

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Черепанов Сергей Александрович

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: Индивидуальное консультирование как способ повышения
социально-психологической адаптации учащихся пятых классов
Направление: 44.04.02. Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа: Мастерство психологического консультирования

Допущена к защите
Заведующая кафедрой
к.п.с.н., доцент Мосина Н.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
06.12.18 Мосина
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.с.н., доцент Сафонова М.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
06.12.2018.
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.с.н., доцент Сафонова М.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
06.12.2018.
(дата, подпись)

Студент
Черепанов С.А.
(фамилия, инициалы)
06.12.2018.
(дата, подпись)

Красноярск, 2018

Содержание

Реферат.....	3
Введение.....	5
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психологической помощи пятиклассникам в социально-психологической адаптации в основной школе....	14
1.1. Понятие адаптации. Проблема социально-психологической адаптации обучающихся при переходе в основную школу.....	14
1.2. Психологические особенности младших подростков.....	25
1.3. Психологическое консультирование как способ психологической помощи пятиклассникам в социально-психологической адаптации к основной школе....	34
Выводы по Главе.....	50
Глава 2. Экспериментальное исследование по повышению социально-психологической адаптации пятиклассников к основной школе в процессе индивидуального консультирования.....	51
2.1. Методическая организация исследования и обсуждение результатов констатирующего эксперимента.....	51
2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента.....	56
2.3. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение.....	65
Выводы по Главе II.....	72
Заключение.....	97
Список используемых источников.....	100
Приложения.....	107

Реферат

Диссертация на соискание степени магистра психолого-педагогического образования «Индивидуальное консультирование как способ повышения социально-психологической адаптации учащихся пятых классов».

Объем – 124 страницы, включая 9 рисунков, 5 таблиц, 5 приложений.
Количество использованных источников – 107.

Цель исследования – составить и апробировать программу индивидуального консультирования как способа повышения социально-психологической адаптации учащихся пятых классов.

Объект исследования – социально-психологическая адаптация у учащихся пятых классов.

Предмет исследования – индивидуальное консультирование как способ повышения социально-психологической адаптации учащихся пятых классов.

Гипотеза состоит в предположении о том, что индивидуальная форма консультирования пятиклассников будет результативна в целях повышения уровня социально-психологической адаптации:

- 1) будут проведены индивидуальные консультации по специально организованной программе;
- 2) будут использованы методики, техники психологического консультирования для снижения уровня тревожности, развития уверенного поведения, навыков взаимодействия с окружающими;
- 3) будет налажено взаимодействие с родителями обучающихся.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили:

- культурно-исторический подход к исследованию формирования личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин);
- концепции адаптации учащихся в образовательной среде (С.А. Беличева, М.Р. Битянова, Т.В. Дорожевец, Е.В. Иванова,

И.А. Коробейников, Е.В. Новикова и Г.А. Цукерман, О.А. Сизова, Л.А. Ясюкова, Т.И. Юферова, и др.).

- исследования в области консультирования Дж. Кори, Р. Кочунаса, Г.И. Колесниковой;

В работе были применены следующие **методы исследования**: анализ психолого-педагогической литературы, тестирование, наблюдение, эксперимент (индивидуальное консультирование).

Апробация диссертации происходила в ходе организации и проведения индивидуальных консультаций на базе МБОУ «Лицей №10». Всего было проведено 15 консультаций.

В результате проведенного исследования были достигнуты следующие результаты:

1. Систематизированы взгляды ученых на проблему формирования социально-психологической адаптации младших подростков, сформулированы основные подходы.

2. Подобран специфический диагностический комплекс для изучения уровня социально-психологической адаптации младших подростков. Выявлены и описаны особенности социально-психологической адаптации младших подростков. Определены основные пути повышения уровня социально-психологической адаптации младших подростков.

3. Представлена форма индивидуального консультирования по проблеме школьной адаптации.

4. Описаны методические основы индивидуального консультирования, приведены формы работы, задания, особенности, принципы. Создана программа индивидуальных консультаций с рекомендациями к проведению. Программа индивидуальных консультаций апробирована на практике.

5. Прослежены изменения в уровне социально-психологической адаптации младших подростков до и после проведения программы индивидуального консультирования.

Таким образом, достигнута основная цель исследования, заключающаяся в составлении и апробации программы индивидуальных консультаций, направленной на повышение уровня социально-психологической адаптации младших подростков. Прослежены значительные положительные изменения у участников занятий, что подтвердило эффективность программы.

Результаты исследования имеют **теоретическую значимость**, которая состоит в обобщении теоретических подходов психологического консультирования с целью создания программы индивидуального консультирования, как возможного способа обучения. Важное теоретическое значение также имеет научное обоснование индивидуальной формы консультирования по проблеме школьной адаптации.

Практическое значение исследования состоит в разработке авторской программы индивидуальных консультаций, направленной на повышение уровня социально-психологической адаптации младших подростков. Существенной практической значимостью характеризуется разработанная нами схема индивидуального консультирования при формировании социально-психологической адаптации у пятиклассников.

Итогом нашего исследования на данном этапе является подтверждение высказанной гипотезы: индивидуальная форма консультаций в целях повышения уровня социально-психологической адаптации у пятиклассников будет эффективна.

Abstract

Thesis for the Master's degree in Psychology and Pedagogical Education "Individual counseling as a way to increase the socio-psychological adaptation of fifth grade students".

Volume – 124 pages, including 9 figures, 5 tables, 5 applications. The number of sources used – 107.

The purpose of the study is to create and test a program of individual counseling as a way to increase the socio-psychological adaptation of fifth-grade students.

The object of study is the socio-psychological adaptation of fifth grade students.

The subject of the research is individual counseling as a way to increase the socio-psychological adaptation of fifth grade students.

The hypothesis consists in the assumption that the individual form of counseling fifth-graders will be effective in order to increase the level of socio-psychological adaptation:

- 1) individual consultations will be held on a specially organized program;
- 2) methods, techniques of psychological counseling will be used to reduce the level of anxiety, develop confident behavior, skills of interaction with others;
- 3) interaction with parents of students will be established.

The theoretical and methodological basis of the study were:

- cultural-historical approach to the study of the formation of personality (B. G. Ananiev, L. S. Vygotsky, D. B. Elkonin);

- concepts of pupils' adaptation in the educational environment (S.A. Belicheva, M.R. Bitianova, T.V. Dorozhevets, E.V. Ivanova, I.A. Korobeinikov, E.V. Novikova, and G.A. Tsukerman, O.A. Sizova, L.A. Yasyukova, T.I. Yuferova, and others.);

- research in the field of counseling J. Corey, R. Kochunas, G.I. Kolesnikova;

The following research methods were used in the work: analysis of psychological-pedagogical literature, testing, observation, experiment (individual

counseling).

Approval of the thesis took place in the course of organizing and conducting individual consultations on the basis of MBOU Lyceum №10. A total of 15 consultations were held.

As a result of the study, the following results were achieved:

1. Systematic views of scientists on the problem of the formation of the socio-psychological adaptation of younger adolescents, formulated the main approaches.

2. A specific diagnostic complex was selected to study the level of socio-psychological adaptation of younger adolescents. Identified and described features of the socio-psychological adaptation of younger adolescents. The main ways of increasing the level of socio-psychological adaptation of younger adolescents are defined.

3. The form of individual counseling on the problem of school adaptation is presented.

4. Describes the methodological foundations of individual counseling, the forms of work, tasks, features, principles. A program of individual consultations with recommendations for conducting. The program of individual consultations has been tested in practice.

5. Traced changes in the level of socio-psychological adaptation of younger adolescents before and after the individual counseling program.

Thus, the main goal of the research is reached, which consists in drawing up and testing a program of individual consultations aimed at increasing the level of social and psychological adaptation of younger adolescents. Traced significant positive changes in the participants, which confirmed the effectiveness of the program.

The results of the study have theoretical significance, which consists in summarizing the theoretical approaches of psychological counseling in order to create a program of individual counseling as a possible way of learning. Of great theoretical

importance is also the scientific substantiation of the individual form of counseling on the problem of school adaptation.

The practical significance of the study is to develop the author's program of individual consultations aimed at increasing the level of socio-psychological adaptation of younger adolescents. Essential practical importance is characterized by the scheme of individual counseling developed by us in the formation of socio-psychological adaptation among fifth-graders.

The result of our research at this stage is the confirmation of the stated hypothesis: an individual form of consultation in order to increase the level of social and psychological adaptation among fifth-graders will be effective.

Введение

В современном мире интенсивное становление новых образовательных ценностей сопровождается усилением внимания исследователей к разрешению проблемы, связанной с переходом детей на новые ступени обучения. Говоря о проблемах адаптации к школе, специалисты различных областей научного знания рассматривают разные стороны этого сложного процесса. Представители психологии и педагогики зачастую указывают на проблемы социально-психологической адаптации учащихся, а именно на такие её аспекты, как способность учащихся успешно выстраивать продуктивные межличностные отношения со сверстниками и учителями, уровень эмоционального комфорта в новых образовательных условиях; физиологи, в свою очередь, уделяют внимание степени физиологической зрелости организма и возможностям функциональных систем, испытывающих наибольшие нагрузки, которые вызваны регулярным обучением. Таким образом, адаптационный процесс включает в себе и уровень функционального развития организма, и состояние здоровья ребёнка, и уровень учебной нагрузки, и требования, предъявляемые школой и родителями школьника. Даже те виды деятельности, которые знакомы и привычны ученику, нередко требуют заметного напряжения физиологических систем, не говоря о тех видах деятельности, которые приходят в жизнь школьника вместе с новыми образовательными условиями среднего звена.

Переход из начального в среднее звено традиционно считается наиболее педагогически сложной школьной проблемой, а период адаптации в 5 классе – одним из самых трудных периодов школьного обучения.

Проблема адаптации рассматривалась в трудах А.Н. Вазина, А.П. Сорокина, С.И. Степановой, Г.В. Стрельникова, которые выделили этапы адаптационного процесса. Г.А. Балл изучал психологическую адаптацию, Т.М. Растова исследовала адаптацию личности в коллективе, И.К. Кряжева –

критерии адаптации.

Рассматривая проблему адаптации к школе, к новым условиям обучения, представители педагогической науки в своих исследованиях изучают преимущественно вопросы адаптивной организации образования. Некоторые авторы, например, М.В. Антропова, А.Г. Хрипкова, рассматривали вопросы адаптации к физической и учебной нагрузке обучающихся начальной школы. Е.А. Осипова занималась изучением проблемы психолого-педагогического обеспечения адаптации обучающихся в средней школе. В научных исследованиях вышеупомянутых авторов разработаны основные дефиниции процесса адаптации, определяющие сущность данного феномена, рассмотрены различные виды адаптации, её этапы и критерии.

Анализ источников литературы по проблеме исследования показал, что настоящая проблема достаточно широко исследована, но недостаточно разработаны практические аспекты решения данной проблемы в школе. В частности, в недостаточной мере разработаны психолого-педагогические инструменты формирования адаптивных возможностей обучающихся при переходе из начальной в основную школу.

При изучении психолого-педагогической литературы нами было обнаружено противоречие: с одной стороны, личности, государству и обществу настоятельно необходим высокий уровень адаптированности школьников к обучению, а с другой – отсутствует научно осмысленный опыт адаптации учащихся при переходе из начальной школы в основную в новых социально-экономических условиях. Из этого вытекает проблема разработки и апробации программ психологического консультирования по адаптации школьников при переходе из начальной школы в её основное звено. Актуальность проблемы и существующее противоречие определили тему исследования: «Индивидуальное консультирование как способ повышения социально-психологической адаптации учащихся пятых классов».

Цель исследования – составить и апробировать программу индивидуального консультирования как способа повышения социально-психологической адаптации учащихся пятых классов.

Объект исследования – социально-психологическая адаптация у учащихся пятых классов.

Предмет исследования – индивидуальное консультирование как способ повышения социально-психологической адаптации учащихся пятых классов.

Гипотеза состоит в предположении о том, что индивидуальная форма консультирования пятиклассников будет результативна в целях повышения уровня социально-психологической адаптации:

- 1) будут проведены индивидуальные консультации по специально организованной программе;
- 2) будут использованы методики, техники психологического консультирования для снижения уровня тревожности, развития уверенного поведения, навыков взаимодействия с окружающими;
- 3) будет налажено взаимодействие с родителями обучающихся.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую, научную периодическую литературу по теме исследования.
2. Подобрать диагностический комплекс для определения уровня адаптации пятиклассников.
3. Описать актуальный уровень адаптации пятиклассников.
4. Составить и апробировать программу формирующего эксперимента на основе индивидуального консультирования по формированию адаптации пятиклассников.
5. Проследить изменения в уровне адаптации пятиклассников до и после формирующего эксперимента.

6. Проверить гипотезу исследования с помощью методов математической статистики.

Методы исследования:

1. Анализ психолого-педагогической литературы.
2. Тестирование.
3. Наблюдение.
4. Эксперимент (индивидуальное консультирование).
5. Методы количественного и качественного анализа.

Экспериментальная база исследования: эксперимент проводился на базе МБОУ «Лицей №10», в нем приняли участие 74 учащихся 5-го класса.

Научная новизна исследования заключается:

- систематизации, анализе и синтезе теоретических представлений о школьной адаптации и управлении ею в процессе индивидуального психологического консультирования;
- в обосновании возможности применения методов индивидуального консультирования в целях повышения уровня школьной адаптации;

Теоретическую и методологическую основу исследования составили:

- культурно-исторический подход к исследованию формирования личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин);
- концепции адаптации учащихся в образовательной среде (С.А. Беличева, М. Р. Битянова, Т.В. Дорожевец, Е.В. Иванова, И.А. Коробейников, Е.В. Новикова и Г.А. Цукерман, О.А. Сизова, Л.А. Ясюкова, Т.И. Юферова, и др.);
- исследования в области консультирования Дж. Кори, Р. Кочунаса, Г.И. Колесниковой;

Теоретическое значение исследования состоит в том, что в работе мы попытались обобщить теоретические подходы психологического консультирования с целью создания программы индивидуального

консультирования как способа формирования социально-психологической адаптации. Важное теоретическое значение также имеет научное обоснование индивидуальной формы консультирования по проблеме адаптации.

Практическое значение исследования состоит в разработке авторской программы индивидуальных консультаций, направленной на повышение уровня адаптации. Существенной практической значимостью характеризуется разработанной нами схема индивидуального консультирования дезадаптированных пятиклассников, которая может применяться в профессиональной деятельности консультирующего психолога.

Структура диссертации. Работа состоит из реферата, введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Общий объем диссертационного исследования составил 116 страницы текста, проиллюстрированного 9 рисунками и 5 таблицами.

Объем – 124 страницы, включая 9 рисунков, 5 таблиц, 5 приложений. Количество использованных источников – 107.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психологической помощи пятиклассникам в социально-психологической адаптации в основной школе

1.1. Понятие адаптации. Проблема социально-психологической адаптации обучающихся при переходе в основную школу

Термин «адаптация» чрезвычайно широк и применяется в различных областях науки. В научной литературе пока нет такого определения понятия «социальная адаптация», которое бы могло учесть всю противоречивость и сложность данного процесса и было раскрыто и исследовано с позиции психологических, социологических, профессиональных, культурно-идеологических видов адаптивной деятельности человека. В отечественной социологической литературе употребление понятия «адаптация» связывается с определенными периодами развития и направлениями социологических исследований в нашей стране, особенно по проблемным вопросам труда, трудовой деятельности и трудовых ресурсов. В самом общем виде адаптация – это процесс приспособления работника к условиям внешней и внутренней среды. Понятие адаптация происходит от латинского *adapto*, что переводится как «приспосабливаю». Оно заимствовано из биологии и означает приспособление к окружающей среде [23].

Адаптация – это свойство человека, характеризующееся его устойчивостью к средовым условиям, выражая уровень приспособленности к ней. Также здесь важно замечать взаимный характер адаптации человека и среды, вступающей с ним в регулятивные адаптационные связи, как в жизни, так и в труде. Устойчивая психическая адаптация (адаптированность), уровень психической деятельности (комплекс регуляторных реакций психики), который определяет адекватное заданным средовым условиям поведение человека, его

эффективное взаимодействие со средой, а также успешную деятельность без значительного нервно-психического напряжения. Внутреннюю психическую комфортность человека, которая определяется сбалансированностью отрицательных и положительных эмоций, можно считать критерием повышения нервно-психической устойчивости [20].

Социальная адаптация рассматривается как процесс приспособления личности к уже существующим общественным отношениям, ценностям, нормам, традициям общества, в котором человек живет и действует [20].

Адаптация человека имеет два аспекта – психологический и биологический.

Психологический аспект адаптации представляет собой приспособление человека как личности к существованию в социуме в соответствии с требованиями данного общества и с собственными требованиями, интересами и мотивами. Психологическая адаптация осуществляется посредством усвоения норм и ценностей данного общества. Основными проявлениями психологической адаптации являются взаимодействие, в том числе и общение человека с окружающими людьми, и его активная деятельность.

Социально-психологическую адаптацию можно определить как процесс активного приспособления, в отличие от адаптации физиологической, происходящей как бы автоматически. Отношения со средой, к которой нужно приспособливаться, особенные. Адаптироваться к классу, к учителю, к своему месту в школе приходится не только ребенку, но и самим педагогам к новым для них воспитанникам [23, с. 34].

Адаптивный процесс протекает фазно и имеет свои определенные стадии развития. Обычно выделяются фазы кратковременного повышения резистентности, чаще это происходит в первые часы или дни воздействия, и ее снижения, после чего начинается свое развитие состояние устойчивого приспособления. В общем виде эта схема показывает адаптивные изменения при

действии на организм самых различных факторов внешней среды – гипоксии, холода, и так далее.

В процессе адаптации можно выделить этапы:

1. Первый уровень – исходный. Он характеризуется состоянием устойчивой психической адаптации к условиям, которые привычны;

2. На втором уровне происходит процесс переадаптации, то есть перехода от состояния устойчивой психической адаптации к состоянию относительно устойчивой адаптации в новых условиях существования, которые непривычны;

3. Третий уровень определяется как новый уровень устойчивой психической адаптации или дезадаптации. Он является необходимым составным компонентом адаптационного процесса; это относительно короткое временное ситуативное явление, результат взаимодействия новых раздражителей, сигнал о нарушении равновесия между явлениями и психической деятельностью, а также требованиями среды; достаточно устойчивое и сложное состояние психики, которое выражается в неадекватных реакциях и поведении личности, которое можно обусловить функционированием психики на пределе ее компенсирующих и регуляторных возможностей или же в запредельном режиме [23, с. 38].

Выделяется несколько этапов социально-психологической адаптации.

1. Подготовительный этап. Он имеет место тогда, когда человек предполагает или знает об изменениях, которые ему предстоят. Содержание такой стадии носит познавательный характер. В зависимости от индивидуальных качеств и свойств личности познавательное поведение может быть либо пассивным, либо активно-целенаправленным. Значительную роль играют в этом факторы мотивации к деятельности в заданных условиях.

2. Второй этап определяется, как этап стартового психического напряжения, своеобразный пусковой момент включения механизма переадаптации. Содержание данного этапа заключается в нарастании эмоционального напряжения, формировании состояния внешней и внутренней

напряженности, которая является психофизиологическими детерминантами активизации деятельности организма. Также на втором этапе осуществляется внутренняя мобилизация психических ресурсов человека для их последующего применения с целью организации нового уровня психической деятельности в измененных условиях существования.

3. Третий этап именуется этапом острых психических реакций входа, то есть первичной дезадаптацией. На данном этапе влияние психогенных факторов измененных условий существования личность начинает испытывать на себе. Основными факторами являются измененная афферентация, отсутствие привычных раздражителей, резкое изменение набора раздражителей, действующих на психику и органы чувств человека раньше, а также одновременное слияние всех ранее названных компонентов [30, с. 74].

В психологии и педагогике школьная адаптация определяется как процесс и результат активного приспособления ребенка к условиям новой среды, которая связана со сменой ведущей деятельности и социального окружения (И.В. Дубровина. 1988; Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, 1988; Е.А. Панько 1988 и другие). В принятой отечественной наукой концепции психической адаптации школьная адаптация определяется как процесс становления оптимального соответствия психической деятельности младшего школьника условиям школьного обучения. Наряду с тем, большинство исследователей говорят о «школьной адаптации» ребенка, подразумевая тот или иной аспект его психической адаптации, например, психофизиологический аспект или социально-психологический.

Анализ литературы по исследуемой проблеме позволил нам установить, что адаптация в широком смысле означает приспособление к окружающим условиям. Выделяют психический и биологический (психофизиологический) аспекты адаптации. Выделяют этапы адаптации, такие как: этап стартового психического напряжения; этап острых психических реакций; этап

переадаптации; этап завершающего психическое напряжение; этап острых психических реакций выхода; этап психологической реадаптации. Психическая адаптация детей школьного возраста к ситуации школьного обучения реализуется в нескольких направлениях: в сфере учебной деятельности, в сфере взаимоотношений с окружающими, в сфере усвоения ребенком системы школьных норм, требований и правил. Успешность адаптации к новым условиям обучения на данном этапе тесно связана с решением задач развития: ребенку необходимо суметь интегрировать разнообразные переживания, часто противоречивые требования, оценочные суждения педагогов, критерии успешности, а также суметь приспособиться к разным стилям деятельности и общения учителей.

