить широкий круг проблем, касающихся жизни семьи, внутрисемейных отношений, способов решения различных семейных вопросов, а также помогают решить ряд других задач:

1. Способствует выработке умения всесторонне анализировать факты и явления.

2. Корректировать неправильные представления о различных аспектах семейных взаимоотношений, о способах решения семейных конфликтов и организации внутрисемейных отношений.

3. «Расшатывать» устоявшиеся представления участников группы о системе внутрисемейных взаимоотношений, заставляет проверить их правильность.

Эффективность участия в тренинге во многом зависит от общих установок родителей на групповую работу, от готовности и умения слышать различные позиции людей, извлекать из этого опыт. Важно, чтобы в результате такой работы у участников группы появилась возможность самостоятельно решать возникающие проблемы, поэтому ведущему (тренеру) следует избегать давать готовые «рецепты», существование которых вряд ли возможно. Ориентация родителей на советы и рекомендации не способствует решению тренинговых задач, она блокирует активность и самостоятельный поиск, которые необходимы для успешной работы.

Тренинговая форма работы с родителями и детьми может стать эффективным средством коррекции семейных взаимоотношений.

В процессе тренинга гармонизации детско-родительских отношений, родители осознают, что главная задача помощи стороны всей семьи первокласснику состоит в том, чтобы ребенок постепенно адаптировался к школьной жизни, т.е. научился воспринимать себя в контексте школьной реальности с позитивной точки зрения.

Использование предлагаемой нами системы работы оказывает благотворное влияние на адаптацию первоклассников к школьному обучению, что является необходимым условием не только для успешного протекания всей учебной деятельности, но и сохранения здоровья ребенка.

Выводы по третьей главе:

1. Обобщение и анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме социально-психологической адаптации к школе учащихся разного возраста позволили определить научно-методологическую базу для разработки программы психологической адаптации изучаемого контингента школьников; определить научно-методологические принципы для реализации программы.

2. На основе полученных результатов в эмпирической части исследования, нами были определены основные направления, формы, методы и средства реализации программы социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста.

3. На основе выявленных результатов эмпирического исследования особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста, нами были определены следующие направления коррекционно-развивающей работы:

- формирование внутренней позиции школьника;
- формирование учебной мотивации;
- коррекция тревожности первоклассников;
- психологическое просвещение родителей по вопросам детско-родительских отношений;
- коррекция неблагоприятных детско-родительских отношений: «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник», «отвержение».
- развитие у родителей способности адекватно воспринимать проблемы детей в период их адаптации к обучению в школе;

- коррекция стилей семейного воспитания;
- становление продуктивной родительской позиции.

3. Психологическая работа по формированию мотивов учения и внутренней позиции школьника предполагает наличие *трёх блоков: эмоциональный, мотивационно-целевой, познавательный*. Процесс повышения учебной мотивации у младших школьников будет эффективнее, если педагоги и психологи в своей работе будут использовать методы, приёмы и формы работы, носящие практико-ориентированную направленность с ориентацией на активную субъектную позицию школьника.

4. Психологическая работа по коррекции тревожности и развитию коммуникативного взаимодействия учащихся младшего школьного возраста включала использование в процессе занятий и во внеурочное время арттерапевтических методов и приёмов, психологических техник, направленных на снятие мышечного напряжения; тренинга по формированию социальных компетенций и коммуникативных навыков; тренинга эмоциональной сенситивности.

5. На основе результатов эмпирического исследования мы пришли к выводу, что успешность социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста во многом определяется детско-родительскими отношениями в семье. Для улучшения качества и коррекции непродуктивных стилей детско-родительских отношений в программу включены беседы, лекции для родителей и индивидуальные консультации психолога и тренинг для родителей.

могут применяться беседы, лекции и индивидуальные консультации психолога и др. Эффективным средством может стать психологический тренинг, в котором участвуют родители и дети.

