

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Михайлова Ольга Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Психологическая профилактика школьной
дезадаптации первоклассников**

Направление подготовки 37.04.01 Психология
Направленность (профиль) образовательной программы
Психологическое консультирование и психотерапия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой

канд.пед.наук Черенёва Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

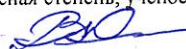
10.12.21.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)



10.12.2021

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. психол. наук, Иванова Н.Г.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)



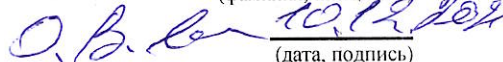
10.12.2021

(дата, подпись)

Обучающийся

Михайлова О.В.

(фамилия, инициалы)



(дата, подпись)

Красноярск 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения проблемы психологической профилактики школьной дезадаптации первоклассников	8
1.1. Сущность и особенности адаптации и дезадаптации первоклассников к процессу обучения в школе	8
1.2. Анализ факторов и критериев нарушения процесса адаптации первоклассников к процессу обучения в школе	15
1.3. Современное состояние изучения школьной дезадаптации первоклассников.....	31
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	39
ГЛАВА 2. Исследование школьной дезадаптации первоклассников.....	42
2.1. Организация и методы исследования	
2.2. Результаты констатирующего этапа эксперимента	46
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	54
ГЛАВА 3. Реализация психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников	56
3.1 Содержание психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников.....	56
3.2 Результаты контрольного этапа эксперимента	84
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	87
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	92
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день довольно повсеместным явлением в младших классах массовых школ можно назвать те или иные трудности школьной адаптации учащихся. По имеющимся данным, от 15 до 40% младших школьников общеобразовательной школы испытывают нарушения школьной адаптации, а также отмечается выраженная тенденция к дальнейшему росту их количества [18]. Школьная адаптация представляет собой процесс приспособления ребенка к новым социальным условиям и требованиям, видам деятельности и режиму жизнедеятельности школьного обучения, и в большинстве случаев данный процесс имеет стихийный характер [34]. В случаях, когда данный процесс не происходит, то речь идет о процессе школьной дезадаптации. Так, можно сказать, что «благополучное сочетание социальных внешних условий ведет к адаптированности, неблагоприятное – к дезадаптации» [57].

В современном научном сообществе, исследователями в области педагогики широко рассматривается понятие школьной дезадаптации, отражающий описание разного рода проблем и трудностей, возникающих у детей различного возраста в связи с обучением в школе, однако, несмотря на это, к единому мнению в определении данного понятия ученые так и не пришли.

Е.Ю. Петрова определяет школьную дезадаптацию как сложное, социально-психолого-педагогическое явление, являющееся результатом нарушения адаптационного механизма социализации личности [54].

В.А. Худик, исследовавший проблемы аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте, определяет школьную дезадаптацию, как «невозможность школьного обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует» [65, с. 48].

Исследователи (Ш.А. Амонашвили, В.С. Мухина, Г.М. Чуткина и др.) выделяют множество различных причин школьной дезадаптации детей как с нарушенным, так и с нормальным вариантом развития, в ряду которых не только нарушения различного характера, но и особенности взаимоотношений с родителями и характер семейного воспитания. Анализ проведенных исследований последних лет позволяет отметить недостаточную психолого-педагогическую компетентность родителей во взаимодействии с детьми, испытывающими трудности адаптации при вхождении в новую социальную среду начальной школы.

Таким образом, актуальным на сегодняшний день становится подробное рассмотрение проблемы преодоления школьной дезадаптации к школьному обучению младших школьников, путем установления взаимодействия с родителями учащихся, в рамках консультативной работы различной направленности.

Цель – выявить особенности школьной адаптации первоклассников и предложить психологическую программу профилактики школьной дезадаптации у исследуемого контингента.

Объект – школьная дезадаптация первоклассников.

Предмет – психологическая профилактика школьной дезадаптации первоклассников.

Гипотеза исследования: психологическая профилактика школьной дезадаптации первоклассников будет эффективна, если реализуется программа профилактических мероприятий, направленная на коррекцию социального статуса, внутренней позиции школьника и самооценки первоклассников.

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ научной литературы по проблеме школьной адаптации и преодоления дезадаптации младших школьников к школьному обучению.

2. Проведение экспериментального исследования уровня школьной адаптации первоклассников.

3. Разработка и реализация психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников.

4. Оценка эффективности реализации разработанной психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников.

Теоретические основания исследования:

– подходы к изучению особенностей адаптации и дезадаптации в процессе обучения в школе (В.Н. Дружинина, В.П. Зинченко, В.Е. Коган; М.Г. Петровский и др.);

– представления о психологических особенностях младших школьников (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.А. Вегнер и др.).

– основные аспекты адаптации к школе (Ш.А. Амонашвили, Н.Г. Лусканова, Р.В. Овчарова, И.А. Коробейников, С.А. Беличева, Л.С. Выготский, М.М. Безруких, А.Я. Варламова, С.И. Семенака и др.);

– принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн и др.),

– основные положения различных аспектов саморегуляции человека (В.И. Моросанова, А.Б. Леонова, О.А. Конопкин, А.О. Прохоров).

Исследование показателей школьной адаптации младших школьников проводилось **на базе** МАОУ СШ №12 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 24 младших школьника в возрасте 7-8 лет, обучающихся в 1 классах, а также 24 родителя данных учащихся.

Методы исследования: теоретические: изучение, анализ и обобщение научной социологической, педагогической и психологической литературы по избранной проблеме; эмпирические методы: педагогический эксперимент, наблюдение, беседы; математические методы: количественная и качественная обработка полученных данных.

Методики исследования:

1. Опросник дезадаптации Л.М. Ковалевой и Н.Н. Тарасенко;

2. Анкета для педагогов и родителей учащихся о симптомах школьной тревожности (по А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой);

3. Тест Люшера для исследования школьной адаптации ребенка.

База и выборка исследования. Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 12» г. Красноярска. В исследовании приняли участие 26 младших школьников в возрасте 7 лет, обучающихся в 1 классах; 2 учителя и 26 родителей.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные в исследовании данные обогащают понятийный аппарат психолого-педагогической деятельности в отношении профилактики школьной дезадаптации первоклассников современными теоретическими знаниями: о причинах возникновения школьной дезадаптации младших школьников в современных образовательных условиях; о психолого-педагогических особенностях учащихся младшего школьного возраста в современных условиях начального образования; об эффективных возможностях профилактики школьной дезадаптации первоклассников.

Практическая значимость исследования заключается в возможности дальнейшего использования материалов, полученных по итогам проведения экспериментальной работы для более четкого понимания проблемы возникновения школьной дезадаптации первоклассников и проведения дальнейших более углубленных исследований в данной и смежных областях исследования. Прикладное значение исследования состоит в разработке комплексной психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников и возможности ее дальнейшего использования специалистами педагогами и психологами в практической деятельности образовательных учреждений.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования были апробированы на базе МАОУ СШ №12 г. Красноярска (акт внедрения результатов исследования). По итогам проведения исследования

было опубликовано 2 статьи, полученный опыт был распространен в рамках научных конференций «Педагогика, психология, общество: от теории к практике» (30 июля 2021 г.), «Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития» (21 октября 2021 г.).

Этапы исследования: исследование состоит из нескольких основных взаимосвязанных этапов:

1) теоретический анализ научной литературы (сентябрь 2019 – май 2020 года) – выявление актуальных проблем психолого-педагогической науки и практики; определение имеющихся противоречий, проблемы и темы научного исследования; изучение, анализ, синтез и обобщение научной литературы по проблеме исследования; формулирование понятийного и методологического аппарата исследования;

2) констатирующий этап исследования (сентябрь 2020 – ноябрь 2020) – организация и проведение исследования актуального уровня школьной дезадаптации младших школьников; анализ и интерпретация полученных результатов);

3) формирующий этап исследования (декабрь 2020 – март 2021) – разработка психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников; реализация разработанной программы в практической деятельности;

4) контрольный этап исследования (апрель 2021 – ноябрь 2021) – проведение повторного исследования уровня школьной дезадаптации младших школьников, оценка динамики полученных результатов, анализ и интерпретация данных, формулирование выводов об эффективности проведенной работы).

Структура исследования состоит из введения, трех глав, заключения, список литературы (в количестве 71 источник). Работа проиллюстрирована 3 таблицами, 12 рисунками.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психологической коррекции школьной дезадаптации младших школьников

1.1 Теоретические подходы к исследованию понятия «школьная дезадаптация» в научной литературе

Проблема адаптации и дезадаптации первоклассников к процессу обучения в школе, ее показателей и критериев представляет собой одну из наиболее сложных.

В научной литературе выделяют различные виды адаптации: социальную, физиологическую, психологическую, психическую, психолого-педагогическую, социокультурную.

Аспекты социальной адаптации объясняются неоднозначно, как:

а) субъект активно приспосабливается к измененной среде, используя для этого различные средства, общественного характера; их основной характеристикой будет тот факт, что осознание важных изменений при взаимодействии с окружающей средой, формирование особенных способов поведения, нацеленных на гармонизацию отношений;

б) отношения оптимизируются внутри группы и индивидуально, субъект приближается к цели в определенном виде деятельности, ориентация на главные ценности, которые усвоил индивид при его вхождении в роль.

в) деятельность, связанная с освоением наиболее непривычных для субъекта ролей, представляющих наиболее значение для ребенка, формируется через социальное окружение, а именно через семью, учителей, друзей и т.д. [1, с. 87].

Таким образом, под социальной адаптацией понимается умение субъекта взаимодействовать с различными социальными группами, в результате чего потребности всех участников согласуются между собой, соответствуют определенному уровню притязаний, самооценке каждого из субъектов группы с их возможностями и особенностями среды. В силу того,

что личность и социальная среда оказывают активное влияние друг на друга, то их активность можно считать адаптивной и адаптируемой. Социальная адаптация позволяет оказать влияние на все сферы общественной жизни. По мнению, Д.Н. Маркович, как духовная, так и материальная культуры общества выступает в качестве основного механизма для выполнения социальной адаптации [41, с. 20].

Овчарова Р.В. считает, что дети испытывают потребность в физиологической адаптации. По мнению автора, данный вид адаптации представляет собой совокупность различных физиологических реакций, позволяющих приспособиться организму к окружающей среде. В результате такого вида адаптации организм ребенка становится устойчивым к изменяющимся условиям [51].

Другой автор, И.П. Подласый отмечал, что психическую адаптацию часто подменяют понятиями психологической или социально-психологической адаптации. Психическая адаптация в таком случае рассматривается как вид адаптации личности к социальным проблемным ситуациям. Данный вид адаптации связан с социализацией личности, представляющей собой единство аккомодации (усвоением правил среды) и ассимиляции (преобразование среды). Аккомодация, в свою очередь, заключается в том, что индивид признает ценностные ориентации среды, одновременно коллектив положительно оценивает определенные принципы и взгляды индивида. Ассимиляция выступает наиболее завершенной формой адаптации и выражается практически в полном внутреннем принятии индивидом ценностных ориентаций и взглядов коллектива [56, с. 182].

Школьник, попав в школу, адаптируется к ней, приобретая те черты личности, которые позволяют ему достигать нужного результата деятельности. При этом он может влиять на эту среду, являясь создателем новых отношений. Так, ему необходимо адаптироваться и к среде своей жизнедеятельности и, одновременно, изменять ее, приспособливать к себе и своим потребностям. Адаптация в таком случае рассматривается как

приспособление человека к среде жизнедеятельности и приспособления этой среды к своей успешной деятельности и жизни.

Именно адаптация побуждает личность активно вырабатывать качества, необходимые ей для успешной жизнедеятельности. В таком случае личность выступает как объект и субъект адаптационного процесса. И, если группа учителей заинтересована в ускорении адаптации школьников, она выступает субъектом этого процесса. Таким образом, в реальной жизни объект и субъект адаптации могут превращаться друг в друга.

Н.Е. Шустова в своих исследованиях указывает, что различные виды адаптации имеют свою специфику адаптивных моделей поведения. Существует два основных подхода к дифференциации типов адаптации: в основу первого заложена характеристика субъекта, в основу второго - характеристика самой адаптации. Адаптация отдельного индивида уникальна и неповторима по своему характеру. Социальные изменения вызывают у людей разную реакцию: одни принимают нововведения и рады им, другие относятся настороженно, а третьи считают губительными. Однако, несмотря на эти различия, можно выделить типичные способы поведения или типы адаптации [68, с. 50].

Так, Н.Е. Шустова под типом адаптации понимает структурно-организованную совокупность относительно устойчивых социально-психологических характеристик личности, обеспечивающих реализацию жизненно важных потребностей. Утверждает, что люди в зависимости от ситуации прибегают к разным видам адаптации [68, с. 52].

Выделяют следующие типы социально-психологической адаптации:

– Личности первого типа ориентированы на достижение, апробацию собственных возможностей, расширение социальных контактов; такой человек признает свою компетентность и имеет тактические и стратегические планы на будущее;

– Личности второго типа ориентированы, в основном, на внутреннее изменение своего «Я», и частично - поведения;

– Личности третьего типа проявляют высокий уровень комфортности, их деятельно-активная сторона выражена слабо, а собственное будущее - неизвестно;

– Личности четвертого типа не имеют представления о будущем, характеризуются высоким уровнем депрессивности, часто разочаровываются.

Под дезадаптацией М.Н. Емченоев понимает «нарушение, искажение адаптационных процессов, приводящее к нарушениям функционирования организма/индивида» [23, с. 16]. Можно сказать, что данное состояние противопоставляется психическому адаптированному состоянию (адаптации). «Невозможность школьного обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемой данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует» [20, с. 51].

Е.В. Новикова определяет школьную дезадаптацию как «образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии». Также она подчеркивает, что «если исходить из допущения, что в основе школьной дезадаптации лежит психологический конфликт между учащимся и социальной средой, то при объяснении причин ее возникновения необходимо учитывать особенности влияния этой среды на психику ребенка» [49, с. 42].

По определению В.Е. Кагана «школьная дезадаптация – это психогенное формирование личности ребенка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе и семье и затрагивает его учебную и внеучебную активность». Симптомами дезадаптации чаще всего выступают:

– поведенческие реакции (изменения поведения, проявляющиеся в связи со школьным обучением, не сопровождающиеся нарушением сомато-вегетативных функций: отказ, активный и пассивный протест и т.п.);

– невротические реакции и расстройства (неспецифические астенические нарушения: головные боли, утомляемость, подавленность, обнаруживающая себя лишь в сфере обучения);

– психогенные формирования личности (устойчивые свойства, изменяющие структуру характера, выявляемые обычно не ранее пубертатного возраста) [27].

Наиболее распространенные случаи школьной дезадаптации выражаются в невозможности ребенка обучаться в соответствии с заданной школьной программой, а также с расхождениями между способностями ребенка и требованиями к нему предъявляемыми, нарушение поведения [27, с. 157].

А.Н. Белышева, Ю.Н. Смирнова отмечают, что дети, которые не имели возможности посещать дошкольные учебные заведения, получали большее внимание со стороны родителей, которое было достаточно пристальным и индивидуальным. Как правило, такие дети обладают преимуществами в сфере познания. Минусом же такого воспитания можно считать отсутствие опыта в выстраивании взаимоотношений, а также эгоцентрическая позиция, которую занимают подобные дети по отношению к своим сверстникам [10].

Следствием этого становится недостаточный уровень подготовленности ребенка школе, а именно его дезадаптация.

Г.Ф. Кумарина изучила типы дезадаптации, которые встречаются у детей 6-7 лет и отметила, что они могут проявляться на трех уровнях: социальном или педагогическом, физиологическом, а также психологическом. По мнению Г.Ф. Кумариной на педагогическом уровне дезадаптации, ребенок сталкивается с проблемой обучения, т.е. речь идет о деятельностном аспекте, поскольку ребенок сталкивается с новой для себя ролью – ученика, это уже будет отношенческий аспект. На этапе деятельностном, если ребенок сталкивается с трудностями в обучении (1-этап), то в последствии эти проблемы переходят в пробелы в знаниях (2-этап), ребенок отстает по одному или сразу по нескольким предметам (3-этап), проявляется неуспеваемость,

которая может быть или частичной или общей (4-этап), и как результат этих процессов – отказ от процесса обучения (5-этап) [38, с. 52].

В сфере отношенческого аспекта отрицательная динамика может реализовываться следующим образом: отсутствие успеха, напряженности в отношения между учеником, учителем и родителями (1-этап) переходит в барьеры на смысловом уровне (2-этап), возникают эпизодические (3-этап) или систематические (4-этап) конфликты, в итоге это может привести к разрыву значимых для ребенка отношений (5-этап).

На психологическом уровне, по мнению Г.Ф. Кумарина, дезадаптация ребенка 6-7 лет, при поступлении в школу, может быть выражена в возникновении чувства тревожности, незащищенности, уязвимости, которое возникает только в случае реализации учебной деятельности.

Второй этап нарушений адаптации на психологическом уровне может разрешить первоначальные сложности в учебной деятельности детей за счет изменения отношения детей к самой учебной деятельности, которая теряет свою значимость. На третьем этапе начинают проявляться различные психозащитные реакции. В силу того, что методы достижения успеха у детей 6-7 лет весьма ограничены, то дети зачастую просто противодействуют нормам, нарушениям дисциплины. Таким образом, ребенок пытается противостоять своему низкому статусу в социальной среде, в это проявляется 4-й этап нарушения адаптации. На пятом этапе психологического уровня происходит осознание ребенком отсутствия перспективы в его собственном будущем, а также возникновение внутреннего конфликта между такими категориями, как «хочу» и «могу» [38].

На физиологическом уровне дезадаптации детей в возрасте 6-7 лет, связанном с образовательной средой, происходит отклонение состояния здоровья ребенка. Н.В. Белякова систематизировала факторы, возникающие при нарушении адаптации образовательной среды, и предложила три такие три ряда проявлений этого феномена, а именно педагогический, психологический, физиологический [11, с. 6]. Школьные трудности при этом

согласно М.М. Безруких, можно разделить на два типа: специфические, имеющие в основе те или иные нарушения моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, речевого развития и т.д.; неспецифические, вызванные общей ослабленностью организма, низкой и неустойчивой работоспособностью, повышенной утомляемостью и др. [9, с. 49].

Таким образом, школьная дезадаптация является результатом нарушения адаптационного механизма социализации личности. Причинами школьной дезадаптации являются: отсутствие «школьной зрелости»; недостаточный уровень интеллектуального развития ребенка; социальная незрелость ребенка; неудовлетворительное состояние здоровья; стиль отношений учителя с детьми и родителями и т.д. Зачастую эти факторы взаимосвязаны и в единстве своем приводят к трудностям обучения. В связи с чем необходимо комплексная система сопровождения данного процесса специалистами сферы образования и медицины, что позволит снизить риск возникновения у ребенка школьной дезадаптации.

1.2 Анализ факторов и критериев нарушения процесса адаптации первоклассников к процессу обучения в школе

Психолог С.Л. Рубинштейн верно отметил, что начало школьного обучения, с одной стороны, расширяет умственные способности детей, дает новые возможности для развития, с другой стороны – сильно изменяет отношения ребенка с окружающей средой. При вступлении ребенка в непривычную ему школьную среду, резко изменяется его эмоциональное состояние, физическое здоровье, социально-психологические черты [58].

С поступлением в школу у ребенка начинает формироваться новое свойство личности – рефлексия, то есть осознания себя, своего положения в социуме. Ребенок начинает оценивать себя в роли ученика. В целом, расширение социума приводит к тому, что у младших школьников

формируется такое личностное образование, как чувство социальной и психологической компетентности.

Также изменяется внутренняя позиция детей. Она определяется взаимоотношениями со сверстниками, начинает формироваться статус ученика в системе личностных и деловых отношений. На эмоциональное состояние начинает влиять в большей мере отношения с одноклассниками, чем с родителями и взрослыми. Характер младшего школьного возраста тоже имеет свои особенности. Это импульсивность, слабая волевая регуляция поведения, склонность незамедлительно действовать, не осознав свои действия.

Р.В. Овчарова в своих исследованиях указывает, что процесс адаптации к школе затрагивает три сферы личности ребенка: когнитивную, эмоциональную и поведенческую. Важно подчеркнуть, что адаптация первоклассника к школе – процесс длительный, напряженный для всего организма ребенка, так как с первого дня школа ставит перед учениками задачи, которые в опыте детей не имеются. Сложность приспособления в том, что требуется максимальная мобилизация физических, психологических и интеллектуальных сил. Организм ребенка преодолевает большие трудности за достигнутые успехи. Именно поэтому педагогу и родителям учитывать все факторы, замедляющие процесс адаптации к новым условиям [51, с.71].

Среди важных факторов, которые влияют на адаптацию первоклассников можно отнести уровень того насколько дети готовы к обучению в школе, как они реагируют на различные школьные ситуации, как ребенок может выстроить взаимоотношения с другими учениками и учителем. На этот процесс оказывают свое влияние и процессы, которые возникают в семье, оказывают влияние индивидуально-психологические особенности детей, какими качествами обладает сам ребенок как личность, что является для него основными параметрами психического развития [52].