Таким образом, обобщенная формула социально-психологической адаптации предполагает: 1) адекватное восприятие индивидом окружающей действительности и самого себя; 2) наличие достаточного психологического ресурса для осознания и удовлетворения своих потребностей в существующих условиях социальной среды; 3) адекватное функционирование мотивационной сферы, обеспечивающее способность к продуктивной деятельности; 4) включенность в систему отношений и общения с окружающими; 5) психологическая гибкость, способность менять свое поведение в соответствии с изменяющимися условиями, умение использовать подходящие адаптационные стратегии. Процесс приспособления человека к условиям социальной среды является непрерывным и связан с этапами смены деятельности и социального влияния. В отечественной научной литературе традиционно определяются своеобразные циклы активации адаптационных процессов, напряжения адаптационных механизмов, отвечающих за сохранение психического здоровья личности и зависящих от характера и особенностей прохождения критических периодов индивидуального развития и динамики воздействия окружающих социальных факторов [51, С. 178].

Наиболее значимыми периодами изменения в детском, подростковом и юношеском возрастах, безусловно, являются следующие этапы: начало обучения в школе, переход из младшего звена обучения в среднее, переход к обучению в старших классах, окончание обучения, связанное с профессиональным самоопределением, получением высшего или средне специального образования, переходом непосредственно к трудовой деятельности. Данные этапы совпадают с кризисами возрастного развития 7, 11–12, 15–18 лет [50, С. 155]. Таким образом, школа на протяжении значительного периода жизни каждого человека является социальной средой его развития, организует не только образовательный, но и воспитательный процессы, в значительной степени влияет на формирование личностных и социальных качеств индивида. Адаптация к школе, являясь частным случаем социально-психологической адаптации, рассматривается не только как процесс приспособления к эффективному функционированию в школьной среде, но и как активное освоение личностью школьника окружающего его пространства, связанного с его способностью к психологическому, личностному и социальному саморазвитию [31, С. 40].

Проблеме школьной адаптации уделялось внимание еще в исследованиях советского периода, однако научный интерес к этой теме в последнее время следует за потребностями общества по преодолению негативных тенденций в системе среднего образования. Если еще 10–15 лет назад специалисты констатировали состояние школьной дезадаптации, требующей либо кратковременной, либо более или менее систематической психотерапии у 15–20 % детей школьного возраста, то сегодня этот показатель поднялся до 35 %. К концу обучения в средней школе только 10–15 % выпускников могут считаться соматически здоровыми, 40 % страдают хроническими соматическими заболеваниями, а 30 % — неврозами [17, С. 115]. Несмотря на то, что проблема школьной адаптации актуальна на всех ступенях школьного обучения, в настоящее время наиболее разработан вопрос об адаптации к школе

первоклассников. Проблемы преемственности между детским садом и школой (С.В. Феоктистова и др.), готовности детей к школе (Н.И. Гуткина, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков и др.), организации психологического сопровождения первоклассников (Р.В. Овчарова, М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева, А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман., и др.) подробно рассмотрены в литературе. Существует большое количество диагностических, развивающих и коррекционных программ, способствующих вхождению детей в школьную среду.

В этот период ставится проблема адаптации ребенка к системному изменению условий жизни, а не к новым условиям обучения. Процесс адаптации характеризуется как процесс со-адаптации всего взрослого окружения к новым условиям жизни ребенка. Адаптация ребенка к школе в таком случае может рассматриваться как новообразование всей системы взаимодействия субъектов образовательной среды [29, С. 34].

Очевидно, что адаптацию учащихся в средней школе можно рассматривать с тех же позиций. Однако этот процесс будет иметь свои особенности. Ребенок на этапе перехода в среднюю школу решает иные задачи развития, и, соответственно, новые задачи встают перед специалистами, обеспечивающими поддержку ребенка в этот период. В научной литературе существует множество точек зрения на составляющие школьной адаптации. Адаптация ребенка к школе рассматривается в различных аспектах: социально-психологическом (И.В. Дубровина, С.А. Беличева, Л.С. Иванова и др.), психофизиологическом (М. М.И. Безруких, С.П. Ефимова, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, С.В. Феоктистова, А.Л. Сиротюк и др.), психогигиеническом (В.Р. Кучма и др.). В рамках социально-психологического подхода выделяют несколько сфер процесса школьной адаптации:

— педагогическая сфера: критерий адаптированности — успешное овладение предусмотренными программой знаниями, умениями и навыками;

учебной деятельностью;

— социальная сфера: критерий адаптированности – сформированность навыков эффективного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; развитие социально приемлемых и одобряемых личностных качеств;

— психологическая сфера: критерии адаптированности – сформированность мотивации обучения, волевой регуляции поведения и деятельности, внутренней позиции школьника, эмоционально-личностный комфорт;

— физиологическая сфера: критериями успешной адаптации здесь является психическое и соматическое здоровье ребенка: оптимальное функциональное состояние (комплекс характеристик функций и качеств, обеспечивающих выполнение деятельности; умственная работоспособность) и эмоциональное состояние (внутренняя лабильность, эмоциональная устойчивость); более или менее устойчивый характер реакций ребенка на определенные жизненные события, стабильное позитивное настроение [50, С. 156].

Д. Ю. Соловьева предлагает структуру школьной адаптации, включающую следующие сферы:

1) организационную – освоение учащимся новой организационной системы образовательного процесса: соответствие новым требованиям, предписаниям, распорядку дня, обязанностям, положению в школьной иерархии;

2) учебно-мотивационную – направленность личности школьника на успешную учебную деятельность, желание и интерес к освоению новых знаний, умений, навыков;

3) социальную – особенности поведения ребенка в школе: формирование адекватного поведения, установление контактов с одноклассниками и учителем;

4) психологическую – особенности эмоциональной сферы школьников, связанной с обучением в школе [82, С. 25].

Т.В. Дорожевец предлагает модель школьной адаптации, состоящую из

трех основных структурных элементов:

1) академическая адаптация определяется степенью интеграции учащегося в образовательную систему конкретного учебного учреждения: соответствия требованиям учителей, как в сфере поведения в школе, так и в учебной деятельности, положительное отношение к школе, хорошая учебная мотивация и познавательная активность на уроках и т. д.;

2) социальная адаптация отражает успешность вхождения ребенка в новую социальную группу, что определяет социометрический статус среди одноклассников, количество коммуникативных связей, умение преодолевать разногласия и т. д.;

3) личностная адаптация характеризует уровень принятия ребенком социальной роли школьника и выражается в виде соответствующего самоотношения, уровня притязаний в школьной сфере, стремления к приобретению полезных компетенций, саморазвитию и самоизменению [31].

У адаптированного ученика 5-го класса есть желание идти в школу, общаться с одноклассниками и учителями, а также устойчиво хорошее настроение и успеваемость на уровне 4-го класса или чуть ниже. Если же учащийся решает свои проблемы с привлечением родителей, у него появляется повышенная аффективная реакция на оценки, он часто обращается к учителю начальной школы, имеет подавленное настроение и испытывает нежелание идти в школу, значит, процесс его адаптации в средней школе протекает неуспешно [16].

К сожалению, не всегда риски школьной дезадаптации очевидны и заметны окружающим ребенка или подростка учителям и родителям. Школьные работники традиционно считают хорошо адаптировавшимися учащихся, которые не доставляют проблем: хорошо себя ведут и учатся, активно участвуют в жизни класса и школы. Однако следует заметить, что педагогические показатели могут быть не связаны с психологическим благополучием: так,

отличник и послушный ученик может находиться в постоянном напряжении, испытывать сильную тревогу по поводу оценок учителя. Таким образом, при ориентации на педагогические показатели существует потенциальная опасность не заметить скрытые тенденции, приводящие к психическому нездоровью школьников. В литературе выделяют психологические показатели адаптации детей к школе. Эти показатели, по сути, должны учитывать степень удовлетворения основных психологических потребностей развивающейся личности – в безопасности, принятии, признании, принадлежности к значимой группе и т. д. С этой точки зрения, при оценке психологической адаптации детей к школе как основы сохранения психического здоровья, логичными представляются следующие критерии ее успешности:

- ощущение у ребенка психологического комфорта и эмоционального благополучия;
- адекватная самооценка;
- уверенность в себе, позитивное самоотношение;
- принадлежность к группе популярных одноклассников;
- наличие высокой учебной мотивации, познавательного интереса;
- гармоничность отношений в семье;
- отсутствие эмоциональных нарушений: невротических и других проявлений психического нездоровья (повышенной тревожности, страхов, депрессии и т. п.) [89, С. 80].

В совокупности с традиционными педагогическими показателями перечисленные выше критерии будут давать полную картину социальнопсихологической адаптации детей к школе. По мнению М.Г. Битяновой, адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своих личностных, физических, интеллектуальных и других возможностей в новой для него педагогической среде [8, С. 34]. Т.В. Дорожевец считает, что адекватная психологическая адаптация к

требованиям, предъявляемым обществом, характеризуется успешной приспособляемостью к новым социальным условиям, а неадекватная, в свою очередь, наличием внутриличностных конфликтов, высокой степенью невротизации, плохой социальной приспособляемостью, эмоциональной уязвимостью и неустойчивостью [31, С. 45].

Понятие дезадаптация является противоположным понятию адаптация. Дезадаптация характеризуется проблемами в учебной сфере – трудностями в учебе, конфликтами и непониманием с одноклассниками и учителями, деструктивным, агрессивным поведением, низким уровнем учебной мотивации. Под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность показателей, свидетельствующих о несоответствии социо-психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайнем случае, невозможным [27, С. 34].

Школьную дезадаптацию рассматривают как частный случай социально-психологической дезадаптации, в структуре которой школьная дезадаптация может играть роль как следствия, так и причины [37]. Частным случаем школьной дезадаптации является психогенная школьная дезадаптация – психогенное заболевание и психогенное формирование личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и семье и затрудняющие учебно-воспитательный процесс [39, С. 24]. Выделяются ее следующие формы: несформированность элементов и навыков учебной деятельности; несформированность мотивации учения; неспособность к произвольной регуляции деятельности; неумение приспособиться к темпу школьной жизни [17, С. 45]. С точки зрения Н.В. Вострокнутова, школьная дезадаптация представляет собой социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребенка к успешному овладению знаниями, умениями и навыками активного общения и взаимодействия в коллективной

учебной деятельности [20, С. 9].

Существует несколько точек зрения на причины школьной дезадаптации. Распространенной является точка зрения, связывающая школьную дезадаптацию с вариантами последствий неправильного педагогического отношения учителей к ученикам, неправильной организации учебного процесса и учебной деятельности. Речь идет прежде всего о влиянии авторитарного стиля современного традиционного обучения в школе [6, С. 50].

Практика возрастно-психологического консультирования показывает, что жалобы на те или иные неправильные (с точки зрения родителей или даже объективно) действия учителя в качестве причины возникновения личностных и поведенческих нарушений у детей в школе чрезвычайно распространены. Однако, следует отметить, что толерантность детей к подобному влиянию неодинакова; компенсационные и психозащитные возможности детей различаются, а также во многом зависят от внеучебных влияний на них (наличие дружеских связей, благополучной семейной ситуации и т. д.) [17, С. 100]. Е.В. Новикова считает, что причиной возникновения риска школьной дезадаптации являются не сама по себе неуспешность в учебной деятельности школьников, а их переживания по поводу этой неуспешности. Если же эти негативные переживания ребенка не компенсируются, если не находится значимых людей, которые были бы способны повысить самооценку школьника, у него могут возникать психогенные реакции на школьные проблемы, которые в случаях повторяемости или фиксации складываются в картину синдрома, названного психогенной школьной дезадаптацией [45, С. 31].

Подобного же рода попытку своеобразного «синдромного», целостного анализа (в пределах психологической нормы) предпринял А.Л. Венгер. Автор описывает синдром на примере младших школьников, однако в дальнейшем распространяет свой «синдромный» анализ психологических трудностей ребенка и на младший подростковый возраст. Ситуация развития характеризуется

несовпадением между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка. Общая схема возникновения синдрома: первичные причины — первичные нарушения — неадекватная обратная связь со стороны значимых взрослых (учителей и родителей) вызывают вторичные нарушения, подкрепляющие действия взрослых. Например, низкий результат школьной деятельности, неудачи, трудности вызывают негативную реакцию родителей и учителей (низкая оценка, негативные замечания, недовольство, внешняя мотивация деятельности), что приводит к повышению тревожности, неуверенности себе, деформации самооценки. Как следствие, это вызывает снижение результата деятельности (непродуктивная трата времени на несущественные детали, сомнение в своих силах, поиск внешней поддержки и одобрения), усугубляя первоначальное нарушение деятельности в дополнении к напряжению эмоциональной сферы [14].

Л.С. Иванова выделяет следующие уровни дезадаптации: 1) успешная адаптация – благополучная психосоциальная интеграция со школьной средой; 2) преддезадаптация характеризуется психологическим неблагополучием, эмоциональной лабильностью, что связано, прежде всего, с недостаточной социальной успешностью; 3) неявная дезадаптация определяется скрытым эмоциональным напряжением, зачастую незаметна для окружения ребенка; 4) явная дезадаптация выражается в рассогласовании социального взаимодействия, сопряженного с психологической фрустрацией, повышенной тревожностью, конфликтностью, агрессивностью; 5) крайняя дезадаптация характеризуется патологическим развитием психологического неблагополучия, принимающего форму болезни – невротического расстройства. Реже возможна дезадаптация социальной сферы [37, С. 78].

В научном обороте используется так же понятие адаптированности личности как результата процесса адаптации. Адаптированность школьников принято оценивать в зависимости от таких параметров, как характер восприятия

учащимся школы (позитивный или негативный), динамики и результата усвоения учебного материала, мотивационного ресурса, включенности в общественную жизнь класса и школы, успешности социального взаимодействия с классным коллективом.

По мнению С.А. Ларионовой, процесс адаптации ребенка к школе разделяется на несколько этапов, каждый из которых будет иметь свои особенности и характеризоваться различной степенью напряженности функциональных систем организма [20].

Первый этап определяется как ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, которые связаны с началом систематического общения, отвечают значительным напряжением и бурной реакцией практически все системы организма. Эта «физиологическая буря» продолжается достаточно долгое время (две-три недели).

На втором этапе происходит неустойчивое приспособление. Это означает, что организм человека ищет и находит оптимальные реакции на эти воздействия.

Третий этап характеризуется периодом относительно устойчивого приспособления. На этом этапе организм находит наиболее подходящие ему варианты реагирования на нагрузку, которые требуют меньшего напряжения всех систем. Любую работу, которую выполняет школьник, умственную работу по усвоению новых знаний, статическую нагрузку, которую организм испытывает при вынужденной «сидячей» позе, или психологическую нагрузку общения в большом и разнородном коллективе, организм и каждая его система, должен отреагировать своей работой, своим напряжением. Поэтому, чем больше напряжение будет выдаваться каждой системой, тем больше ресурсов будет расходовать организм. Длительное напряжение и связанное с ним утомление и переутомление могут сильно отражаться на здоровье ребенка. Продолжительность всех трех этапов составляет пять-шесть недель, при этом наиболее сложным оказывается для детей период с первой по четвертую недели.

Окончание его приходится на десятое-пятнадцатое октября. В период адаптации в первую очередь отмечается снижение уровня работоспособности, ее неустойчивость, напряжение симпатoadрениновой системы, сердечно-сосудистой системы, а также низкие показатели координации различных систем организма между собой. Если сравнивать эти воздействия с воздействиями на организм взрослого, то примерно это будет соответствовать действию невесомости на космонавта. Поэтому у большого количества учеников к концу занятий отмечается резко выраженное утомление. Только на пятой-шестой неделе обучения начинают стабилизироваться показатели работоспособности, снижается напряжение основных жизнеобеспечивающих систем организма [20]. Десять-одиннадцать лет – начало физиологического созревания и одновременно переход к другой системе учебы и новым требованиям. Этот переход связывается с возрастанием нагрузки на психику ученика, так как в пятом классе происходит резкое изменение условий обучения. Дети переходят от одного основного своего учителя к системе «классный руководитель – учителя-предметники», а также появляется кабинетная система. Разнообразие требований, которые предъявляются к школьнику разными учителями (нередко фактором, который осложняет процесс адаптации у пятиклассников, может служить именно рассогласованность и даже противоречивость требований разных педагогов), необходимость на каждом уроке уметь приспособиться к индивидуальному стилю преподавания каждого педагога, а также происходящая смена позиции «старшего» в начальной школе на «самого маленького» в средней – для психики школьника все это является серьезным испытанием.

Ю. Владимирова рассматривает «плюсы», которые несет в себе переход из начальной школы в основную, что это дает развитию личности ребенка в психологическом плане. Прежде всего, ребята узнают свои слабые и сильные стороны, учатся смотреть на себя глазами других людей, гибко перестраивать

свое поведение в зависимости от человека, с которым общаются и ситуации. В то же время основной опасностью в данный период является фактор изменения личностного смысла учения, постепенное снижение интереса к учебной деятельности [7].

Кроме того, отметим, что в начале обучения пятиклассники переживают период адаптации к новым условиям обучения. Он во многом схож с тем, который является характерным для начала обучения в первом классе. В адаптационный период ребята могут стать более тревожными, робкими или, наоборот, «развязными», суетливыми, чрезмерно шумными. У детей может снизиться работоспособность, они могут стать неорганизованными, забывчивыми, иногда нарушается сон, аппетит, а также возможно падение успеваемости, снижение интереса к учению, появление признаков тревожности, нарушения в отношениях со сверстниками. Подобные функциональные отклонения в той или иной форме присущи примерно семидесяти-восемидесяти процентам школьников. У большинства детей подобные отклонения могут носить единичный характер и исчезают обычно через четыре-пять недель после начала учебы. Однако есть дети, процесс адаптации у которых может затянуться на два-три месяца и даже больше. Именно такие школьники требуют повышенного внимания [7].

По мнению Л.А. Ясюковой важным условием успешной адаптации пятиклассников является сформированность у них понятийного мышления. Этому необходимо обучать детей, начиная с начальной школы [43].

И.В. Кузнецова, говоря об успешной адаптации обучающихся к школе, предлагает формировать у детей теоретическое мышление, рефлекссию, произвольность, способность к саморегуляции, овладение структурными компонентами учебной деятельности [18].

М.Р. Битянова помимо всего выше перечисленного обращает внимание на тот факт, что успешное обучение в среднем звене требует значительно более

глубоких и содержательных побудительных сил: ориентации на способы получения знаний, интерес к закономерностям и принципам, понимание смысла учения «для себя» [2].

Успешность адаптации школьников к обучению в основном звене (пятые, шестые классы) зависит от реализации преемственных между начальным общим и основным общим образованием связей. При решении проблемы преемственности, а особенно в период адаптации, необходимым является учет психологических особенностей обучающихся, которые вступают в подростковый период развития, уровня познавательной деятельности обучающихся, анализ причины неуспешного прохождения адаптации и возможности коррекции трудностей, связанных с ней. Преемственность в обучении и воспитании школьников должна стать предметом педагогического осмысления и целенаправленной деятельности, как педагогического коллектива, так и психолога [34]

1.2. Психологические особенности младших подростков

Для определения возможных средств решения проблемы перехода обучающихся из начальной школы в основную необходимо установить, какие психологические новообразования младшего школьника обеспечат успешную адаптацию в пятом классе.

Т.Н. Князева, анализируя работы психологов, обращает внимание на отсутствие единой позиции в понимании содержания фазы перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, который трактуется, по её мнению, в ряде работ как «часть критического (в целом) подросткового возраста (Л.И. Божович, А.М. Прихожан); как стабильное начало этого периода (М. Кле); окончание возраста детства (Ф. Дольто); начало негативной фазы критического развития (Ш. Бюллер); начальный этап кризиса между младшим школьным и

подростковым возрастом (Д.Б. Эльконин); латентную стадию развития (Э. Эриксон); предподростковый возраст – особый период в становлении ребёнка, имеющий ярко выраженную специфику (Г.А. Цукерман); предподростковый кризис (К.Н. Поливанова)» [27, с. 26]. Каждая эта характеристика, по мнению автора, в совокупности с другими дополняет специфику этого этапа детского развития, главной особенностью которого является появление противоречивых тенденций, свойственных для любого переходного возраста.

Начало и окончание подросткового возраста психологи определяют по-разному. Ученые, которые придерживаются биологического подхода, считают, что подростковый период начинается с достижением половой зрелости и может быть связано с репродуктивной функцией организма. Можно выделить пять этапов полового созревания:

Первый этап, характеризуется как инфантильный, то есть детский или предпубертатный. Он начинается в восемь-девять лет и заканчивается в десять лет у девочек и в тринадцать у мальчиков. По мнению Марцинковской Т. Д., в этот период деятельность щитовидной железы и гипофиза претерпевают изменения [29].

Второй этап, пубертатный. На данном этапе начинают появляться первые признаки полового созревания, деятельность гипофиза изменяется, что в свою очередь влияет на физическое развитие, изменяется темп роста мышечной и костной систем, обмен веществ ускоряется. Такие изменения приходятся на возраст до двенадцати-четырнадцати лет (соответственно у девочек и мальчиков).

На третьем этапе происходит процесс активизации желез внутренней секреции, к которым относится щитовидная и половая железы. Этот этап характеризуется началом подросткового периода развития ребенка. В это время происходит усиленный рост трубчатых костей (около десяти сантиметров в год), формирование грудной клетки. Фигура подростка кажется непропорциональной,

координация движений также нарушена, так как находится в развитии. Однако подростки очень пластичны, их физическое развитие чувствительно, поэтому они способны быстро развить у себя спортивную форму. На этом этапе легкие увеличиваются в объеме. Сердце растет и в нем появляются боли, так как работа его изменяется, медленно растут кровеносные сосуды, вследствие чего артериальное давление нестабильно. Результат этого являются частые головные боли и повышенная утомляемость. Недостаточное обогащение мозга кислородом приводит к торможению и как следствие к изменению функционирования процессов психики. Например, объема внимания уменьшается, так как ослабевает способность удерживать в поле зрения одновременно несколько объектов. Кроме того, снижается скорость переключения внимания, то есть умение переносить внимание с одного объекта на другой. Способность распределения внимания снижается, подростку трудно выполнить одновременно два и более задания, концентрация также снижена, на уроке обучающемуся тяжело работать сосредоточенно.