7. В процессе разработки программы нами были определены основные средства формирования активной субъектной позиции школьника,

способствующие формированию социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста: использование собственного опыта учащихся, использование в процессе учебной деятельности дидактических игр, включающих моделирование разнообразных ситуаций социального взаимодействия, создание учебно-проблемной ситуации, использование арттерапевтических методов и творческой деятельности учащихся. При этом учитывать индивидуальные особенности каждого школьника.

6. Предложенный нами тренинг гармонизации детско-родительских отношений включает разнообразные техники и приемы групповой работы педагога-психолога, направленные на коррекцию и оптимизацию взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста. Задачи тренинга: расширение возможностей понимания своего ребенка, улучшение рефлексии своих взаимоотношений с ребенком, выработка новых навыков взаимодействия с ребенком, активизация коммуникаций в семье.

Заключение

Данная работа посвящена изучению особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста

и разработке программы направленной на организацию психологической помощи по предупреждению и преодолению школьной дезадаптации.

Социализация ребенка, как известно, начинается в семье, но на определенном этапе детства к семейному воспитанию добавляется школьное обучение. Переход от условий воспитания в семье к качественно иной атмосфере школьного обучения, складывающейся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, более сложные требования к личности ребенка.

Резко повышается нагрузка на все без исключения сферы психики ребёнка, но, прежде всего, на его интеллект, который и в начале обучения, и на его последующих этапах является важнейшим фактором психосоциального развития. Повышаются требования к уровню социальной зрелости ребёнка, обнаруживающей себя, прежде всего, в содержании мотивационных установок и в способности к гибким, продуктивным межличностным взаимодействиям, без которых невозможно полноценное удовлетворение потребности в общении, структура которого тоже усложняется в условиях школьного обучения. Социально-психологическая адаптация к школе рассматривается нами как психологическая проблема, поскольку отношения ребёнка к себе, к новому виду деятельности, к взрослым и сверстникам, способность взаимодействовать с ними становятся факторами, определяющими его успешность в ситуации школьного обучения.

В контексте названных проблем со всей очевидностью встает задача своевременного мониторинга по выявлению особенностей социально-психологической адаптации учащихся младшего школьного возраста к условиям обучения в школе, а также разработки программы психологического сопровождения школьников и формирования компетенций в указанной области.

Эффективность школьной адаптации учащихся младшего школьного возраста зависит от ряда факторов: индивидуальных особенностей ребенка,

специфики его отношений со взрослыми и сверстниками, от его готовности к обучению в школе, от особенностей семейного воспитания и множества других факторов. Интегративным фактором школьной адаптации можно считать психологическую готовность ребёнка к школьному обучению. Психологическая готовность – сложное многокомпонентное образование, включающее познавательный (интеллектуальный), эмоционально-волевой и личностный (мотивационный) компоненты.

В отечественной психологии представления о ситуационном факторе социальной адаптации складываются по отношению к трём воспитательным средам: семье, организационному коллективу учебного заведения и среде неформального общения. Среди факторов значимое место занимает благоприятный психологический климат в семье, поддержка родителей.

С целью изучения особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста нами был проведен констатирующий эксперимент. Диагностическое исследование проходило на базе СОШ №149 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 20 испытуемых – учащихся первых классов и их родители. Возраст детей от 7 до 8 лет. Кроме детей в исследовании участвовали родители первоклассников. Родителей первоклассников привлечено 20 человек.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии: схожесть показателей возраста (7–8 лет); обучение в одном классе; обучение в период адаптации первоклассников к школе. Для реализации эмпирической части исследования нами были отобраны следующие психодиагностические методики: «Определение мотивов учения» М.Р. Гинсбург (1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (2003); «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007); тест «Изучение школьной тревожности» А.М. Прихожан (1982); «Опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина (1997).

Проведенное экспериментальное исследование показало, что учащимся младшего школьного возраста свойственны низкий уровень оформленности основных компонентов социально-психологической адаптации к школе, выражающиеся в несформированности стойких мотивов учебной деятельности и внутренней позиции школьника, трудностях в межличностном взаимодействии со сверстниками, преобладании тревожности и страха в эмоциональном фоне настроения. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки специальной программы, которая позволит повысить социально-психологическую адаптацию изучаемого контингента учащихся к обучению в школе.