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько определили факторы, которые могут являться негативными или позитивными в процессе адаптации ребенка к школе. Высокому уровню адаптации детей в процессе обучения могут

способствовать такие факторы как адекватная оценка собственного положения в школьной социальной среде, перемена в ведущим виде деятельности, а именно переход от игровой к учебной деятельности, оптимальные методы в воспитании ребенка родителями, в семье не должно быть конфликтов. Эти факторы должны быть учтены педагогом, что будет способствовать его эффективной работе по адаптации первоклассников, также именно на основании этих факторов учитель должен выстраивать взаимоотношения со своими учениками [30, с. 22].

Важно рассматривать адаптацию первоклассников к школе с использованием трех основных групп факторов: образовательного, связанного с социальной средой в образовательном учреждении, характер семейных отношений, а также возрастные и индивидуально-психологические особенности самого школьника.

Необходимо рассмотреть данные факторы подробнее.

Возрастные и индивидуально-психологические особенности ребенка.

То насколько успешным будет адаптация ребенка в школе можно определить, в соответствии с тем насколько ребенок подготовлен к учебной деятельности. В современной педагогической практике широко используется два подхода к тому, как определить уровень готовности ребенка к школе и самому процессу обучения, а именно педагогический и психологический. В зависимости от особенностей того или другого подхода учитываются различные особенности детей старшего дошкольного возраста [62].

К семи годам закачивают развиваться некоторые из психологических процессов, задача педагогического подхода определить их особенности и направления. Предметом данного процесса является относительный уровень сформированности отдельных процесса и учебных навыков. Определение того какие навыки у школьника сформированы, а какие нет должно способствовать успешности процесса обучения.

В основе психологического подхода лежит непосредственно представления, сформулированные Л.С. Выготским относительно развития

самого ребенка, связанного с осуществлением им возможностей, а также о зоне ближайшего развития, сопряженного с диагностическим принципом воспитания и обучения. Внимание должно уделяться не только уровню способностей, которыми обладает ребенок, но и тем потенциальным возможностям младшего школьника, которые могут раскрыться в процессе его дальнейшего обучения, взаимодействия со сверстниками и учителями. Обучение станет развивающим только при условии того, что оно будет опираться на психические функции, которые еще не сформированы у ребенка 6-7 лет [16, с. 193].

Психологическое обследование детей ориентируется не только на их социокультурный статус, который формируется по различным параметрам, связанным с общей осведомленностью, но и на диагностику базовых психических функций (восприятие, запоминание, внимание, речь и т.д.), в том числе и на регулятивные возможности. Можно говорить о существовании трех аспектов подготовленности к школе: физический, психологический и специальный.

Физическая готовность к обучению в рамках школьных занятий может быть охарактеризована функциональными возможностями самого ребенка, тем в каком состоянии находится его здоровье, это зависит от многочисленных факторов (генотипа, особенностей перинатального развития, темпа созревания и др.). Дети могут относиться к различным группам здоровья. В первую группу здоровья входят те дети, которые не имеют существенных отклонений в главных показателях работы организма. Вторая группа здоровья детей предполагает состояние здоровья, при котором существует риск возникновения различных патологий хронического характера, склонность к инфекционным болезням, причиной возникновения которых может стать переутомление, стресс. Отдельные органы могут быть морфологически незрелыми, следовательно, даже минимальные перегрузки могут стать причиной ухудшения состояния здоровья. Третья группа здоровья входят дети, которые страдают от различных хронических заболеваний (желудочно-

кишечные расстройства, нарушения зрения и осанки, болезни органов дыхания), дети могут обладать ослабленным иммунитетом, что отрицательно сказывается как на адаптивных возможностях, так и на уровне стрессоустойчивости. Школьные нагрузки могут стать причиной переутомления, обострения заболеваний хронического характера. В четвертую группу здоровья входят дети с существенными отклонениями в состоянии здоровья, в силу которых дети не могут обучаться в массовой школе. Например, это может быть задержка психического развития (ЗПР), общее недоразвитие речи (ОНР), нарушения опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич), слепота и глухота различной степени [37, с. 369].

Таким образом, говоря о физической готовности детей к школе необходимо учитывать, что один из главных факторов это состояние здоровья ребенка, степень его физиологической зрелости и основных систем его организма.

Терминологическая разница стала тем основанием, которое легло в основу разграничения подходов отечественных и западных психологов в области проблематики психологической готовности детей к школьному обучению. Во многих западных работах по психологии встречается такой термин как «психологическая зрелость». В этом термине отражена готовность ребенка к целенаправленному и систематизированному обучению в рамках школы. Большинство западных психологов выделяют три аспекта психологической зрелости: умственный, эмоциональный и социальный. В связи с чем, под психологической готовностью к школе мы должны понимать качественно новое отношение ребенка к учебной деятельности. Кроме этого должно быть наличие необходимого уровня познавательного, мотивационного, социального, волевого развития. В отечественной психологии данной проблемой занимался Л.С. Выготский, который и определил, что готовность к процессу обучения в школе выражена не в запасе определенных знаний и умений, а в уровне развития познавательного

процесса. Готовность к школе непосредственно связана с умением обобщать, дифференцировать предметы и явления окружающего мира в определенные группы, устанавливать причинно-следственные связи, а, следовательно, делать определенные выводы на основании этого [16, с. 42].

Л.И. Божович определила, что личностная и интеллектуальная возможность важнее. Данные аспекты являются важными как в случае с успешным овладением учебной деятельности, так и в случае с быстрой адаптацией ребенка к учебным условиям. За счет интеллектуальной готовности происходит быстрое развитие познавательного процесса, то, как ребенок умеет обобщать, сравнивать, классифицировать различные объекты, определять их главные признаки, устанавливать причинно-следственные связи и делать конкретные выводы [14, с. 96].

А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер и В.С. Мухина определили, что психологическая готовность ребенка к школе связана непосредственно с психическими качествами, необходимыми для успешного освоения учебного материала. Содержание психологической готовности может быть определено конкретной системой требований, предъявляемой образовательными учреждениями. Требования школы обусловлены ученым процессом, местом его реализации, а также положением, которое занимает сам ребенок в обществе, когда он приходит в школу. К их числу можно отнести умение управлять собственным поведением, процессами познания, нацеливать эти процессы на учебные задачи, умению систематически выполнять умственные работы, а также устанавливать взаимоотношения со своими одноклассниками и сверстниками. Таким образом, авторы включили в понимание психологической готовности к школе те качества, которые относятся к мотивационной, волевой, умственной, нравственной сферам развития ребенка, а также высокий уровень развития зрительно-моторной координации [40, с. 98].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что психологическая готовность включает в себя следующие компоненты: мотивационный, где

важна внутренняя позиция школьника, волевой, проявляющийся в способности подчинять свои действия правилу, интеллектуальный, предполагающий наличие внутреннего плана действия и др.

Под специальной готовностью школьника понимается непосредственно умение и навыки, которые нужны ребенку при освоении чтения, письма и счета. Если обучение организовано правильно на основании игровой деятельности, с учетом возрастных возможностей ребенка, то и формирование данных процессов будет протекать достаточно легко и быстро. Так обучение письменной речи становится эффективнее, если дети уже обладают критериальными структурами (моторные, слуховые и зрительные проекционные зоны, а также ассоциативные поля коры больших полушарий головного мозга).

Таким образом, готовность ребенка к процессу обучения должна предполагать наличие следующих факторов:

- морфофункциональная зрелость, необходимое, но при этом не единственное условие для развития форм психической деятельности;
- психологической готовности, благодаря которой определяется соответствие функциональных возможностей учеников тем требованиям, которые предъявляются школьной программой;
- социально-психологическая готовность, способная влиять на реализацию потенциальных возможностей ребенка в соответствующей социальной среде.

Необходимо специально рассмотреть факторы, которые влияют на успешность процесса адаптации. К ним относится возраст, по мнению Е.А. Егоровой, с которого начинается систематическое обучение. Дети в возрасте шести лет адаптируются к образовательному процессу в течение более длительного времени, чем дети в возрасте семи лет. В соответствии с уровнем своего психологического развития шести летнего ребенка можно отнести к дошкольнику. Дошкольному возрасту присущи преобладание произвольной памяти, низкая устойчивость внимания, все это оказывает влияние на то, что

ребенок может концентрироваться только на 10-15 минут. Также сложность представляют и личностные особенности детей шестилетнего возраста. Познавательные мотивы являются ситуативными и неустойчивыми. Большинство дошкольников обладают завышенной самооценкой, что создает определенные трудности при понимании критериев педагогической оценки. Неустойчивость, как в поведении, так и в настроении может осложнять отношения с учителем, и одноклассниками в ходе урока [22].

Таким образом, если говорить об успешности процессов адаптации детей к школьному обучению, то необходимо определить, насколько дети готовы к систематическому обучению. У детей должен быть определенный уровень морфофизиологического и психофизиологического развития, при котором школьные требования являются соразмерными, а значит, не могут стать причиной нарушения здоровья школьника. При поступлении в школу, чаще всего выявляется недостаточный уровень сформированности одного из компонентов психологической готовности.

Семейные отношения оказывают непосредственное влияние на психологическую адаптацию первоклассников. Тот факт, что ребенок поступает в школу становится основанием для изменения социальной ситуации, развития и трансформации связанной с взаимоотношениями со взрослыми. Положение, которое занимает ребенок в семье, также меняется: расширяется и усложняется перечень требований, усиливается контроль за поведением ребенка, выполнением домашних заданий и т.д. К ребенку начинают относиться, как к взрослому человеку, способному нести ответственность за свои поступки. Ребенок сталкивается с необходимостью воздерживаться от импульсных желаний, увеличиваются требования по самоорганизации, что формирует у ребенка чувство одиночества, покинутости родственниками, отчуждения. Эти факторы повышают сенситивности по отношению к самому себе. Семья для ребенка – это важная группа идентичности, за счет того что гарантирует ему эмоционально комфортную среду [43].

Очень важным также является тип семейного воспитания: гипоопека (гипопротекция), гиперопека, повышенная моральная ответственность, со сменой типа воспитания «от кумира до изгоя», противоречивое воспитание.

С.А. Курносова, А.Б. Сагеева отмечают, что тип воспитания оказывает серьезное влияние на развитие ребенка еще задолго до поступления в школу, поэтому играет одну из важных ролей в дезадаптационных процессах личности будущего ученика, будущего первоклассника [39].

Образовательная и социальная среды образовательного учреждения.

К числу школьных факторов адаптации учеников в образовательной среде можно отнести организацию учебно-вспомогательного процесса. Например, Ф.С. Ганиева, С.Г. Бекаева выделили причины связанные с нарушением процессов адаптации, которые связаны с непосредственными особенностями школы, а также процессом обучения, т.е. представляют ее как результат дидактогений [17].

И.В. Дубровина выделяла, что современная школа предполагает соблюдение психологических условий, которые зачастую не выполняются, при этом они должны обеспечивать полноценное общение учеников как со взрослыми, так и со своими сверстниками на любом этапе школьного детства, это будет способствовать полноценной учебной деятельности. Главной причиной неэффективного образовательного процесса являются факторы способствующие перегрузке, а именно нерациональное расписание занятий, недостаток в методическом обучении, перенос центра тяжести со школьных занятий на домашнюю работу и т.д.

При анализе факторов адаптации детей к образовательной среде, как отечественные, так и зарубежные психологи говорят о существовании взаимодействия различных личностей учеников. Так, Р. Берне указывает, что «включаясь в образовательную среду, ребенок фактически начинает осваивать две программы. Одна – это официальная учебная программа, вторая – скрытая программа социализации, обусловленная характером межличностных отношений, складывающихся в школе. Именно благодаря ей формируется

социальная жизнь ребенка, его представления о себе и о том, что думают о нем другие» [21, с. 67].

Л.И. Божович, Л.С. Выготского и др. считали, что развитие ребенка определяются его отношениями со значимыми взрослыми, особенностями его сотрудничества с ними. При этом, для младших школьников именно учитель становится авторитетом, значимым взрослым, от которого в значительной степени зависит успешность его развития, обучения и воспитания. Огромную роль в развитии ребенка играет и его общение со сверстниками.

Школьная тревожность может выступать следствием завышенных требований, предъявляемых педагогом к ученикам; причем, зачастую, эти требования не соответствуют возрастным возможностям школьников. Учителя часто рассматривают школьную тревожность как положительную характеристику ребенка, которая свидетельствует о его ответственности, исполнительности, заинтересованности в учебе. В следствие этого, они специально стараются нагнетать эмоциональную напряженность в учебном процессе, что, на самом деле, дает прямо противоположный эффект [60].

Н.Н. Биктина в своих исследованиях отмечает, что особенности адаптации к школе у детей с различным социальным статусом различны, поскольку они определяются на основе соотношения оценок учителей, сверстников и самооценок учащихся. Традиционно, выделяют пять групп детей: популярные, отвергаемые, игнорируемые, противоречивые и средние. По данной классификации, наименее адаптированными к школе становятся отвергаемые дети, и, соответственно, наиболее успешно адаптированными - популярные дети [12].

Д.Н. Маркович считает, что указывает, что для успешного адаптационного процесса важны предупреждение и профилактика выше обозначенных фактов. Большая значимость при этом отводится социальной профилактике дезадаптации, где роль педагогом первостепенна в выборе эффективных форм и методов работы, способствующие успешному формированию школьной адаптации [41, с. 18].

Проблема адаптации и дезадаптации школьника к процессу обучения в школе, ее показателей и критериев представляет собой одну из наиболее сложных. В настоящее время общепринятых критериев адаптации школьников нет. Обилие экспериментальных данных лишь увеличивает число критериев адаптации. Одновременно значительно расширяются и размываются границы категорий как адаптированных, так и неадаптированных школьников [55].

Под адаптированностью личности И.К. Кряжева понимает оптимальную реализацию внутренних возможностей, способностей человека и его личностного потенциала в значимой сфере. В качестве основных критериев адаптированности она выделяет деловую включенность и эмоциональное самочувствие личности. По ее мнению, один из показателей адаптированности личности является адекватность ее самооценки способностям и качествам [36, с. 29].

Под адаптированностью Д.А. Андреева подразумевает степень соответствия психических возможностей человека требованиям деятельности в заданных условиях. В качестве критериев адаптации она называет эффективность деятельности и удовлетворенность достигнутым [4, с.18].

Длительность процесса адаптации для каждого ребёнка индивидуальна. Сроки адаптации, при этом варьируются. Так, по данным Э.М. Александровской, большинство детей адаптируются в школе в течение первых двух месяцев обучения (56%). Меньшая группа детей (30%) – отвечает школьным требованиям лишь к концу первого полугодия. Третья группа детей (14 %) испытывает сложности адаптации в течение всего года [6, с. 173].

Поступление в школу требует определённого уровня развития мышления, произвольной регуляции поведения, навыков общения. Оценка уровня школьной дезадаптации состоит из следующих блоков:

1. Показатель интеллектуального развития включает в себя уровень развития высших психических функций, способность к обучению и самореализации интеллектуальной деятельности ребёнка.

2. Показатель эмоционального развития отражает уровень эмоционально-экспрессивного развития ребенка, его личностный рост.

3. Показатель сформированности коммуникативных указывает на умение вступить контакт со взрослыми и сверстниками и др.

4. Уровень школьной зрелости ребенка в дошкольный период [44].

Учитывая то, что адаптация строится на основе взаимодействия двух сторон, то естественно, что и критерии адаптированности-дезаптированности также должны оценивать процесс двусторонне: со стороны индивида и со стороны среды.

А.Н. Жмыриков, А.А. Налчаджян, И.К. Кряжева и др. выделяют две группы критериев: внешние (объективные) и внутренние (субъективные) [27].

Внешние критерии тесно связаны с понятием «приспособление». Результат адаптации понимается как достижение желаемого поведения в среде и описывается в терминах эффективности, компетентности, успеха. Внешним (объективным) критерием традиционно признается и эффективность социально важной деятельности, в частности профессиональной, учебной и т.п. (Н.Н. Василевский, М.М. Богословский, В.И. Медведев, С.И. Сороко, Н.В. Тарабрина). Внешний критерий, как правило, определяет соответствие требованиям среды, приспособленность.

Внутренние критерии чаще описываются через общее психологическое благополучие, ощущение эмоционально-соматического, физического комфорта, субъективную удовлетворенность различными аспектами своей жизнедеятельности, социальное самочувствие. Они связаны с возможностью удовлетворения индивидуальных потребностей, самовыражением, сохранением внутренних энергетических ресурсов, отсутствием напряжения и тревоги (Е.О. Лазебная, Н.В. Тарабрина, Е.В. Витенберг, Е.К. Завьялова).

В качестве критериев адаптированности Е.К. Завьялова рассматривает успешность деятельности, бесконфликтность общения, удовлетворенность собой, должное состояние здоровья [24, с. 27]. В научной литературе отмечается, что процесс адаптации личности может быть преимущественно

направлен на приспособление к требованиям среды, или же на поиск возможностей реализации субъективных стремлений и удовлетворения потребностей индивида. При этом отмечается, что адаптация происходит с ориентацией на внешние или на внутренние критерии. Соответственно, достигнутое в результате состояние адаптированности, также может расцениваться с точки зрения соответствия требованиям среды (внешние критерии), или же потребностям индивида (внутренние критерии).

В связи с этим исследователь В.Г. Асеев отмечает, что возможны четыре варианта адаптации: индивид адаптирован субъективно и объективно, только объективно, только субъективно, дезадаптирован как объективно, так и субъективно. Изучая процесс адаптации школьников к процессу обучения в контексте включенности в учебную деятельность, В.Г. Асеев в качестве критериев данного процесса использует две группы критериев: объективные (успеваемость, показатели общественной активности, стабилизация свойств внимания, памяти, мышления) и субъективные (отношение к учебным предметам, к полученным знаниям) [5, с. 37].

К объективным критериям адаптированности школьников к процессу обучения в школе обычно носят успешность учебной деятельности и дисциплинированность (Н.М. Жариков, М.С. Логинова, М.А. Лебедев). В группу школьников с нарушениями адаптации Т.Ф. Давидюк, Е.В. Фалунина и другие включают детей, испытывающих затруднения в общении со сверстниками и учителями, т.е. с нарушением социальных контактов [19].

Исследователи, изучающие адаптацию школьников к процессу обучения в школе (Э.М. Александровская, М.Р. Белякова, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман и др.), считают, что критериями данного процесса являются особенности поведения ребенка в значимых сферах жизнедеятельности. К значимым сферам жизнедеятельности школьников относятся овладение навыками учебной деятельности, установление дружеских отношений с одноклассниками, установление доверительных отношений с учителями, формирование адекватного школьным требованиям

поведения [25]. Субъективным индикатором, отражающим удовлетворенность ребенка пребыванием в школе, выступает его эмоциональное состояние [25]. Характер поведения в каждом из названных сфер школьной жизни служит критерием адаптации: это эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие школьника.

Э.М. Александровская при определении критериев адаптации выделяет главным образом: продуктивность учебной деятельности; успешность социальных контактов с учителем и сверстниками; поведение на уроке и перемене; эмоциональное благополучие ребёнка [6, с. 30].

В качестве критериев адаптированности школьников к процессу обучения в школе Н.А. Мазаева, О.П. Шмакова рассматривают их успеваемость, поведение, социальную контактность, личностное отношение к школьному обучению, пропуски занятий по неуважительным причинам.

К показателям, свидетельствующим о дезадаптации школьников к процессу обучения, по мнению А.В. Цветкова, Н.А. Цветковой, А.А. Антонова, относятся: повышенный уровень тревожности и страхов у детей; низкие показатели уровня интеллектуального развития, сочетающиеся с низким баллом успеваемости; нарушения психоэмоционального статуса в виде депрессивного фона настроения; признаки школьной дезадаптации в виде низкой успеваемости, нарушений школьной дисциплины, контактов с учителями и одноклассниками [66].

К ранним показателям нарушения адаптации школьников к процессу обучения Н.М. Иовчук относит появление неудовлетворительных оценок; удлинение времени для приготовления классных и домашних заданий, появление потребности в помощи родителей или репетиторов, в ответах у доски, замкнутость, отдельные антидисциплинарные поступки, жалобы на здоровье.

К явным признакам дезадаптации школьников к процессу обучения, по мнению ученого, относятся утрата школьной мотивации, устойчивая

неуспеваемость по основным предметам; страх при ответах; довольно частые нарушения поведения, сопровождаемые обостренной аффективной реактивностью на замечания; неустойчивость работоспособности и настроения, его колебания в сторону пониженного; учащение простудных заболеваний и обострение имеющихся болезней [26].

Наиболее лёгкой формой эмоционального неблагополучия в школе является школьная тревожность (А.К. Дусавицкий, Т.А. Нежкова, Е.В. Филиппова и др.).