Четвертый этап характеризуется активностью половых гормонов. У мальчиков это выражается в ускоренном росте тела, созревании половых органов и появлении вторичных половых признаков, а именно изменение голоса, гортани, появляется кадык, волосы и первые поллюции. У девочек в этот период идет процесс установления менструального цикла, происходит развитие половых органов, которые готовы к оплодотворению, беременности и кормлению ребенка.

На пятом этапе, в пятнадцать-семнадцать лет, завершается половое созревание организма, он становится зрелым анатомически и физиологически. Девочки достигают половой зрелости раньше, чем мальчики [15].

В психолого-педагогической литературе зачастую школьникам, которые переходят из младшей в среднюю школу, приписывают черты либо десятилетних детей (младших школьников), либо 12-летних. Как отмечает Цукерман Г.А.,

возраст с десяти до двенадцати лет оказался «ничьей землей» в возрастной психологии [40, с. 17].

Многими исследователями возраст 10-11 лет считается предкритическим. По мнению Л.И. Божович своеобразие социальной ситуации развития для критического возраста заключается в несовпадении внутренней готовности ребёнка к включению в новые формы жизни и внешних обстоятельств, удерживающих детей в системе прежних отношений. По её мнению, младший подросток «ещё во многом остаётся ребёнком, хотя от младшего школьника он отличается не меньше, чем от взрослого человека» [4, с.114].

Изменения в физиологии ребенка оказывают влияние на психологическую и социальную зрелость обучающегося, которые в свою очередь могут не совпадать. Такое несовпадение является точкой отсчета начала и завершения подросткового возраста, а также может быть основой разных оценок подростка и подростковой периодизации. К примеру, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев определяют психологическую зрелость как кризис отрочества и процесс становления субъекта социальных отношений подростка. По мнению В.В. Давыдова, границы подросткового периода охватывают интервал с десяти до пятнадцати лет. Характерной чертой этого периода является общение на основе различных видов деятельности, приносящей пользу обществу. Благодаря этому у подростков формируются нормы поведения, которые становятся осознанными. Они умеют строить и регулировать общение, способны оценить свои действия, учитывая мнения одноклассников. Психологическая зрелость позволяет подростку осознавать себя, принимать решения, соотносить реальное, возможное и вымышленное [6].

С точки зрения социальной психологии зрелость подростка рассматривал С. Холл. Он описывал подростковую стадию развития как отражение эпохи романтизма и хаоса человечества, когда природные силы противоречат требованиям жизни социума. Холл первый охарактеризовал психологические

особенности подросткового возраста. По его мнению, подросток находится на этапе, считающемся переходным и промежуточным, на котором все же главным остается природно-биологическое.

Особо следует подчеркнуть, что изменения в анатомии и физиологии влияют на психическое развитие подростка опосредованно, через культурные и социальные представления о развитии и культурном взрослении, а природные, то есть биологические особенности являются лишь предпосылкой развития, но непосредственно не определяют его результаты. В основе социальной зрелости подростка лежит способность самостоятельно выбирать место учебы, представлять будущую профессию, а также определять свой жизненный путь [21].

Этапы развития видов зрелости различаются между собой. Но при этом они дополняют представление о том, как подросток становится взрослым индивидом и какие особенности появляются на пути его взросления. Подростковый возраст часто называют переходным, отроческим, периодом «бури и натиска», «гормонального взрыва», пубертата – сложным периодом, который связан с кризисами развития. В это время происходит переход от ребенка к взрослому во всех сферах – физиологической, физической (конституциональной), личностной (нравственной, умственной, социальной).

Все телесное постепенно приобретает черты женского или мужского организма. Изменения касаются созревания всех структур мозга, вследствие чего развитие и формирование личности претерпевают большие изменения.

Понятия развития и созревания тесно связаны с другим понятием – ростом. Обычно под этим подразумевают биологические изменения, такие как увеличение массы всего организма за счет увеличения числа и размеров клеток и внеклеточных образований, рост организма, который зависит от времени суток, сезонов года и характеризуется биологическим ритмом. Кроме этих изменений, подразумеваются физические изменения, то есть длина и масса тела. Обычно

физический рост определяется наследственностью, имеет цикличность, зависит от внешнесредовых факторов и определяется многими веками эволюции.

Созревание – это процесс постепенного раскрытия физических, физиологических, конституциональных признаков, закладывающихся еще до рождения человека, то есть во внутриутробном развитии и заканчивающихся с наступлением биологической зрелости. Созреванию подвергаются различные структуры организма. Изменения происходят в дыхательной и сердечно-сосудистой системе, а именно увеличиваются объем легких и масса сердца. Большие полушария мозга покрываются миелиновой оболочкой. Вместе с тем на этот процесс оказывает влияние не только наследственная программа, но и питание, режим, внешние условия и другое [28].

Созревание и рост являются основой для психического развития, то есть изменения психических функций и личности в целом. Это происходит благодаря влиянию взаимодействия с другими людьми и при овладении ведущей деятельностью. Подростки начинают бурно расти, грудная клетка увеличивается в окружности. Однако масса тела увеличивается медленно, хотя пропорции тела при этом сохраняются. Поэтому подросток выглядит довольно неуклюже: большие ступни, длинные руки, с нарушенной осанкой, сутулый. По причине развития лицевой части черепа лицо подростка тоже меняется, особенно выделяется нос. У мальчиков выдается кадык, голова по сравнению с телом кажется маленькой. По мнению подростка, это не вполне привлекательные черты, но они оказывают влияние на его поведение и самооценку: в новой обстановке он ощущает неуверенность, а потому бывает застенчив. Сравнивая себя с другими, подросток страдает от несоответствия идеалу.

Таким образом, физиологическими изменениями, которые накладывают свой отпечаток на развитие подростка, обуславливаются противоречия в его личности.

Переход от одной стадии развития к другой, как говорил А.Н. Леонтьев,

связан с «драмой» смены одной деятельности другой, что, в свою очередь, приводит к возникновению нового уровня самосознания. Рефлексия как ведущий механизм самосознания становится главной движущей силой всех сторон психического развития на переходе от младшего школьного возраста к подростковому возрасту (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин). Появление рефлексивных новообразований в младшем школьном возрасте определяет качественный скачок в развитии самосознания (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова и другие). В результате ребенок становится способным познавать себя как личность с присущими, именно ей, качествами. Однако своеобразность личностного развития младших подростков, противоречивость и сложность выделенного периода проецируется на самооценку, которая становится нестабильной, неустойчивой и нецелостной (И.С. Кон, К.Н. Поливанова, Е.В. Новикова, Г.А. Цукерман и другие). Причем, по мнению А.И. Липкиной, учебная деятельность, как общественно оцениваемая, в этот период оказывает доминирующее влияние на формирование самооценки младших школьников. У слабоуспевающих школьников формируется, как правило, заниженная самооценка, и, наоборот, у отличников – завышенная самооценка и пренебрежительное отношение к тем, кто плохо учится [8].

Однако роль учебы в жизни младших подростков не определена психологами окончательно. Как отмечал Д.Б. Эльконин, «переход от младшего школьного возраста к подростковому есть одновременно переход к иной, более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению, приобретающему именно в этот период личностный смысл» [8, с. 318].

И.В. Дубровиной указывалось, что снижение интереса к учебе, определенное «разочарование» в школе, отмечавшееся к концу начальных классов, сменяется ожиданием перемен, то есть дети ждут, что в средней школе им станет интереснее. По мнению Е.О. Бурачевской при переходе в среднюю

школу субъективное значение учебной деятельности для детей существенно возрастает. С ней связываются потребности пятиклассников, и таким образом она становится основной деятельностью [14].

Мышление учеников данного возраста заметно отличается от мышления младших школьников: оно рефлексивно, то есть ученики способны осознавать процессы своего мышления, умственные, речевые и мнемонические стратегии, но оно еще не столь абстрактно и системно, как у более старших школьников.

С точки зрения психофизического развития возраст десяти-двенадцати лет называют предпубертатным. Переходное состояние перед кризисом определяется особой эмоциональностью, преобладают ситуативно-обусловленные эмоции, наиболее низкая самооценка.

Г.А. Цукерман считает, что явления дезадаптации при переходе в среднюю школу связаны у обучающихся с социально-психологическими факторами (например, тип школьного обучения) [39].

Новообразованиями в этом возрасте являются: осознанность, произвольность, и интеллектуализация всех психических процессов, их внутреннее опосредование; развитие личностной рефлексии, осознание своих собственных изменений.

Центральным и важнейшим новообразованием является «чувство взрослости» как результат осознания своих изменений, развития рефлексии в сфере самосознания.

Проявляется это новообразование в следующем:

1. Появляется новая, уже личностная позиция обучающегося в учебной деятельности. Главной задачей учения школьника становится субъект собственной учебной деятельности. Школьнику важно понять для себя смысл учения, научиться регулировать приоритеты в учении, осуществлять волевые учебные усилия, стремиться к самообразованию. Ведущий учебный мотив для пятиклассника – познавательный.

2. Возникновение новой личностной позиции по отношению к школе и педагогам. Задачей школьника становится процесс принятия позиции субъекта внутришкольных отношений и формирования ответственной осознанной позиция школьника. А также необходима смена отношения к педагогам от чисто ролевых, конформных со стороны ребенка к отношениям межличностным.

3. Формирование новой личностной позиции по отношению к сверстникам. Жизнь внутри класса начинает устанавливаться и развиваться независимо от влияния взрослых. От детей требуется определенная социальная зрелость, конструктивность во взаимоотношениях. Она необходима для того, чтобы занять статусное положение, а также наладить устойчивые эмоциональные связи со сверстниками [9].

Анализ литературы по проблеме показал, что возраст десяти-одиннадцати лет считается предкритическим. Своеобразие социальной ситуации развития для критического возраста заключается в несовпадении внутренней готовности ребенка к включению в новые формы жизни и внешних обстоятельств, удерживающих детей в системе прежних отношений. Это противоречие между физическим бурным развитием и положением «ребенка», между стремлением «казаться» и неумением «быть взрослым», между стремлением к личной свободе и неумением правильно ею распорядиться. Трудности, возникающие на этапе подросткового периода, связаны с повышенной возбудимостью школьников, с их повышенной критичностью по отношению к старшим, с острой реакцией на обиду. Подростки стремятся быть похожими на взрослых не только по внешним проявлениям, но и по определенным «стандартам поведения».

1.3. Психологическое консультирование как способ психологической помощи пятиклассникам в социально-психологической адаптации к основной школе

Психологическое консультирование в работе школьного психолога - это возможность и опора для сохранения и осуществления в педагогическом пространстве «своей психологической практики». Не случайно считается, что школьный психолог любит консультирование, предпочитая его остальным видам работ: «В настоящее время большинство психологов рассматривают консультацию как наиболее предпочитаемую рабочую функцию школьного психолога» [5]

Психологическая консультация школьного психолога должна быть:

- 1) по форме – участливая дружеская беседа;
- 2) по цели – утешение и ободрение, позитивный эмоциональный настрой, работа по осознанию проблем;
- 3) по методам работы – отдельно взятые приемы из различных психотерапевтических концепций и упражнения из разнообразной литературы по практической психологии.

Следует отметить, что в работе школьного психолога эти формы могут быть применимы для консультирования как учащихся и их родителей, так и педагогического коллектива.

Индивидуальное консультирование - диалог участников психолога и консультируемого. При работе с двумя другими формами скорее используется метод групповой дискуссии или беседы.

Консультирование в малых группах – форма, специфическая для подросткового возраста и характерная для него: «Промежуточной формой, характерной для подростков, является групповое обращение к психологу, когда, например, приходят две-три подружки посоветоваться по какому-то общему

делу или каждая по своему, но хотят «разговаривать» только все вместе... вопрос о таких «групповых» консультациях с подростками не разработан совсем. Дело в том, что такая форма обращения характерна именно для работы психолога в школе и не встречается, скажем, в специализированных подростковых кабинетах при клиниках, диспансерах или городских консультациях» [14]

Подростка может мучить робость, боязнь придти и поговорить с психологом о чем-то волнующем, поэтому порой ему легче придти с другом или в маленькой группе (компании), чтобы «разделить смущение на всех». Кроме того, здесь может играть определенную роль и некоторая подростковая демонстративность – «на миру и смерть красна». При этом может присутствовать желание эпатировать, быть откровенным, получая эмоциональный подъем и разогрев от присутствующих товарищей.

Коллективная форма консультирования – работа с проблемой путем обсуждения. Например, класс может переживать какую-либо проблему: кризис, драму, раскол, что-либо другое. Он взывает к психологу: «Помогите разобраться, что нам делать?» И дальше начинается беседа, которую не назовешь в прямом смысле слова консультированием, но и просвещением тоже. В работе по просвещению у психолога транслирующая позиция, в данной же работе могут присутствовать лишь элементы такой трансляции (например, приводятся факты или другая информация, помогающая задуматься учащимся, переструктурировать свой образ мысли).

В такого рода работе с классом присутствует и педагогическая, и психологическая проблематика. Собственно психологическая ткань – переживания, которые «здесь и сейчас» делятся на всех, ложатся на общие плечи, распределяются. Возникает одно связующее, напряженное поле, в котором каждый участник свободен в своем переживании, но все переживания здесь находятся в активном взаимодействии.

Суть, содержание и специфика консультативной работы в школьной психологической службе – взаимосвязь с участниками этого процесса: со школьниками, педагогами и родителями.

Основными проблемами учащихся, с которыми приходится работать школьному психологу, можно назвать: взаимоотношения со сверстниками своего и противоположного пола, взрослыми; саморегуляция поведения; профессиональное и личностное самоопределение; проблемы самовоспитания и т.п.

Наиболее эффективным методом при работе со старшими школьниками считается диалог, подразумевающий «равноправные отношения (под равноправием понимается здесь равенство партнеров в уникальности, самобытности сознаний каждого из них), в которые вступают между собой психолог и клиент с целью совместного изучения разворачивающейся в общении между ними конкретной психологической ситуации и ее совместного разрешения» [11].

С родителями в процессе консультации обсуждаются в основном следующие проблемы: проблемы учебно-мотивационного характера; особенности познавательных процессов ребенка; личностные особенности ребенка, особенности поведенческой и эмоционально-волевой сферы; вопросы его жизненной перспективы и профориентация; сложности в системе отношений ребенка.

Психологическое просвещение – работа по передаче участникам педагогического процесса каких-либо актуально или потенциально необходимых им психологических знаний. Несмотря на то, что на первый взгляд подобного рода деятельность кажется совсем безобидной и очевидной для психолога, полезно не забывать о том, что ее содержание и формы проведения должны быть адаптированы к аудитории, иначе обидно будет видеть, как живое психологическое слово нагоняет сон на слушателей.

Психологическое консультирование в школе – это деятельность, направленная на оказание помощи учащимся и другим участникам педагогического процесса как носителям своей социальной роли (педагог, родитель) в решении широкого, но не глубокого круга возникающих в ходе жизнедеятельности проблем (скорее трудностей), производимая в форме диалога.

Трудность психологического консультирования в школе – это найти оптимальное количество свободного времени конкретного учащегося в течение учебного дня. Психологу необходимо найти, вместе с учащимся, его «индивидуальные окна». Или организовать встречу после уроков, в оговоренное время.

Школьникам свойственно сильно расшатывать границы консультации, в том числе и временные. Нерегулярность, спонтанность, стихийность - вот к чему тяготеет их свободная воля.

Фактор времени в организации консультирования в школе необходимо учитывать, ориентируясь на три основные критерия:

- 1) когда, то есть в какой период дня, с которого и до которого часа целесообразнее проводить консультирование;
- 2) как часто имеет смысл встречаться школьному психологу с клиентом (клиентами);
- 3) как долго должна идти работа (отдельная консультация и весь период работы).

В отличие от тестовых методов, экспертные (клинические) методы не предполагают стандартизации. Процедура их проведения и анализа задана не так жестко, как для тестов, и может быть изменена психологом, если он сочтет это целесообразным. Их результатом является качественная оценка психологических особенностей испытуемого. Как правило, экспертные методы предполагают развернутое взаимодействие между психологом и испытуемым.

Они позволяют дать углубленное целостное описание психики человека, дают возможность гибко адаптировать процедуру психодиагностического исследования к индивидуальным особенностям конкретного клиента. Однако при работе с экспертными методами следует учитывать, что они как правило, не имеют жесткой схемы анализа и интерпретации результатов, и поэтому эффективность их применения зависит от опыта и интуиции психолога. Чем меньше опыт применения методики, тем меньше информации она дает психологу, тем больше вероятность неправильных выводов.

При проведении индивидуального консультирования желательно использовать принципы:

1. деноминализации – переформулирование терминов, характеризующих особенности испытуемого, из существительных или прилагательных в глаголы (к примеру, вместо «вы –экстраверт» можно сказать «вы обычно легко и свободно общаетесь»). Принцип помогает избежать восприятия информации психолога как «диагноза».

2. контекстуализации – указание на содержание ситуаций, в которых могут наблюдаться черты личности (вместо «вы испытываете трудности в общении - «вы испытываете трудности, общаясь с незнакомыми людьми, или в большой компании, где вы на виду»). Принцип помогает избежать представления о том, что трудности, связанные с особенностями испытуемого, являются всеобъемлющими и подстерегают его всегда и везде.

3. позитивной реинтерпретации – замена отрицаний в определении поведения человека на утверждения (вместо «вы не можете сосредоточиться, когда вокруг шумно» – «для работы вам нужна тишина»). Принцип позволяет избежать представления об ограниченных возможностях клиента и фатальном отсутствии у него тех или иных качеств [12].

Особенностями проведения беседы как психодиагностического обследования в психологическом консультировании является:

- клиент ориентирован на единственную встречу
- мотивация испытуемого зависит от цели психодиагностического обследования, но он достаточно редко готов к серьезной работе по самоизменению.

Рекомендации и требования, касающиеся заключения для испытуемого по результатам психодиагностического обследования, часто достаточно противоречивы и не содержат внятных указаний на способы преодолеть эти противоречия. С одной стороны, испытуемые имеют право на достоверную информацию о результатах психодиагностического обследования, с другой – сообщение этой информации не должно наносить вреда испытуемому.

Многие из подобных вопросов и противоречий могут быть разрешены, если мы будем руководствоваться тезисом о том, что заключение для испытуемого по результатам психодиагностического обследования – это «особая форма психотерапевтического сообщения» и следовательно при его проведении следует руководствоваться принципами и правилами психологического консультирования и психотерапии [2, 13].

Так, если считать заключение вариантом консультирования, станет очевидно, что устный вариант в подавляющем большинстве случаев является предпочтительнее, чем письменный. Поэтому сообщение результатов обследования должно быть диалогичным и гибким; психолог должен быть готов изменить его содержание в зависимости от реакции испытуемого.

При обсуждении информации, которая может затрагивать достаточно серьезные личностные проблемы и конфликты, уместно использовать техники вопроса и «мягкой» конфронтации. Вопрос дает возможность не представлять подобную информацию как непререкаемую истину, но скорее как одну из возможностей. К примеру: «Результаты теста показывают, что вы.... Что вы по этому поводу думаете?» [15].

Таким образом, если представить психодиагностическое заключение для клиента как вариант психологического консультирования, то можно предложить следующие рекомендации по его проведению:

- При сообщении испытуемому результатов обследования следует руководствоваться теми же принципами, что и при проведении психологического консультирования; в частности, следует воздерживаться от действий и сообщений, от которых психолог воздерживается при проведении консультирования.

- Заключение должно быть устным.

- Заключение должно строиться как диалог.

- Полнота сообщаемой испытуемому информации определяется в процессе беседы.

Итак, в данной главе нами была рассмотрена проблема изучения психолого-педагогических условий формирования способов адаптации пятиклассников. На теоретическом уровне изучение основ обозначенной проблемы позволяет отметить ее актуальность и необходимость решения в школьном возрасте.

Далее мы перейдем к описанию и анализу результатов эмпирического исследования, направленного на формирование способов адаптации пятиклассников.

Выводы по Главе 1

Теоретический анализ психологической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. Социально-психологическая адаптация – это процесс приспособления личности к уже существующим общественным отношениям, ценностям, нормам, традициям общества, в котором человек живет и действует

2. Социально-психологическая адаптация является одним из ключевых механизмов, обеспечивающих становление личности в процессе развития. Важнейшим этапом в развитии детей и подростков является период обучения в школе. Процесс обучения в школе носит динамический характер. Кроме того, сама трехступенчатая система школьного образования, включающая обучение в начальной, средней и старшей школе, подразумевает отличительные особенности каждого этапе обучения. Вхождение на каждую «школьную ступень» обусловлено для учащихся специфическими трудностями, требует напряжения адаптационных механизмов личности школьника. Одним из критических этапов школьного развития, безусловно, считается переход из младшей школы в среднюю, который приходится на период обучения в пятом классе. Успешная адаптация школьников в данный период является основой дальнейшего развития, социализации и успешности учебной деятельности.

3. Социально-психологическая адаптация пятиклассников предполагает приспособление к новым условиям обучения и новым требованиям в средней школе, взаимодействие с новыми учителями, а также сопровождается становлением самооценки младших подростков и стремлением к успешной реализации ведущей деятельности подросткового периода по выстраиванию личностного общения со сверстниками-одноклассниками.