Значение сформированности социальных компетенций, направленных на повышение социально-психологической адаптации учащихся, становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие данных способностей или их недостаточная оформленность затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, снижению мотивации к учебной деятельности, нарушает процесс обучения в целом. Целенаправленное развитие оптимального набора практико-ориентированных социальных знаний, умений и способностей школьников, способствующих повышению их социально-психологической адаптации является приоритетным основанием обеспечения преемственности начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Методологическую основу психологической программы составили фундаментальные научно-теоретические принципы и подходы к изучению социально-психологической адаптации школьников разного возраста, сформулированные в трудах Т.П. Авдуловой (1009), А.О. Арушановой (1994), Л.И. Божович (2002), С.С. Бычковой (2003), Н.В. Ключевой (1996), М.И. Лисиной (1982), Е.О. Смирновой (2005), Т. А. Репиной (1978), А.Г.

Рузской (1989), Г.Р. Хузеевой (2009, 2014), раскрывающие принципы и методы развития социальных компетенций.

На основе выявленных результатов эмпирического исследования особенностей социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста, нами были определены следующие направления коррекционно-развивающей работы: формирование внутренней позиции школьника; формирование учебной мотивации; коррекция тревожности первоклассников; психологическое просвещение родителей по вопросам детско-родительских отношений; коррекция неблагоприятных детско-родительских отношений.

Разработанная нами программа представляет систему методов и приемов, направленных на формирование учебной мотивации и внутренней позиции школьника, на снижение школьной тревожности, а также на гармонизацию детско-родительских отношений, с целью улучшения процессов социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста и их продуктивной социализации в условиях современного общества.

В процессе разработки программы нами были определены основные средства формирования активной субъектной позиции школьника, способствующие формированию социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста: использование собственного опыта учащихся, использование в процессе учебной деятельности дидактических игр, включающих моделирование разнообразных ситуаций социального взаимодействия, создание учебно-проблемной ситуации, использование арттерапевтических методов и творческой деятельности учащихся. При этом учитывать индивидуальные особенности каждого школьника.

Список использованной литературы

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Изд-во. – «Алетейя», 2001.
2. Абульханова Славская К.А. Стратегии жизни. – М.: Изд-во. «Мысль», 1991.
3. Алёшина Ю.С. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 1993.
4. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с
5. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита.//Псих. журн., Т. 15. № 1, 1994.
6. Архиреева Т.В. Родительские позиции как условие развития отношений к себе ребёнка младшего школьного возраста: Дисс. канд. псих. наук. М.,1992.
7. Бардин К.В. Если Ваш ребёнок не хочет учиться / Народный университет.4. – М.: Изд-во. "Знание", 1980, – 28 33 с.
8. Безруких, М.М. Трудности обучения в школе: причины, диагностика, комплексная помощь [Текст] / М.М. Безруких. – Москва: Эксмо, 2009.
9. Берн Э. Транзактный анализ и психотерапия. – М.: Изд-во. "Братство",1992.
10. Берне Р. Развитие Я концепции и воспитание. – М., 1986.
11. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Изд-во. "Генезис", 2000.
12. Блага К., Шебек М. Я твой ученик, ты – мой учитель. – М.,1991.
13. Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. – М.: Изд-во. «ПЕР-СЭ», 2010.

14. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Изд-во. "Просвещение",1968.
15. . Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Воронеж, 1995. – 352
16. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению – М., 1995. – С. 132–142. 32
17. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Дисс. кан. псих, наук. М., 2006. – 67–69 с.
18. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли Ваш ребёнок к школе. – М.: Изд-во "Знание", 1994. – 63–66 с.
19. Виннекотт Д.В. Разговор с родителями. – М.: Изд-во. ЭКСМО-Пресс",1993. –80–94 с.
20. Выготский Л.С.Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во "Просвещение", 1956.
21. Гавриш Н.В., Зырянова Н.М., Малых С.Б. Школьная успеваемость и конфигурация семьи / Школа здоровья, – М., 1994, – 32–49 с.
22. Гарбузов В.И.,Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение. – Л.,1977.
23. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб.: Изд-во. «Свет», 2007.
24. Гуманистические проблемы психологических теорий. – М.: Изд-во. «Наука», 1995.
25. Гуткина Н.М. Психологическая готовность к школе. – М.,1993.
26. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. Беличевой С.А., Коробейникова И.А., Кумариной Г.Ф. – М.: Изд-во. «Социальное здоровье России», 1993 3–6 с.
27. Дорожевец, Т.В. Диагностика школьной дезадаптации / Т.В.Дорожевец. – Витебск, 1995.