В исследованиях Л.Р. Костоевой отмечается, что нормальный (оптимальный) уровень тревожности необходим для эффективного приспособления к действительности. Чрезмерно высокий уровень тревожности, который определяется повышенной частотой переживания, состояния тревоги, указывает на дезадаптированную реакцию, проявляющуюся в общей дезорганизации поведения и деятельности [33].

В целом, к критериям нарушения адаптации школьников к процессу обучения относят: неуспешность в обучении - «когнитивный компонент» (Н.В. Вострокнутов); систематическое нарушение поведения в образовательном учреждении - «поведенческий компонент» (И.А. Невский); нарушения личностного характера - эмоционально-личностного отношения к обучению - «личностный компонент» (Ш.А. Амонашвили, М.И. Лисина); нарушения психосоматического здоровья – «отклонение в здоровье» (А.И. Захаров).

В целом, дезадаптированность первоклассника проявляется не только в поведении, но и в интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере, обуславливая нарушение психического развития. При дезадаптации наблюдаются нарушения ведущей деятельности, отклонения в поведении носят устойчивый характер. Дезадаптированная личность не способна к установлению и поддержанию социальных контактов, обеспечивающих эффективное выполнение ведущей деятельности и развитие личности. В эмоциональной сфере отмечается преобладание негативных эмоций [64].

Таким образом, анализ научной литературы позволил констатировать, что адаптация первоклассников к новым условиям школьной жизни зависит от внутренних факторов, среди которых большая роль отводится понятиям возраст, состояние здоровья и др. и от внешних факторов, где важны семейные обстоятельства, степень подготовки к школе и др. Как правило, адаптация продолжается в среднем 6-8 недель и протекает по определенным фазам. Основным показателем успешной социально-психологической адаптации являются адекватное мотивированное поведение школьников, благоприятное общение между сверстниками и взрослыми, овладениями навыками совместной учебной деятельности. Факторами нарушения процесса адаптации первоклассников к обучению в школе являются низкий уровень подготовленности ребенка к обучению в школе, отношения «ученик-ученик», «учитель-ученик», школьная тревожность и т.д. В качестве критериев адаптации младших школьников к образовательной среде: непродуктивность учебной деятельности (неусвоение учебного материала (неуспеваемость) и негативное отношение к школе); неуспешность социальных контактов со взрослыми и сверстниками (низкий социометрический статус); особенности поведения, свидетельствующие о наличии таких признаков дезадаптации к школе как недостаток социальной нормативности, недоверие к новым людям, вещам, ситуациям, тревожность по отношению к взрослым и детям, эмоциональное напряжение; эмоциональное неблагополучие (повышенный, высокий и очень высокий уровень школьной тревожности). Данные показатели позволяют оценить уровень адаптации младших школьников к школе и помогают определить сферу их наибольших затруднений, что может служить ориентиром для проведения направленных профилактических и развивающих мероприятий.

1.3 Современное состояние изучения школьной дезадаптации первоклассников

Период поступления ребенка в школу неотъемлемо связан с необходимостью его адаптации к изменившимся условиям внешней среды: школьным правилам, новому порядку, режиму, социальному окружению и новой социальной роли. Адаптация к школе у первоклассника происходит на социальном, психологическом и физиологическом уровнях. Психологическая адаптация выражается, в первую очередь, в проявлениях активности личности и предполагает интеграцию школьника в новую социальную систему и преобразование элементов среды в соответствии с потребностями ребенка, в его возрастными и индивидуальными особенностями. На этапе первого класса ребенок впервые сталкивается с необходимостью успешной адаптации к школьной среде для дальнейшего благополучного обучения и воспитания, именно поэтому проблема школьной дезадаптации на сегодняшний день остается в достаточной степени актуальной в рамках современных исследований. Современные педагоги, исследователи и ученые изучают различные стороны проявления школьной дезадаптации первоклассников, обращаясь к рассмотрению их возможных причин, факторов, влияющих на ее увеличение и снижение.

Л.Б. Абдуллина (2018), изучая адаптацию первоклассников к школе выявила, что у большинства детей преобладает условно благоприятный и неблагоприятный уровни адаптации, и лишь у 33,5 % первоклассников выявлен благоприятный уровень адаптации [3].

Е.В. Сидорина (2019) в рамках исследования проблемы адаптации первоклассников к обучению в школе установила, что 40% первоклассников участвующих в исследовании характеризуются низким уровнем адаптации к процессу обучения в школе, что свидетельствует о наличии у данных респондентов школьной дезадаптации [59].

Г.Ф. Кумарина (2016) при изучении показателей успешности адаптации детей к школе, выявила, что у значительной доли первоклассников наблюдаются признаки дезадаптации, которые выражаются в неравномерности развития у учеников интеллектуальных процессов, в низких

показателях развития мотивации учебной деятельности, в проявлениях эмоционального благополучия: ситуативная тревожность, недоверие и враждебность к новым людям, депрессивные состояния, уход в себя и пр. [38].

Предметом современных исследований становится также рассмотрение различных факторов и причин школьной дезадаптации современных первоклассников. Л.Б. Абдуллина, в числе факторов влияющих на формирование дезадаптации первоклассника, относит авторитарный стиль преподавания педагога, а также значительное влияние оказывает стиль отношений и эмоциональный климат в семье. Автор отмечает, что фактором, способным снизить проявления дезадаптации первоклассников может выступать продуктивное взаимодействие и единство требований к ребенку со стороны школы и семьи [3].

Е.А. Корнеева, А.Н. Фадеева (2021) с целью изучения представлений родителей первоклассников и педагогов провели опрос о проблемах и трудностях, с которыми приходится сталкиваться первоклассникам в период адаптации. Так, по мнению педагогов, в ряду типичных трудностей адаптационного периода первоклассников отмечаются такие негативные явления, как гиперактивное поведение; частые опоздания учащихся на занятия; проявления агрессивности и грубости детей в отношении друг с другом; конфликтное поведение с участниками образовательного процесса; неподготовленность детей к урокам [32]. По данным обследования самих первоклассников, было установлено, что в поведении многих учащихся первых классов отмечаются различные деструктивные характеристики: тревожность, дезадаптивные формы поведения (выявленные в ходе опроса педагогов), недостаточное умственное развитие школьников. Вместе с этим, результаты опроса родителей свидетельствуют о том, что в поведении детей отмечаются такие негативные проявления, связанные с началом систематического школьного обучения, как ситуативная тревожность, враждебное отношение к окружающим; недостаточная мотивация к обучению,

несформированность коммуникативных навыков и нарушения эмоционально-волевой регуляции поведения [32].

Результаты исследования Е.В. Казаковой, В.А. Ипатовой (2017) также свидетельствуют о том, что количество первоклассников с эмоциональной дезадаптацией за последние годы увеличивается [28].

По данным проведенных современных исследований ряда ученых (Е.С. Кошурникова, Г.И. Симонова, Г.А. Новосёлова, Е.Н. Шолохова и др.) отмечается разница в некоторых показателях школьной дезадаптации у учащихся разных типов школ. Так, по данным исследования Г.А. Новосёловой (2016) у 52% учащихся санаторной школы-интернат выявлен признак повышенной тревожности [50]; в то время как среди учащихся общеобразовательной школы выраженную школьную тревожность имеют 40% респондентов (2016) [35].

В рамках исследования Е.Н. Шолоховой (2020) с соавторами также было установлено, что в различных типах образовательных учреждений уровень сформированности психологического компонента школьной адаптации имеет свою специфику: среди первоклассников санаторной школы-интерната менее выражены признаки школьной дезадаптации в сравнении с учениками общеобразовательной школы [67].

По мнению исследователей, это может быть связано с рядом особенностей и условий в санаторной школе-интернате, которые создают более благоприятную обстановку в плане дисциплины и эмоционального климата: небольшая численность детей в классах; режим дня, включающий в свое содержание лечебно-профилактические мероприятия; наличие воспитателя в классах и др. Несмотря на это, среди большинства учеников санаторной школы-интернат отмечаются такие признаки школьной дезадаптации как негативные эмоции, незащищенность, тревожность, недоверие учащихся к себе, наличие у них чувства неполноценности и депрессивности. Одновременно с этим, среди учащихся общеобразовательной школы отмечаются более выраженные признаки школьной дезадаптации:

низкая эмоциональная приспособленность к учебной деятельности, выражающая в эмоциональном напряжении [67]. Таким образом, по результатам исследования у первоклассников общеобразовательной школы достоверно чаще отмечается эмоциональная дезадаптация к школьной деятельности.

Современные исследователи также довольно подробно рассматривают мотивационный аспект школьной дезадаптации первоклассников.

Н.А. Басалаева, Т.В. Захарова (2018) при изучении мотивационной готовности первоклассников к школе определили, что мотивационная готовность к обучению в школе включает в свое содержание такие компоненты как потребность ребенка в знаниях, умениях; отношение к школе и учению, внутреннюю позицию школьника; а также стремление к развитию и совершенствованию указанных компонентов. Вместе с этим, исследователи установили, что учебная деятельность первоклассников побуждается целой системой разнообразных мотивов, каждый из которых в определенной степени присутствует в мотивационной структуре школьника, оказывающей влияние на формирование и характер его учебной деятельности. Так, сформированные мотивы учебной деятельности будут оказывать положительное влияние на особенности обучения школьника. При благоприятном варианте сформированности мотивации к учебной деятельности первоклассник осознает общественную значимость школьного учения, умеет подчинять свои желания и внутренние потребности требованиям учебной деятельности; проявляет стремление к труду в школьной деятельности и умеет доводить начатое дело до конца; стремится к успеху и обладает адекватной самооценкой [8].

В результате исследования школьной тревожности и мотивации первоклассников в процессе адаптации к школе, А.Н. Певнева, Е.И. Ковалевская (2018) установили, что многие первоклассники особенно в первое время посещают школу без желания, а также предпочитают домашнее времяпровождение вместо учебных занятий [53].

Н.А. Балакирева, И.А. Ахметшина (2020) выявили, что среди современных первоклассников отмечается довольно высокая доля учащихся с низкой мотивацией (28%) и негативным отношением к школе (18%); отмечаются проблемы в коммуникативной сфере (32%), выражающиеся в агрессивной реакции на критику, неспособности продуктивно строить общение, неумении обращаться к окружающим за помощью, отвечать отказом на просьбу, выражать сочувствие, оказывать поддержку [7].

Таким образом, в случае несформированности мотивации к обучению у первоклассников наблюдается школьная дезадаптация, которая может проявляться в реакциях активного и пассивного протеста, тревожности, неуверенности в себе, снижении самооценки.

Современные исследователи также уделяют особое внимание мерам, особенностям, условиям профилактики и коррекции проявлений школьной дезадаптации у первоклассников. Ряд современных исследователей (Н.А. Балакирева, Е.Н. Корнеева, Н.П. Мурзина и др.) уделяют особое внимание вопросам продуктивного взаимодействия семей первоклассников и школы в рамках профилактики и преодоления школьной дезадаптации учащихся.

Н.П. Мурзина (2018) отмечает, что совместные согласованные действия педагогов, первоклассников и их родителей могут способствовать адаптации детей к школе. Основным направлением организации такой совместной деятельности субъектов образовательного пространства является формирование и развитие у них субъектных характеристик (осознанности, активности, пристрастности), что создает предпосылки для преобразования и совершенствования содержания, форм взаимодействия, оптимального выбора методов и приемов учебно-воспитательного воздействия и взаимодействия, отвечающие реальным потребностям и имеющимся особенностям детей [46].

Н.А. Балакирева, А.А. Ахметшина (2020) в рамках профилактической деятельности считают целесообразным реализацию работы по двум ключевым направлениям: работа с учащимися и работа с родителями обучающихся. Так, с первоклассниками исследователи проводят профилактические занятия в

виде игр, психологических упражнений, тренингов, бесед с использованием различных методов и технологий (сказкотерапия, куклотерапия, арт-терапия). В свою очередь с родителями обучающихся, по мнению исследователей, целесообразно проводить тематические родительские собрания, лекции, тренинговые упражнения, групповые и индивидуальные консультации, организовывать различные варианты психологической поддержки родителей. Кроме этого, для родителей важно разрабатывать различный раздаточный материал информационно-просветительской направленности (памятки, буклеты и пр.), который в своем содержании мог бы отражать психолого-педагогические советы и рекомендации по созданию благоприятной атмосферы в семье, организации режима дня ребенка, применению приемов продуктивного общения с ребенком, которые при применении их на практике в совокупности способны значительно снижать признаки и проявления школьной дезадаптации первоклассников [7].

В своих исследованиях Е.Н. Корнеева (2021) доказывает, что в рамках профилактики и коррекции дезадаптации ребенка в школе важнейшим выступает фактор ситуационной субъектности, отражающий объединенные представления основных участников образовательного взаимодействия (учеников, педагогов, родителей) об особенностях, правах и обязанностях друг друга [32]. Исходя из этого, основной задачей профилактики школьной дезадаптации первоклассников становится оптимизация образовательного взаимодействия субъектов образовательного пространства и достижение высокой степени их согласованности, а также умеренной динамичности их когнитивных характеристик. Именно согласованность взаимодействия учеников, их родителей и педагогического состава и слаженность их деятельности способны обеспечивать наилучшие условия адаптации учащихся 1-х классов к школе, сокращать сроки адаптации учащихся к новой среде и ее условиям, снижать нервно-психические затраты участников образовательного взаимодействия, включенных в эту ситуацию. Вместе с этим, на наш взгляд, важно учитывать различные варианты форм и

продолжительности проведения работы, в рамках которой могло бы полноценно реализовываться данное направление, с учетом имеющихся возрастных и индивидуальных особенностей субъектов образовательного пространства.

В адаптационный период первоклассников взаимное влияние неблагоприятных социальных и психологических факторов нередко приводит к социально-психологической дезадаптации личности, которая характеризует круг нарушений, возникающих у ребенка под влиянием сложных социальных условий, обстоятельств его жизни и развития, индивидуальной психологической уязвимости к этим факторам. Именно поэтому в период адаптации первоклассника к школе особое значение также приобретает установление правильных отношений учащихся и педагога. На учителя в этой ситуации возлагается немалая ответственность, и некомпетентные действия со стороны педагога в этот период могут привести к отрицательному отношению ребенка к школе в целом [2].

А.В. Невзорова (2019) рассматривает в качестве инструмента коррекции школьной дезадаптации младших школьников технологию линейного алгоритма навыков социализации (ЛАНС), которая в своем содержании отражает алгоритм действий в виде схемы или словесной записи, позволяющий ребенку освоить самостоятельные действия по самообслуживанию, гигиене, обеспечению организационной стороны обучения [48]. Применение данной технологии возможно не только с нормативными, но и с детьми с особенностями развития. Технологии ЛАНС подразумевает, что при поступлении детей в первый класс необходимо проводить комплексную диагностику психологического и личностного развития детей, и на основе полученных результатов выстраивать и планировать соответствующую профилактическую, коррекционную работу с первоклассниками, что позволит осуществлять поиск наиболее эффективных вариантов психолого-педагогической помощи дезадаптированным детям при взаимодействии педагогического состава образовательного учреждения

(учителей, школьного психолога, дефектолога и пр.) с родителями учащихся. Так, на сегодняшний день технология ЛАНС доказала свою эффективность в процессе коррекции дезадаптации первоклассников, и также может применяться в рамках профилактических мер.

Таким образом, анализ современных исследований в области изучения проблемы школьной дезадаптации первоклассников позволил установить, что адаптированный к школе ученик приспособлен к полноценному развитию своего интеллектуального, личностного, физического потенциалов в новой социальной, психологической и педагогической среде. Результаты исследований последних лет подтверждают наличие проблемы школьной дезадаптации большинства учащихся первых классов к процессу обучения в современных учебно-образовательных условиях. Проблема школьной дезадаптации является на сегодняшний день содержательно объемной, и несмотря на ее активное изучение, в современной психологии, остается недостаточно изученной в силу своей многоаспектности. Дезадаптация к школе проявляется в виде различных показателей эмоционального, психологического неблагополучия, недостаточной мотивации к учебной деятельности. В связи с этим обозначается необходимость организации и проведения различных мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию дезадаптации первоклассников. Анализ содержательных психологических трудностей, испытываемых первоклассниками в адаптационный период, позволит планировать и выстраивать профилактическую работу с учащимися в данном направлении с учетом их индивидуально-психологических особенностей и выявленных показателей дезадаптации. Профилактика дезадаптации современных первоклассников должна быть направлена на формирование и развитие у учащихся мотивационной готовности к обучению в школе, при организации тесного и согласованного взаимодействия основных участников образовательного процесса (педагогические кадры, учащиеся, родители учащихся). В рамках профилактических мер школьной дезадаптации первоклассников особую

значимость, и необходимость приобретает психолого-педагогическое сопровождение учащихся и создание условий для первоклассников, в которых они смогут проявить себя в качестве полноценных субъектов учебной деятельности в соответствующих ситуациях школьного обучения.

Выводы по первой главе

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что причинами школьной дезадаптации являются: несоответствие функциональных возможностей детей требованиям, предъявляемым существующей системой обучения - иначе - отсутствие «школьной зрелости»; недостаточный уровень интеллектуального развития ребенка; социальная незрелость ребенка; неумение общаться с окружающими; неудовлетворительное состояние здоровья; несоответствующие возможностям ребенка содержание обучения и методика преподавания; сама личность учителя; стиль отношений учителя с детьми и родителями и т.д.

Адаптация первоклассников к новым условиям школьной жизни зависит от внутренних факторов (возраст, состояние здоровья, индивидуальные качества личности) и от внешних факторов (семейные обстоятельства, степень подготовки к школе). Адаптация проходит достаточно напряженно, продолжается в среднем 6-8 недель и протекает по определенным фазам. Основным показателем успешной социально-психологической адаптации являются адекватное мотивированное поведение школьников, благоприятное общение между сверстниками и взрослыми, овладения навыками совместной учебной деятельности. Факторами нарушения процесса адаптации первоклассников к обучению в школе являются низкий уровень подготовленности ребенка к обучению в школе, влияние семейных отношений, отношения «ученик-ученик», «учитель-ученик», школьная тревожность и т.д.

Анализ современных исследований показал, что адаптированный к школе ученик приспособлен к полноценному развитию своего интеллектуального, личностного, физического потенциалов в новой социальной, психологической и педагогической среде. Деадаптация к школе проявляется в виде различных показателей эмоционального, психологического неблагополучия, недостаточной мотивации к учебной деятельности. Анализ содержательных психологических трудностей, испытываемых первоклассниками в адаптационный период, позволит планировать и выстраивать профилактическую работу с учащимися в данном направлении с учетом их индивидуально-психологических особенностей и выявленных показателей деадаптации. Профилактика деадаптации современных первоклассников должна быть направлена на формирование и развитие у учащихся мотивационной готовности к обучению в школе, при организации тесного и согласованного взаимодействия основных участников образовательного процесса (педагогические кадры, учащиеся, родители учащихся). В рамках профилактических мер школьной деадаптации первоклассников особую значимость, и необходимость приобретает психолого-педагогическое сопровождение учащихся и создание условий для первоклассников.

Глава 2. Исследование школьной дезадаптации первоклассников

2.1. Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 12» г. Красноярск. В исследовании приняли участие 26 младших школьников (13 детей составили экспериментальную группу и 13 детей контрольную группу) в возрасте 7 лет, обучающихся в 1 классах; 2 учителя и 26 родителей.

Этапы исследования:

1) констатирующий этап исследования (организация и проведение исследования школьной адаптации у первоклассников по выделенным показателям; анализ и интерпретация полученных результатов);

3) формирующий этап исследования (разработка психологической программы профилактики школьной дезадаптации у первоклассников; реализация разработанной программы в практической деятельности);

4) контрольный этап исследования (проведение повторного исследования школьной адаптации у первоклассников, оценка динамики полученных результатов, анализ и интерпретация данных, формулирование выводов об эффективности проведенной работы).

С целью измерения показателей школьной дезадаптации был подобран следующий диагностический инструментарий:

1. Опросник дезадаптации Л.М. Ковалевой и Н.Н. Тарасенко;
2. Анкета для педагогов и родителей учащихся о симптомах школьной тревожности (по А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой);
3. Тест Люшера для исследования школьной адаптации ребенка.

Кратко обратимся к содержательной структуре данных диагностических методов.

Опросник дезадаптации Л.М. Ковалевой и Н.Н. Тарасенко проводится среди учителей начальной школы и состоит из 46 утверждений, 45 из которых

касаются возможных вариантов поведения ребенка в школе, а один – участия родителей в воспитании. При работе с опросником учителю необходимо на бланке ответов вычеркнуть номера, в которых описаны фрагменты поведения, характерные для конкретного оцениваемого ребенка. Бланк разделен вертикальной линией. Так, если вычеркнутый номер находится слева от линии, то при обработке результатов он дает один балл, если справа – два балла. Максимальная сумма баллов – 70. Подсчитав, общую сумму баллов по оцениваемому ученику, можно определить его коэффициент дезадаптации по формуле: $K = \frac{п}{70} \cdot 100$, где п – количество баллов, по оцениваемому ученику.