4. Социально-психологическая адаптация школьников включает три

сферы: академическую, социальную, психологическую, – каждая из которых может быть описана конкретными показателями. Академическая адаптация представлена суммой показателей академической успеваемости и поведения в школе. В качестве главного показателя социальной адаптации выступает социометрический статус пятиклассников в классном коллективе. Психологическая адаптация, определяющая эмоциональное благополучие пятиклассников, представлена общим показателем школьной тревожности.

5. Важное значение приобретает сопровождение пятиклассников в период адаптации, которое невозможно без предварительной оценки ключевых показателей, составляющих содержание процесса школьной адаптации, а также оценки их взаимосвязи друг с другом.

6. Учащимся, которые испытывают школьную дезадаптацию, необходима помощь школьного психолога. В качестве основной формы работы нами рассмотрено психологическое консультирование с подростками и их родителями. Его цель – выявление индивидуальных факторов дезадаптации и их устранение в ходе сотрудничества психолога, младших подростков и их родителей.

Глава 2. Экспериментальное исследование по повышению социально-психологической адаптации пятиклассников к основной школе в процессе индивидуального консультирования

2.1. Методическая организация исследования и обсуждение результатов констатирующего эксперимента

Наше исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей №10»

В эксперименте приняло участие 74 ребенка в возрасте 10-11 лет.

Для изучения социально-психологической адаптации мы подобрали следующий диагностический комплекс. При выборе методик мы опирались на выделенные критерии показывающие уровень адаптации подростка:

У адаптации, согласно теории, два глобальных критерия – внешний и внутренний. Внешний критерий – это соответствие поведение принятым нормам. Также во внешний критерий входит: благоприятное отношение со сверстниками, благоприятное отношение с учителями и принятие норм новой образовательной среды. Второй критерий – внутренний психологический (эмоциональный) комфорт, отсутствие напряжения и тревоги. В связи с этим мы выделили три основных критерия:

- Межличностные отношения со взрослыми и сверстниками
- Психологический (эмоциональный) комфорт
- Принятие норм новой образовательной среды

Также учитывали теоретическую и практическую ценность полученного материала, руководствовались соображениями схожести методик между собой, и в то же время их разной направленности, которая помогла бы комплексно изучить проблему нашего исследования, опирались на требования соответствия младшему подростковому возрасту и требования к качеству получаемой

информации, к которым относят надежность, достоверность полученных результатов.

В результате был составлен диагностический комплекс, в который вошли следующие методики.

1. Опросник С.В. Левченко «Чувства в школе». Цель методики: составить «эмоциональный портрет класса», его самочувствия как показателя адаптированности в классе.

Эмоциональная сфера играет огромную роль в жизни человека. Эмоции помогают познавать окружающий мир, общаться друг с другом, быть успешным в различных областях. Эмоциональное самочувствие – не только фактор развития личности, оно выполняет ряд важных функций в воспитательных отношениях. Положительный настрой – мощный мотиватор деятельности: выполняется с особым энтузиазмом то, что привлекательно, приятно, насыщено радостью. Данная методика позволяет наглядно увидеть настрой класса, его «эмоциональный портрет».

После обработки анкет получаем сумму баллов (в %), на основе которой можно говорить о том, какие чувства преобладают в классе. Имеет смысл принимать во внимание выборы до 45–50%. Если чувство набирает меньше голосов, можно говорить об индивидуальном характере данных переживаний.

2. Карта наблюдений (КН) Д. Стотта. Методика используется для диагностики трудностей адаптации младшего подростка в школе, анализа характера дезадаптации и степени неприспособленности детей к школе по результатам длительного наблюдения, дает возможность получить картину эмоционального состояния ребенка, не позволяющего ему адекватно приспособиться к требованиям школьной жизни. Карта состоит из 198 «отрезков», сгруппированных в 16 синдромов.

Для исследования было выделено 72 отрезка и 5 синдромов. Этого достаточно чтобы выявить группу риска в 5-х классах.

- I - недоверие к новым людям, вещам, ситуациям;
- II - уход в себя;
- III - тревожность по отношению к взрослым;
- IV - тревожность по отношению к детям;
- V - эмоциональное напряжение.

Данную карту заполняли учителя русского языка и математики. В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (синдрому), наиболее характерным для данного ребенка.

3. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Содержательная характеристика каждого фактора:

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.
4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

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

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

Таблица 1. - Критерии и уровни содержания структурных компонентов социально-психологической адаптации учащихся

Уровни Критерии	Высокий	Средний	Низкий
Психологический (эмоциональный фон, переживаемые чувства в школе)	Положительный эмоциональный фон, переживание позитивных чувств в школе.	Нейтральный эмоциональный фон, переживание негативных и позитивных чувств в школе.	Отрицательный эмоциональный фон, переживание негативных чувств в школе.
Личностный (Принятие норм новой образовательной среды)	Низкая тревожность в школьных ситуациях по отношению к образовательному процессу.	Повышенная тревожность в школьных ситуациях по отношению к образовательному процессу.	Высокая тревожность в школьных ситуациях по отношению к образовательному процессу.
Социальный (межличностные отношения со взрослыми и сверстниками)	Отсутствие напряженности и низкая тревожность во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками.	Наличие напряженности и повышенной тревожности во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками.	Наличие напряженности и высокой тревожности во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками.

Ниже мы представляем описание полученных результатов исследования.

Использование опросника С.В. Левченко «Чувства в школе» позволило выделить преобладающие чувства в школе, определить индивидуальный характер переживаний.

Основные результаты отображены на рисунке 1.

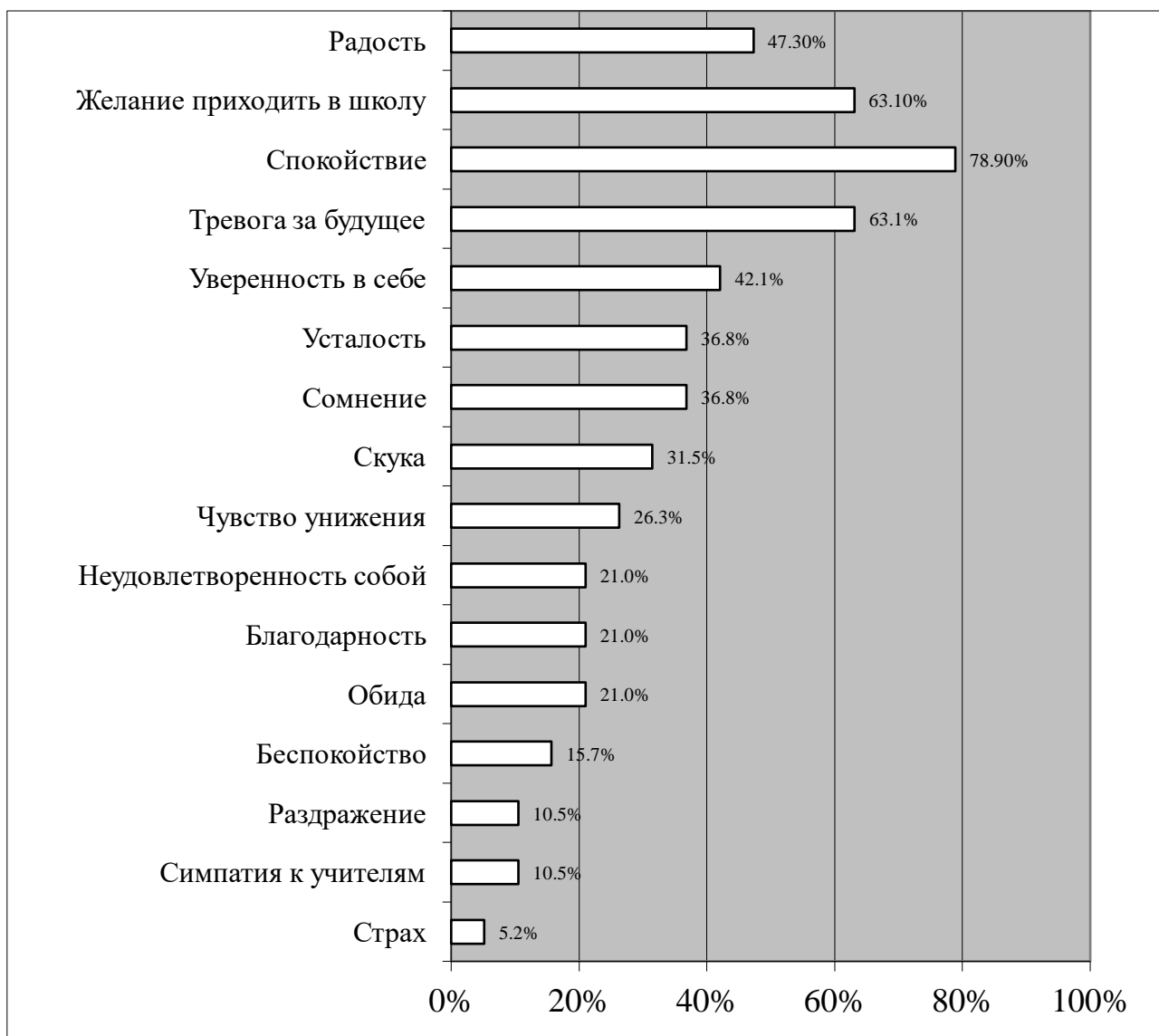


Рис.1. Преобладающие чувства учащихся по отношению к школе по методике С.В. Левченко «Чувства в школе» (распределение в %)

Анализ результатов выявил, что большинство учащихся в школе испытывают спокойствие (78,9% детей), учащиеся испытывают желание приходить в школу (63,1% детей), испытывают в школе радость (47,3% детей) и уверенность в себе (42,1%) детей. Следует отметить, что тревогу за свое будущее чувствуют 63,1% учащихся, но так как на фоне одного «негативного» чувств большинство детей выбирают в основном позитивные чувства, это является нормой для переходного периода. В целом же, следует отметить, что от половины до двух третей учащихся достаточно благополучно адаптируются к условиям обучения в пятом классе.

Примерно третья часть учащихся испытывают чувства, которые можно отнести скорее к негативным: это скука(31,5%), усталость(36,8%), сомнение(36,8%). Можно предположить, что появление этих чувств связано с несовпадением ожиданий от процесса обучения и реальных условий образовательной среды.

Негативные чувства у учащихся представлены в меньшей степени, но, тем не менее, они проявляются у пятой части учащихся: чувство унижения (23,6%), неудовлетворенность собой (21% учащихся), обида (21% учащихся), беспокойство (15,7% учащихся), раздражение (10,5% учащихся), страх (5,2% учащихся).

Следовательно, по результатам исследования преобладающих чувств в школе, можно сделать вывод, что в исследуемом классе преобладает положительный эмоциональный фон, преимущественно дети переживают позитивные чувства.

Если обобщить индивидуальные показатели, то можно выделить группы учеников с высоким, средним и низким уровнями эмоционального фона.

Исследование школьной тревожности с помощью методики «Тест школьной тревожности Филлипса» показало наличие школьной тревожности у учащихся младшего подросткового возраста.

Наглядно данные по параметрам школьной тревожности представлены на рисунке 2.

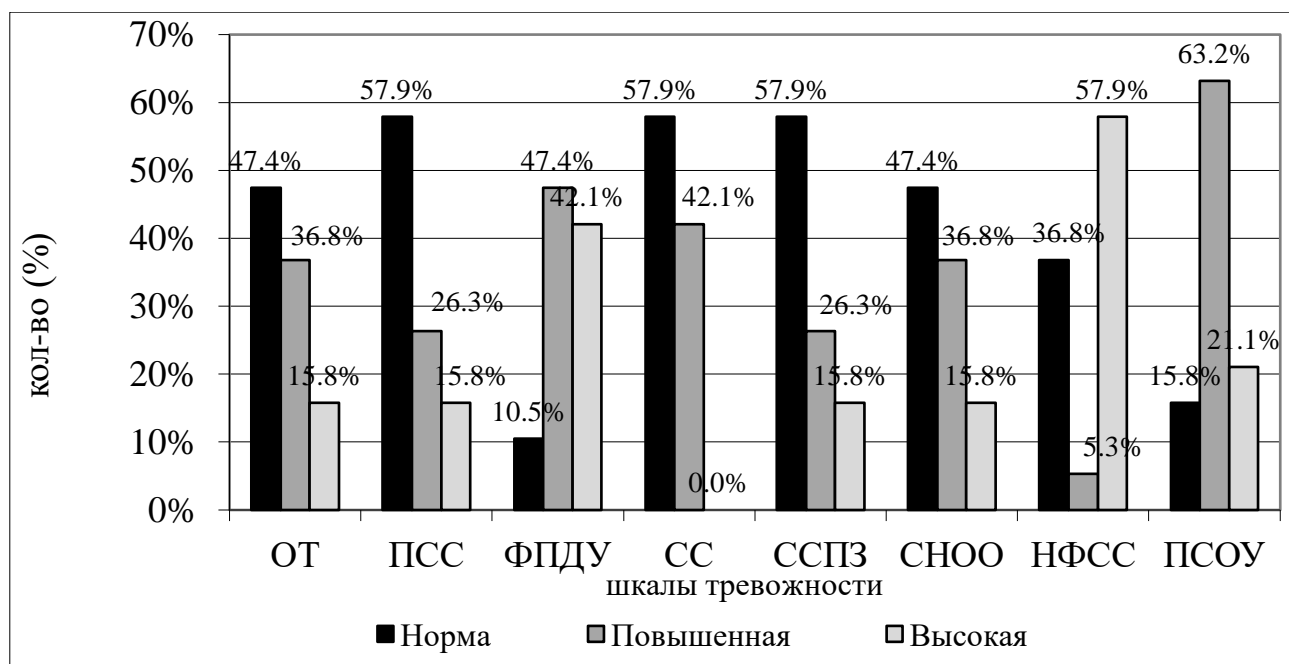


Рис. 2. Показатели школьной тревожности учащихся младшего подросткового возраста (распределение в %)

Условные обозначения:

- ОТ - общая тревожность,
- ПСС - переживание социального стресса,
- ФПДУ - фрустрация потребности в достижении успеха,
- СС - страх самовыражения,
- ССПЗ - страх ситуации проверки знаний,
- СНОО - страх несоответствия ожиданиям окружающих,
- НФСС - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу,
- ПСОУ - проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Высокий уровень «общей тревожности» имеют 47,4% учащихся (меньше 50%). Средний уровень имеют 36,8% учащихся и 15,8% – высокий уровень общей тревожности. Высокие показатели тревожности преобладают у 57,9% учащихся

по параметру «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» – следовательно, дети имеют особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного реагирования на тревожный фактор среды.

Повышенная тревожность у учащихся выявлена по следующим параметрам школьной тревожности:

- средний уровень по фактору «проблемы и страхи в отношениях с учителями» у 63,2% учащихся представлен общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка. Это связано с тем, что учащиеся еще только устанавливают контакт с учителями.

- средний уровень по фактору «фрустрация потребности в достижении успеха» у 47,4% учащихся наблюдается неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку реализовывать и развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.

Тревожность в «норме» в группе исследуемых представлена у большинства учащихся по следующим параметрам: «переживание социального стресса» (57,9% учащихся), «страх самовыражения» (57,9% учащихся), «страх ситуации проверки знаний» (57,9% учащихся), «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (47,4% учащихся). Следовательно, в образовательной среде достаточно психологически благоприятная и комфортная атмосфера, для того, чтобы учащиеся проявляли себя в разных сферах жизни: в учебных ситуациях, в социальном общении, самовыражении.

Таким образом, полученные результаты позволяют выделить факторы риска дезадаптации, и группу детей, которым необходимо психолого-педагогическое сопровождение для более успешной адаптации к новым условиям.

С целью определения показателей адаптации были выделены 72 отрезка и 5 синдромов: I – недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; II – уход в себя; III – тревожность по отношению к взрослым; IV – тревожность по отношению к детям; V – эмоциональное напряжение.

Наглядно суммарные групповые значения по синдромам карты Д. Стотта представлены на рис.3:

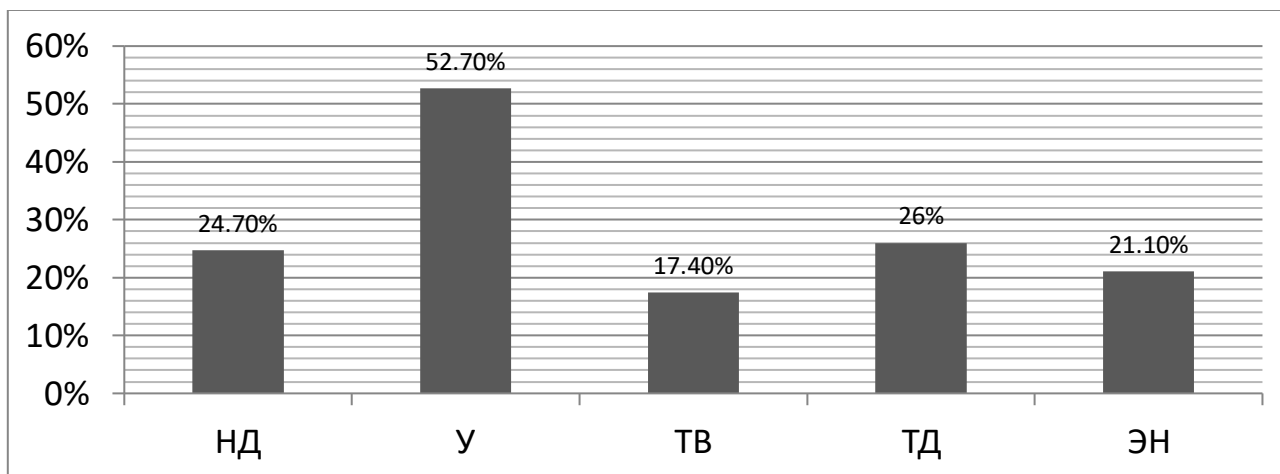


Рис.3. Частота встречаемости симптомов по шкалам (синдромам) карты наблюдения Д. Стотта (распределение в %)

Условные обозначения:

НД–недоверие к новым людям, вещам, ситуациям

У– уход в себя

ТВ– тревожность по отношению к взрослым

ТД–тревожность по отношению к детям

ЭН– эмоциональное напряжение

Анализ результатов, представленных на рис.3 позволяет сделать следующие выводы.

В большей степени представлен синдром «уход в себя» (показатель по группе составляет 52,7%), у учащихся вызывает беспокойство и неуверенность, интересуются ли ими взрослые, любят ли их. Это может быть вызвано как трудностями в построении отношений с учителями, что подтверждают и

результаты по методике Филлипса, так и изменением в привычных отношениях с родителями.

Следующий по частоте встречаемости симптомов – синдром «недоверие к новым людям, вещам, ситуациям» (показатель 24,7%), что приводит к тому, что ученик становится все более закрытым от окружающих и к внутреннему дискомфорту.

Следующимнаиболее представленным синдромом является «тревожность по отношению к детям» (показатель 26%), учащиеся переживают тревогу за принятие себя другими детьми, которая временами принимает форму открытой враждебности.

Синдром «эмоциональное напряжение» (21,1%) говорит о том, что учащиеся имеют небольшое психологическое напряжение, они способны с ним справиться самостоятельно.

Синдром «тревожность по отношению к взрослым» (17,4%) выражен незначительно. Следовательно, подростки чувствуют эмоционального комфорт со стороны взрослых и могут спокойно обратиться за необходимой помощью, несмотря на то, что они пока еще не уверены в положительном отношении и должном внимании к ним.

В исследуемой группе все показатели находятся в пределах нормы, кроме критерия «уход в себя», отсюда следует, что у учащихся отсутствует значительное нарушение механизмов межличностного отношения со взрослыми и сверстниками.

Проведя сравнительный анализ результатов методик, мы вывели итоговый уровень социально-психологической адаптации учащихся. Градация уровней идет следующим образом: высокий уровень (адаптивный), средний (неустойчивая адаптация) и низкий (дезадаптивный) уровни.

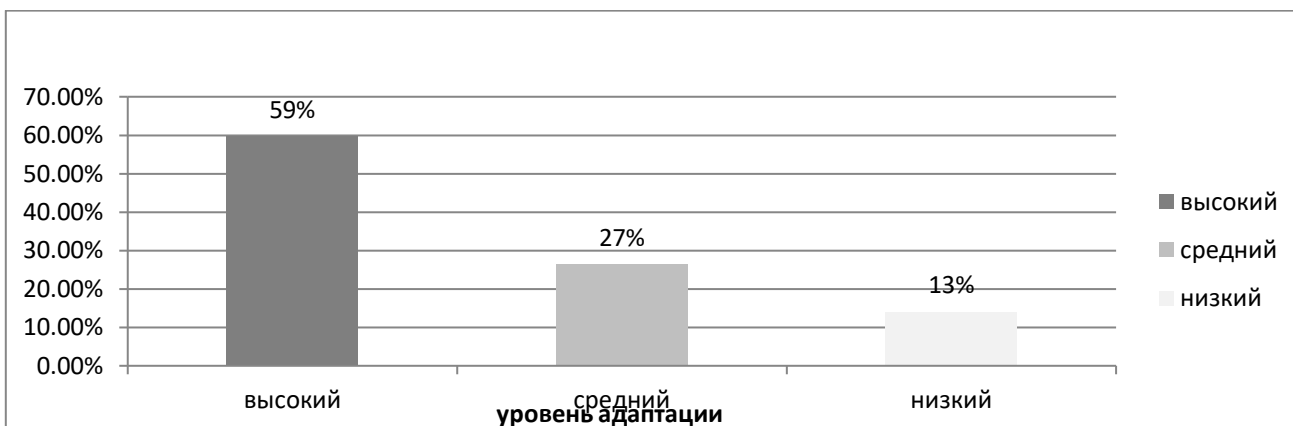


Рис.4. Уровень социально-психологической адаптации учащихся (распределение в %)

На рисунке 4 показано распределение учащихся по итоговым уровням социально-психологической адаптации. В общей выборке у всех учащихся преобладает высокий уровень адаптации (59% учащихся). Высокий уровень характеризуется наличием у учащихся положительного эмоционального фона, переживанием позитивных чувств в школе, низкой тревожностью в школьных ситуациях по большинству личностных и педагогических ситуаций, отсутствием напряженности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Средний уровень социально-психологической адаптации выявлен у 27% учащихся. Средний уровень характеризуется нейтральным эмоциональным фоном, переживанием и негативных, и позитивных чувств в школе, повышенной тревожностью в школьных ситуациях, наличием напряженности и повышенной тревожности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Эти учащиеся находятся в группе риска, так как легко могут перейти как к устойчивой адаптации, так и стать дезадаптированными.