28. Дружинин В.Н. Психология семьи. – Екатеринбург: Изд-во. "Деловая книга", 2000.
29. Запорожец А.В. Актуальные педагогические и психологические проблемы дошкольного воспитания Текст. / А.В. Запорожец. М.: Знание, 1970. – 29 с.
30. Захаров, А.И. Психологические особенности диагностики и оптимизации взаимоотношений в конфликтной семье / А.И. Захаров // Вопросы психологии. – М., 1981. – №3.
31. Зотова О.И., Кряжева И.К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности. // Методология и методы социальной психологии. – М.: Изд-во. «Наука», 1977. 173-188 с.
32. Иванов О.Е. Семья, общество и социализация личности / Семья как объект философского и социального исследования. – Л., 1974, – 71–104с.
33. Изард К. Эмоции человека. – М. Изд-во. МГУ, 1980.
34. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. – М.: Изд-во. «Владос», 2000 39-45 с.
35. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск.: Изд-во. "Народная асвета", 1976.
36. Коломинский, Я. Л., Панько, Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
37. Кон И.С. Открытие "Я", – М.: Изд-во. « Политиздат", 1978.
38. Костина, Л.М. Адаптация первоклассников к школе путем снижения уровня их тревожности / Л.М. Костина // Вопросы психологии. – 2004. - №1.
39. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М., 2008.
40. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.

41. Краткий психиатрический словарь: – М.: РЛС, РЛС – Патент. – 2005.
42. Крайг Г. Психология развития. – СПб. Изд-во. "Питер", 2000, – 510–516 с.
43. Крюкова С.В., Слободняк Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь / Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, – М., 1999 – 20–24 с.
44. Крюкова Т.Л. Совладание (копинг) поведение как жизненное дарование личности // Психология созидания. Ежегодник. Российское психологическое общество. – Казань, 2000. – 137–139 с.
45. Лебедев, В.И. Психологическая адаптация/ В.И. Лебедев// Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. – М.,2002. –С.8-18.
46. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб., 2000.
47. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики, – М., 1973. 502–510 с.
48. Лисина М.В. Проблема онтогенеза общения. – М., 1986.
49. Лосева В., Луньков А., Родитель, ребёнок, школа / Психологическая консультация. 1988. №4. 54 – 65с.
50. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с. 112.
51. Максимова, М.В. Психологические условия школьной адаптации (1-3 кл.) : дис.... д-ра психол. наук.: / М.В. Максимова. – М., 1994.
52. Мишина Т.М. Исследования семьи в клинике и коррекции семейных отношений / Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л., 1983. – 155–281с.
53. Мухина, В.С. Возрастная психологи: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М., 1999.

54. Мухина, В.С. Шестилетний ребенок в школе [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1990.
55. Мягер В.К. Исследования семьи в связи с задачами семейной терапии / Социальная психология и отечественная практика. – М., 1985.
56. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений "Психологическая наука в СССР". – М., 1995. – 112с.
57. Нобнева М.И. Нормы общения и внутренний мир личности.//Проблема общения в психологии. – М.: Изд-во. «Наука», 1981.
58. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей СПб.: Изд-во. «Речь», 2000.
59. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. – М., 1998.
60. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства – М.: Изд. Инст-та психотерапии, 2003
61. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Эльконина Д.Б., А.Л. Венгера. – М., 1988.
62. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. - 1984.- № 4. – С. 15-30. 132.
63. Подласый, И.П. Проблемы адаптации детей к школе/ И.П. Подласый// Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2006. – С.178-185.
64. Практическая психодиагностика /Под ред. Райгородского Д.Я. 2007.
65. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Изд-во. «Наука», 1976.
66. Психологический словарь/Под ред. Зинченко В.П., Мещярекова Б.Г. – М.: Изд-во. "Педагогика Пресс", 1996. – 12 с.
67. Психология: биографический библиографический словарь.//Под ред. Н. Шихи и др. – СПб.: Изд-во. «Евразия», 1999.