Анализ полученных результатов позволяет интерпретировать значения коэффициентов следующим образом:

- показатель до 14 % является нормальным;
- показатель от 15 до 30 % свидетельствует о средней степени дезадаптации;
- показатель свыше 30 % указывает на серьезную степень дезадаптации.

Номера утверждений в опроснике сгруппированы по следующим оцениваемым факторам поведения:

РО – родительское отношение;

НГШ – неготовность к школе; Л – леворукость;

НС – невротические симптомы; И – инфантилизм;

ГС – гиперкинетический синдром, чрезмерная расторможенность;

ИНС – инертность нервной системы;

НП – недостаточная произвольность психических функций;

НМ – низкая мотивация учебной деятельности;

АС – астенический синдром;

НИД – нарушения интеллектуальной деятельности.

Группировка факторов дает возможность определить, какой фактор (или группа факторов) лежит в основе школьной дезадаптации.

Анкета для педагогов и родителей учащихся о симптомах школьной тревожности (по А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой) включает в свое

содержание 17 пунктов, 16 из которых составляют утверждения, отражающие различные признаки наличия у ребенка школьной тревожности. При обработке результатов учитывается количество «неблагоприятных» оценок, данных родителями или педагогами. При интерпретации результатов на наличие у ребенка школьной тревожности указывают 5-6 и более признаков, отмеченных в колонке «да» при ответах на вопросы 1-16. При этом вопрос 17 («дополнительная информация, которая кажется Вам важной») в некоторых случаях также может предоставить экспериментатору ценную дополнительную информацию о тревожности ребенка.

Так, исходя из этого, мы смогли определить следующую градацию уровней тревожности младших школьников:

менее 5 признаков – низкий уровень школьной тревожности.

5-6 признаков – наличие школьной тревожности, средний уровень.

более 6 признаков – наличие высокого уровня школьной тревожности.

Тест Люшера для исследования школьной адаптации ребенка позволяет определить эмоциональное состояние ребенка в школе, выявить наличие положительных и отрицательных эмоций в различных учебных ситуациях. В рамках процедуры тестирования, психолог раскладывает перед ребенком цветные карточки на чистом листе бумаге А4 в произвольном порядке. Ребенку предлагается посмотреть на карточки внимательно и ответить на вопросы:

1. Какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение, когда ты утром идешь в школу? Чаще всего, обычно. Назови или покажи пальцем.
2. А дома в выходные дни?
3. На какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение, когда ты сидишь на уроке?
4. А когда отвечаешь у доски?
5. А перед контрольной или проверочной работой?
6. Когда с ребятами на перемене играешь или общаешься?
7. Когда с учителем разговариваешь?

Все выборы ребенка фиксируются (номерами соответствующих цветов) в специальном бланке. После этого ребенку предлагается выбрать из предлагаемых (всех) цветов тот, который больше всего нравится, кажется красивее других (психолог убирает карточку, выбранную ребенком). А из оставшихся? (снова убирает карточку, выбранную ребенком, и т.д.). Выборы ребенка также фиксируются в бланке.

Определение эмоционального отношения ребенка к школьным ситуациям осуществляется благодаря интерпретации осуществленных ребенком выборов, а также при помощи таблицы-ключа, включающей место цвета в норме. Благодаря данной таблице высчитывается разница по каждому цвету между нормативным выбором и выбором, осуществленным ребенком. После чего высчитывается общая сумма полученных разниц по каждому цвету. Выводы об эмоциональном отношении к школе делаются на основе полученного результата суммы, который отражает эмоциональное состояние ребенка (ЭС):

$20 < ЭС < 32$ – преобладание отрицательных эмоций: нарушение адаптационного процесса, наличие проблем, которые ребенок не может преодолеть самостоятельно. Преобладание плохого настроения может нарушать сам процесс обучения, но свидетельствует о том, что ребенок нуждается в психологической помощи.

$10 < ЭС < 18$ – эмоциональное состояние в норме: поводов для беспокойства нет, адаптация протекает в целом нормально.

$0 < ЭС < 8$ – преобладание положительных эмоций: адаптация протекает успешно, ребенок весел, настроен оптимистично, пребывает в состоянии эйфории.

Таким образом, подобранный диагностический инструментарий обоснованно может применяться в рамках изучения показателей школьной адаптации первоклассников и в полной мере соответствует требованиям для проверки выдвинутой гипотезы.

2.2. Результаты констатирующего этапа эксперимента

Исследование школьной адаптации первоклассников мы начали с проведения диагностики учителей начальных классов, непосредственно занимающихся учебно-воспитательным процессом с испытуемыми, принявшими участие в исследовании, при помощи опросника дезадаптации Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко. Так, благодаря данному опроснику, мы изучали и систематизировали представления об успешности школьного обучения и адаптации к школьной среде испытуемых-первоклассников глазами учителей. Опросник состоит из 46 утверждений, 45 из которых касаются возможных вариантов поведения ребенка в школе, а один – выявляет степень участия родителей в воспитании ребенка по оценке учителя. Опросник изучает показатели дезадаптации ребенка по 11 шкалам, на каждую из которых приходится определенное количество максимально возможного балла. Процедура обработки результатов по данной методике подразумевает вычисление коэффициента дезадаптации каждого испытуемого по формуле: $K = \frac{\pi}{70} \cdot 100$, где π – общее количество баллов, набранных первоклассником по всем шкалам.

Кроме этого, мы проанализировали показатели по каждой шкале опросника в изучаемых группах следующим образом: по каждой шкале вычислялось среднее значение в каждой группе испытуемых, а затем исходя из полученного среднего значения по шкале, высчитывалась выраженность данной шкалы (определенного признака дезадаптации) в группе исходя из максимально возможного значения в процентном соотношении. Значения коэффициента дезадаптации, который был вычислен на каждого испытуемого, также подверглись обработке: по каждой группе мы вычислили его среднее значение, выраженное в процентах. На рисунке 1 представлены все описанные данные в процентном соотношении.



Рисунок 1 – Выраженность показателей дезадаптации и средний показатель коэффициента дезадаптации испытуемых экспериментальной и контрольной групп по итогам опросника дезадаптации Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко (в %)

Представленные данные позволяют нам увидеть, что средний показатель коэффициента дезадаптации несколько выше в экспериментальной группе (24,2%), чем в контрольной (20,2%), но в целом значимых различий не наблюдается. При этом можем видеть, что выраженность нарушений интеллектуальной деятельности несколько выше в контрольной группе (18,5%), чем экспериментальной (10,8%). Это свидетельствует о том, что

испытуемые экспериментальной группы несколько лучше применяют на практике ранее усвоенные понятия, навыки, лучше понимают и усваивают новый материал. Также в контрольной группе отмечается наибольшая выраженность среди испытуемых такого фактора школьной дезадаптации, как леворукость (11,5%, в экспериментальной группе – 0%).

Однако среди испытуемых экспериментальной группы в большей степени выражены такие показатели школьной дезадаптации как чрезмерная расторможенность (на 9,9%); невротические симптомы (на 9,9%); неготовность к школе (на 9,2%); низкая мотивация к учебной деятельности (на 7,7%); инфантилизм (на 7,7%); недостаточная произвольность психических функций (на 6,6%). По остальным показателям дезадаптации (инертность нервной системы – 26%; родительское отношение – 23,1) в исследуемых группах отмечается одинаковая выраженность. В целом, можно увидеть, что по оценкам педагогов показатели дезадаптации (в том числе коэффициент дезадаптации) среди испытуемых экспериментальной и контрольной группы значимо не различаются, хоть имеют некоторые отличия в выраженности.

Согласно полученным данным по показателю коэффициента дезадаптации удалось вычислить количество испытуемых в каждой из исследуемых групп с низким, средним, высоким и очень высоким уровнем школьной дезадаптации (рис.2).

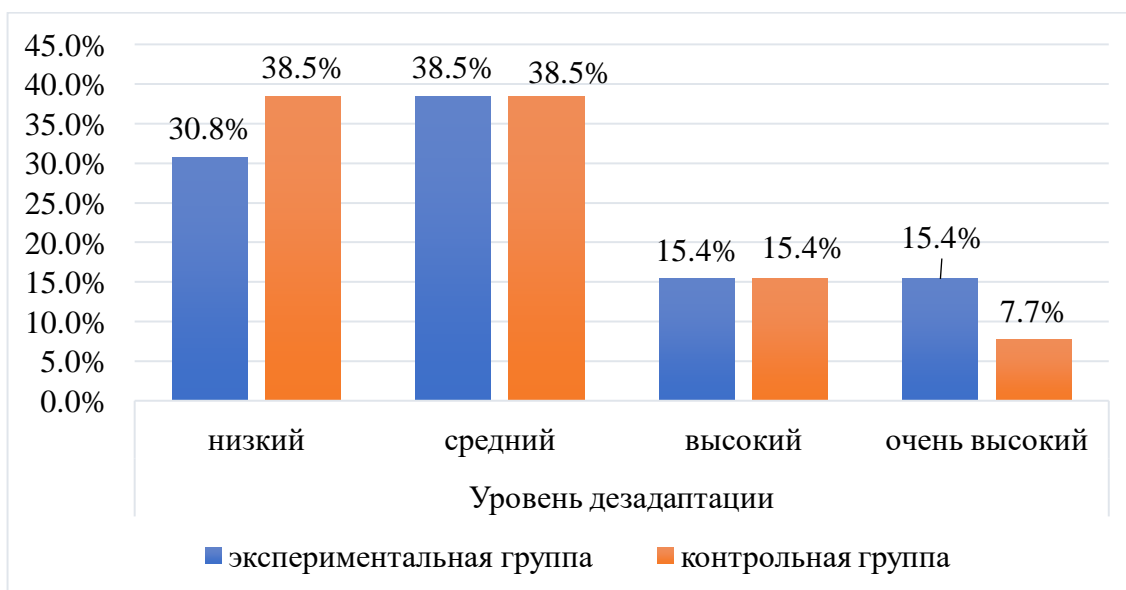


Рисунок 2 – Количество испытуемых экспериментальной и контрольной групп с разным уровнем выраженности школьной дезадаптации по итогам проведения опросника дезадаптации Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Согласно представленным данным, можем увидеть, что в обеих группах значительная доля испытуемых характеризуется средним уровнем дезадаптации (38,5%). Также, достаточно большое количество испытуемых в обеих группах имеют низкий уровень дезадаптации (экспериментальная группа – 30,8%, контрольная группа – 38,5%). Значительно меньше в исследуемых группах количество учащихся с высоким и высоким уровнем дезадаптации. При этом, стоит отметить, что по оценкам педагогов, в контрольной группе несколько выше количество испытуемых с низким уровнем дезадаптации (на 1 учащегося); а в экспериментальной группе отмечается большее количество испытуемых с очень высоким уровнем дезадаптации (на 1 ученика); количество учеников со средним и высоким уровнем дезадаптации в обеих группах одинаково. В целом, по итогам диагностики уровня и показателей дезадаптации среди учащихся первоклассников принявших участие в исследовании, согласно оценкам педагогов, значимо не различаются.

Обратимся к результатам, полученным по итогам проведения анкетирования родителей учащихся, принявших участие в исследовании, проведенного при помощи анкеты о симптомах школьной тревожности (по А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой). Для этого по одному родителю каждого ученика отвечали в анкете об имеющихся у ребенка симптомах школьной тревожности. По итогам проведения анкетирования, исходя из общего количества баллов по анкете, определялся общий уровень школьной тревожности каждого учащегося, согласно оценкам родителей. На рисунке 3 представлено количество учащихся в экспериментальной и контрольной

группе с разным уровнем школьной тревожности по оценкам родителей в процентном соотношении.

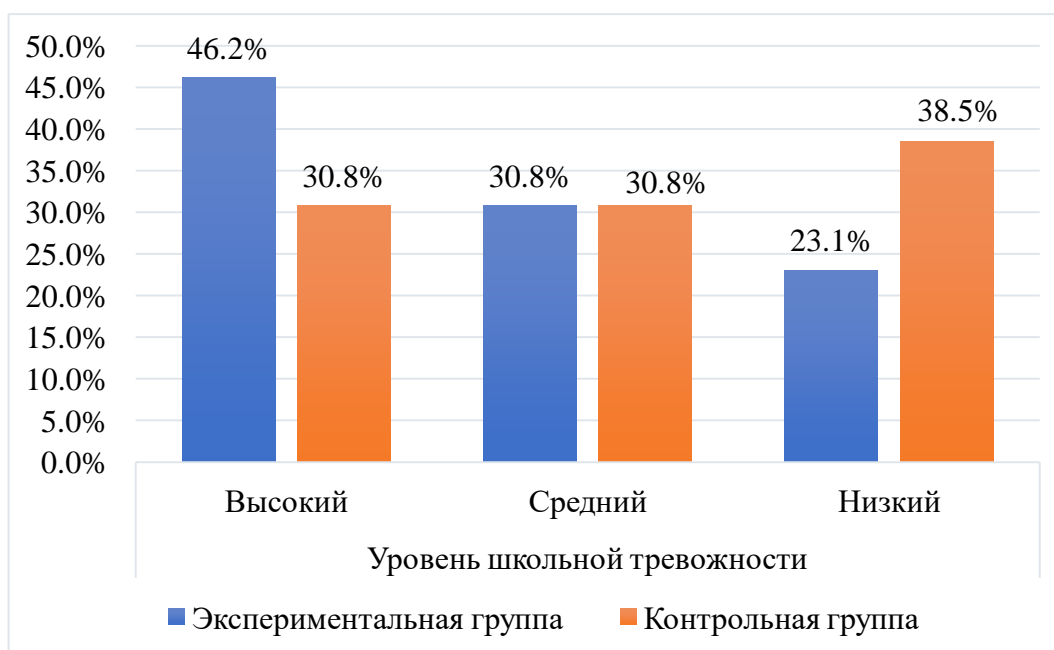


Рисунок 3 –Количество учащихся экспериментальной и контрольной групп с разным уровнем школьной тревожности по итогам проведения анкеты о симптомах школьной тревожности на констатирующем этапе эксперимента (по А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой)

Согласно полученным данным, по оценкам родителей, 46,2% испытуемых экспериментальной группы (6 человек) имеют высокий уровень школьной тревожности, в то время как в контрольной группе количество испытуемых с высоким уровнем тревожности составляет 30,8% (4 человека). Средний уровень школьной тревожности по оценкам родителей отмечается у 30,8% испытуемых как экспериментальной, так и в контрольной группе (по 4 ученика). Одновременно с этим, низкий уровень школьной тревожности выявлен у 38,5% контрольной группы (5 учащихся) и у 23,1% (3 учащихся) экспериментальной группы.

Анализ индивидуальных данных показал, что по оценкам родителей учащихся экспериментальной и контрольной группы чаще всего отмечаются такие признаки школьной тревожности как нежелание ходить в школу; выражение сильных негативных эмоций в связи с плохой оценкой; большие

временные затраты на учебу; при столкновении со сложным заданием выраженное нежелание его выполнять, может бросить его; частая раздражительность и возбудимость при разговоре о школьных делах; наличие страшных снов, связанных со школой; высказывание обеспокоенности перед контрольными или проверочными работами.

Таким образом, полученные результаты анкетирования родителей свидетельствуют о том, что среди учащихся обеих групп преобладает высокий и средний уровень школьной тревожности. Уровень тревожности первоклассников является одним из основных показателей оценки адаптации к школе. Полученные данные свидетельствуют о наличии у большинства первоклассников повышенного уровня тревожности, исходя из чего можем сделать вывод, что по мнению родителей у многих первоклассников отмечаются признаки школьной дезадаптации. Такие результаты указывают на необходимость проведения среди испытуемых профилактической и коррекционной работы по предупреждению и преодолению школьной тревожности как одного из основных показателей школьной дезадаптации первоклассников.

Рассмотрим результаты исследования адаптации к школе первоклассников, проведенного при помощи теста Люшера, позволяющего определить эмоциональное состояние ребенка в школе, наличие у учащегося положительных и отрицательных эмоций в различных учебных ситуациях. По итогам проведения диагностики, обработка результатов осуществлялась благодаря вычислению разности нормы выбора цвета от реального выбора ребенка (по модулю) и дальнейшему суммированию полученного количества баллов разности по каждому цвету. Общее количество полученных баллов по итогам обследования позволяло сделать вывод о степени адаптации ребенка к школе и ее условиям. Так, по результатам обследования было выделено 3 степени адаптации ребенка к школе: дезадаптация (преобладание негативных эмоций по отношению к школе); адаптация в норме; успешная адаптация (преобладание положительных эмоций по отношению к школе). На рисунке 4

представлено количество учащихся экспериментальной и контрольной групп с разной степенью адаптации к школе по итогам проведения диагностического обследования школьной адаптации тестом Люшера на констатирующем этапе эксперимента.

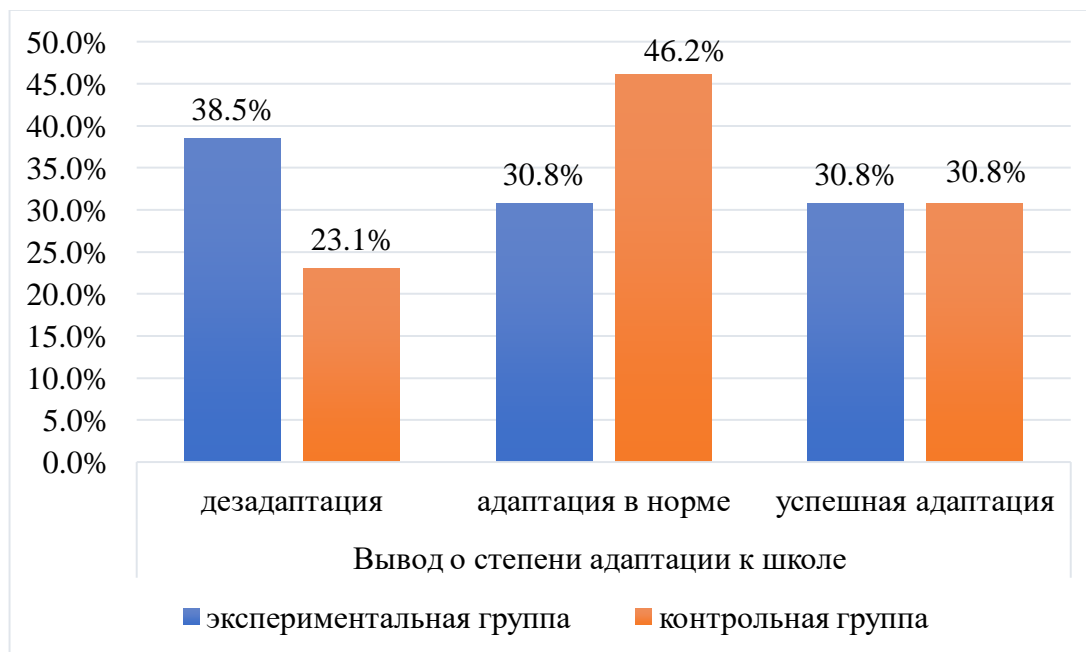


Рисунок 4 – Количество учащихся экспериментальной и контрольной групп с разной степенью адаптации к школе по итогам проведения диагностического обследования школьной адаптации тестом Люшера на констатирующем этапе эксперимента (в %)

В соответствии с полученными результатами диагностического обследования, наибольшая доля испытуемых экспериментальной группы (38,5% - 5 учащихся) характеризуются наличием дезадаптации, которая выражается в преобладании у учащегося отрицательных эмоций и неприятных переживаний; наличием проблем, которые ребенок не может преодолеть самостоятельно; нарушении процесса обучения. Наблюдаемые признаки школьной дезадаптации свидетельствуют о том, что такие учащиеся нуждаются в психологической помощи. В контрольной группе количество учащихся со школьной дезадаптацией составило 23,1% (3 учащихся).

У преобладающего количества испытуемых контрольной группы (46,2% - 6 человек), адаптация протекает в норме; при этом количество таких

испытуемых в экспериментальной группе составило 30,8% (4 человека). Эмоциональное состояние таких первоклассников характеризуется как нормальное: они могут радоваться и огорчаться, однако поводов для беспокойства нет, поскольку адаптация протекает в целом нормально. Успешный вариант адаптации выявлен в обеих группах в равном количестве (30,8% - 4 учащихся). Такие первоклассники характеризуются преобладанием положительных эмоций: чаще всего такие дети веселы, радостны, настроены оптимистично, выражают положительное отношение к школе. По итогам проведения диагностического обследования первоклассников тестом Люшера, можно сделать вывод, что наибольшая доля испытуемых экспериментальной группы (38,5%) характеризуются наличием признаков дезадаптации: преобладание отрицательных эмоций и неприятных переживаний; наличие проблем, которые ребенок не может преодолеть самостоятельно; нарушение процесса обучения; при этом большинство испытуемых контрольной группы (46,2%) отличаются нормальной адаптацией к школе: их эмоциональное состояние характеризуется как нормальное, они могут радоваться и огорчаться, однако особых поводов для беспокойства нет.