Наименее представленным является низкий уровень социально-психологической адаптации (13% учащихся). В данной группе учащихся преобладающим является отрицательный эмоциональный фон, переживание негативных чувств в школе, преобладает высокая тревожность в

школьных ситуациях, представлена напряженность и высокая тревожность во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента получены данные, показывающие, что у большинства младших подростков преобладает высокий уровень адаптации, они способны справиться с новыми условиями образовательного процесса. Но почти четвертая часть обучающихся имеет неустойчивую адаптацию и находится в группе риска, а пятая часть – дезадаптированы, таким образом, почти 40% обучающихся нуждаются в поддержке педагога-психолога.

На основе этих данных, учащихся с неустойчивой адаптацией, а также дезадаптацией мы выделили в отдельную группу, в нее вошли 30 5-классников. Из этой группы нами было сформировано еще две группы – контрольная и экспериментальная, в каждую вошло по 15 человек – 10 человек с неустойчивой адаптацией и 5 человек с дезадаптацией. Для выявления достоверности статистических различий между контрольной и экспериментальной группой на констатирующем этапе исследования был использован критерий Манна-Уитни (Приложение В). Различия отсутствуют.

2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента

Далее, на формирующем этапе, нами была разработана и апробирована модель психологического консультирования пятиклассников.

В экспериментальной группе 5-классников с низким уровнем адаптации нами было использовано индивидуальное консультирование в двух направлениях:

1. Консультирование подростка.
2. Консультирование родителей.

Психологическое консультирование младших подростков отличается следующими основными особенностями:

1. Подростки почти никогда не обращаются за помощью сами, обычно в связи с их проблемами обращаются к консультанту взрослые.

2. Психотерапевтический эффект должен быть достигнут очень быстро, так как одна проблема порождает новые, что существенно отражается на психическом развитии подростка в целом.

3. Консультант не может возложить на подростка ответственность за решение существующих у него проблем, поскольку мышление и самосознание в детском и подростковом возрасте еще недостаточно развиты; кроме того, любые существенные изменения в жизни ребенка/подростка почти полностью зависят от взрослых.

Большинство очевидных различий между подростком и взрослым заключаются в том уровне коммуникации, который они используют. Зависимость ребенка от взрослых заставляет консультанта рассматривать их проблемы в тесной взаимосвязи друг с другом; в подавляющем большинстве случаев для решения психологических проблем подростка необходима семейная терапия.

Выявление эмоциональных переживаний подростка – главная задача клинической беседы, применяемой в консультативной практике. В клинической беседе исследуется социальная ситуация развития подростка через его переживания, то есть исследуются особенности восприятия ребенком сложившейся ситуации и его отношение к ней. Понимание переживаний подростка позволит понять психологу, что требуется изменить в сложившихся отношениях и в жизненных условиях, чтобы положить начало изменениям в поведении подростка.

Исходя из этого, для всех 15 подростков экспериментальной группы мы провели первичное индивидуальное консультирование, на котором ведущим методом взаимодействия стала беседа. Были обращено повышенное внимание на следующие аспекты:

- какие эмоции подросток испытывает в школе? Почему?
- какие предметы он любит? Какие не любит? Почему?
- есть ли хобби, если да, то какое?
- как родители относятся к учебе подростка? Как реагируют? Какие отношения в семье в целом?
- есть ли подростка школьные друзья?
- как он относится к педагогам?

В ходе первичной беседы были сформулированы некоторые гипотезы, объясняющие низкий уровень адаптации. Для испытуемых 1, 3, 7, 10, 11, 14 были выдвинуты предположения о том, что причиной проблем с адаптацией стали деформированные детско-родительские отношения, выбор дисгармоничного стиля воспитания.

У испытуемых 2, 5, 6 предполагается повышенный уровень личностной тревожности, низкий уровень стрессоустойчивости в целом.

У испытуемых 4, 8, 9, 12 предполагалось наличие проблем в формировании адекватной самооценки, самоотношения.

У испытуемых 13 и 15 прослеживаются проблемы вприятии некоторых педагогов, низкая учебная мотивация по некоторым предметам, которые им не интересны или кажутся сложными.

Изменения в ходе консультирования проводилось двумя путями (по отдельности или в сочетании):

- 1) изменять воздействия среды (действия и отношение других людей, а также жизненные условия);
- 2) изменять отношение ребенка к этим воздействиям (изменение личностного смысла ситуации).

В первом случае консультант работает с людьми, окружающими подростка, во втором – с самим подростком. И в первом, и во втором случае работа строится на основе знания, полученного в клинической беседе. Успешная

работа консультанта в обоих случаях приводит к психотерапевтическому эффекту. В первом случае поведение меняется за счет изменения или устранения стимула, вызывавшего негативные переживания, в результате чего последние исчезают. Во втором случае поведение меняется за счет создания искусственного стимула-средства (знака), позволяющего ребенку овладеть своим поведением в нужном направлении, то есть устранить или сгладить негативные переживания. В обоих случаях психотерапевтический эффект достигается очень быстро, что, как уже указывалось, особенно важно в детском возрасте.

На втором этапе мы проводили первичную консультацию с родителями.

Ниже приводится схема клинической работы психолога-консультанта с родителями:

1. Первичная беседа с обратившимися взрослыми и выслушивание их жалоб.
2. Сбор фактов и наблюдений, касающихся жизни и поведения подростка; составление анамнеза на основе полученной информации.
3. Формулировка первичной гипотезы о причинах беспокоящего взрослого поведения подростка.
4. Повторная беседа с обратившимся взрослым, в которой следует объяснить ему возникшую у консультанта гипотезу и поставленный им диагноз, предложить взрослому изменить свои действия и жизненные условия подростка таким образом, чтобы изменилась ситуация, вызывающая у последнего негативные переживания, приводящие к беспокоящему поведению.
5. Обсуждение проблемы подростка со всеми задействованными в сложившейся ситуации лицами и предложение им плана действий, меняющих сложившуюся ситуацию так, чтобы устранить возникшие негативные переживания ребенка.
6. Наблюдение за изменениями в поведении подростка. При правильной постановке диагноза и точном выполнении требований психолога со стороны

взрослых и подростка, поведение последнего начинает меняться очень быстро (бывает, что уже через несколько дней поведение ребенка, беспокоившее взрослых, исчезает).

На третьем этапе мы работали с гипотезами, которые были сформулированы на начальном этапе и подтверждены собранными данными.

Для испытуемых 1, 3, 7, 10, 11, 14 было проведено семейное индивидуальное консультирование (по 2 консультации в неделю), в нем участвовали родители подростков. Был изучен стиль воспитания в семье, даны рекомендации по его коррекции.

Для остальных испытуемых проводились индивидуальные занятия (1 занятие в неделю).

Все занятия состояли из трех основных частей:

1. Вводная
2. Основная
3. Заключительная.

Вводная часть состояла из телесно-ориентированных методов работы. Теоретические истоки этого метода – работы В. Райха и его последователей о наличии «мышечного панциря», вызванного систематическим подавлением чувств, лишаящего человека энергии и радости, удовольствия от жизни. Соответственно самовыражение человека облегчается через работу с телом, мобилизацию его энергии и возвращение к его первичной природе – свободе телодвижения и свободе от мышечного напряжения.

Телесно-ориентированные методы лучше всего применять именно в начале занятия. С одной стороны, они воспринимаются подростками как элементы уроков физкультуры и поэтому не вызывают страха. В особенности это важно для подростков с трудностями самораскрытия. С другой стороны, подростки, испытывающие в школе дефицит физической активности, с удовольствием включаются в телесно-ориентированную работу. Кроме того, совместное

участие подростка и взрослого в работе приводит к быстрому установлению контакта между ними.

Все упражнения, используемые в этой части, можно разделить на две группы:

1. Упражнения с фокусированием на осознании движения и самом движении тела в целом, например, побыть обезьяной, походить по горячему песку, погладить большую собаку, подраться со Змеем Горынычем и т. п.

2. Упражнения, направленные на коррекцию конкретных страхов: страха падения, страха высоты, отсутствия почвы под ногами и т. п.

В качестве оборудования для этой части занятий необходим матрасик или спортивный мат, а также несколько диванных подушек.

Основная часть:

Свободное рисование с беседой о рисунке: воображаемое превращение ребенка в часть картинки, составление им рассказа от имени части картинки (от первого лица). При этом для облегчения самовыражения используются не только обычные средства – фломастеры, краски, но и нетипичные – театральный грим, тени, помада, лак для ногтей и т. п. Очень интересно использование театрального грима, ибо он позволяет рисовать пальцами.

Игры-драматизации. Разыгрывается либо маленький спектакль на основе содержания детского рисунка, либо специально предложенная сказка-метафора, содержащая проблему, близкую к проблеме подростка. По возможности данный сценарий проигрывается два раза со сменой ролей так, чтобы ребенок побывал в различных полярных ролях: обидчика и обижаемого, агрессора и объекта агрессии и т.п.

Упражнения с полярностями, в которых подросток, пересаживаясь со стула на стул (с подушки на подушку, переходя с одного листа бумаги на другой), проигрывает полярность различных социальных и семейных ролей: плохой-хороший ученик, добрая-строгая учительница, добрая-строгая мама и

т.п. В некоторых случаях эффективно организовать диалог с подростком, пребывающим в той или иной полярности, или же позволить ему побыть в ней довольно долго, например, разыгрывать один день с утра до вечера плохого ученика, затем – хорошего.

Упражнения по изучению различных частей своего «Я». Это наиболее сложная группа упражнений. В качестве примера предлагается игра «Полет в космос». На столе раскладываются круги-планеты Солнечной системы. Ребенку предлагается придумать, какие люди живут на каждой планете, и побывать на этих планетах. Обычно дети придумывают жителей планет в соответствии с запрещенными областями поведения или проблемными частями «Я».

Заключительная часть – рефлексия.

Пример консультации.

1. Описание ребенка – Анна К.

Возраст 11, пол – женский, класс – 5»А».

Состав семьи: отец, мать, дочь 16 лет и дочь 11 лет.

Основная проблема: обостренное протекание возрастного кризиса.

Эта проблема проявляется в поведении ребенка в форме конфликтов с одноклассниками.

2. Инициатива встречи.

Родитель пришел сам и сформулировал причину встречи так: «Девочка подросла, и начались конфликты со сверстниками. Дома конфликтов нет. Она ранимая, не жадная. Есть сестра, с которой ругаются, а потом мирятся».

3. Помещение, где проводилась консультация – отдельный кабинет, со столом у окна. У стола – стул и стул перед столом. Психолог и родитель сидели на стульях у стола. Расстояние между ними около 70-80 см

4. Описание консультации.

Установление контакта с родителем через приветствие и представления себя, краткого описания процесса консультирования и сообщение принципа конфиденциальности. Так же были отмечены учебные успехи ребенка.

Родителю была представлена возможность выговориться: «Расскажите, пожалуйста, что вас беспокоит в поведении ребенка?» Во время слушания были применены техники паузы, пассивного слушания с вербальными компонентами, расспрашивание, парафраз и обобщение.

По завершении рассказа родительницы, ей был задан вопрос «что вы чувствуете, когда сейчас рассказываете мне об этом?» и, таким образом, были легализованы чувства и переживания клиента (тревожность, беспокойство за отношения с дочерью, опасение снижения успеваемости дочери, страх возможной конфронтации дочери с одноклассниками и т.п.).

Затем был проведен анализ содержания проблемы. Затруднение заключалось в возникших конфликтах с одноклассниками, чего раньше не было, так как девочка спокойная, «взрослее своих лет». Родительница узнала о том, что дочь не все говорит о происходящем с ней в школе. Обратилась к психологу, так как стали поступать жалобы от классного руководителя на поведение дочери, и она сама чувствует, что ей с дочкой стало труднее общаться.

Возникла эта ситуация в начале этого учебного года, когда Аня перешла в 5 класс. Локус жалобы: наибольшую трудность клиент обозначил как «она меня не слышит».

Самодиагноз: мама связывает проблемы с тяжелой адаптацией к новой школе при поступлении в нее в 4 классе, когда девочка была «новенькой» и часто терпела издевки от некоторых девочек из этого класса.

Первичная формулировка проблемы и запроса – ребенок иногда не слышит того, что требует от него мать, девочка стала более агрессивной себя вести по отношению к некоторым одноклассникам. Помогите наладить контакт.

Аналитическая ступень. Родительнице было разъяснено, что описанные ей трудности могут быть вызваны различными причинами и следующим шагом работы станет выявление этих причин. В конце встречи клиенту было предложено встретиться через несколько дней, провести диагностику отношения родителя к подростку и подростка к родителю (методика «Неоконченные предложения»), наблюдение за девочкой в течение следующей недели, встреча и беседа с ней, а также итоговая встреча по завершении этих мероприятий с родительницей.

Волнующая клиента проблема могла быть вызвана следующими факторами: ребенок не удовлетворен характером взаимодействия со сверстниками и взрослыми (некоторые одноклассники и некоторые члены семьи). В результате консультации мной была выдвинута диагностическая гипотеза о неверных представлениях родительницы о закономерностях детского развития и неэффективных способах взаимодействия с ребенком. Родительнице было предложено ознакомиться с особенностями адаптации при переходе в 5 класс, а также об особенностях подросткового возраста.

Организационная ступень. В работе с подростком и родительницей была использована методика «Неоконченные предложения для родителей и подростков», диагностическая встреча с подростком, наблюдение за поведением девочки в школе, беседа с ее классным руководителем.

Далее происходило обсуждение результатов диагностического этапа, на котором клиент сформулировал новый запрос – как правильно общаться с младшей дочерью? В ходе встречи была использована техника информирования, цель которой – повышение психологической компетентности клиента (особенности подросткового возраста). Также были использована техника рекомендации. Рекомендации были сформулированы в форме правил общения с подростком.

Таким образом, нами была проведена серия индивидуальных консультаций с 5-классниками, испытывающими сложности со школьной адаптацией, а также консультации с родителями.

2.3. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение

На контрольном этапе были использованы те же методики диагностики, что и на констатирующем. Мы сравнили показатели двух групп – контрольной, где работа не проводилась, и экспериментальной, в которой были проведены индивидуальные консультации. Результаты исследования эмоционального состояния представлены на рис. 5.

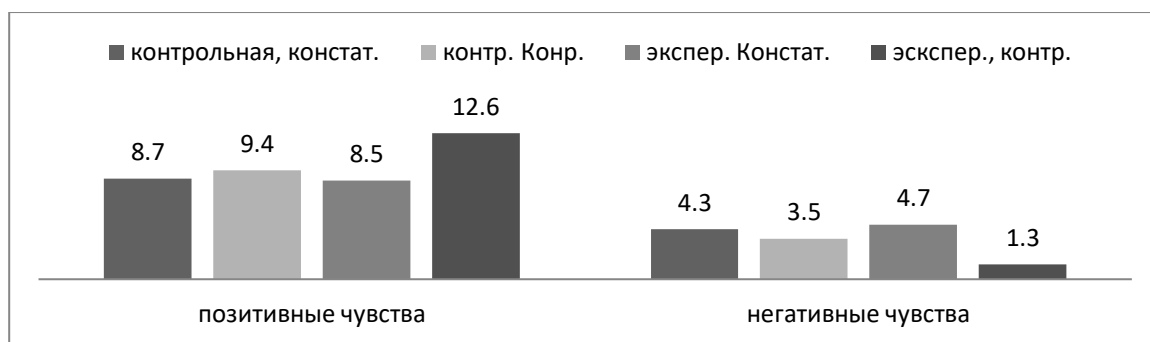


Рис. 5. Сравнение эмоционального состояния по методике «Чувства в школе» контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего эксперимента (распределение в %)

Как можно видеть на рис. 5, в контрольной группе средний показатель позитивного состояния вырос на 0,7 балла, в экспериментальной – на 4,2 балла, средний показатель негативного эмоционального состояния в контрольной группе снизился на 0,8 балла, в экспериментальной – на 3,4 балла.

Результаты методики Филлипса представлены на рис. 6.

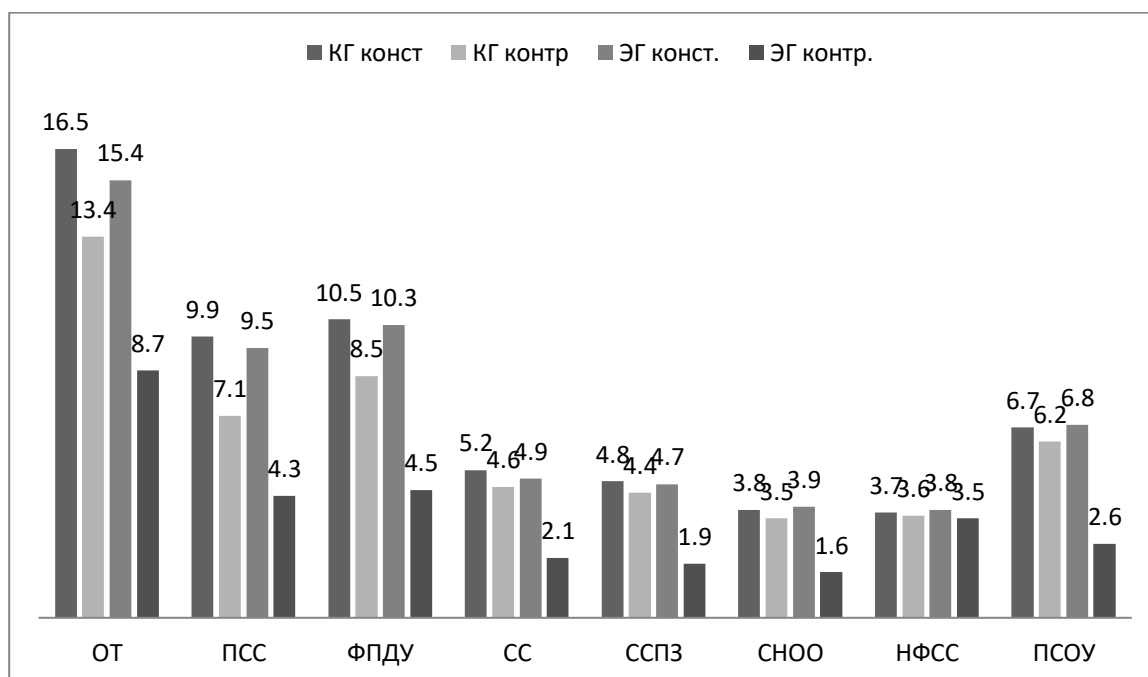


Рис. 6. Сравнение показателей школьной тревожности в контрольной и экспериментальной группах (распределение в %)

Условные обозначения:

- ОТ - общая тревожность,
- ПСС - переживание социального стресса,
- ФПДУ - фрустрация потребности в достижении успеха,
- СС - страх самовыражения,
- ССПЗ - страх ситуации проверки знаний,
- СНОО - страх несоответствия ожиданиям окружающих,
- НФСС - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу,
- ПСОУ - проблемы и страхи в отношениях с учителями.

В контрольной группе уровень общей тревожности снизился на 3,1 балла, переживание социального стресса – на 2,8 баллов, фрустрация потребности в достижениях – на 2 балла, страх самовыражения – на 0,6 балла, страх ситуаций проверки знаний - на 0,4 балла, страх не соответствовать ожиданиям других – на 0,3 балла, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – на 0,1 балл, проблемы и страхи в отношениях с учителями – на 0,5 балла.

В экспериментальной группе общий уровень школьной тревожности

снизились на 3,7 балла, переживание социального стресса – на 5,2 балла, фрустрация потребностей в достижении – на 5,7 баллов, страх самовыражения – на 2,8 балла, страх ситуаций проверки знаний – на 2,6, страх не соответствовать ожиданиям других – на 2,6 баллов, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу на 0,3 балла, страхи и проблемы в отношении с учителями – на 4,2 балла.

Таким образом, в экспериментальной группе заметен положительный сдвиг по всем показателям, кроме физиологической сопротивляемости стресса, он остался практически на прежнем уровне. В контрольной группе также есть положительный сдвиг по всем показателям, но он незначителен по сравнению с экспериментальной группой.

Результаты наблюдения отображены на рис. 7.