68. Психотерапевтическая энциклопедия // Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Изд-во. «Питер», 1998.
69. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. Дубровиной И.В. М.: Изд-во. «ТЦ Сфера», 1991. –163–179 с.
70. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. – М.: Флинта, 2005. С. 125
71. Ратгер М. Помощь "трудным" детям. М.: Изд-во. "Прогресс", 1987, – 40 с.
72. Реан А.А. Психология и педагогика. СПб., 2000. – 194 с.
73. Реан, А.А., Кудашев, А.Р., Баранов, А.А. Психология адаптации личности: Учебно-научное издание / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов – СПб.: Медицинская пресса, 2002.
74. Ричардсон, Р. Силы семейных уз. – СПб.: Изд. «Акцидент», 1994. – 136 с.
75. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 М.: Изд-во. "Вече – АСТ", 2000.-25с.
76. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Изд-во. «Наука», 1997.
77. Рубинштейн Л.С. Бытие и сознание. М., 1957, – 111,148 с.89. Руководство практического психолога / Под ред. Дубровиной И.В. М.: Изд-во, «Academia», 1995. – 113 с.
78. Сапоровская, М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников [Текст]: дис. ...канд. психол. наук: / М.В. Сапоровская. – Кострома, 2002. – 185 с. 171 147.
79. Сапоровская М.В. Родители и дети: к вопросу о детерминантах детско-родительских отношений: Сборник научных трудов / Сост. В.А. Соловьёва. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001.

80. Соколова, Н.Г. Система психолого-педагогического сопровождения адаптации первоклассников к школе [Текст] / Н.Г. Соколова. – М., 2002.
81. Современная психология: Справочное руководство. – М.: Изд-во. «ИНФРА», 1999.
82. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: Изд-во. МГУ, 1998.
83. Спиваковская А.С. Психотерапия: Игра, детство, семья Т.2. –М.: Изд-во. "ЭКСМО Пресс", 2000. – 15–18 с.
84. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1988.
85. Сырвачева Л.А. Влияние характера родительских отношений на психическое развитие дошкольников с ПП1 ЦНС / Л.А. Сырвачева // Психологическая наука и практика образования : современные тенденции: материалы II всерос. науч.-практ. конф., – Красноярск, 2008
86. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности, Издательство: Мысль, 1987. – 352 с.
87. Уфимцева Л.П. Родительские отношения к дошкольникам с ПП ЦНС : тендерный и возрастной аспекты / Л.П. Уфимцева, Л.А. Сырвачева // Специальная психология : науч.-метод. журнал. –М, 2008.
88. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989.– 208
89. Фомина Л.К. Понятие и типы детско-родительских отношений Л.К. Фомина // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 704–707.
90. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы.-М.: Изд-во. "Педагогика", 1993.
91. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребёнка. – М.: Изд-во. "Педагогика", 1984. – 37–40 с.

92. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. (Глава 8. Социально-когнитивное направление в теории личности. Альберт Бандура). – СПб.: Изд-во «Питер», 1997.
93. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей. – М.: Изд-во. "Знание", 1994. 86–94.
94. Цукерман, Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни. – М.: Московский центр качества образования, 2010.
95. Шадриков В.Д., Нижегородцева Н.В., Воронин Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования, – Ярославль, 1999, – 27 с.
96. Шевандрин, Н.И. Основы психологической диагностики. – М.: Изд.ц. ВЛАДОС, 2003.
97. Школьные проблемы глазами психолога: как оказать помощь дезадаптированному ребёнку / Варначёва Л.В., Гусева Т.А., Джузенова Р.Б. Ярославль: Изд-во. "Александр Рутман", 1996. – 53–114 с.
98. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
99. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология психотерапия семьи, – СПб.: Изд-во. "Питер", 1999.
100. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