Таким образом, полученные результаты диагностического обследования указывают на наличие у первоклассников экспериментальной и контрольной групп признаков школьной дезадаптации, а также на формирующиеся симптомы школьной дезадаптации, что указывает на необходимость проведения профилактической и коррекционной работы соответствующей направленности.

Выводы по второй главе

В процессе проведенной работы был реализован констатирующий этап исследования, на котором осуществлялась организация и проведение изучения школьной адаптации у первоклассников по выделенным показателям, а также анализ и интерпретация полученных результатов. По итогам реализации

данного этапа было осуществлено изучение школьной адаптации первоклассников с позиции педагогов первоклассников, их родителей, а также были продиагностированы сами учащиеся. По итогам опросника дезадаптации Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко на констатирующем этапе эксперимента в обеих группах значительная доля испытуемых характеризуется средним уровнем дезадаптации (38,5%); низкий уровень дезадаптации в экспериментальной группе составил 30,8%, в контрольной группе – 38,5%. Значительно меньше в исследуемых группах количество учащихся с высоким (15,4%) и очень высоким уровнем дезадаптации (15,4% в экспериментальной группе; 7,7% - в контрольной группе). Из наиболее выраженных показателей дезадаптации в изучаемых группах являются такие как неготовность к школе; невротические симптомы; инертность нервной системы; низкая мотивация учебной деятельности.

По итогам проведения анкетирования родителей первоклассников с целью выявления уровня выраженности школьной тревожности учащихся, на констатирующем этапе выявлено, что среди учащихся обеих групп преобладает высокий и средний уровень школьной тревожности, что свидетельствует о наличии признаков школьной дезадаптации у таких обучающихся.

По результатам исследования степени школьной адаптации учащихся первых классов с помощью теста Люшера на констатирующем этапе установлено, что наибольшая доля испытуемых экспериментальной группы (38,5% - 5 учащихся) характеризуется наличием дезадаптации (в контрольной группе это количество составило 23,1% - 3 учащихся); у преобладающего количества испытуемых контрольной группы (46,2% - 6 человек), адаптация протекает в норме (в экспериментальной группе - 30,8% (4 человека)); успешный вариант адаптации выявлен в обеих группах в равном количестве (30,8% - 4 учащихся).

На основе полученных результатов на этапе констатирующего эксперимента, выявилась необходимость в разработке и реализации на

практике психологической программы профилактики школьной дезадаптации
первоклассников.

Глава 3. Реализация психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников

3.1 Содержание психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников

По результатам проведенного констатирующего этапа исследования выявилась необходимость разработки и реализации программы психологической профилактики школьной дезадаптации первоклассников.

Цель реализации программы – профилактика и преодоление у первоклассников проявлений школьной дезадаптации.

Задачи реализации психологической программы:

1. Повышение у первоклассников мотивации к учебной деятельности;
2. Предупреждение и снижение у учащихся школьной тревожности и невротических симптомов школьной дезадаптации;
3. Повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах профилактики и преодоления проявлений школьной дезадаптации первоклассников.

Программа профилактики включала в свое содержание 3 основных блока работы:

- 1) работа с учащимися-первоклассниками. Цель: профилактика и преодоление имеющих признаков школьной дезадаптации;
- 2) работа с родителями. Цель: повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах профилактики и преодоления проявлений школьной дезадаптации первоклассников.
- 3) совместная работа с детьми и родителями. Цель: повышение степени эффективности детско-родительского взаимодействия в рамках предупреждения и преодоления проблемы школьной дезадаптации первоклассников.

Психологическая программа профилактических мероприятий была составлен на основе материалов следующих изданий: И.М. Марковская «Тренинг взаимодействия родителей с детьми»; А.В. Микляева, П.В. Румянцева «Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция»; «Готовность к школе: развивающие программы» под ред. И.В. Дубровиной.

В соответствии с выделенными направлениями и блоками работы нами был разработан план мероприятий психологической профилактики школьной дезадаптации у первоклассников (таблица 1).

Таблица 1

План мероприятий психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников

<i>Блок 1. Работа с учащимися-первоклассниками. Цель: профилактика и преодоление имеющих признаков школьной дезадаптации</i>		
Мероприятие	Цель	Краткое содержание
Беседа «Учебная деятельность»	Раскрыть в совместном обсуждении с детьми роль учебной деятельности в жизни человека и важность ее значения	Чтение стихотворения С.Я. Маршака "Кот и лодыри". Вопросы беседы: 1) Кто такой лодырь? Назови иначе такого человека. 2) Быть лодырем - это плохо или хорошо? 3) Что может случиться с лодырем в будущем, когда он вырастет? 4) Можно ли пропускать уроки без уважительной причины и почему? 5) Зачем люди учатся? 6) Зачем дети ходят в школу?
Игра «Первоклассник»	Уточнить и закрепить знания детей о школьных принадлежностях, развитие стремления и мотивации к учебе	На столе перед учащимся располагается портфель и много разнообразных предметов: ручка, пенал, тетрадь, дневник, карандаш, ложка, ножницы, ключ, расческа и т. д. Педагог предлагает первокласснику посмотреть на разложенные предметы и как можно быстрее собрать свой портфель. Игра заканчивается, когда ребенок сложит все вещи и закроет портфель. Оценивается не только скорость выполнения задания ребенком, но и правильность, а также аккуратность.
Игра «Зеваки»	Формирование мотивации к школьному обучению, развитие у детей произвольного внимания	Первоклассники идут по кругу друг за другом, держась за руки. По сигналу "Стоп!" останавливаются, делают 4 хлопка, поворачиваются на 180° и начинают движение в другую сторону. Направление меняется после каждого сигнала. Если ребенок

		запутался и ошибся, он выходит из игры. Игра может закончиться, когда в игре останется 2-3 ребенка, которые и становятся победителями
Упражнение "Найди отличия"	Формирование мотивации к школьному обучению, развитие у детей зрительного внимания	Детям показываются изображения двух похожих предметов, имеющих при этом некоторые отличия. Учитель предлагает игрокам внимательно посмотреть на картинки. Учитель: Что здесь нарисовано? Эти картинки одинаковые или нет? Перечислите все отличия на этих картинках.
Упражнение "Нарисуй по клеточкам"	Формирование мотивации к школьному обучению, развитие у детей зрительно-моторной координации, внимания.	Детям выдаются бланки с заданием: нужно повторить по клеточкам фигуру.
Игра «Да и Нет не говорить»	Развитие у детей умения действовать по правилам, формирование способности отвечать подробно	Правило игры заключается в том, чтобы дети отвечали на задаваемые вопросы правильно, но при ответе на вопрос нельзя говорить "Да" и "Нет". Примерные вопросы: Ты хочешь идти в школу? Ты любишь учиться? Ты любишь, когда тебе читают сказки? Ты любишь смотреть мультфильмы? Ты любишь гулять? Ты любишь играть? Ты хочешь учиться? Ты любишь болеть?
Упражнение «Запомни точки»	Формирование интереса и мотивации к школьному обучению, развитие внимания и памяти.	Детям предлагаются карточки с расставленными в них точками. Время показа каждой карточки - 1-2 с. Необходимо посмотреть на карточку, запомнить расположение точек и воспроизвести рисунок у себя на бланках. Время на зарисовывание не более 15 с.
Игра "Нарисуй домик"	Формирование интереса и мотивации к школьному обучению, развитие внимательности и навыков воспроизведения по образцу	Первоклассникам предлагается как можно точнее срисовать домик с образца, отдельные детали рисунка которого составлены из элементов прописных букв и цифр. В игре побеждает тот, кто выполнил рисунок в максимальном соответствии со следующими параметрами: присутствие всех деталей, соотношение их размеров; правильность изображения; количество деталей и способ их изображения.
Упражнение «Соответствие»	Формирование интереса и мотивации к школьному	Предъявляется 10 предметных картинок для запоминания. Одновременно зачитываются 10 слов, каждое из которых связано по смыслу с

	обучению, развитие ассоциативной памяти	одной из картинок. Детям необходимо соотнести изображения и слова, объяснить свое решение.
Упражнение "Сложи узор"	Формирование интереса и мотивации к школьному обучению, развитие у детей логического мышления.	Детям предлагается из квадратов и треугольников из цветного картона сложить по предлагаемому образцу узор.
Игра "Кем (чем) был раньше?"	Формирование интереса и мотивации к школьному обучению, развитие у детей основных познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения, речи)	Дети садятся в круг. Педагог, по очереди обращаясь к каждому ребенку, задает вопрос: "Кем (чем) был раньше?" (например, цыпленок (яйцом), лошадь (жеребенком), шкаф (доской), корова (теленком), дуб (желудем), рубашка (тканью), яблоня (семечком), лягушка (головастиком), листок (почкой), бабочка (гусеницей), собака (щенком) и пр.).
Беседа "Что я знаю о школе?"	Уточнить и закрепить знания детей о школе, интерес и мотивацию к школьному обучению	<p>Примерные вопросы беседы:</p> <p>Как надо обращаться к учителю?</p> <p>Как привлечь к себе внимание, если нужно о чем-то спросить?</p> <p>Что такое урок?</p> <p>Как узнают, что нужно начинать урок?</p> <p>Что такое перемена? Для чего нужна перемена?</p> <p>Как в школе называется стол, за которым дети пишут?</p> <p>Где пишет учитель, когда объясняет задание?</p> <p>Что такое отметка? Какие отметки хорошие, а какие плохие?</p> <p>В классе учатся дети одного возраста или разного?</p> <p>Что такое каникулы? Для чего они нужны?</p>
Упражнение «Сказка»	Профилактика и снижение школьной тревожности у детей путем вербализации ими собственных причин школьной тревожности в безопасной (проективной) форме	Ребятам предлагается картинка, по которой необходимо сочинить сказку. Сказка сочиняется по кругу—каждый говорит по одному предложению. В начале работы ведущий поясняет, что Заяц этот очень робкий и всего на свете опасается. Сказку необходимо закончить позитивно.
Игра «Похвалилки»	Повышение у учеников уверенности в себе и в своих силах, снижение тревожности	Участникам раздаются карточки с названием различных хороших поступков. Например, быстро сделать уроки, помочь товарищу в беде и пр. Далее каждому учащемуся предлагается вспомнить и описать случай, когда он здорово сделал именно то, что написано на карточке

Упражнение «Сочинение страшилок о школе»	Преодоление чувства тревожности и страха, повышение уверенности в себе и своих силах	Каждому участнику предлагается сочинить страшилку на тему своего школьного страха и рассказать ее страшным голосом. Задача остальной группы – пугаться. После прослушивания всех страшилок детям предлагается разделить на малые группы, выбрать одну из сочиненных страшилок и инсценировать ее.
Упражнение «Разыгрывание ситуаций»	Применение навыков саморегуляции для предотвращения и преодоления проявлений школьной тревожности	Взрослый предлагает несколько ситуаций, которые разыгрываются в виде сенок и разыгрываются детьми перед остальными участниками группы. Главное условие - сценка должна закончиться хорошо.
Игра «За что меня любит учитель»	Снижение тревожности, повышение самооценки первоклассника	Каждый по очереди должен проговорить, за что его любит учительница. Если у ребенка возникает затруднение, помочь могут одноклассники или взрослый (предлагает варианты).
Упражнение «Копилка первоклассника»	Снижение школьной тревожности и беспокойств у первоклассников в отношении школьного обучения	Детям предлагается «наполнить» две копилки: «трудности ученика» (что, по их мнению, может затруднить их учебу, жизнь в школе, огорчить) и «успехи ученика» (то, что может принести удовольствие, обрадовать, помочь справиться со школьными трудностями). Когда варианты иссякнут, предложить детям «погреметь» копилкой и определить, где больше. По окончании игры совместно с учащимися сделать соответствующие позитивные выводы о школьном обучении.
Игра «Урок и перемена».	Закрепление представлений о школьных правилах с целью профилактики и предупреждения проявлений школьной дезадаптации	Взрослый называет различные формы деятельности: «Играем, читаем, пишем, считаем...», в то время как первоклассники отвечают, когда они этим занимаются: «На уроке» или «На перемене». Далее ведущий обращается по очереди к каждому ребенку, говорит: «На уроке...», «После уроков...», «На перемене...»..., а первокласснику необходимо называть виды деятельности, которыми он может заниматься в обозначенное время (например: «на уроке» - «Я решаю задачу»; «На перемене» - «я играю в подвижную игру» и пр.)
Рисование на тему «Что мне нравится в школе»	Закрепление у первоклассников позитивного отношения к школе	Разыгрывается урок ИЗО, на котором дети рисуют рисунок, в котором отражают то, что им нравится в школе. После создания рисунков, устраивается выставка рисунков, они комментируются авторами и зрителями.

Блок 2. Работа с родителями. Цель: повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах профилактики и преодоления проявлений школьной дезадаптации первоклассников.

<p>Просветительское мероприятие «Первоклассник: возрастные особенности развития»</p>	<p>повышение психолого-педагогической грамотности родителей в вопросах возрастного развития первоклассников</p>	<p>В рамках просветительского мероприятия раскрываются возрастные особенности развития детей 7 лет; рассматриваются особенности протекания кризиса 7 лет; обсуждается роль родителей при взаимодействии с ребенком в кризисный период.</p>
<p>Упражнение «Идеальный родитель»</p>	<p>Осознание родителями своей родительской позиции и возможных аспектов для коррекции</p>	<p>Каждому родителю предоставляется возможность высказать свое мнение о понятии «идеальный родитель». Все варианты записываются на листе бумаги. Каждый родитель проговаривает, что ему может помешать стать «идеальным родителем», какие качества необходимо развить для этого.</p>
<p>Просветительское занятие «мотивационная готовность первоклассника»</p>	<p>повышение психолого-педагогической грамотности родителей в вопросе мотивационной готовности первоклассника к школьному обучению</p>	<p>Рассматривается важность мотивационной готовности к школьному обучению для первоклассника; дается понимание о влиянии стиля воспитания на формирование школьной мотивации первоклассника; рассматриваются и обсуждаются методы и способы развития мотивационной сферы первоклассника; анализируются полученные результаты, совместно создается родительская модель поведения для развития мотивационной готовности ребенка к школе</p>
<p>Интерактивное групповое обсуждение на тему «эффективное общение и взаимодействие с первоклассником»</p>	<p>повышение психолого-педагогической грамотности родителей по вопросу эффективного общения и взаимодействия с первоклассником</p>	<p>В рамках обсуждения родителям предоставляется информация о способах общения и взаимодействия с детьми – это «язык принятия» и «язык непринятия», показывая положительные и отрицательные стороны данного стиля общения. Совместно с родителями в обсуждении затрагиваются те факторы, от которых зависит принятие или, наоборот, непринятие ребенка.</p>
<p>Упражнение «принятие»</p>	<p>Формирование у родителей представлений о своей позиции во взаимодействии с ребенком и навыков эффективного, поддерживающего общения с ребенком</p>	<p>Двое игроков выходят за дверь, в это время остальной группе дается задание: первому игроку демонстрировать давать отрицательное отношение к его словам и поступкам (с помощью критики, негативных оценок отдельных его действий и личности в целом и пр.); а второму – положительное (используя слова поддержки за успешные действия, восхищение, комплименты и т.д.). Обсуждение упражнения, рефлексивная беседа</p>

		и выход на модель поведения взрослых, на стиль взаимодействия с ребенком, который способствует развитию адекватной самооценки.
Родительское собрание на тему «Школьная дезадаптация первоклассника: признаки, симптомы и пути преодоления»	психолого-педагогическое просвещение родителей по проблеме школьной дезадаптации ребенка на этапе младшего школьного возраста; предоставить родителям практические рекомендации в отношении возможных путей и способов преодоления школьной дезадаптации младших школьников	<p>Этапы работы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Просветительская лекция «Адаптация и дезадаптация в контексте школьного обучения ребенка на этапе первого класса» 2. Просмотр видеоматериалов, раскрывающих основные механизмы адаптации первоклассника и признаки проявления дезадаптации в новых для него условиях, обсуждение и выводы в совместной работе с родителями. 3. Обсуждение проблемных вопросов и ситуаций в контексте заявленной проблемы 4. Практические рекомендации родителям в отношении возможных путей и способов преодоления школьной дезадаптации младших школьников, ответы на вопросы родителей.
<i>Блок 3. Совместная работа с детьми и родителями. Цель: повышение степени эффективности детско-родительского взаимодействия в рамках предупреждения и преодоления проблемы школьной дезадаптации первоклассников.</i>		
Упражнение «Архитектор и строитель»	Формирование у родителей способности эффективно взаимодействовать со своим ребенком	Работа в парах «родитель-ребенок» Один участник пары выполняет роль «архитектора», указывая «строителю», что, где и как он должен рисовать. Задача «архитектора» – передать информацию так, чтобы «строитель» нарисовал точно такой же рисунок. Информацию можно передавать только вербально. «Строитель» информацию не уточняет, выполняет все молча.
Упражнение «Слепой поводырь»	Формирование доверительных отношений между родителем и ребенком, развитие навыков эффективного взаимодействия; развитие у ребенка ощущения поддержки и безопасности со стороны взрослого	Упражнение выполняется в родительско-детских парах, где один из участников исполняет роль «поводыря», а другой – «слепого». «Слепой» закрывает глаза, становится за спиной «поводыря» и кладет ему на плечо вытянутую руку. «Поводырь» водит «слепого», следя за тем, чтобы провести «слепого» наиболее комфортным способом. Задача «слепого» – быть внимательным к действиям «поводыря».
Упражнение	Формирование у	Упражнение выполняется молча. Участники в

«Совместный рисунок».	детей и родителей навыков эффективного взаимодействия; создание для ребенка атмосферы поддержки, безопасности и принятия	детско-родительских парах должны выполнять совместный рисунок, держа один карандаш вдвоем. Выбор сюжета и карандаша, так же и его смена, может производиться, тоже молча, без слов. По окончании рисования – обсуждение в кругу.
Упражнение «Разыгрывание ситуаций»	Предупреждение и преодоление проявлений школьной дезадаптации	В совместном обсуждении с родителем ребенок рассказывает о ситуациях школьного обучения, которые вызывают у него беспокойство и страх. После этого при помощи и поддержки взрослого составляет краткий сценарий данных ситуаций. После этого данные ситуации разыгрываются совместно детьми и родителями в виде сценок перед остальными участниками группы. Главное условие - сценка должна закончиться хорошо.

Представленные мероприятия программы реализовывались нами в рамках повседневного режима дня детей, подразумевая проведение минимум одного мероприятия в день. В целом, реализация представленной психологической программы профилактики школьной дезадаптации у первоклассников осуществлялась в течение 3 месяцев.

Блок работы с детьми был направлен на повышение их мотивации к школьному обучению, а также на снижение школьной тревожности и других невротических симптомов школьной дезадаптации. С первоклассниками проводились мероприятия в виде игр, психологических упражнений и заданий, бесед с использованием различных методов и технологий (сказкотерапия, арт-терапия). Включение мероприятий из профилактической программы в повседневную школьную деятельность детей позволяло наиболее эффективным образом организовать процесс профилактики и коррекции школьной дезадаптации первоклассников. Находясь непосредственно в ситуации школьного обучения и школьной среды, мы смогли направить работу с первоклассниками в нужном русле, с учетом возникающих у них трудностей, сомнений, тревожности и других проявлений

школьной дезадаптации. Наибольшая часть мероприятий разработанной психологической программы профилактики направлена именно на работу с учащимися, поскольку проблемы нарушения школьной адаптации необходимо решать именно в стенах школы в ситуациях и условиях школьного обучения. В процессе реализации предложенных мероприятий было отмечено, что учащиеся включаются в работу с особым энтузиазмом, интересом, активностью и увлеченностью. Мероприятия подразумевали тесный контакт и взаимодействие с учащимися, в процессе которого они могли отдохнуть от школьного регламента, выполняя интересные задания, упражнения и участвуя в играх, которые по своему содержанию включали аспекты учебной деятельности. Важным моментом в проводимой работе являлось, на наш взгляд, осознание детьми оценивания их успехов и достижений исключительно похвалой или победой в игре, без использования какой-либо регламентированной (пусть даже и условной) системы отметок. В проводимых играх активно использовался соревновательный момент, благодаря которому первоклассники с энтузиазмом включались в соперничество в знаниях и умениях. Упражнения и игры, направленные на развитие различных познавательных процессов и функций (мышление, внимание, память, речь и пр.) позволяли детям не только проявить и развить свои способности и умения, но и параллельно формировали у первоклассников мотивацию к учебной деятельности. После проведения каждого такого мероприятия мы делали акцент на том, что ребята могут улучшить свои результаты в игре, если будут внимательнее на уроках, будут развивать и совершенствовать свои навыки, которые в первую очередь, нарабатываются именно в рамках учебной деятельности.