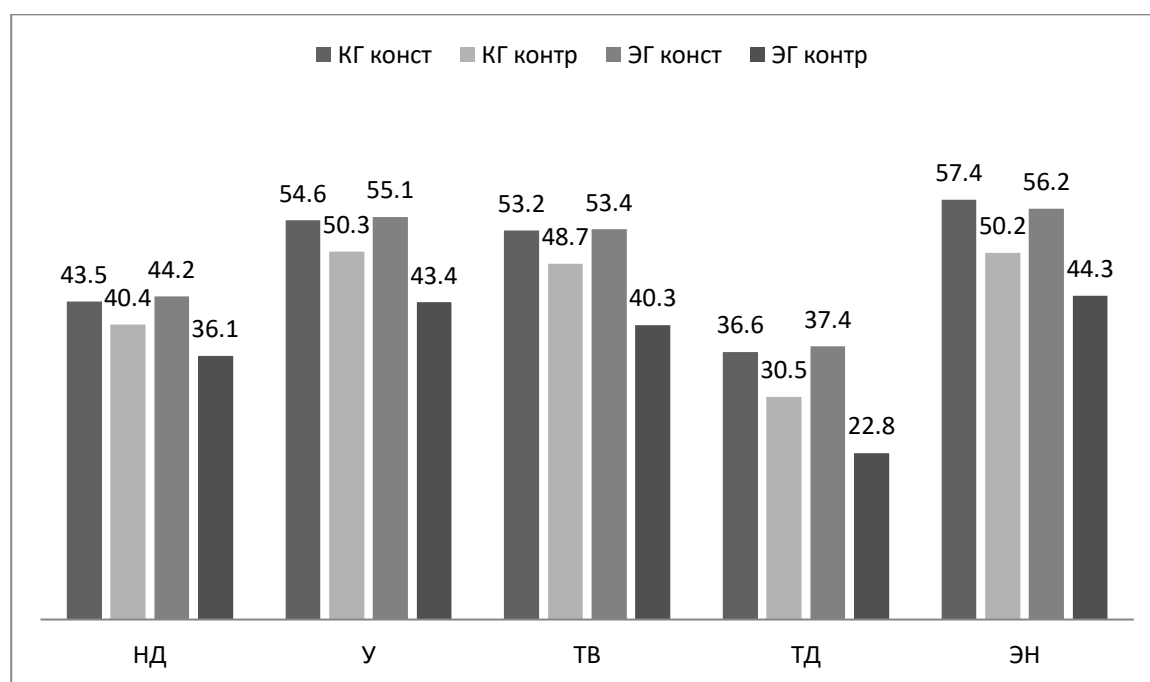


Рис. 8. Сравнение результатов наблюдений в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента (распределение в %)

Условные обозначения:

НД–недоверие к новым людям, вещам, ситуациям

У– уход в себя

ТВ– тревожность по отношению к взрослым

ТД–тревожность по отношению к детям

ЭН– эмоциональное напряжение

В контрольной группе недоверие к новому снизилось на 2,9 балла, уход в себя – на 4,3 балла, тревожность по отношению к взрослым – на 4,5 баллов, тревожность по отношению к детям – на 6,1 баллов, эмоциональное напряжение – на 7,2 балла.

В экспериментальной группе уровень недоверия к новому снизился на 8,1 балла, уход в себя – на 11,7, недоверие к взрослым – на 13,1 баллов, недоверие к детям – на 14,6 баллов, эмоциональное напряжение – на 13,9 баллов.

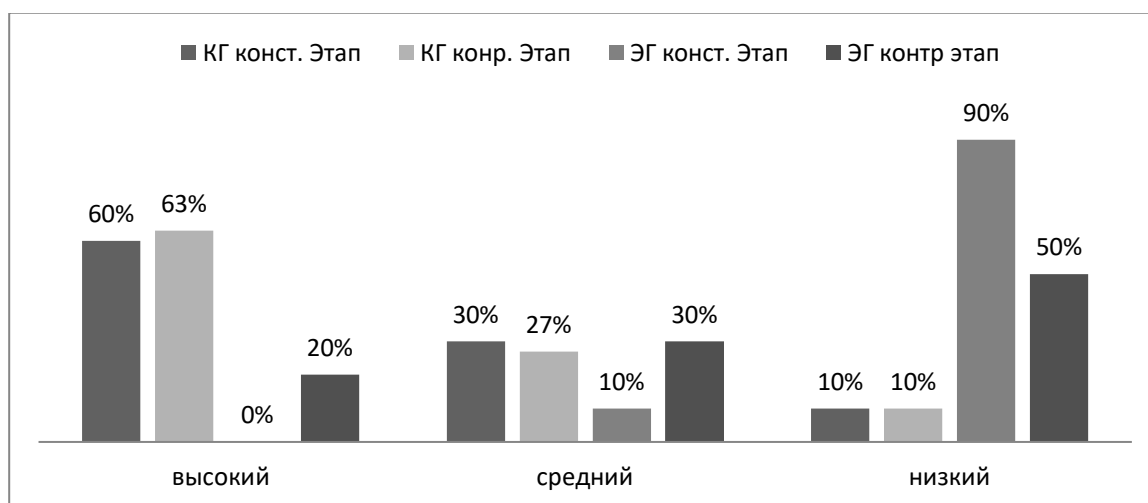


Рис. 9. Сравнительные результаты уровня социально-психологической адаптации контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего эксперимента (распределение в %)

Как видно из рис. 9, в контрольной группе высокий уровень адаптации вырос лишь на 3% и составил 63%, средний уровень снизился на 3% и составил 27%, низкий остался без изменений – 10%.

В экспериментальной группе высокий уровень вырос на 20% и составил 20%, средний уровень вырос на 20% и составил 30%, низкий уровень снизился на 40% и составил 50%.

Для выявления статистически значимых различий мы применили U-критерий Манна-Уитни. (Приложение Е). Между экспериментальной и контрольной группами выявлены различия на 0,95% достоверности в уровнях социально-психологической адаптации после формирующего эксперимента. Таким образом, различия между уровнями социально-психологической адаптации у младших подростков в экспериментальной и контрольной группах являются статистически значимыми.

В экспериментальной группе виден достоверный сдвиг всех показателей, кроме физиологической сопротивляемости стрессу. Достоверно снизились показатели негативного эмоционального состояния, общей школьной тревоги, социального стресса, фрустрации достижений, страха самовыражения, страха в ситуации проверки знаний, страха ситуаций проверки знаний, страха в отношении с учителями, недоверия новому, ухода в себя, недоверия к взрослым и детям, эмоционального напряжения, выросли показатели положительного эмоционального состояния в школе.

Таким образом, можно сказать, программа индивидуального психологического консультирования является результативной, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Выводы по Главе 2

Опираясь на результаты исследования можно сделать следующие выводы:

1. У большинства младших подростков преобладает высокий уровень адаптации, они способны справиться с новыми условиями образовательного процесса. Но почти четвертая часть обучающихся имеет неустойчивую адаптацию и находится в группе риска, а пятая часть – дезадаптированы, таким образом, почти 40% обучающихся нуждаются в поддержке педагога-психолога.

2. Высокий уровень социально-психологической адаптации (59% обучающихся) характеризуется наличием у учащихся положительного эмоционального фона, переживанием позитивных чувств в школе, низкой тревожностью в школьных ситуациях по большинству личностных и педагогических ситуаций, отсутствием напряженности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

3. Средний уровень социально-психологической адаптации (27% обучающихся) характеризуется нейтральным эмоциональным фоном, переживанием и негативных, и позитивных чувств в школе, повышенной тревожностью в школьных ситуациях, наличием напряженности и повышенной тревожности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Эти учащиеся находятся в группе риска, так как легко могут перейти как к устойчивой адаптации, так и стать дезадаптированными.

4. Наименее представленным является. В группе обучающихся с низким уровнем социально-психологической адаптации (13%) преобладающим является отрицательный эмоциональный фон, переживание негативных чувств в школе, преобладает высокая тревожность в школьных ситуациях, представлена напряженность и высокая тревожность во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками.

5. На основе этих данных, учащихся с неустойчивой адаптацией, а также с дезадаптацией мы выделили в отдельную группу, в нее вошли 30 5-классников. Из этой группы нами было сформировано еще две группы – контрольная и экспериментальная, в каждую вошло по 15 человек – 10 человек с неустойчивой адаптацией и 5 человек с дезадаптацией. Для учащихся экспериментальной группы нами была проведена серия индивидуальных консультаций, а также консультации для родителей подростков.

6. На контрольном этапе были использованы те же методики диагностики, что и на констатирующем. В экспериментальной группе виден достоверный сдвиг всех показателей, кроме физиологической сопротивляемости стрессу. Достоверно снизились показатели негативного эмоционального состояния, общей школьной тревоги, социального стресса, фрустрации достижений, страха самовыражения, страха в ситуации проверки знаний, страха ситуаций проверки знаний, страха в отношении с учителями, недоверия новому, ухода в себя, недоверия к взрослым и детям, эмоционального напряжения, выросли показатели положительного эмоционального состояния в школе.

7. Мы сравнили показатели двух групп – контрольной, где работа не проводилась, и экспериментальной, в которой были проведены индивидуальные консультации. Все показатели экспериментальной группы достоверно отличаются от показателей контрольной группы, кроме физиологической сопротивляемости стрессу. В контрольной группе изменения показателей не достигают статистически значимых различий.

7. Для выявления статистически значимых различий мы применили U-критерий Манна-Уитни. (Приложение Е). Между экспериментальной и контрольной группами выявлены различия на 0,95% достоверности в уровнях социально-психологической адаптации после формирующего эксперимента. Таким образом, различия между уровнями социально-психологической

адаптации у младших подростков в экспериментальной и контрольной группах являются статистически значимыми.

8. Опираясь на полученные результаты, можно заключить, что внедренная нами программа индивидуальных консультаций с младшими подростками и их родителями является результативным средством повышения уровня социально-психологической адаптации, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Заключение

Социально-психологическая адаптация пятиклассников предполагает приспособление к новым условиям обучения и новым требованиям в средней школе, взаимодействие с новыми учителями, а также сопровождается становлением самооценки младших подростков и стремлением к успешной реализации ведущей деятельности подросткового периода по выстраиванию личностного общения со сверстниками-одноклассниками. В связи с этим, важное значение приобретает сопровождение пятиклассников в период адаптации, которое невозможно без предварительной оценки ключевых показателей, составляющих содержание процесса школьной адаптации, а также оценки их взаимосвязи друг с другом.

В данной работе были изучены многие теоретические аспекты социально-психологической адаптации младших подростков при переходе в 5-й класс: понятие социально-психологической адаптации, факторы школьной адаптации при переходе из начальной школы в среднее звено, значение психологического консультирования для адаптации 5-классников.

Для проведения экспериментального исследования был подобран диагностический комплекс для выявления уровней школьной адаптации 5-классников.

По результатам констатирующего эксперимента получены данные, показывающие, что у большинства младших подростков преобладает высокий уровень адаптации, они способны справиться с новыми условиями образовательного процесса. Но почти четвертая часть обучающихся имеет неустойчивую адаптацию и находится в группе риска, а пятая часть – дезадаптированы, таким образом, почти 40% обучающихся нуждаются в поддержке педагога-психолога.

На основе этих данных, учащихся с неустойчивой адаптацией, а также

дезадаптацией мы выдели в отдельную группу, в нее вошли 30 5-классников. Из этой группы нами было сформировано еще две группы – контрольная и экспериментальная, в каждую вошло по 15 человек – 10 человек с неустойчивой адаптацией и 5 человек с дезадаптацией. Для выявления достоверности статистических различий между контрольной и экспериментальной группой на констатирующем этапе исследования был использован критерий Манна-Уитни, статистически значимый различий в показателях адаптации между КГ и ЭГ на констатирующем этапе не обнаружено.

В экспериментальной группе 5-классников с низким уровнем адаптации нами было использовано индивидуальное консультирование с целью повышения уровня школьной адаптации в двух направлениях: консультирование подростка, консультирование родителей.

На контрольном этапе были использованы те же методики диагностики, что и на констатирующем. Мы сравнили показатели двух групп – контрольной, где работа не проводилась, и экспериментальной, в которой были проведены индивидуальные консультации.

Все показатели экспериментальной группы достоверно отличаются от показателей контрольной группы, кроме физиологической сопротивляемости стрессу. В контрольной группе изменения показателей не достигают статистически значимых различий.

В экспериментальной группе виден достоверный сдвиг всех показателей, кроме физиологической сопротивляемости стрессу. Достоверно снизились показатели негативного эмоционального состояния, общей школьной тревоги, социального стресса, фрустрации достижений, страха самовыражения, страха в ситуации проверки знаний, страха ситуаций проверки знаний, страха в отношении с учителями, недоверия новому, ухода в себя, недоверия к взрослым и детям, эмоционального напряжения, выросли показатели положительного эмоционального состояния в школе.

Таким образом, можно сказать, программа индивидуального психологического консультирования является эффективной.

Список использованной литературы

1. Алешина Ю.Е., Коноводова А. С. Взаимодействие подростков в классном коллективе // Вопросы психологии. 1988. №3. С. 24 – 31
2. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. Избр. психол. тр.: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т.2. – 288 с.
3. Андреева И.Н. Взаимосвязь личностной тревожности и социальнопсихологических характеристик подростков: автореф. ... дисс. канд. психол. наук: 19.00.05. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. Минск. 2002. 21 с.
4. Баранников А. Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную //Школьный психолог. 2004. №30. С. 23-31.
5. Барыльник С.Н. Феномен подростковой тревожности и его взаимосвязь с эмоциональным интеллектом с учетом гендерных особенностей [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. №6. URL <https://moluch.ru/archive/110/27028/>
6. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
7. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование. М., 1975. 159 с.
8. Березовин Н.А., Чепиков В.Т., Чеховских М.И. Основы психологии и педагогики: Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2011. 336 с.
9. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Генезис, 2000. 298 с.
10. Битянова М.Р. Практическая психология в образовании. Организация психологической работы в школе. Москва: Совершенство, 1998. 298 с.

11. Битянова М.Р. Четыре игры в помощь пятикласснику, привыкающему к новой жизни // Вестник практической психологии образования. –2005. № 3(4). С. 70-80.
12. Божович Е.Д. Психологическая служба в структуре педагогического процесса // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 18
13. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. 464 с.
14. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
15. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2005. 416 с.
16. Большой психологический словарь; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд. расшир. М: АСТ-Москва, 2008. 857 с.
17. Бука Т.Л. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения. Москва: Институт Психотерапии, 2005. 142 с.
18. Буратный В.Н. Самооценка и ее влияние на социальный статус личности [Электронный ресурс]. URL: <https://www.studsell.com/view/155713/>
19. Венгер А.Л., Бугрименко Е.А., Поливанова К.Н., Сушкова Е.Ю. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М., 1989. 170 с.
20. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников. Москва: Владос, 2004. 160 с.
21. Владимирова Ю. Новичок в средней школе // Школьный психолог. 2004. № 9. С. 12-17.
22. Возрастная психология. Хрестоматия. Москва: Просвещение, 2003. 405 с.
23. Возрастная психология: учеб. пособие :[Электронный ресурс]. URL:

<https://studfiles.net/preview/5430588/>

24. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.

25. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.

26. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М: Просвещение, 1967. 325 с.

27. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьный психолог. № 1. С. 8 – 11

28. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

29. Галич Г.О., Карпушкина Е.А., Корчагина Л.Н. Морозова Н.Л, Тупарев Н.В. Экспресс диагностика девиантного поведения детей и подростков // Известия Пензенского гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. Общественные науки. 2010. № 16 (20). С. 100-104

30. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптаций (историко-методологическое исследование). Л.: Наука, 1989. 189 с.

31. Гришкова Т.Н. Методы работы школьного психолога с учащимися при переходе в среднее звено. Адаптационные занятия // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3(4). С. 81-89.

32. Гуревич К. М. Вопросы организации психологической обратной связи в системе образования // Психологический журнал. 1997. № 4. С. 38-54

33. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Академический проект. – М., 2000. 211 с.

34. Данилова Е.И. Четвероклассники // Школьный психолог. 2002. № 10. С. 12- 18

35. Диагностика школьной дезадаптации / под ред.С. А. Беличевой,

И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной. М.: Социальное здоровье России. 1995. 126 с.

36. Дмитриева С.В. Особенности психологической адаптации учащихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07. Москва, 2005. 205 с.

37. Долгова В.И, Барышникова Е.В., Сергиенко А.Ю. Изучение ситуативной тревожности у пятиклассников // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 6 (136). С. 226-231.

38. Дорожевец Т.В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск: Просвещение, 1995. 154 с.

39. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2005. 25 с.

40. Дубровина И.В. Практическая психология образования. СПб.: Питер, 2004. 592 с.

41. Евграфова Т.А. Я не такой как все, и все мы разные. Программа тренинга // Вестник практической психологии образования. 2010. №2. С. 67-74.

42. Журавлев Д. Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу // Народное образование. 2002. №8. С. 99-105.

43. Зинкевич-Евстигнеева Т.В. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. – СПб: Речь, 2003. 144 с.

44. Иванова Л.С. Проблемно-ориентирование сопровождение школьников с проявлениями дезадаптации. дисс. ... канд. псих. наук. Москва, 2003. 176 с.

45. Истратова О.Н. Психологические проблемы перехода к обучению из младшей школы к обучению в среднее звено // Школьный психолог. 2007. №6. С. 67-74.

46. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы

психологии. 1984. № 4. С. 23 - 30

47. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления. СПб: Питер, 2006. 240 с.
48. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003. 122 с.
49. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург: АРД Лтд, 1997. 139 с.
50. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 69-77
51. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. -М.: Знание, 1996. 80 с.
52. Кузнецова, И.В. Преемственность в работе начальной и средней школы // Начальная школа: плюс/минус. 2002. № 11. С. 8.
53. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: уч.пособие для студ. высш.уч. заведений. – М.: Сфера, 2006. 464 с.
54. Ларионова С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика. Белгород, 2002. 200 с.
55. Левитов Н.Д. Психологические особенности подростков. М.: Просвещение, 2007. С. 39-54.
56. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: ИздвоМоск. ун-та, 1972. 106 с.
57. Литвененко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития как предмет психолого-педагогического исследования // Вестник ОГУ. 2006. № 10. С. 122-127
58. Литвененко Н.В. Динамические особенности социальнопсихологической адаптации школьников в критические периоды развития // Интеграция образования. 2007. № 3/4 С. 178-181

59. Луцко Е.А. К вопросу об определении критериев и факторов эффективности адаптации // Вест. СПб ун-та. 2008. Сер. 12. Вып. 1. С. 45-56
60. Микляева А.В., Румянцева, П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
61. Молодцова Т.Д. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации подростков. М.: Изд. МПА, 1990. 236 с
62. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. Москва: Академия, 2000. 456 с.
63. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, методы и стратегии). Ереван: АН Армянской ССР, 1988. 546 с.
64. Никитина В. Лидер и его команда: Тренинговые занятия для учащихся 4-5 классов //Школьный психолог. 2006. № 24. С. 46- 47.
65. Новикова Е.В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков. - М.: Наука, 1985. 205 с.
66. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков. М.: Наука, 1987. 156 с.
67. Овчинникова С.В. Адаптация пятиклассников / С. В. Овчинникова. 2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-dlyaroditelei/library/2012/06/03/adaptatsiya-pyatiklassnikov>
68. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. Москва: Сфера, 2007. 509 с.
69. Петрова Е.Ю. Школьная дезадаптация и психологические условия ее преодоления // Вестник ТГПУ. 2012. № 11. С. 166-169
70. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. №1. С. 20-33
71. Полунина Л.В. Повышенная школьная тревожность как фактор

снижения успеваемости учащихся пятых классов // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 2. С. 92-98

72. Прихожан А.М. Пятиклассники // Школьный психолог. 2002. № 12. С. 14-21

73. Прихожан А.М. Учебные трудности пятиклассников // Школьный психолог. 2002. № 13. С. 32-38

74. Прихожан А.М., Гуткина Н.И. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М.: Наука, 1987. 150 с.

75. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М., 1994. 130 с.

76. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб: Речь, 2000. 256 с.

77. Психологическое сопровождение учащихся на этапе адаптации к обучению в средней школе / под ред. Н.В. Афанасьевой. Вологда: ВИРО, 2007. 205 с.

78. Психология подростка: учебник / под ред. А.А. Реана. – СПб: Прайм ЕВРО-ЗНАК, 2003. 480 с.

79. Психология развития: учебник для студентов высших психологических учебных заведений / под ред. Т.Д. Марцинковской. Москва: Академия, 2007. 528 с.

80. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник. 1995. № 3. С. 72-86.

81. Родионов В.Я и мы. Тренинговые занятия по формированию социальных навыков для учащихся 5-ого класса // Школьный психолог. 2002. № 43. С. 8-24.

82. Сизова О.А. Профилактика психической напряженности и тревожности учащихся при переходе их в среднее звено школы: автореф. дис.

...канд. псих. наук. Тверь, 2001. 19 с.

83. Сомова Н.Л. В пятый класс в первый раз: пособие для родителей, специалистов службы сопровождения, психологов, педагогов школ и гимназий. -СПб.: КАРО, 2001. 368 с.

84. Стишонок И. Игра «Гербера» // Школьный психолог. 2006. № 11, С. 38.

85. Удивительные факты. Сборник самых интересных фактов, которые могут вас удивить [Электронный ресурс]: <http://amazing-facts.ru>.

86. Устинова Э.В. Программа организации адаптационного периода учащихся пятых классов муниципального образовательного учреждения // Завуч начальной школы. 2003. № 5. С. 99-105.

87. Феоктистова С.В. Школьная адаптация и дезадаптация: психологические проблемы. М.: Наука, 2001. 134 с.

88. Фопель К. Групповая сплоченность: психологические игры и упражнения : пер. с нем. М.: Генезис, 2010. 330 с.

89. Хухлаева О.В. Психология подростка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2005. 160 с.