Таблица 1. Сведения об учащих младшего школьного возраста, принимавших участие в исследовании

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
1	Катя А.	женский	8
2	Никита П.	мужской	7
3	Наташа В.	женский	8
4	Соня Б.	женский	8
5	Вика Т.	женский	8
6	Коля Д.	мужской	7
7	Витя К.	мужской	7
8	Сергей К.	мужской	8
9	Женя К.	мужской	8
10	Раиса Л.	женский	7
11	Лена М.	женский	7
12	Марк П.	мужской	7
13	Маша Р.	женский	7
14	Кирилл Р.	мужской	8
15	Люба Ц.	женский	7
16	Алина М.	женский	7
17	Максим В.	мужской	7
18	Иван З.	мужской	7
19	Володя Т.	мужской	7
20	Катя Р.	женский	7

Анкетный лист для родителей « Готов ли ребенок к школе?»

(по Т. И. Нежной)

Цель: выявление психологической готовности детей к обучению в школе.

1. Ребенок посещает школу?

- а) Да, с удовольствием.
- б) Посещает по необходимости, но ему в школе не нравится.
- в) Нет.

2. Как ведет себя ваш ребенок, попадая в незнакомую компанию сверстников?

- а) Предлагает ребятам поиграть в свою любимую игру.
- б) Присоединяется к их играм, даже если они ему не нравятся.
- в) Играет в одиночестве или сидит около взрослых.

3. Если вашего ребенка кто-то из детей обидит, он:

- а) Даст сдачи.
- б) Пожалуется взрослым.
- в) Будет терпеть и никому ничего не скажет.

4. Как ребенок реагирует на критические замечания?

- а) Старается исправиться.
- б) Никак не реагирует.
- в) Делает «назло».

5. Когда вы задаете ребенку вопрос, на который он не знает ответ, он:

- а) Рассуждает вслух и пытается догадаться.
- б) Честно признается, что не знает. Задаст этот же вопрос вам и внимательно слушает ответ.
- в) Начинает кривляться и переводит тему.

6. Если к ребенку обращается малознакомый человек, он:

- а) Легко вступает в разговор.
- б) Односложно отвечает на вопросы.
- в) Молчит и прячется за родителей.

7. Разговаривая, ребенок:

- а) Спокойно излагает свои мысли.
- б) Много жестикулирует, часто заменяет слова жестами и мимикой.
- в) Часто сбивается, перескакивает с одного на другое, по несколько раз повторяет одни и те же слова и забывает, с чего он начал рассказ.

8. Вы разговариваете с кем-то из взрослых и просите ребенка немного помолчать, он:

- а) Терпеливо ждет, пока вы договорите.
- б) Постоянно влезает во взрослый разговор.
- в) Начинает ныть и капризничать.

9. Если вы даете ребенку поручение, которое ему не нравится (например убрать игрушки), он:

- а) Старается побыстрее убрать.

- б) Долго ноет, но все-таки убирает.
- в) Убирает только с вашей помощью.

10. При необходимости длительное время концентрировать внимание на одном деле (например собирая конструктор), ребенок:

- а) Сидит до тех пор, пока не соберет.
- б) Просит вас помочь.
- в) Если возникают сложности, откладывает конструктор и переключается на другие дела.

Обработка результатов:

За каждый ответ «а» - поставьте 3 балла, «б» - 1 балл, «в» - 0 баллов.

Подсчитайте полученный результат.

От 30 до 20 баллов: *высокий уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе.*

Психологически ваш ребенок готов к школе. Он достаточно уверен в себе и своих способностях, адекватно воспринимает критику и умеет отстаивать свою точку зрения.

От 20 до 10 баллов: *средний уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе.*

Ваш ребенок находится на промежуточной стадии достижения психологической готовности к школе.

От 0 до 10 баллов: *Ребенок психологически не подготовлен к обучению в школе.*

Стимульный материал к методике «Определение мотивов учения».