Также с первоклассниками проводились мероприятия, направленные на предупреждение и снижение школьной тревожности и невротических симптомов школьной дезадаптации (упражнение «Сочинение страшилок о школе», Игра «копилки первоклассника», упражнение «разыгрывание ситуаций» и др.) в ходе выполнения данных мероприятий учащиеся сначала

несколько неуверенно, но затем все с большей активностью вовлекались в процесс работы над собственной тревожностью, страхами, переживаниями; все больше открывались к обсуждению ситуаций, которые вызывают беспокойство, а в проигрывании данных ситуаций отыскивали достаточно конструктивные способы их разрешения, получая при этом дополнительную поддержку со стороны сверстников и педагога. В целом, также в процессе работы удалось отметить, что первоклассники становились увереннее, стабильнее и эмоциональная атмосфера в среде учащихся приобретала все более положительный настрой: конфликты и недопонимания снизились, дружелюбие и сплоченность заметно повысились. Дети стали более спокойными, радостными, позитивными и готовыми к проявлению взаимной поддержки, помощи. Также в ходе работы отмечалось, что эмоциональное состояние учащихся улучшалось от осознания детьми того факта, что схожие страхи и беспокойства по поводу различных школьных ситуаций присущи не только каждому из них в отдельности, но и другим их сверстникам.

Блок работы с родителями был направлен на повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах профилактики и преодоления проявлений школьной дезадаптации. С родителями обучающихся проводились лекции, обсуждения, тренинговые упражнения, а также организовано комплексное тематическое родительское собрание. В рамках просветительских мероприятий родители обогащали свои знания в области вопросов возрастного развития первоклассников, рассматривались положительные и отрицательные стороны различных стилей взаимодействия с ребенком, анализировались факторы, от которых зависит принятие или, наоборот, непринятие ребенка; рассматривались аспекты мотивационной готовности первоклассника к школьному обучению. В процессе просветительских мероприятий родители активно включались в обсуждения, проявляли заинтересованность в рассматриваемых вопросах. Особый отклик вызвали просветительские мероприятия относительно возрастных особенностей развития первоклассников, кризиса 7 лет, психологических

аспектов эффективного взаимодействия с первоклассником. Родители озвучивали свои актуальные проблемы, связанные со школьным обучением, страхами и трудностями, в совместных обсуждениях мы находили оптимальные решения в различных ситуациях, с учетом уже имеющихся знаний и представлений. В рамках проводимых упражнений, заданий родители на практике познакомились с эффективными способами общения и взаимодействия, отработывали различные приемы и методы коммуникации и сотрудничества. Также родители учились рефлексировать свой опыт, свои представления и ситуации взаимодействия с ребенком. Ключевым мероприятием данного блока работы являлось проведение родительского собрания на тему «Школьная дезадаптация первоклассника: признаки, симптомы и пути преодоления», в рамках которого была раскрыта сущность и различия понятий «адаптация» и «дезадаптация» в контексте школьного обучения ребенка на этапе первого класса; освещены основные механизмы адаптации первоклассника и признаки проявления дезадаптации в новых для него условиях, а также предоставлены родителям практические рекомендации в отношении возможных путей и способов преодоления школьной дезадаптации младших школьников. Кроме этого, для родителей была обеспечена возможность получить групповые и индивидуальные консультации по проблемам школьной дезадаптации первоклассников.

Третий блок профилактической программы подразумевал совместную работу с детьми и родителями и был направлен на повышение степени эффективности детско-родительского взаимодействия в рамках предупреждения и преодоления проблемы школьной дезадаптации первоклассников. В рамках данных мероприятий у детей и родителей формировались способности и навыки эффективного взаимодействия; развивалась доверительная основа взаимоотношений. Благодаря данным мероприятиям дети получали от взаимодействия с родителем ощущение атмосферы поддержки, безопасности и принятия, что в достаточной степени позволяет преодолевать признаки и симптомы школьной дезадаптации.

Иными словами, реализация данного блока мероприятий позволяла закреплять достигнутые результаты работы по профилактике и преодолению признаков школьной дезадаптации.

Таким образом, реализация психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников позволила создать благоприятные условия для успешной адаптации учащихся к условиям школьной среды, а также способствовала полноценному развитию интеллектуального, личностного, физического потенциалов первоклассников в новой социальной, психологической и педагогической среде.

3.2 Результаты контрольного этапа эксперимента

Проверка эффективности реализованной на практике психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников осуществлялась в рамках проведения контрольного этапа исследования.

Обратимся к результатам, отражающим показатели и уровень дезадаптации первоклассников экспериментальной группы, полученных при помощи опросника дезадаптации Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко, проведенного среди педагогов на контрольном этапе исследования. Полученные результаты позволили выявить разные уровни выраженности коэффициента дезадаптации среди испытуемых экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе по итогам проведенной оценки наблюдаемых проявлений с позиции педагогов (рисунок 5).

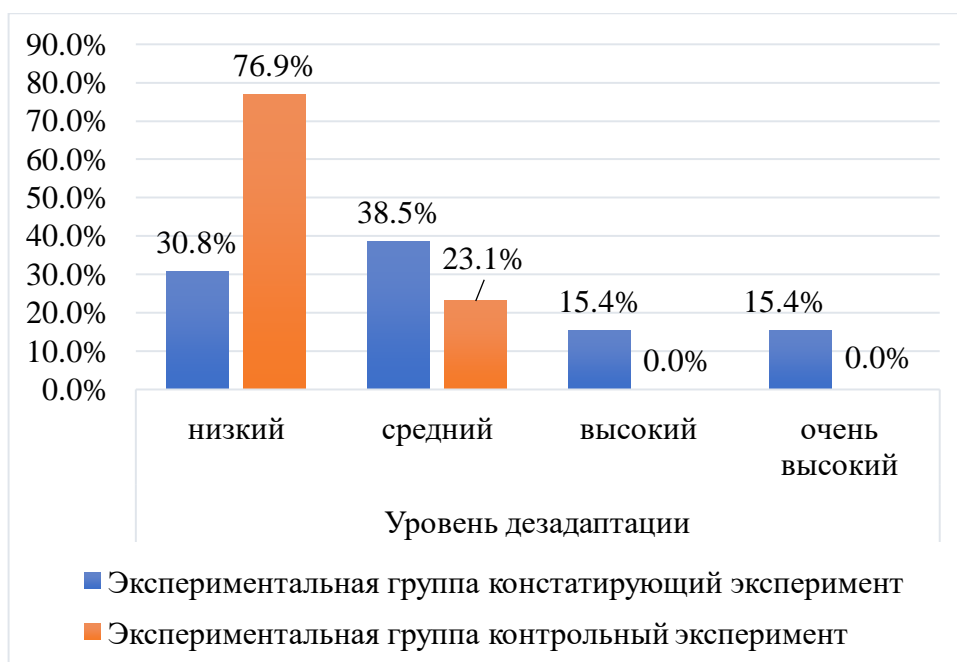


Рисунок 5 – Количество испытуемых экспериментальной группы по оценкам педагогов с разным уровнем выраженности школьной дезадаптации по итогам проведения опросника дезадаптации Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (в %)

Мы видим, что по итогам проведенного исследования на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе отмечается значительное увеличение количества первоклассников с низким коэффициентом дезадаптации (на 46,1%); также на контрольном этапе исследования не выявлено испытуемых в экспериментальной группе с высоким и очень высоким уровнем дезадаптации.

Более детальный анализ полученных данных осуществлялся аналогичным образом, как и на констатирующем этапе исследования: по каждой шкале вычислялось среднее значение в группе испытуемых, а затем исходя из данного значения, высчитывалась выраженность данной шкалы (определенного признака дезадаптации) в процентном соотношении в группе исходя из максимально возможного количества баллов по шкале. Также средний показатель (в процентном соотношении) был определен и в

отношении коэффициента дезадаптации. Все описанные данные представлены в процентном соотношении на рисунке 6.

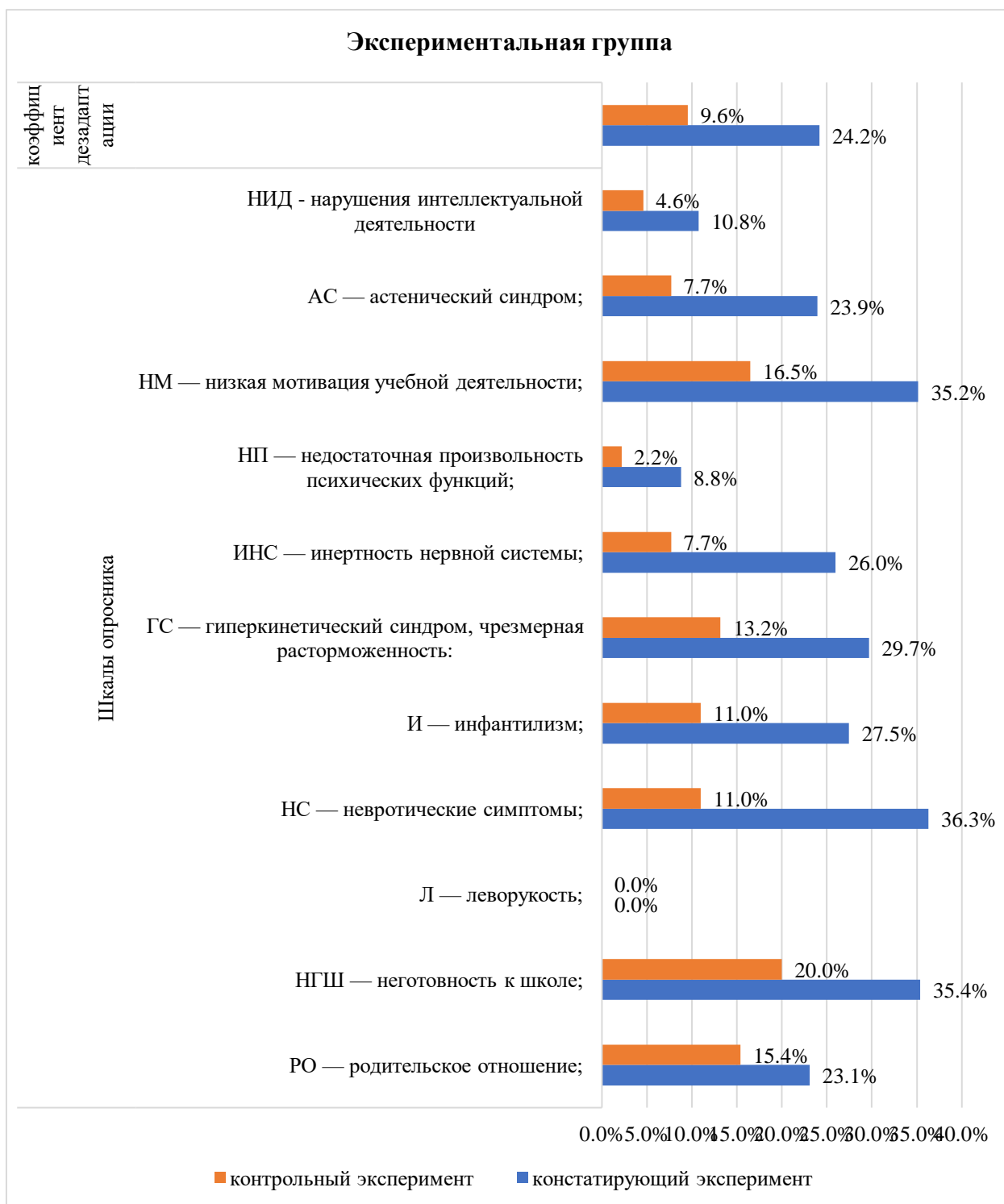


Рисунок 6 – Выраженность показателей дезадаптации и средний показатель коэффициента дезадаптации испытуемых экспериментальной группы по оценкам педагогов согласно итогам проведения опросника дезадаптации Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко на этапе констатирующего и контрольного этапов исследования (в %)

Анализ представленных данных позволяет нам отметить, что в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования отмечается значительное снижение выраженности показателей дезадаптации в группе в процентном соотношении практически по всем шкалам и по общему коэффициенту дезадаптации. Особенная разница отмечается в выраженности по шкалам «невротические симптомы» (снижение на 25,3%), «низкая мотивация учебной деятельности» (на 18,7%); «инертность нервной системы» (на 18,3%); «инфантилизм» (на 16,5%); «гиперкинетический синдром» (на 16,5%); «неготовность к школе» (на 15,4%); «астенический синдром» (снижение на 16,2%), а также по общему коэффициенту дезадаптации в группе (снижение на 14,6%). Это указывает на то, что на контрольном этапе эксперимента педагоги стали отмечать, что первоклассники экспериментальной группы стали более уравновешенными, в их поведении стало значительно меньше невротических проявлений (навязчивые движения, частые моргания, заикания и др.); повысилась учебная мотивация, ученики стали оперативнее реагировать и быстрее справляться с учебными заданиями различного характера; стали демонстрировать лучшие показатели психологического развития; стали лучше сосредотачиваться на учебной деятельности; повысилась общая осведомленность, стали лучше показатели мелкой моторики; стали более адаптивнее к учебным нагрузкам и условиям школьной деятельности.

Для того чтобы выявить достоверность произошедших изменений в экспериментальной группе, мы обратились к статистическому анализу данных, полученных на этапе констатирующего и контрольного эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента для связанных выборок. Средние значения выраженности по каждому изучаемому показателю дезадаптации в группе (в процентном соотношении) и результат статистического сравнения показателей на констатирующем и контрольном срезе, а также уровень достоверности их различий представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты статистического сравнения показателей дезадаптации (методика Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко) в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапе и средние значения выраженности по каждому изучаемому показателю (в процентном соотношении)

Экспериментальная группа	Шкалы опросника											коэффициент дезадаптации
	РО – родительское отношение	НГШ – неготовность к школе	Л – леворукость;	НС – невротические симптомы;	И – инфантилизм	ГС – гиперкинетический синдром, чрезмерная расторможенность	ИНС – инертность нервной системы	НП – недостаточная производительность психических функций	НМ – низкая мотивация учебной деятельности	АС – астенический синдром	НИД - нарушения интеллектуальной деятельности	
констатирующий эксперимент	23,1%	35,4%	0,0%	36,3%	27,5%	29,7%	26,0%	8,8%	35,2%	23,9%	10,8%	24,2%
контрольный эксперимент	15,4%	20,0%	0,0%	11,0%	11,0%	13,2%	7,7%	2,2%	16,5%	7,7%	4,6%	9,6%
tэмп	1,10	3,10	0,00	6,30	5,20	4,30	4,20	1,80	5,00	4,10	2,60	6,20
p	нет	0,01	нет	0,01	0,01	0,01	0,01	нет	0,01	0,01	0,05	0,01

Полученные результаты статистического анализа подтверждают значимость изменений на высоком уровне достоверности (при $p=0,01$) в экспериментальной группе по общему коэффициенту дезадаптации ($t_{эмп} = 6,20$) по шкалам «невротические симптомы» ($t_{эмп} = 6,30$); «инфантилизм» ($t_{эмп} = 5,20$); «низкая мотивация учебной деятельности» ($t_{эмп} = 5,00$); «гиперкинетический синдром» ($t_{эмп} = 4,30$); «инертность нервной системы» ($t_{эмп} = 4,20$); «астенический синдром» ($t_{эмп} = 4,10$); «неготовность к школе» ($t_{эмп} = 3,10$). Также на среднем уровне достоверности ($p=0,05$) выявлено значительное снижение по показателю «нарушения интеллектуальной деятельности» ($t_{эмп} = 2,60$). Таким образом, результаты статистического анализа данных подтверждают, что по наблюдениям педагогов, в экспериментальной группе испытуемых произошли значимые изменения в перечисленных показателях дезадаптации и в общем показателе коэффициента дезадаптации: первоклассники экспериментальной группы после участия в мероприятиях формирующего этапа эксперимента стали более адаптированными к условиям школы и стали более успешными в учебной деятельности.

Обратимся к анализу аналогичных результатов исследования, полученных на контрольном этапе исследования в контрольной группе (испытуемых, не принимавших участие в формирующем этапе эксперимента).

На рисунке 7 представлено количество испытуемых в контрольной группе, имеющих по оценкам педагогов разные уровни выраженности коэффициента дезадаптации на констатирующем и контрольном этапе исследования.

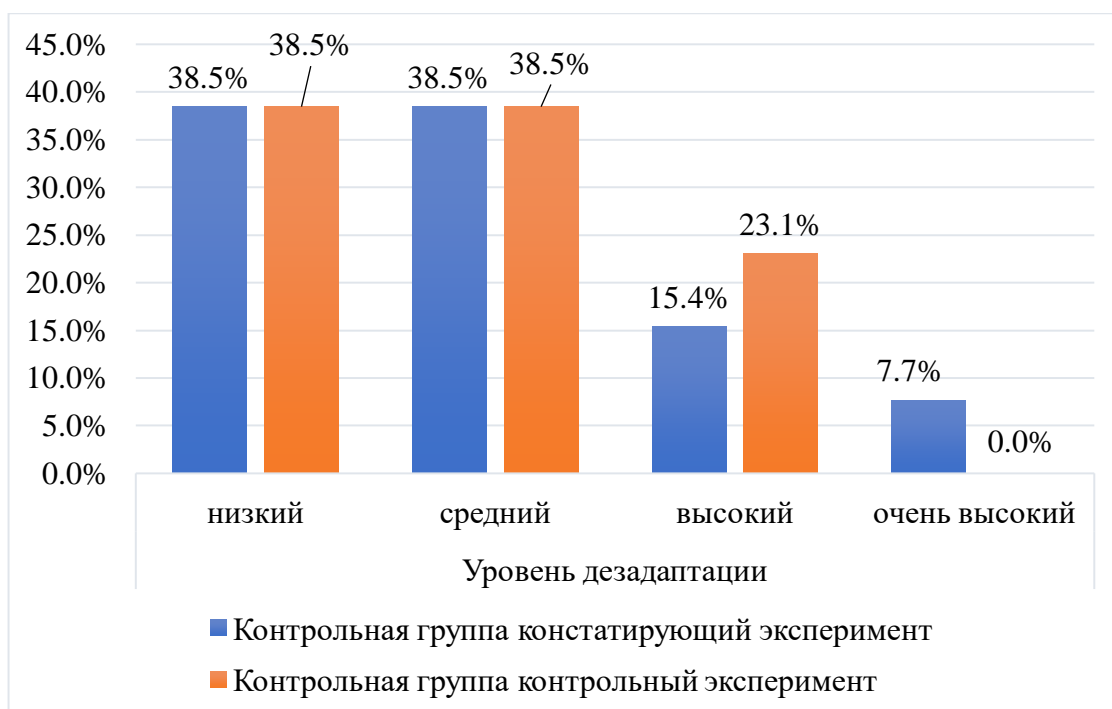


Рисунок 7 – Количество испытуемых контрольной группы по оценкам педагогов с разным уровнем выраженности школьной дезадаптации по итогам проведения опросника дезадаптации Л.М. Ковалевой, Н.Н. Тарасенко на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (в %)

Представленные данные позволяют отметить, что заметных изменений в количестве испытуемых контрольной группы по уровням выраженности коэффициента дезадаптации на контрольном этапе (в сравнении с данными на констатирующем этапе) не произошло: количество испытуемых с низким и средним уровнем дезадаптации осталось неизменным, в то время как количество испытуемых с высоким уровнем дезадаптации даже незначительно возросло (на 1 учащегося), а испытуемых с очень высоким уровнем дезадаптации не выявилось на контрольном этапе (на 7,7% (1 ученик) снизилось по сравнению с констатирующим этапом).

Рассмотрим результаты, полученные по каждой шкале данного опросника в оценке педагогами первоклассников контрольной группы. Выраженность каждой шкалы (определенного признака дезадаптации) в процентном соотношении в группе и среднего показателя коэффициента дезадаптации представлены на рисунке 8.