90. Хухлаева О.В. Сценарий занятия для учеников 5 класса // Школьный психолог. 2006. № 2. С. 46-47.

91. Цзен Н.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Класс, 1999. 272с.

92. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17-31.

93. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. №5. С. 19-34.

94. Чуричков А. Копилка для тренера: Сборник разминок, необходимых в любом тренинге. СПб: Речь, 2006. 208 с.

95. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб: Питер,

2003. 263 с.

96. Юферева Т.И. Учащиеся переходят из начальной школы в среднюю. Рабочая книга школьного психолога. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 120-145 с.

97. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах. Руководство. – СПб: ИМАТОН, 2001. 192 с. С. 31-32, 66-69

98. Anderson C. The Search for School Climate: A Review of the Research // American Educational Research Journal. Vol. 52. P. 368–420

99. Bruyn E.H., Cillessen A. Heterogeneity of Girls' Consensual Popularity: Academic and Interpersonal Behavioral Profiles // Journal of Youth and Adolescence. Vol. 35. No. 3. P. 412–422

100. Coleman J. The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education. - New York: Free Press, 1964. 200 p.

101. Czeschlik T., Rost D. H. Sociometric types and children intelligence // British journal of developmental psychology. 1995. No 13. P. 177-189

102. Garandeanu C. F., Ahn H. J., Rodkin P. C. The Social Status of Aggressive Students across Contexts: The Role of Classroom Status Hierarchy, Academic Achievement, and Grade // Developmental Psychology. Vol. 47. No. 6. P. 1699–1710

103. Jonkman K., Trautwein U., Lüdtke O. Social Dominance in Adolescence: The Moderating Role of the Classroom Context and Behavioral Heterogeneity // Child Development. Vol. 80. No. 2. P. 338–355.

104. Meijs N., Cillessen A. H., Scholte R., Segers E., Spijkerman R. Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity // Journal of Youth and Adolescence. Vol. 39. No. 1. P. 62–72

105. Merten D. E. The Meaning of Meanness: Popularity, Competition, and Conflict among Junior High School Girls // Sociology of Education. Vol. 70. No. 3. -P. 175–191

106. Roese R. W., Eccles J.S., Sameroff A.I. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings /The Elementary school journal. 2000. Vol. 100. Iss. 5. P. 443-473

107. Tilleczek K., Ferguson B. Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature [Electronic resource]. 2007. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentsuccess/TransitionLiterature.pdf>

Карта наблюдений Д. Стотта

Карта наблюдений

I. НД — недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям. Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 — менее явные симптомы; от 12 до 17 — симптомы явного нарушения.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если об этом попросят.
4. Ребенок «подчиненный» (соглашается на «невыигрышные» роли, например, во время игры бежит за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжет из боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит учителю цветы или другие подарки, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденные им вещи, хотя его товарищи часто это делают,
10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.
11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы просить о чем-то (на пример, о помощи);
14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос,
15. Легко устраниается от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II. О — ослабленность (астения). В более легкой форме (симптомы 1-6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9-20 отражают более острые формы депрессии. Пунктам синдрома О обычно сопутствуют выраженные синдромы ТВ и НВ (см. IV и V), особенно в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения.

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.
2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.
3. Ведет себя по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.
4. В играх иногда активен, иногда апатичен.
5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.
6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.
7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.
8. Рассерженный, «впадает в бешенство».
9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.
10. Для ручной работы не хватает физических сил.
11. Вял, безынициативен (в классе).
12. Апатичен, пассивен, невнимателен.

13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.
14. Движения замедленны.
15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
16. Взгляд «тупой» и равнодушный.
17. Всегда ленив и апатичен в играх.
18. Часто мечтает наяву.
19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

III. *У* — уход в себя. Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

1. Абсолютно никогда ни с кем не здороваются.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий («живет в другом мире»).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведет себя подобно «настороженному животному».

IV. *ТВ* — тревожность по отношению к взрослым. Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1-6 — ребенок старается убедиться, «принимают» ли и любят ли его взрослые. Симптомы 7-10 — старается обратить на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 11-16 — проявляет большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).
4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителю.
5. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки и т. п.
6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.
7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.
8. «Подлизывается», старается понравиться учителю.
9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.
11. Добивается симпатии учителя, приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.
12. Пытается «монополизировать» учителя (занимать его исключительно собственной особой).
13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
14. Хочет заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.
15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.

16. Полностью «устраняется», если его усилия не увенчиваются успехом.

V. *НВ — Неприятие взрослых.* Симптомы 1-4 — ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5—9 — относится к взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10-17 — открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18-24 — полная, неуправляемая, привычная враждебность.

1. Переменчив в настроениях.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в хорошем настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Когда о чем-то просит учителя, бывает иногда очень сердечным, иногда — равнодушным.
7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем.
8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что умышленно плохо выполняет работу.
11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.
13. Неприятен, в особенности, когда защищается от предъявляемых ему обвинений.
14. «Бормочет под нос», если чем-то недоволен.
15. Негативно относится к замечаниям.
16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.
17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.
18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.
19. «Дикий» взгляд, смотрит исподлобья.
20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми подозрительными типами.
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведет себя непристойно.

VI. *ТД — тревога по отношению к детям.* Тревога ребенка за принятие его другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

1. «Играет героя», особенно, когда ему делают замечания.
2. Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими.
3. Склонен «прикидываться дурачком».
4. Слишком смел (рискует без надобности).
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.
6. Любит быть в центре внимания.
7. Играет исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.
8. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
9. Хвастает перед другими детьми.
10. Паясничает (строит из себя шута).
11. Шумно ведет себя, когда учителя нет в классе.
12. Одевается вызывающе (брюки, прическа — мальчики; преувеличенность в одежде, косметика — девочки).

13. Со страстью портит общественное имущество.

14. Дурацкие выходки в группе сверстников.

15. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. *А — недостаток социальной нормативности (асоциальность)*. Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1-5 — отсутствие стараний понравиться взрослым, безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 5-9 у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10—16 — отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 — считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются в его дела, не имея на это права.

1. Не заинтересован в учебе.

2. Работает в школе тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.

3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.

4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.

5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.

6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.

7. Не заинтересован в одобрении или неодобрении взрослых.

8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.

9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.

10. Списывает домашние задания.

11. Берет чужие книги без разрешения.

12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.

13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.

14. «Нечестный игрок» (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).

15. Не может смотреть прямо в глаза другому.

16. Скрытен и недоверчив.

VIII. *КД — Конфликтность с детьми* (от ревнивого соперничества до открытой враждебности).

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.

2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.

3. Надоедает другим детям, пристает к ним.

4. Ссорится, обижает других детей.

5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.

6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.

7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.

8. Пристает к более слабым детям.

9. Другие дети его не любят или даже не терпят.

10. Дерется несоответствующим образом (кусается, царапается и др.).

IX. *Н — неугомонность*. Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.

1. Очень неряшлив.

2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них очень неприятно.

3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.

4. В играх совершенно не владеет собой.

5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.

6. Неровный, безответственный в ручном труде.

7. Нестарателен в школьных занятиях.
 8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
 9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-либо сосредоточен.
 10. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.
 11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.
- X. *ЭН — эмоциональное напряжение.* Симптомы 1-5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости, 6-7 — о серьезных страхах, 8-10 — о прогулах и непунктуальности.
1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.
 2. Любит игры, но быстро теряет к ним интерес.
 3. Слишком инфантилен в речи.
 4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.
 5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.
 6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.
 7. Другие дети пристают к нему (он является «козлом отпущения»).
 8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.
 9. Часто опаздывает.
 10. Уходит с отдельных уроков.
 11. Неорганизован, разболтан, несобран.
 12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.
- XI. *НС — невротические симптомы.* Острота их может зависеть от возраста ребенка, они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.
1. Заикается, запинается, «трудно вытянуть из него слово».
 2. Говорит беспорядочно.
 3. Часто моргает.
 4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные «тики».
 5. Грызет ногти.
 6. Ходит подпрыгивая.
 7. Сосет палец (старше 10 лет).
- XII. *С — неблагоприятные условия среды.*
1. Часто отсутствует в школе.
 2. Не бывает в школе по несколько дней.
 3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
 4. Вынужден оставаться дома, чтобы помочь родителям.
 5. Неряшлив, грязнуля.
 6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
 7. Значительно некрасивее других детей.
- XIII. *УР — умственное развитие.*
1. Сильно отстает в учебе.
 2. «Туп» для своего возраста.
 3. Совершенно не умеет читать.
 4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
 5. Совершенно не понимает математики.
 6. Другие дети относятся к нему, как к дурачку.
 7. Попросту глуп.

XIV. *СР* — *сексуальное развитие.*

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

XV. *Б* — *болезни и органические нарушения.*

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы.

XVI. *Ф* — *физические дефекты.*

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рост.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальные особенности телосложения.

По данным В. А. Мурзенко, коэффициент дезадаптации основной части выборки составляет от 6 до 25 баллов, у 20,8 % выборки коэффициент дезадаптации превышает 25 баллов, что свидетельствует, по мнению автора, о значительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации — такие дети стоят уже на грани клинических нарушений и нуждаются в специальной помощи, вплоть до вмешательства психоневролога. В отношении 5,5 % учащихся можно скорее говорить о ситуативных реакциях, чем об устойчивых личностных отклонениях.

Анализ структур заполненных КН показал, что типичной является структура, при которой выделяется доминирующий синдром, иногда — группа синдромов. Выделены следующие частоты распределения доминирующих синдромов:

- V. Враждебность по отношению к взрослым — 34,4 %;
- VII. Недостаток социальной нормативности — 22,2 %;
- III. Уход в себя — 12,5%;
- II. Депрессия — 11,1%;
- VIII. Враждебность к детям — 11,1 %;
- I. Недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям — 8,3 %.

Приложение Б

Таблица 1. – Результаты по опроснику С.В. Левченко «Чувства в школе» (в %)

Я испытываю в школе	Да
Спокойствие	43
Усталость	52
Скуку	34
Радость	55
Уверенность в себе	23
Беспокойство	45
Неудовлетворенность собой	31
Раздражение	21
Сомнение	30
Обиду	41
Чувство унижения	10
Страх	23
Тревогу за будущее	20
Благодарность	27
Симпатию к учителям	31
Желание приходить сюда	46

Приложение Б

Таблица 2. – Результаты карты наблюдения

№	НД	У	ТВ	ТД	ЭН
1	1	0	2	1	2
2	2	1	0	1	1
3	1	2	1	2	2
4	1	2	1	1	2
5	1	3	2	1	1
6	0	3	2	1	3
7	0	1	1	1	0
8	1	2	1	0	2
9	2	2	3	0	2
10	1	3	2	0	1
11	0	1	2	1	1
12	1	2	0	1	3
13	1	3	0	1	1
14	3	2	0	1	1
15	2	2	1	2	2
16	1	2	1	1	1
17	3	1	0	1	1
18	2	2	2	0	2
19	1	3	2	1	1
20	2	3	3	3	3
21	0	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1
23	1	1	2	1	1
24	2	0	3	1	2
25	3	0	2	0	1
26	1	2	2	2	1
27	0	1	0	1	1
28	1	0	0	1	1
29	1	0	0	1	2
30	2	2	1	1	1

Продолжение Таблицы 2

31	3	1	2	0	2
32	2	1	1	0	1
33	1	2	1	1	2
34	1	2	2	1	2
35	2	1	3	0	1
36	1	1	2	0	1
37	2	2	2	2	1
38	0	2	1	1	0
39	0	1	1	1	1
40	0	2	2	0	1
41	1	1	0	0	2
42	2	1	0	1	1
43	3	0	1	2	1
44	3	2	2	1	2
45	1	2	2	1	1
46	2	1	2	1	2
47	2	2	1	1	1
48	3	2	0	0	3
49	1	1	1	0	0
50	2	1	2	1	2
51	3	1	2	1	2
52	3	2	1	0	1
53	2	2	2	0	1
54	2	1	1	2	3
55	1	3	0	1	1
56	2	2	0	1	1
57	3	0	2	1	2
58	2	0	1	0	1
59	2	3	0	0	1
60	2	1	0	2	2
61	1	2	1	1	1
62	3	2	2	1	3

Окончание Таблицы 2

63	1	1	2	0	1
64	2	1	2	0	1
65	3	1	1	1	1
66	3	2	0	2	2
67	2	2	1	1	1
68	2	1	2	1	1
69	1	3	2	1	1
70	2	2	1	1	1
71	3	0	2	0	2
72	2	0	1	0	1
73	2	3	0	1	2
74	1	1	0	1	2

Приложение Б

Таблица 3. – Индивидуальные результаты по методике Филлипса

№	общ.	1	2	3	4	5	6	7
1	6	5	8	4	4	3	3	4
2	7	9	8	1	6	4	3	5
3	12	5	4	1	4	1	3	3
4	18	4	3	4	3	2	4	3
5	20	3	10	3	2	2	1	5
6	12	10	7	5	1	0	2	6
7	10	8	5	2	6	3	1	3
8	9	9	3	6	5	2	1	7
9	8	5	9	4	3	4	1	3
10	12	8	12	3	2	5	0	3
11	11	3	5	2	4	1	3	7
12	10	2	4	1	0	2	2	2
13	10	4	8	0	3	3	4	3
14	12	1	5	2	3	2	2	0
15	16	3	2	3	1	2	0	4
16	8	9	3	0	2	2	1	4
17	5	10	1	1	3	1	2	3
18	12	11	6	3	4	2	3	0
19	9	8	7	5	3	3	3	0
20	12	6	4	3	2	4	2	2
21	5	9	8	2	5	5	4	3
22	12	3	3	1	1	0	0	4
23	9	6	6	4	0	3	0	1
24	13	1	8	2	0	3	0	2
25	5	5	4	3	1	5	2	3
26	9	4	6	3	2	4	1	4
27	6	7	3	0	3	1	3	5
28	12	3	8	1	1	1	3	4
29	10	2	6	3	2	2	2	2
30	6	3	7	1	3	0	1	3
31	6	5	8	4	4	3	3	4
32	7	9	8	1	6	4	3	5
33	12	5	4	1	4	1	3	3
34	18	4	3	4	3	2	4	3
35	20	3	10	3	2	2	1	5
36	12	10	7	5	1	0	2	6

Окончание Таблицы 3

37	10	8	5	2	6	3	1	3
38	9	9	3	6	5	2	1	7
39	8	5	9	4	3	4	1	3
40	12	8	12	3	2	5	0	3
41	11	3	5	2	4	1	3	7
42	10	2	4	1	0	2	2	2
43	10	4	8	0	3	3	4	3
44	12	1	5	2	3	2	2	0
45	16	3	2	3	1	2	0	4
46	8	9	3	0	2	2	1	4
47	5	10	1	1	3	1	2	3
48	12	11	6	3	4	2	3	0
49	9	8	7	5	3	3	3	0
50	12	6	4	3	2	4	2	2
51	5	9	8	2	5	5	4	3
52	12	3	3	1	1	0	0	4
53	9	6	6	4	0	3	0	1
54	13	1	8	2	0	3	0	2
55	5	5	4	3	1	5	2	3
56	9	4	6	3	2	4	1	4
57	6	7	3	0	3	1	3	5
58	12	3	8	1	1	1	3	4
59	10	2	6	3	2	2	2	2
60	5	10	1	1	3	1	2	3
61	12	11	6	3	4	2	3	0
62	9	8	7	5	3	3	3	0
63	12	6	4	3	2	4	2	2
64	5	9	8	2	5	5	4	3
65	20	3	10	3	2	2	1	5
66	12	10	7	5	1	0	2	6
67	10	8	5	2	6	3	1	3
68	9	9	3	6	5	2	1	7
69	8	5	9	4	3	4	1	3
70	12	8	12	3	2	5	0	3
71	11	3	5	2	4	1	3	7
72	10	2	4	1	0	2	2	2
73	10	4	8	0	3	3	4	3
74	12	1	5	2	3	2	2	0

Приложение Б

Таблица 3. – Уровень социально-психологической адаптации учащихся

№	уровень адаптации до	№	уровень адаптации до
1	в	38	с
2	с	39	с
3	с	40	н
4	с	41	с
5	н	42	с
6	с	43	с
7	с	44	в
8	н	45	в
9	в	46	в
10	в	47	н
11	в	48	н
12	с	49	с
13	с	50	с
14	с	51	с
15	н	52	с
16	с	53	н
17	с	54	с
18	н	55	с
19	н	56	н
20	с	57	н
21	с	58	в
22	в	59	в
23	с	60	в
24	с	61	с
25	н	62	в
26	с	63	с
27	с	64	с
28	в	65	в
29	в	66	в
30	с	67	с
31	с	68	н
32	н	69	с
33	н	70	с
34	с	71	в
35	в	72	с
36	в	73	н
37	н	74	с

Приложение В

Статистическая обработка данных

С целью сравнения уровня подверженности виртуальному общению у детей экспериментальной и контрольной групп до проведения формирующего эксперимента мы применили статистический метод обработки данных. Так как экспериментальные данные получены по ранговой шкале и выборки независимы, то необходимо использовать статистический метод U-критерия Манна-Уитни.

Определим гипотезы:

H_0 – достоверного различия между выборками не существует;

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

Таблица 1. – Анализ статистически значимых различий в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	U	P
Позитивные эмоции	78	0,06
Негативные эмоции	87	0,09
ОТ	82	0,08
ПСС	98	0,12
ФЦДУ	94	0,11
СС	90	0,09
ССПЗ	88	0,09
СНОО	99	0,12
НФСС	101	0,15
ПСОУ	79	0,06
НД	85	0,08

Окончание Таблицы 1

У	93	0,09
ТВ	89	0,08
ТД	76	0,06
ЭН	80	0,07

Как можно видеть, статистически значимый различий в показателях адаптации между КГ и ЭГ не обнаружено.

Следовательно, в результате проведенных статистических исследований мы принимаем H_0 на 99%.

Консультация для родителей

Цель: познакомиться с родителями пятиклассников; психологическое просвещение родителей о младшем подростковом возрасте; анализ основных трудностей, возникающих при переходе учащихся в среднее звено. Выработка правил общения с ребенком.

Организационные вопросы.

- На подготовительном этапе важно, кроме ряда диагностических процедур, провести опрос учащихся, в ходе которого пятиклассникам задаются следующие вопросы:

1. Что изменилось в твоей жизни, когда ты стал пятиклассником?
2. С какими трудностями тебе пришлось встретиться в 5-м классе? И удалось ли тебе их преодолеть?
3. Что бы ты хотел пожелать своим родителям? А может быть, даже что-то искренне пообещать?

- Индивидуальные результаты диагностики школьной мотивации учащихся (по методике Н.Г.Лускановой).

- Данные анкетирования «Мои чувства в школе» (по методике С.В. Левченко).

- Памятки для родителей пятиклассников.

I. Знакомство с коллективом родителей.

О себе: где и сколько работал, выпуски, результаты.

План воспитательной работы с детьми на год (цели и задачи); тематика классных часов, патриотическое воспитание, поездки, огоньки. Предложения?

II. Заполнение родителями социальных данных о ребенке. Планируемые беседы с родителями. Предложения?

III. Психологические особенности младшего подростка.

1. Переход из начального в среднее звено школы является переломным, кризисным периодом в жизни каждого школьника. Любой учитель скажет, что начало 5-го класса — сложный этап, и не только для ребенка, но и для учителей, и для родителей. Проблем много, и они не ограничиваются рамками учебного процесса, а связаны также с организацией жизни в школе в целом и с психологической атмосферой в семье.

Возраст учащихся 5-го класса можно назвать переходным от младшего школьного к младшему подростковому. Психологически этот возраст связан с постепенным обретением чувства взрослости — главного личностного новообразования младшего подростка.

Путь осознания себя сложен, стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех, кто до этого привычно оказывал на ребенка влияние, и это в первую очередь семья, родители. Внешне это отчуждение проявляется в негативизме — стремлении противостоять любым предложениям, суждениям, чувствам взрослых. Отсюда — конфликты с взрослыми. Ребенок (младший подросток) пытается найти собственную уникальность, познать собственное «Я». По этой же причине подросток ориентирован на установление доверительных отношений со сверстниками. В дружбе происходит моделирование социальных взаимоотношений, усваиваются навыки рефлексии последствий своего или чьего-то поведения, социальные нормы взаимодействия людей, моральные ценности.

Именно в виду психологической ценности отношений со сверстниками происходит постепенная замена ведущей учебной деятельности (что было характерно для младшего школьника) на ведущую деятельность общения. Таким образом, у подростка в стенах школы постепенно меняются приоритеты.

Умственная активность младших подростков велика, но вот способности развиваются только в деятельности, которая вызывает положительные эмоции.

Успех (или неуспех) существенно влияет на мотивацию учения. Оценки при этом играют важную роль: высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности. Совпадение оценки и самооценки важно для эмоционального благополучия подростка. В противном случае неизбежен внутренний дискомфорт и даже конфликт. Учитывая физиологические особенности возраста (рассогласование темпов роста и развития различных функциональных систем организма) можно понять и крайнюю эмоциональную нестабильность подростков.

Таким образом, переходя из начальной школы в среднюю, ребенок подвержен не только внешним, но и внутренним изменениям.

Родителям предлагаются результаты опроса группового интервью учащихся класса: ответы детей на вопрос: «Что изменилось в твоей жизни, когда ты стал пятиклассником?». **Выводы, обобщая ответы детей.**

А с какими трудностями пришлось встретиться вашему ребенку в 5-м классе?

3. Для пятиклассника, приходящего в школу 1 сентября, все оказывается новым. И поэтому возникает необходимость в адаптации — привыкании к новым условиям обучения.