М.Р. Гинзбурга (1988), в адаптации И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой (2003)

Набор А

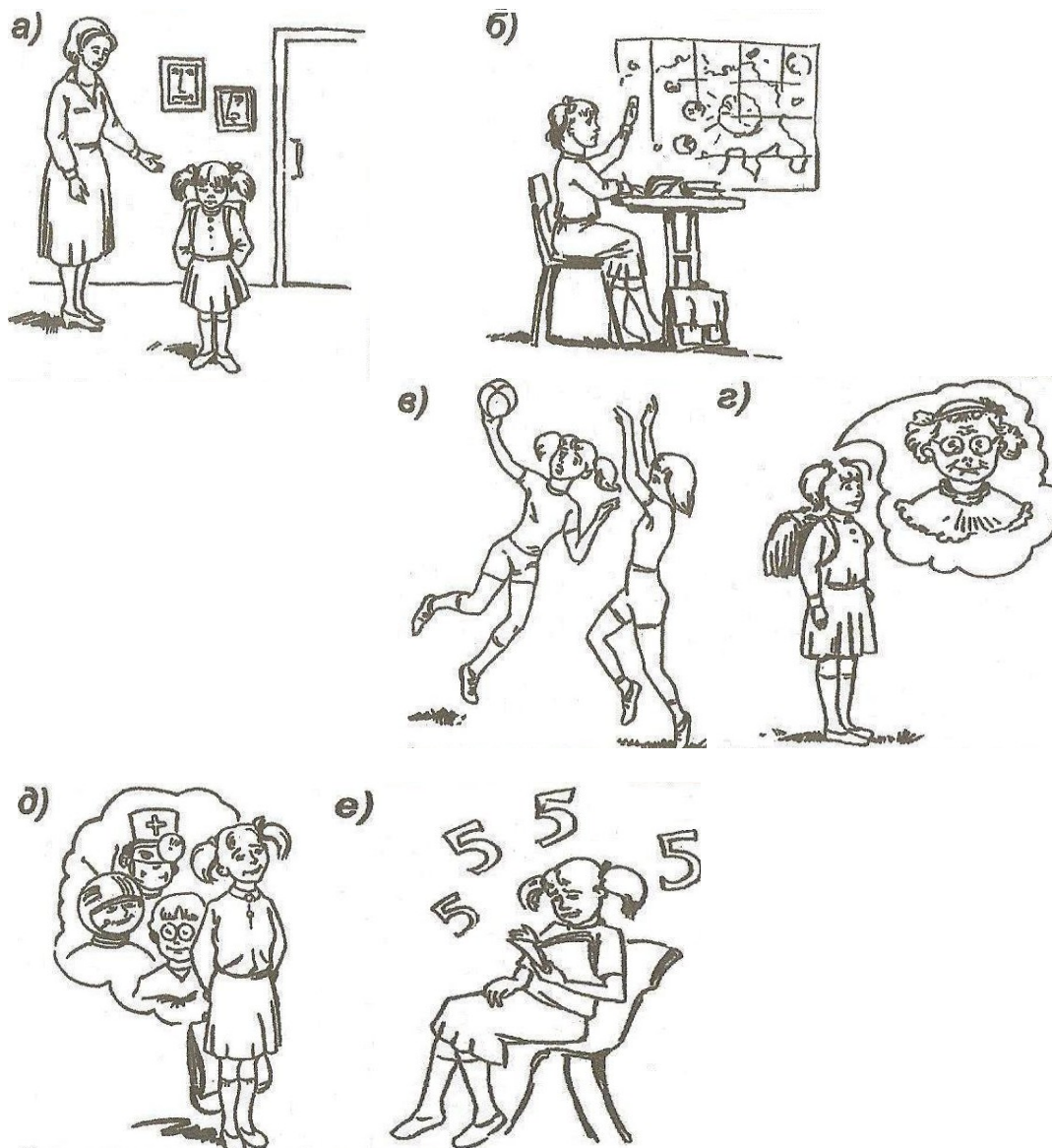


Таблица 1. Результаты методики «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной (2007).