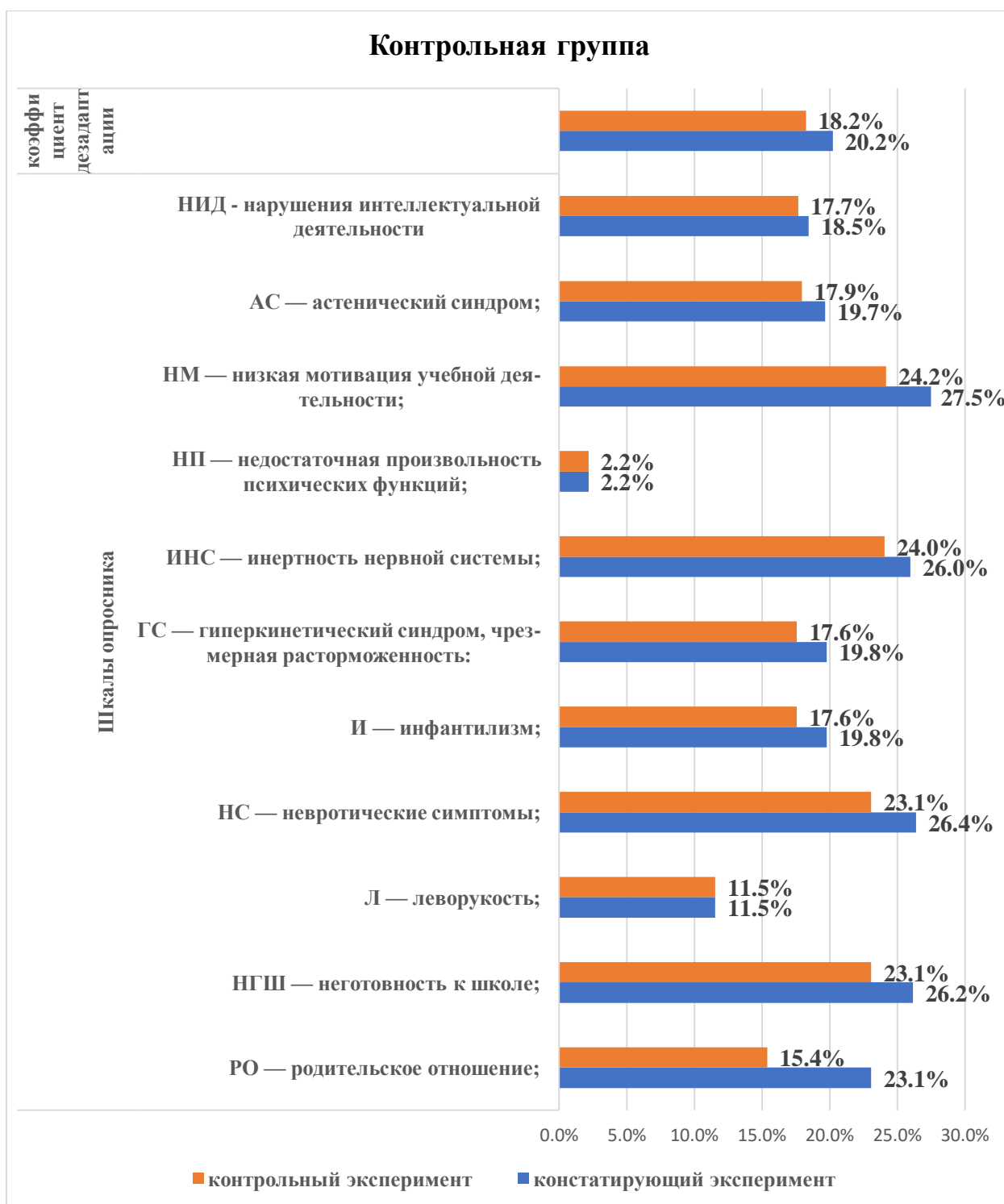


Рисунок 8 – Выраженность показателей дезадаптации и средний показатель коэффициента дезадаптации испытуемых контрольной группы по итогам проведения опросника дезадаптации Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко на этапе констатирующего и контрольного этапов исследования (в %)

Представленные на рисунке данные не позволяют нам предположить о значимых изменениях в показателях дезадаптации у испытуемых контрольной

группы на этапе контрольного эксперимента в сравнении с аналогичными показателями, полученными на этапе констатирующего эксперимента. Лишь в отношении показателя «родительское отношение» произошло наибольшее в данной группе снижение выраженности (на 7,7%), что все же не является значимым, в то время как по остальным показателям дезадаптации разница в выраженности в среднем колеблется около 1,9%.

Был проведен анализ статистических данных, полученных в контрольной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента по итогам проведения опросника Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко (таблица 3).

Таблица 3

Результаты статистического сравнения показателей дезадаптации (методика Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко) в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапе и средние значения выраженности по каждому изучаемому показателю (в процентном соотношении)

Контрольная группа	Шкалы опросника											коэффициент дезадаптации
	РО – родительское отношение	НГШ – неготовность к школе	Л – леворукость;	НС – невротические симптомы	И – инфантилизм	ГС – гиперкинетический синдром, чрезмерная расторможенность	ИНС – инертность нервной системы;	НП – недостаточная производительность психических функций	НМ – низкая мотивация учебной деятельности	АС – астенический синдром	НИД - нарушения интеллектуальной деятельности	
констатирующий эксперимент	23,1%	26,2%	11,5%	26,4%	19,8%	19,8%	26,0%	2,2%	27,5%	19,7%	18,5%	20,2%
контрольный эксперимент	15,4%	23,1%	11,5%	23,1%	17,6%	17,6%	24,0%	2,2%	24,2%	17,9%	17,7%	18,2%
tэмп	1,10	1,50	0,00	1,90	1,50	1,50	1,50	0,00	1,20	1,50	1,10	4,50
p	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	0,01

Полученные результаты статистического сравнения позволяют нам отметить, что по отдельным показателям дезадаптации в контрольной группе испытуемых на контрольном этапе исследования в ходе оценок педагогов по методике Л.М. Ковалевой Н.Н. Тарасенко не произошло, однако мы видим, что выявлена статистическая значимость различий в группе по показателю коэффициента дезадаптации, выраженность которого зависит от общего количества набранных баллов испытуемыми ($t_{\text{эмп}} = 4,50$ при $p = 0,01$), несмотря на то, что средняя выраженность по группе данного показателя на этапе констатирующего и контрольного эксперимента составляет всего 2%. Это позволяет нам сделать вывод, что коэффициент дезадаптации в контрольной группе значимо снизился по оценкам педагогов, несмотря на то, что данные испытуемые не принимали участия в формирующих мероприятиях. Одновременно с этим, стоит подчеркнуть, что выраженность статической значимости различий в коэффициенте дезадаптации гораздо выше именно в экспериментальной группе ($t = 6,20$ при $0,01$), помимо того, что в экспериментальной группе была выявлена значимая разница по ряду показателей дезадаптации у испытуемых на этапе констатирующего и контрольного эксперимента по оценкам педагогов. Предположительно, такой результат может являться результатом оценки педагогами своей собственной работы: испытуемые контрольной группы хоть и не участвовали в мероприятиях формирующего этапа исследования, однако с ними также проводилась развивающая работа, направленная на повышение адаптации к школьным условиям в рамках запланированных мероприятий общеобразовательной программы.

Обратимся к анализу результатов, полученных по итогам проведения анкетирования родителей первоклассников экспериментальной и контрольной групп на этапе контрольного эксперимента при помощи анкеты о симптомах школьной тревожности (по А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой).

На рисунке 9 представлено количество учащихся в экспериментальной группе с разным уровнем школьной тревожности по оценкам родителей в процентном соотношении.

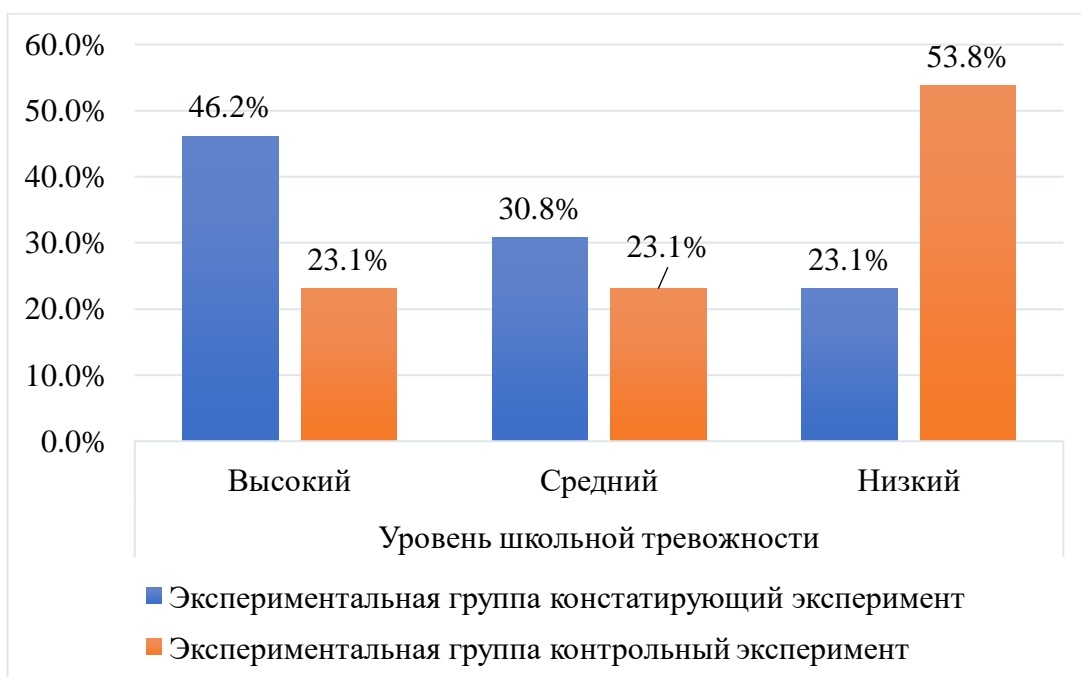


Рисунок 9 – Количество учащихся экспериментальной группы с разным уровнем школьной тревожности по итогам проведения анкеты о симптомах школьной тревожности (по А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой) на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Полученные результаты позволяют отметить, что на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе произошло значительное снижение количества испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности по оценкам родителей (на 23,1% - 3 ученика), а также заметное увеличение количества испытуемых с низким уровнем школьной тревожности (на 30,7% - 4 учащихся); при этом отмечается незначительное снижение количества учеников со средним уровнем школьной тревожности (7,7% - 1 учащийся).

С целью доказательства произошедших изменений в экспериментальной группе по полученным результатам на этапе констатирующего и контрольного эксперимента был проведен статистический анализ данных с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок, по итогам которого был получен

результат $t_{\text{мп}}=6,2$ при следующих критических значениях для данного объема выборки: $t_{\text{кр}} = 2.18$ при $p \leq 0.05$; $t_{\text{кр}} = 3.05$ при $p \leq 0.01$. На основании полученного результата можем сделать вывод о том, что по оценкам родителей, среди испытуемых экспериментальной группы произошло значимое снижение уровня школьной тревожности на высоком уровне достоверности ($t_{\text{мп}}=6,2$ при $p \leq 0.01$). Это доказывает эффективность проведенных формирующих мероприятий с испытуемыми экспериментальной группы в аспекте снижения у них проявлений школьной тревожности по оценкам родителей данных учащихся.

Обратимся к аналогичным результатам исследования оценок родителями уровня школьной тревожности у испытуемых контрольной группы, не участвующих в мероприятиях формирующего этапа исследования (рисунок 10).

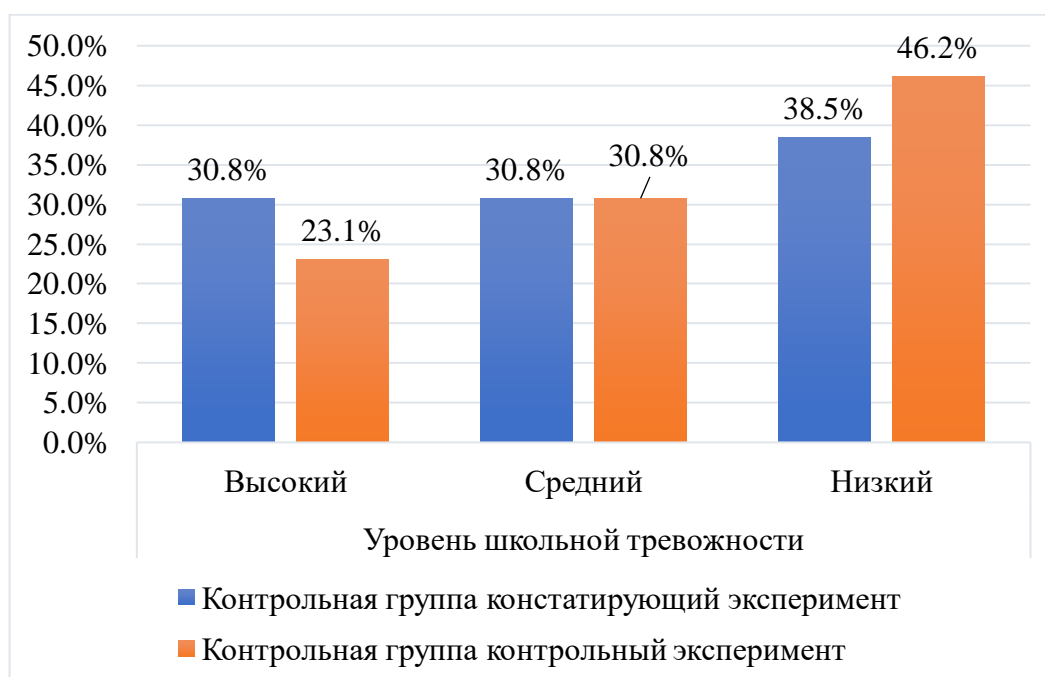


Рисунок 10 – Количество учащихся контрольной группы с разным уровнем школьной тревожности по итогам проведения анкеты о симптомах школьной тревожности (по А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой) на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Представленные на рисунке данные позволяют увидеть, что значительной разницы в количестве испытуемых контрольной группы с разным уровнем школьной тревожности по оценкам родителей, не отмечается. Так, на контрольном этапе эксперимента лишь на 1 учащегося (7,7% от общего объема выборки) стало меньше с высоким уровнем школьной тревожности. И также всего на 7,7% (1 учащийся) стало больше испытуемых с низким уровнем школьной тревожности. Проведенный статистический анализ данных при помощи t-критерия Стьюдента для связанных выборок позволил получить результат $t_{\text{эмп}}=2,6$ при следующих критических значениях для данного объема выборки: $t_{\text{кр}} = 2.18$ при $p \leq 0.05$; $t_{\text{кр}} = 3.05$ при $p \leq 0.01$, что позволило нам сделать вывод о значимых изменениях в показателях уровня школьной тревожности на среднем уровне достоверности ($p \leq 0.05$). Так, по оценкам родителей учащихся контрольной группы, уровень школьной тревожности у испытуемых, не принимавших участие в формирующих мероприятиях, стал достоверно ниже, при вероятности допущения статистической ошибки в 5%. Одновременно с этим, напомним, что аналогичный результат статистического сравнения в экспериментальной группе имеет более высокую степень достоверности произошедших изменений.

Проанализируем результаты испытуемых (первоклассников) по итогам проведения диагностики школьной адаптации при помощи теста Люшера на этапе контрольного эксперимента и сравним их с аналогичными результатами, полученными на этапе констатирующего эксперимента.

На рисунке 11 представлено количество учащихся экспериментальной группы с разной степенью адаптации к школе по итогам проведения диагностического обследования школьной адаптации тестом Люшера на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.



Рисунок 11 – Количество учащихся экспериментальной группы с разной степенью адаптации к школе по итогам проведения диагностического обследования школьной адаптации тестом Люшера на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (в %)

Можем видеть, что на этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе не выявлено испытуемых со школьной дезадаптацией (констатирующий этап – 38,5%); при этом значительно повысилась доля испытуемых в экспериментальной группе с нормальной адаптацией к школе (на 30,7% - 4 учащихся) и также несколько повысилось количество испытуемых с успешной адаптацией (на 7,7% - 1 ученик). Полученные результаты позволяют увидеть, что среди учащихся первых классов в экспериментальной группе практически перестали проявляться признаки школьной тревожности как нежелание ходить в школу; выражение сильных негативных эмоций в связи с плохой оценкой; большие временные затраты на учебу; дети стали более спокойно и выдержанно относиться к сложным и трудоемким заданиям, стали спокойнее и уравновешеннее при разговорах о школьных делах; практически пропали страшные сны, связанные

со школой; дети перестали высказывать серьезную обеспокоенность перед контрольными или проверочными работами.

С целью доказательства произошедших изменений был проведен статистический анализ полученных данных по рассматриваемой методике среди испытуемых экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования при помощи t-критерия Стьюдента для связанных выборок, в результате которого получен результат $t_{\text{эмп}}=3,2$ при $p \leq 0.01$. Полученный результат позволяет сделать вывод о достоверном повышении уровня адаптации к школе у учащихся экспериментальной группы на высоком уровне значимости.

Рассмотрим результаты испытуемых контрольной группы по итогам проведения диагностического обследования школьной адаптации методом Люшера и сравним их с аналогичными данными, полученными в указанной группе на этапе констатирующего эксперимента (рисунок 12).

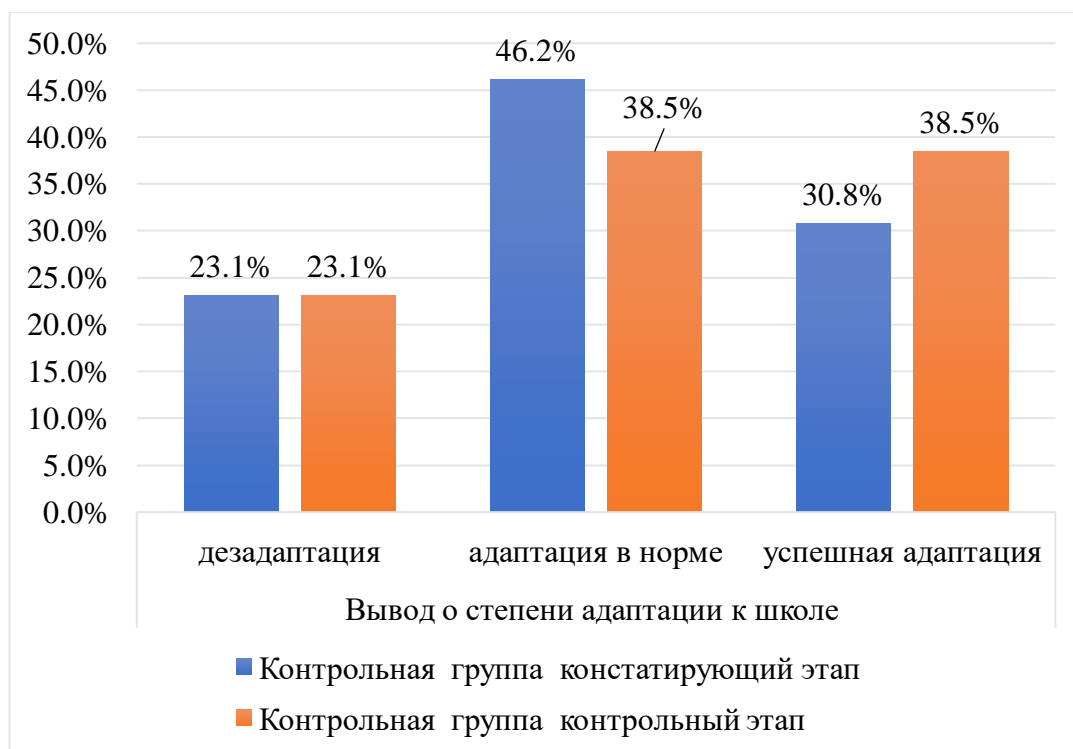


Рисунок 12 – Количество учащихся контрольной группы с разной степенью адаптации к школе по итогам проведения диагностического обследования школьной адаптации методом Люшера на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (в %)

Представленные результаты позволяют увидеть, что значимых изменений в степени школьной адаптации среди испытуемых контрольной группы на этапе контрольного эксперимента не произошло. Количество испытуемых со школьной дезадаптацией осталось неизменным (23,1%), в то время как доля испытуемых с нормальной степенью адаптации незначительно снизилась (на 7,7% - 1 ученик), а количество испытуемых с успешной адаптацией соответственно повысилось в таком же объеме (7,7%). Статистический анализ полученных результатов среди испытуемых контрольной группы по итогам изучения школьной адаптации методом Люшера на этапе констатирующего и контрольного эксперимента позволил получить значение $t_{Эмп} = 1.8$, свидетельствующее об отсутствии статистически значимых различий в сравниваемых данных. Это позволяет нам сделать обоснованный вывод об отсутствии достоверных изменений в степени школьной адаптации среди испытуемых контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента.

Таким образом, результаты проведенного контрольного этапа исследования позволили выявить значимые изменения в школьной дезадаптации у испытуемых экспериментальной группы по следующим основным показателям: уровень школьной тревожности; мотивация к обучению в школе; уверенность в себе и своих силах. По итогам контрольного этапа эксперимента у испытуемых экспериментальной группы достоверно снизился уровень по таким показателям как неготовность к школе; проявления невротических симптомов; инфантилизм; чрезмерная расторможенность; инертность нервной системы; низкая мотивация учебной деятельности; астенический синдром; нарушения интеллектуальной деятельности; уровень школьной тревожности. При этом выраженность произошедших изменений выявлена в большей степени среди испытуемых экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе на статистическом уровне подтвердились лишь изменения в показателях уровня школьной тревожности (на среднем уровне достоверности ($p \leq 0.05$)), полученные только по итогам исследования

мнений и оценок педагогов и родителей. Результаты статистического сравнения данных по итогам исследования школьной адаптации при помощи теста Люшера, проведенного непосредственно с первоклассниками, доказали достоверность произошедших изменений лишь в экспериментальной группе: учащиеся практически перестали проявлять нежелание ходить в школу; испытывать сильные негативные эмоции в связи с плохой оценкой; сократились временные затраты на учебу; учащиеся стали более устойчивы к выполнению сложных и трудоемких заданий, стали спокойнее и уравновешеннее при разговорах о школьных делах; практически пропали страшные сны, связанные со школой; дети перестали высказывать серьезную обеспокоенность перед контрольными или проверочными работами.