Успешность адаптации младшего подростка зависит не только от его интеллектуальной готовности, но и от того, насколько хорошо он умеет налаживать отношения и общаться с одноклассниками и педагогами, соблюдать школьные правила, ориентироваться в новых ситуациях. Поэтому среди трудностей школьной жизни детей:

- возросший темп работы: дети, не умеющие быстро писать, не успевают;
- возросший объем работы как на уроке, так и дома;
- новые требования к оформлению работ;
- необходимость самостоятельно находить дополнительную информацию (литературу) и работать с ней.

В случае трудностей адаптации о них могут свидетельствовать следующие признаки:

1. Усталый, утомленный внешний вид ребенка.
2. Нежелание ребенка делиться своими впечатлениями о проведенном дне.
3. Стремление отвлечь взрослого от школьных событий, переключить внимание на другие темы.
4. Нежелание выполнять домашние задания.
5. Негативные характеристики в адрес школы, учителей, одноклассников.
6. Жалобы на те или иные события, связанные со школой.
7. Беспокойный сон.
8. Трудности утреннего пробуждения, вялость.
9. Постоянные жалобы на плохое самочувствие.

В случае незавершенности процесса адаптации, неуспешной адаптации говорят о дезадаптации — реакции на неумение решать задачи, поставленные самой жизнью. Ее виды:

- 1) *Интеллектуальная* — нарушение интеллектуальной деятельности. Отставание в развитии от сверстников.
- 2) *Поведенческая* — несоответствие поведения ребенка правовым и моральным нормам (агрессивность, асоциальное поведение).
- 3) *Коммуникативная* — затруднения в общении со сверстниками и взрослыми.
- 4) *Соматическая* — отклонения в здоровье ребенка.
- 5) *Эмоциональная* — эмоциональные трудности, тревожность, переживания по поводу проблем в школе.

Примеры дезадаптации (см. распечатку)

Таким образом, наша единая задача заключается в создании условий для успешного обучения ребят в среднем звене. Самое главное — помочь ребенку в

ситуации адаптации к средней школе, обеспечить его дальнейшее поступательное развитие, его психологическое благополучие.

4. Для эффективного учения важны обретение ребенком личностного смысла учения и сформированность основных мотивов учебной деятельности. Поэтому я провела анкетирование ребят. **Анкеты у вас на столах.**

Индивидуальная консультация с родительницей

Цель беседы: психологическое консультирование родителя по сложившейся проблеме детско-родительских отношений, 5 класс.

Заранее с помощью телефонного звонка с клиентом было оговорено время и место встречи.

Консультативная беседа прошла на рабочем месте психолога, в свободное от работы время (обеденный перерыв). Произошёл акт приветствия. Татьяна Геннадьевна в тот момент находилась в напряженном состоянии.

Мама была напряжена. Мне необходимо было создать максимально благоприятную встречу, что способствовало раскрепощению, спокойствию клиента.

Трудностей на данном этапе не было.

1. Настроечный этап.

Настраивание на совместную работу клиента с психологом-консультантом отсутствовало.

Психолог-консультант снял психологический барьер в общении с клиентом при помощи разговора на отвлеченные темы.

Так же внимание было уделено и девочке. Вопросы: Как настроение? Что нового было за эти дни?

Мама рассказала, что девочка по-прежнему категорически отказывается ходить в школу.

Отказывается ходить на уколы, прописанные врачом-неврологом. Не проявляет желания общаться со сверстниками. Не принимает во внимание мнение родителей. Все попытки матери выполнить совместно учебные задания игнорирует. Родители лишили девочку телефона, интернета и телевизора. В ответ она теперь проводит большинство времени в кровати. Мама возит девочку к городскому психологу. По его совету мама не пристает к дочери с убеждениями ходить в школу и позволяет девочки делать все, что ей хочется. Родители заняли наблюдательную позицию.

На данном этапе успешно осуществлено снятие психологического барьера в общении и поведении между клиентом и психологом, что способствовало доброжелательности, психологической безопасности, раскрепощённости со стороны клиента.

Внешний вид, мимика, голос так же внесли в это свои дополнения.

Основная трудность была в создании нужной психологической атмосферы, так мама была озабочена и встревожена самой обстановкой и ожидаемыми результатами. Проблема была решена через несколько минут общения клиента со мною.

2. Диагностический этап.

Психолог-консультант предложил клиенту плавно перейти к выполнению психодиагностического исследования под названием «семейная социометрия».

Мама отказалась.

Мною была доведена до родителя психологическая информация по поводу тревожности, характеристики тревожности, вред, наносимый ребёнку, возможный дальнейший прогноз.

3. Рекомендательный этап.

На данном этапе было озвучены практические рекомендации их уточнение. беседы. Каждый пункт рекомендаций пояснялся, корректировался с учётом задаваемых клиентом вопросов.

Мною было подробно объяснены все моменты рекомендаций. Трудности были в том, что мама не прислушалась к представленным рекомендациям и осталась при своем мнении по поводу сложившейся ситуации.

5. Контрольный этап.

Психолог-консультант укрепил у клиента уверенность в том, что его проблема обязательно разрешится. Применялись приемы убеждения, внушения, эмоционально-положительного стимулирования и ряд других. Клиент попросила, чтобы ее больше не беспокоили представители школы. Сказала, что городской психолог продолжит наблюдение за ребёнком. Мама готова ждать, пока ее девочка сама решит пойти в школу. На данный момент мама согласна с тем, что ее девочка будет не аттестована и, возможно, останется на второй год обучения.

Психолог-консультант сказал, что всегда готов ответить на возникнувшие вопросы и предложил связываться с ним по телефону.

Прощание психолога с родителем.

На мой взгляд, трудность была в том, что клиентка боялась, помогут ли эти рекомендации, а, может, ожидала моментального положительного действия, т.е. решения проблемы.

Возможно, на данном этапе необходимо было больше придать силы рекомендациям, уверенность в словах психолога.

Вывод: поставленная цель консультации достигнута, озвучены рекомендации, девочка поставлена на контроль по наблюдению за дальнейшей динамикой развития.

Индивидуальная консультация с подростком

Марина, 12 лет. Семья полная, родители – врачи. Есть младшая сестра Женя, 10 лет и брат Саша, 9 лет. Из рассказа мамы: девочка спокойная,

учится хорошо. Сама Марина жалуется на то, что в последнее время появились головные боли, ухудшился сон, стала какая-то встревоженная. Мама водила ее к врачу, он нарушений не нашел. Запрос Марины: хотелось бы понять, что со мной происходит.

Приведем выдержки из протокола беседы с Мариной, в работе с которой последовательно, в течение одной встречи применялись методики «Несуществующее животное», «Рисунок семьи», «Семья животных», «Методика Гарднера», «Раннее воспоминание».

Несуществующее животное

Зовут ее Шамкота. Она живет на Марсе. В пещере. Пещера очень большая. Живет она одна, но к ней приходят говорящие цветы. Больше на Марсе никого нет. Раньше Шамкота была человеком. У нее были мама, папа, 4 брата и 3 сестры. Все старшие. Однажды Шамкоту утащили жители Марса – железные коробки. А сами начали вымирать. Умрет один – у Шамкоты изменится цвет волос, умрет другой – появится что-то от него. А потом их не стало. Когда Шамкота стала такой, как на рисунке, она стала рыть себе жилье. Пришли говорящие цветы. Они были очень добрые и стали ей помогать. И называли ее Шамко-той (раньше ее звали Наташей). Цветы тоже раньше были людьми. Шамкота любит вспоминать то время, когда еще жила на Земле. Была маленькой, играла с друзьями, братишками, сестрами. Шамкота любит разговаривать с говорящими цветами и мечтает вернуться на Землю вместе с ними. На Земле ее ждут мама, папа и все братья и сестры. И уже есть даже племянники. Родители подали в розыск. Мама плачет, папа успокаивает, но все они ее ждут.

Рисунок семьи

Нарисовала сначала телевизор, потом папу. Рассказывает, что он только что выключил телевизор, потому что его мама попросила. Затем нарисовала маму. Она зевает, до этого разбирала вещи, ибо в доме ремонт.

Потом нарисовала Женю. Она читает книгу. Затем Сашулю. Затем нарисовала себя и говорит: «Я села на стул и держусь за мамину руку. Хочу поцеловать маму и сказать, что я ее люблю. Я это сделаю, и мама ответит: «И я тебя». После всего нарисовала «тумбочку» под телевизор.

Семья животных.

Предлагается представить, что пришел волшебник и превратил всех членов семьи в различных животных.

Волшебник превратил: маму в белочку, потому что она больше всех трудится, похожа на человека, делает запасы; Женю в ленивца, который висит на хвосте, любит поспать; папу в медвежонка, в медведя, он толстый, любит сладкое; Сашеньку в маленькую собачку, щеночка, без мамы.

– А меня (затруднение) в бельчонка. Или зайчонка. Чтобы быть поближе к маме.

Методика Гарднера.

Предлагается придумать сказку по данному началу: далеко отсюда за горами жила – была девочка...

...Звали девочку Ирочка. Жила она в деревне с мамой и папой. Любила собирать грибы и ягоды. Вышивать природу. Помогать маме.

Однажды позвали ее подружки в лес. Ирочка отпросилась у родителей. Зашли они далеко-далеко в лес. Увидели волка. Девочки испугались и разбежались.

А Ирочка испугалась, но не подала виду. Волк подходит все ближе и ближе. Ирочка на него прикрикнула: «Не подходи ко мне! Не трогай меня!». Волк от неожиданности испугался и убежал. Девочки выбежали из кустов и стали кричать, что это они прогнали волка. Ирочка ничего не сказала.

Вернулись они домой. Пришли к Ирочке, и она сказала, что видела волка. А девочки сказали, что они его испугали и прогнали. Родители похвалили их и пригласили в дом. Угостили блинами и пирогами.

Когда все ушли, Ира рассказала все как было. Родители поверили девочке. На следующий день девочки пришли в гости к Ире, а Ирины родители сказали: «А не Ира ли испугала волка?». Девочкам стало стыдно, и они сказали всю правду.

Раннее воспоминание.

Предлагается вспомнить и рассказать что-либо из своего детства.

В детском саду мы играли в парикмахерскую. Юля, Сережа, Миша и еще какая-то девочка. Я была парикмахером. Ко мне пришла Юля. И попросила сделать ей модную прическу. В то время как я причесывала ее, я рассказала Юле о том, что я вчера поцеловала Сережу. А Юля сказала, что она тоже поцеловала Сережу. Я спросила Юлю: «Когда это было?». Она ответила, что 3 или 4 дня назад. А Сережа все слышал и сказал, что это неправда.

Как можно легко заметить, в рассказе о несуществующем животном проявляется прежде всего страх изменений, в особенности телесных, также чувство одиночества и стремление избежать положения старшего ребенка в семье.

В следующем задании – рисунке семьи – просматривается восприятие девочкой отца в детской позиции, стремление всеми силами получить особое внимание мамы.

Методика Гарднера также выявляет потребность девочки в признании со стороны родителей, но на передний план выходит страх, неприятие мужского начала (в сказке его символизирует волк).

И последнее задание подтверждает особую значимость и конфликтность проблемы взаимоотношений с противоположным полом.

Для уточнения причин трудностей Марины аналогичные задания были даны ее сестре и брату. Все это позволило предположить, что у девочки присутствует кризис в сфере половой идентификации. Вероятнее

всего, обострение проблемы половой идентификации вызвано нарушением ролевой структуры семьи: мама в этой семье выступает в мужской роли, папа занимает детскую позицию.

Соответственно Саша, идентифицируясь с отцом, так же принимает роль ребенка, в качестве подтверждения можно привести выдержку из его рассказа о семье.

«Есть у меня сестра Марина. Ей 12 лет. Иногда она строит из себя малышку и говорит, что ей 1 годик. А Женя бывает такой вредной, что даже дружить с ней не хочется. А любим мы играть в тигрят. Мы друг друга ловим и шлепаем по попкам. А еще у меня есть братик. Это я сам. Я мечтаю полетать на парашюте или чтобы меня взяли акробатом в цирк. Но для этого нужно быть не трусом.

А я боюсь Семена. Моя мама очень любит своих деток. Иногда мы вредничаем и бываем непослушными. Она нас немножко поругает и все. Папа у нас очень любит смотреть телевизор. Почему-то. Не знаю почему. У нас с папой одна мечта: собрать яхту. С алыми парусами. Их мама сошьет.

Женя идентифицируется с мамой, принимает ее же роль. Вот ее рассказ о несуществующем животном.

Зовут его Парфенозавр. Это помесь поросенка, дракончика и чертика. Он живет в пещере из камней и земли. В пещере есть огромный камень, чтобы сидеть, и несколько ровных камней, покрытых очень большими листьями, чтоб спать. Кровать рассчитана на двоих. Он влюбился (у него глаза влюбчивые и улыбка) в какую-то парфенозаврку. Пещера очень большая. Но он разделил ее на две комнаты большим листом. Получились большая и маленькая комнаты: маленькая для будущих детишек, чтобы они в ней спали и играли. Он мечтает, чтобы та парфенозаврка, в которую он влюбился, стала его женой. И чтобы у него была куча послушных детей.

Марина же решить проблему половой идентификации не может, возможно, из-за наличия тревожной привязанности к матери. И неразрешенная на психологическом уровне проблема проявляется в психосоматических симптомах.

Приложение Д

Таблица 1. – Результаты по опроснику С.В. Левченко «Чувства в школе» (в %)

Я испытываю в школе	Да
Спокойствие	54
Усталость	37
Скуку	22
Радость	61
Уверенность в себе	36
Беспокойство	33
Неудовлетворенность собой	20
Раздражение	11
Сомнение	23
Обиду	30
Чувство унижения	5
Страх	14
Тревогу за будущее	9
Благодарность	34
Симпатию к учителям	38
Желание приходить сюда	58

Приложение Д

Таблица 2. – Результаты карты наблюдения

№	НД	У	ТВ	ТД	ЭН
1	1	0	1	0	1
2	1	0	0	0	0
3	0	1	0	2	2
4	1	1	0	1	2
5	1	2	1	0	1
6	0	2	1	1	2
7	0	0	1	0	0
8	0	1	1	0	1
9	1	2	2	0	1
10	1	2	1	0	1
11	0	0	2	1	1
12	0	2	0	1	3
13	0	3	0	1	1
14	2	2	0	1	1
15	1	1	0	2	2
16	0	2	1	1	1
17	3	0	0	1	1
18	1	1	2	0	2
19	0	3	1	1	1
20	1	2	2	3	3
21	0	0	1	1	1
22	1	1	1	1	1
23	1	1	2	1	1
24	2	0	2	1	1
25	3	0	2	0	1
26	1	1	2	2	1
27	0	1	0	1	1
28	0	0	0	1	1
29	0	0	0	1	2
30	1	1	1	1	1

Продолжение Таблицы 2

31	3	1	2	0	2
32	2	1	1	0	1
33	1	1	1	1	2
34	1	2	2	1	2
35	2	1	3	0	1
36	1	1	2	0	1
37	2	1	2	2	1
38	0	1	1	1	0
39	0	0	1	1	1
40	0	1	1	0	1
41	1	1	0	0	2
42	2	0	0	1	1
43	1	0	1	2	1
44	2	2	1	1	2
45	0	1	2	1	1
46	1	1	2	1	2
47	2	1	1	1	1
48	2	1	0	0	3
49	1	0	1	0	0
50	2	0	2	1	2
51	1	0	2	1	2
52	2	2	1	0	1
53	2	1	2	0	1
54	0	1	1	2	3
55	0	2	0	1	1
56	2	1	0	1	1
57	2	0	1	1	2
58	1	0	0	0	1
59	1	2	0	0	1
60	2	1	0	2	1
61	1	2	0	1	1
62	2	1	2	1	2

Окончание Таблицы 2

63	1	1	2	0	1
64	2	1	1	0	0
65	1	0	1	1	0
66	2	1	0	1	1
67	1	1	1	1	1
68	1	1	1	0	0
69	0	2	1	1	1
70	1	1	1	0	0
71	1	0	1	0	1
72	1	0	1	0	0
73	1	2	0	1	0
74	0	0	0	1	1

Приложение Д

Таблица 3 – Результаты методики Филлипса

№	общ.	1	2	3	4	5	6	7
1	6	5	8	4	4	3	3	4
2	7	9	8	1	6	4	3	5
3	10	5	4	1	4	1	3	3
4	13	4	3	4	3	2	4	3
5	17	3	10	3	2	2	1	5
6	10	10	7	5	1	0	2	6
7	10	8	5	2	6	3	1	3
8	9	9	3	6	5	2	1	7
9	8	5	9	4	3	4	1	3
10	11	8	12	3	2	5	0	3
11	8	3	5	2	4	1	3	7
12	9	2	4	1	0	2	2	2
13	10	4	8	0	3	3	4	3
14	12	1	5	2	3	2	2	0
15	13	3	2	3	1	2	0	4
16	8	9	3	0	2	2	1	4
17	5	10	1	1	3	1	2	3
18	10	11	6	3	4	2	3	0
19	9	8	7	5	3	3	3	0
20	12	6	4	3	2	4	2	2
21	5	9	8	2	5	5	4	3
22	12	3	3	1	1	0	0	4
23	9	6	6	4	0	3	0	1
24	11	1	8	2	0	3	0	2
25	5	5	4	3	1	5	2	3
26	9	4	6	3	2	4	1	4
27	6	7	3	0	3	1	3	5
28	12	3	8	1	1	1	3	4
29	10	2	6	3	2	2	2	2
30	6	3	7	1	3	0	1	3
31	6	5	8	4	4	3	3	4
32	7	9	8	1	6	4	3	5
33	12	5	4	1	4	1	3	3
34	18	4	3	4	3	2	4	3
35	15	3	10	3	2	2	1	5
36	11	10	7	5	1	0	2	6

Окончание Таблицы 3

37	10	8	5	2	6	3	1	3
38	9	9	3	6	5	2	1	7
39	8	5	9	4	3	4	1	3
40	11	8	12	3	2	5	0	3
41	10	3	5	2	4	1	3	7
42	9	2	4	1	0	2	2	2
43	8	4	8	0	3	3	4	3
44	11	1	5	2	3	2	2	0
45	12	3	2	3	1	2	0	4
46	8	9	3	0	2	2	1	4
47	5	10	1	1	3	1	2	3
48	12	11	6	3	4	2	3	0
49	9	8	7	5	3	3	3	0
50	12	6	4	3	2	4	2	2
51	5	9	8	2	5	5	4	3
52	9	3	3	1	1	0	0	4
53	9	6	6	4	0	3	0	1
54	13	1	8	2	0	3	0	2
55	5	5	4	3	1	5	2	3
56	9	4	6	3	2	4	1	4
57	6	7	3	0	3	1	3	5
58	12	3	8	1	1	1	3	4
59	10	2	6	3	2	2	2	2
60	5	9	1	1	3	1	2	3
61	7	9	6	3	4	2	3	0
62	9	8	5	5	3	3	3	0
63	10	6	4	3	2	4	2	2
64	5	9	8	2	5	5	4	3
65	13	3	7	3	2	2	1	5
66	12	9	7	5	1	0	2	6
67	8	8	5	2	6	3	1	3
68	9	7	3	6	5	2	1	7
69	8	5	9	4	3	4	1	3
70	10	8	8	3	2	5	0	3
71	8	3	5	2	4	1	3	7
72	8	2	4	1	0	2	2	2
73	9	4	8	0	3	3	4	3
74	11	1	5	2	3	2	2	0

Приложение Д

Таблица 4 – Уровень социально-психологической адаптации учащихся

№	уровень адаптации после	№	уровень адаптации после
1	в	38	с
2	с	39	с
3	с	40	н
4	в	41	в
5	с	42	с
6	с	43	с
7	в	44	в
8	н	45	в
9	в	46	в
10	в	47	н
11	в	48	с
12	в	49	с
13	с	50	в
14	с	51	с
15	н	52	с
16	с	53	н
17	с	54	в
18	с	55	с
19	н	56	с
20	с	57	н
21	в	58	в
22	в	59	в
23	с	60	в
24	в	61	с
25	н	62	в
26	с	63	с
27	в	64	с
28	в	65	в
29	в	66	в
30	с	67	с
31	в	68	н
32	с	69	с
33	с	70	с
34	с	71	в
35	в	72	в
36	в	73	н
37	с	74	в

Приложение Е

Анализ статистически значимых различий в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

С целью сравнения уровня подверженности виртуальному общению у детей экспериментальной и контрольной групп до проведения формирующего эксперимента мы применили статистический метод обработки данных. Так как экспериментальные данные получены по ранговой шкале и выборки независимы, то необходимо использовать статистический метод U-критерия Манна-Уитни.

Определим гипотезы:

H_0 – достоверного различия между выборками не существует;

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

Таблица 1. – Анализ статистически значимых различий в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

Показатель	U	P
Позитивные эмоции	66	0,05
Негативные эмоции	70	0,05
ОТ	55	0,05
ПСС	56	0,05
ФПДУ	60	0,05
СС	63	0,05
ССПЗ	61	0,05
СНОО	71	0,05
НФСС	98	0,09
ПСОУ	70	0,05

Окончание Таблицы 1

НД	64	0,05
У	54	0,05
ТВ	59	0,05
ТД	56	0,05
ЭН	69	0,05

Следовательно, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_1 на 95% уровне достоверности.

Достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку существует ($p \leq 0,05$).

Следовательно, выявлены достоверные различия между уровнями подверженности виртуальному общению экспериментальной и контрольной групп после проведения формирующего эксперимента.