И. Ф.	Вопрос 1	Вопрос 2	Вопрос 3	Вопрос 4	Вопрос 5	Вопрос 6	Вопрос 7	всего баллов	Уровень
1. Оля А.	1	0	0	1	1	0	1	4	средний
2. Костя А.	1	0	0	1	1	1	1	5	средний
3. Ксюша Б.	3	3	1	2	1	1	2	4	средний
4. Валя Б.	1	1	1	0	1	1	1	6	высокий
5. Тася Г.	0	0	1	1	1	0	1	4	средний
6. Коля Д.	1	1	1	1	1	1	1	7	высокий
7. Андрей К.	1	0	1	1	1	0	1	5	средний
8. Костя К.	0	0	0	0	1	1	2	2	низкий
9. Женя К.	1	0	0	0	0	1	1	3	низкий
10. Соня Л.	1	1	1	1	1	1	0	6	средний
11. Ира М.	1	1	1	1	1	1	1	7	высокий
12. Егор П.	1	1	1	1	1	1	1	7	высокий
13. Кира Р.	1	0	0	0	0	1	1	3	низкий
14. Кирилл Р.	1	1	1	1	1	1	1	7	высокий
15. Вера С.	0	0	0	0	1	1	2	2	низкий
16. Алина С.	1	1	1	1	1	1	1	7	высокий
17. Сергей С.	1	0	1	1	1	0	1	5	средний
18. Артем Х.	1	0	1	1	1	1	0	5	средний
19. Паша Ф.	1	0	1	1	1	0	1	5	средний
20. Света Я.	1	1	1	1	1	1	1	7	высокий

Таблица 2. Особенности социально-психологической адаптации к школе учащихся младшего школьного возраста

И. Ф.	Позиция Методика 1.	вы учения Методика 2.	е вожность Методика 3.	а д а п т а ц и и ш к о л ь н о й У р о в е нь
1. Оля А.	высокий	познават	—	высокий
2. Костя А.	средний	познават	средний	средний
3. Ксюша Б.	средний	социал	средний	средний
4. Валя Б.	высокий	познават	—	высокий
5. Тася Г.	средний	позиц	средний	средний
6. Коля Д.	высокий	познават	—	высокий
7. Андрей К.	средний	социал	средний	средний
8. Костя К.	низкий	оценка	высоки й	низкий
9. Женя К.	низкий	игровой	высоки й	низкий
10. Соня Л.	средний	социал	средний	средний
11. Ира М.	высокий	познават	—	высокий
12. Егор П.	высокий	познават	—	высокий
13. Кира Р.	низкий	внешний	высоки й	низкий
14. Кирилл Р.	высокий	позиц	—	высокий
15. Вера С.	низкий	позиц	высоки й	низкий
16. Алина С.	высокий	познават	—	высокий
17. Сергей С.	средний	позиц	средний	средний
18. Артем Х.	средний	социал	средний	средний
19. Паша Ф.	средний	оценка	средний	средний
20. Света Я.	высокий	познават	—	высокий

Таблица 3. Результаты исследования влияния детско-родительских отношений на адаптацию к школе учащихся первых классов

И. Ф.	Уровень школьной адаптации			типы детско-родительских отношений
	высокий	средний	низкий	
1. Оля А.	+			кооперация
2. Костя А.			+	авторитарная гиперсоциализация
3. Ксюша Б.		+		симбиоз
4. Валя Б.	+			кооперации
5. Тася Г.		+		принятие
6. Коля Д.	+			кооперация
7. Андрей К.		+		принятие
8. Костя К.			+	авторитарная гиперсоциализация
9. Женя К.			+	маленький неудачник
10. Соня Л.	+	+		принятие
11. Ира М.	+			кооперации
12. Егор П.	+			принятие
13. Кира Р.			+	отвержение
14. Кирилл Р.				симбиоз
15. Вера С.		+		принятие
16. Алина С.	+			кооперации
17. Сергей С.		+		принятие
18. Артем Х.		+		кооперация
19. Паша Ф.		+		принятие
20. Света Я.	+			кооперации