На основе полученных результатов качественного, количественного и статистического анализа данных, можем сделать вывод об эффективности реализации мероприятий формирующего этапа исследования.

Выводы по третьей главе

В процессе разработки и реализации психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников мы ориентировались на соблюдение следующих важнейших условий: учет комплекса факторов нарушения адаптации первоклассников к процессу обучения в школе; реализация комплекса мероприятий, направленного на коррекцию социального статуса, внутренней позиции школьника и самооценки первоклассников.

Психологическая программа профилактики школьной дезадаптации первоклассников включала в свое содержание 3 основных блока работы:

- 1) работа с учащимися-первоклассниками. Цель: профилактика и преодоление имеющих признаков школьной дезадаптации;

2) работа с родителями. Цель: повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах профилактики и преодоления проявлений школьной дезадаптации у первоклассников.

3) совместная работа с детьми и родителями. Цель: повышение степени эффективности детско-родительского взаимодействия в рамках предупреждения и преодоления проблемы школьной дезадаптации первоклассников.

Контрольный этап исследования был направлен на проверку эффективности реализованной психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников, путем проведения повторного исследования школьной дезадаптации первоклассников, оценки динамики полученных результатов, анализа и интерпретации данных, формулирования окончательных выводов об эффективности проведенной работы.

Согласно результатам проведенного контрольного этапа исследования, выявлены значимые изменения в школьной дезадаптации у испытуемых экспериментальной и контрольной групп по некоторым отдельным показателям. При этом выраженность произошедших изменений выявлена в большей степени среди испытуемых экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе на статистическом уровне подтвердились лишь изменения, полученные только по итогам исследования мнений и оценок педагогов и родителей. Результаты статистического сравнения данных по итогам исследования школьной адаптации при помощи теста Люшера, проведенного непосредственно с первоклассниками, доказали достоверность произошедших изменений лишь в экспериментальной группе: у учащихся достоверно снизился уровень по таким показателям, как неготовность к школе; проявления невротических симптомов; инфантилизм; чрезмерная расторможенность; инертность нервной системы; низкая мотивация учебной деятельности; астенический синдром; нарушения интеллектуальной деятельности; уровень школьной тревожности. учащиеся практически перестали проявлять нежелание ходить в школу; испытывать сильные

негативные эмоции в связи с плохой оценкой; сократились временные затраты на учебу; учащиеся стали более устойчивы к выполнению сложных и трудоемких заданий, стали спокойнее и уравновешеннее при разговорах о школьных делах; практически пропали страшные сны, связанные со школой; дети перестали высказывать серьезную обеспокоенность перед контрольными или проверочными работами.

На основе полученных результатов качественного, количественного и статистического анализа данных, был сделан обоснованный вывод об эффективности психологической профилактики школьной дезадаптации первоклассников.

Заключение

Целью данного исследования являлась разработка и обоснование эффективности реализации психологической программы профилактики школьной дезадаптации первоклассников. В связи с поставленной задачей исследования последовательно решался ряд исследовательских задач.

Проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме преодоления дезадаптации младших школьников к школьному обучению, в результате которого был сделан ряд важнейших выводов. Под дезадаптацией понимается нарушение, искажение адаптационных процессов, приводящее к нарушениям функционирования организма/индивида. Наиболее распространенные случаи школьной дезадаптации выражаются в невозможности ребенка обучаться в соответствии с заданной школьной программой, а также с расхождениями между способностями ребенка и требованиями к нему предъявляемыми, нарушением поведения. Типы дезадаптации могут проявляться на трех уровнях: социальном или педагогическом, физиологическом, а также психологическом. Главными факторами нарушения процесса адаптации первоклассников к обучению в школе являются низкий уровень подготовленности ребенка к обучению в школе, влияние семейных отношений, отношения «ученик-ученик», «учитель-ученик», школьная тревожность и т.д. Анализ современных исследований в области изучения проблемы школьной дезадаптации первоклассников позволил установить, что адаптированный к школе ученик приспособлен к полноценному развитию своего интеллектуального, личностного, физического потенциалов в новой социальной, психологической и педагогической среде. Профилактика дезадаптации современных первоклассников должна быть направлена на формирование и развитие у учащихся мотивационной готовности к обучению в школе, при организации тесного и согласованного взаимодействия основных участников

образовательного процесса (педагогические кадры, учащиеся, родители учащихся).

В рамках исследования проведено экспериментальное изучение уровня школьной дезадаптации первоклассников, по итогам которого было установлено, что значительная доля испытуемых характеризуется средним и низким уровнем дезадаптации. Из наиболее выраженных показателей дезадаптации в изучаемых группах являются такие как неготовность к школе; невротические симптомы; инертность нервной системы; низкая мотивация учебной деятельности. По оценкам родителей учащихся, среди первоклассников обеих групп преобладает высокий и средний уровень школьной тревожности. По результатам диагностики степени школьной адаптации методом Люшера, наибольшая доля испытуемых характеризуется наличием дезадаптации; у преобладающего количества испытуемых адаптация протекает в норме; количество испытуемых с успешным вариантом адаптации к школе в обеих группах одинаково - 30,8%.

На основе полученных результатов исследования, а также с опорой на полученные выводы теоретического изучения научной литературы по проблеме исследования, была разработана и реализована на практике с испытуемыми экспериментальной группы психологическая программа профилактики школьной дезадаптации у первоклассников.

Целью реализации разработанной программы являлась профилактика и преодоление у первоклассников проявлений школьной дезадаптации. В процессе разработки и реализации программы психологической профилактики школьной дезадаптации первоклассников мы ориентировались на соблюдение следующих важнейших условий: учет комплекса факторов нарушения адаптации первоклассников к процессу обучения в школе; реализация комплекса мероприятий, направленного на коррекцию социального статуса, внутренней позиции школьника и самооценки у первоклассников.

Психологическая программа профилактики школьной дезадаптации первоклассников включала в свое содержание 3 основных блока работы:

1) работа с учащимися-первоклассниками. Цель: профилактика и преодоление имеющих признаков школьной дезадаптации;

2) работа с родителями. Цель: повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах профилактики и преодоления проявлений школьной дезадаптации у первоклассников.

3) совместная работа с детьми и родителями. Цель: повышение степени эффективности детско-родительского взаимодействия в рамках предупреждения и преодоления проблемы школьной дезадаптации первоклассников.

После реализации формирующего этапа, был проведен контрольный этап исследования, направленный на проверку эффективности реализованной психологической программы. По итогам качественного, количественного и статистического анализа данных, был сделан вывод, что первоклассники экспериментальной группы после участия в мероприятиях формирующего этапа стали более адаптированными к условиям школы и стали более успешными в учебной деятельности. Это доказывают результаты статистического анализа: значимость изменений на высоком уровне достоверности (при $p=0,01$) по общему коэффициенту дезадаптации ($t_{эмп} = 6,20$) по шкалам «невротические симптомы» ($t_{эмп} = 6,30$); «инфантилизм» ($t_{эмп} = 5,20$); «низкая мотивация учебной деятельности» ($t_{эмп} = 5,00$); «гиперкинетический синдром» ($t_{эмп} = 4,30$); «инертность нервной системы» ($t_{эмп} = 4,20$); «астенический синдром» ($t_{эмп} = 4,10$); «неготовность к школе» ($t_{эмп} = 3,10$). Также на среднем уровне достоверности ($p=0,05$) выявлено значительное снижение по показателю «нарушения интеллектуальной деятельности» ($t_{эмп} = 2,60$). В контрольной группе полученные результаты статистического сравнения позволяют нам отметить, что по отдельным показателям дезадаптации значимых изменений не произошло, однако выявлена статистическая значимость различий в группе по показателю

коэффициента дезадаптации ($t_{\text{эмп}} = 4,50$ при $p = 0,01$), что может являться результатом оценки педагогами своей собственной работы: испытуемые контрольной группы хоть и не участвовали в мероприятиях формирующего этапа исследования, однако с ними также проводилась развивающая работа, направленная на повышение адаптации к школьным условиям в рамках запланированных мероприятий общеобразовательной программы.

Статистический анализ данных среди испытуемых экспериментальной группы подтвердил, что произошло значимое снижение уровня школьной тревожности в экспериментальной группе на высоком уровне достоверности ($t_{\text{эмп}} = 6,2$ при $p \leq 0,01$), а также в контрольной группе на среднем уровне достоверности ($p \leq 0,05$). ($t_{\text{эмп}} = 2,6$). Результаты сравнения данных по итогам изучения степени школьной адаптации учащихся экспериментальной группы методом Люшера позволяет сделать вывод о достоверном повышении уровня адаптации к школе у учащихся экспериментальной группы на высоком уровне значимости ($t_{\text{эмп}} = 3,2$ при $p \leq 0,01$). Одновременно с этим, статистический анализ аналогичных результатов, полученных в контрольной группе испытуемых позволил сделать вывод об отсутствии статистически значимых изменений ($t_{\text{эмп}} = 1,8$).

Таким образом, полученные результаты проведенного исследования позволили сделать обоснованный вывод об эффективности проведенной работы, в рамках которой была реализована психологическая программа профилактики школьной дезадаптации первоклассников, поскольку у испытуемых экспериментальной группы достоверно снизился уровень школьной дезадаптации по таким показателям как неготовность к школе; проявления невротических симптомов; инфантилизм; чрезмерная расторможенность; инертность нервной системы; низкая мотивация учебной деятельности; астенический синдром; нарушения интеллектуальной деятельности; уровень школьной тревожности. Учащиеся практически перестали проявлять нежелание ходить в школу; испытывать сильные негативные эмоции в связи с плохой оценкой; сократились временные затраты

на учебу; учащиеся стали более устойчивы к выполнению сложных и трудоемких заданий, стали спокойнее и уравновешеннее при разговорах о школьных делах; практически пропали страшные сны, связанные со школой; дети перестали высказывать серьезную обеспокоенность перед контрольными или проверочными работами.

Так, цель исследования была достигнута, выдвинутая гипотеза полностью подтвердилась.

Список литературы

1. Аббатаева, П.Н. Социальная адаптация личности / П.Н. Аббатаева // Вестник Социально-педагогического института. – 2020. – № 3. – С. 87-97.
2. Адилова, Х.Л. Пути адаптации учащихся начальной школы к школьному образованию / Х.Л. Адилова // Достижения науки и образования. – 2019. – № 7 (48). – С. 71-73.
3. Абдуллина, Л.Б. Адаптация первоклассников к школе / Л.Б. Абдуллина // Мир науки, культуры, образования. – №4 (71). – 2018. – С. 7-9.
4. Андреева, Д.А. О понятии адаптации / Д.А. Андреева // Человек и общество. – 2011. – С. 210-211.
5. Асеев, В.Г. Теоретические проблемы адаптации / В.Г. Асеев // Адаптация учащихся молодежи к трудовой и учебной деятельности // Вопросы воспитания. – 2012. – №5. – С. 139-141.
6. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации детей к школе / Э.М. Александровская // Школа и психологическое здоровье детей. – 2011. – №4. – С. 29-32.
7. Балакирева, Н.А. Социально-психологическая профилактика дезадаптации в младшем школьном возрасте в условиях общеобразовательной школы / Н.А. Балакирева, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – №6. – 2020. – С. 330-333.
8. Басалаева, Н.В. Мотивационная готовность первоклассников к школе: диагностика и возможности ее развития / Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1, 2018. – С. 417-420.
9. Безруких, М.М. Ваш особенный ребенок идет в школу. Готовим его и готовимся сами / М.М. Безруких. – Спб.: Питер, 2020. – 256 с.
10. Бельшева, А.Н. Особенности адаптации современных первоклассников к обучению в школе / А.Н. Бельшева, Ю.Н. Смирнова // Нижегородский психологический альманах. – 2021. – Т. 1. – № 1. – С. 20-29.

11. Белякова, Н.В. Школьная дезадаптация у первоклассников: систематизация причин и комплексный подход к их предупреждению : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Белякова Нина Васильевна. – Москва, 2007. – 21 с.
12. Биктина, Н.Н. Школьная дезадаптация как следствие психологического неблагополучия образовательной среды / Н.Н. Биктина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №5. – С. 370-375.
13. Богомолова, Е.А. Проблема адаптации первоклассника к школе / Е.А. Богомолова // Студенческие научные достижения. – 2019. – С. 193-195.
14. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Сфера, 1995. – 77 с.
15. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе // Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
16. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2019. – 281 с.
17. Ганиева, Ф.С. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Ф.С. Ганиева, С.Г. Бекаева // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2020. – Т. 28. – № 2(30). – С. 89-93.
18. Гущина, К.А. Школьная дезадаптация как трудная жизненная ситуация, требующая совладающего поведения / К.А. Гущина // Вопросы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 155-159.
19. Давидюк, Т.Ф. Адаптация младших школьников к обучению в условиях постдистанционного образования / Т.Ф. Давидюк, Е.В. Фалунина // World science. – 2021. – С. 227-233.
20. Донецкая, М.А. Адаптация первоклассников к процессу обучения / М.А. Донецкая // Аллея науки. – 2018. – № 11(27). – С. 51-56.
21. Дубровина, И.В. Руководство практического психолога: Готовность к школе: развивающие программы / И.В. Дубровина. – М.: Академия, 2012. – 118 с.

22. Егорова, Е.А. Участие семьи в адаптации первоклассников к школе / Е.А. Егорова // Академия профессионального образования. – 2019. – № 11-12(90-91). – С. 63-71.
23. Емченева, М.Н. Профилактика и коррекция школьной дезадаптации первоклассников / М.Н. Емченева // Альманах мировой науки. – 2017. – № 1. – С. 15-19.
24. Завьялова, Е.К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (профессионально-личностные аспекты) / Е.К. Завьялова. – М.: Наука, 2012. – 167 с.
25. Зайцева, В.А. Адаптация первоклассников к обучению в школе / В.А. Зайцева // Педагог-профессионал в школе будущего. – 2020. – С. 61-68.
26. Иовчук, Н.М. Психопатологические механизмы школьной дезадаптации / Н.М. Иовчук // Школьная дезадаптация. – 2013. – С. 240-243.
27. Каган, В.Е. Школьная дезадаптация: к определению понятия. / В.Е. Каган // Школьная дезадаптация. – 1995. – С. 261-263.
28. Казакова, Е.В. Изучение эмоциональной адаптации детей 7-8 лет г. Архангельска / Е.В. Казакова, В.А. Ипатова // Международный студенческий вестник. – 2017. – №4-5. – С.687-691.
29. Ковалева, Л.М. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе / Л.М. Ковалева, Н.Н. Тарасенко // Начальная школа. – 1996. – № 7. – С. 57-59.
30. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Сфера, 1988. – 265 с.
31. Корнеева, Е.Н. Влияние субъектных особенностей на эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия / Е.Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 270-276.
32. Корнеева, Е.Н. Интеграция субъектов образовательного взаимодействия в ситуации адаптации учащихся 1-го класса к школе / Е.Н. Корнеева, А.Н. Фадеева // Новая психология профессионального труда педагога. – 2021. – № 1. – С. 226-229.

33. Костоева, Л.Р. Стимулирование адаптации первоклассника к школе / Л.Р. Костоева // Профилактика зависимостей. – 2019. – №3. – С. 25-28.
34. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация первоклассников / Т.В. Костяк. – М: Академия, 2008. – 176 с.
35. Кошурникова, Е.С. К проблеме исследования школьной тревожности у первоклассников / Е.С. Кошурникова, Г.И. Симонова // Концепт. – 2016. – № 28. – С. 94-96.
36. Кряжева, И.К. Социально психологические факторы адаптированности личности / И.К. Кряжева. – М.: АН СССР, 1980. – 159 с.
37. Кузнецова, К.А. Адаптация первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению / К.А. Кузнецова // Образовательное пространство детства. – 2020. – С. 369-372.
38. Кумарина, Г.Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения / Г.Ф. Кумарина // Народное образование. – 2016. – № 1. – С. 111.
39. Курносова, С.А. Педагогические условия адаптации младших школьников к обучению в основной школе / С.А. Курносова, А.Б. Сагеева // International innovation research. – 2018. – С. 136-138.
40. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьева. – М.: Просвещение, 2017. – 364 с.
41. Маркович, Д.Н. Адаптация первоклассников к обучению в школе / Д.Н. Маркович // Пачатковая школа. – 2009. – № 7. – С. 18-22.
42. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб. : Речь, 2002. - 149 с.
43. Мицукова, Е. Адаптация первоклассников к образовательной среде / Е. Мицукова // Вестник современных исследований. – 2017. – № 9-1(12). – С. 79-84.
44. Медведева, О.И. Теоретические подходы к проблеме профилактики школьной дезадаптации первоклассников / О.И. Медведева, С.В. Феоктистова // Цивилизация знаний. – 2020. – С. 130-133.

45. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
46. Мурзина, Н.П. Взаимодействие педагогов и родителей: противостояние или согласие, или время объединять усилия / Н.П. Мурзина // Начальная школа плюс до и после. – 2018. – № 4. – С. 9-14.
47. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2019. – 456 с.
48. Невзорова, А.В. Коррекция школьной дезадаптации младших школьников с помощью технологии линейного алгоритма навыков социализации / А.В. Невзорова // Проблемы современного педагогического образования. – №64-2, 2019. – С. 118-122.
49. Новикова, Е.В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков / Е.В. Новикова // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. – 1985. – С. 42–56.
50. Новосёлова, Г.А. Иппотерапия как средство социальной адаптации детей санаторной школы / Г.А. Новосёлова // Фундаментальные исследования. – 2016. – № 10-8. – С. 1806-1809.
51. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: Наука, 2008. – 175 с.
52. Онищенко, Э.В. Сущность и особенности адаптации первоклассников к учебной деятельности в современной начальной школе / Э.В. Онищенко, С.П. Замахова // Герценовские чтения. – 2021. – № 1. – С. 75-81.
53. Певнева, А.Н. Школьная тревожность и мотивация первоклассников в процессе адаптации к школе / А.Н. Певнева, Е.И. Ковалевская // Психологическое благополучие современного человека. – 2018. – С. 29-34.

54. Петрова, Е.Ю. Школьная дезадаптация и педагогические условия ее преодоления / Е.Ю. Петрова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. - № 12. – С. 166-169.
55. Петрова, С.С. Адаптация детей младшего школьного возраста к начальной школе / С.С. Петрова // Успехи современной науки и образования. – 2018. – № 2. – С. 58-61.
56. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Юрайт, 2019. – 576 с.
57. Реан, А.А. Развитие и социализация личности в семье / А.А. Реан // Социальная работа. – 2011. – №1. – С.41-43.
58. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн . - СПб: Питер, 2018. – 310 с.
59. Сидорина, Е.В. К проблеме адаптации первоклассников к обучению в школе / Е.В. Сидорина, И.А. Иванова, А.М. Емельянова // Проблемы современного педагогического образования. – №6. – 2019. – С. 302-305.
60. Скворцова, И.И. Социально-педагогические аспекты адаптации первоклассника к обучению в школе / И. И. Скворцова, Н. Е. Горбачева, Е. В. Зюкина // Педагогическое призвание. – 2021. – С. 345-357.
61. Слепичева, О.А. Тревожность и ее последствия / О.А. Слепичева. – СПб.: Изд-во Меридиан, 2013. – 315 с.
62. Степенко, В.А. Психолого-педагогическая работа по адаптации первоклассников к школе / В.А. Степенко // Современные технологии. – 2018. – С. 263-265.
63. Сушко, Г.Н. Проблемы адаптации студентов к обучению в вузе / Г.Н. Сушко, Ю.К. Малеванова // Ученые заметки ТОГУ. – 2018. – № 2. – С. 417-422.
64. Унежева, М.Т. Адаптация первоклассников к школьной жизни как педагогическая проблема / М.Т. Унежева, Ф.Б. Балкизова // Достижения вузовской науки. – 2016. – № 21. – С. 82-86.

65. Худик, В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте / В.А. Худик. – Киев, 1993. – 144 с.
66. Цветков, А.В. Особенности личности педагога и адаптация ребенка к обучению в школе / А.В. Цветков, Н.А. Цветкова, А.А. Антонов // Научное мнение. – 2015. – № 6-2. – С. 90-95.
67. Шолохова, Е.Н. Психологический компонент школьной дезадаптации первоклассников в условиях современных образовательных организаций различного типа / Е.Н. Шолохова, Е.В. Казакова, Л.В. Соколова // Психолог. – №5. – 2020. – С. 33-44.
68. Шустова, Н.Е. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам / Н.Е. Шустова, В.В. Гриценко // Психологический журнал. – 2007. – № 1. – С. 46-57.
69. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2019. – 554 с.
70. Caglar, H. La psychologie scolaire. – Paris, 1983. – 128 p.
71. Hartmann, H. Ego Psychology and the Problem of Adaptation. – N.Y., 1958. – 74 p.