МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УДМУРТСКОЙ ЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

СРЕДНЕ-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«УДМУРТСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

Курсовая работа

по психологии

Тема: Психопрофилактика и психокоррекция

как средство неблагоприятных вариантов адаптации первоклассников к школе

Выполнил студент 231 группы

Специальность 050709

«Преподавание в начальных классах»

с дополнительным образованием

детей дошкольного возраста

Калимуллина Гульназ Ильмировна

Руководитель:Калимуллина

Наталия Васильевна

Ижевск 2009

Оглавление

# Введение

**Глава I** Психологическая адаптация детей к школе

* 1. Механизмы психологической адаптации\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
  2. Психологическая адаптация ребенка к школе и ее нарушения:

уровни, критерии, проявления\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

* 1. Факторы психологической адаптации первоклассников

к школе\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вывод по первой главе\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Глава II** Основные направления психопрофилактики и психокоррекции неблагоприятных вариантов адаптации первоклассников к школе

2.1 Организационно методические принципы психологического

сопровождения адаптации первоклассников \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.2 Предупреждение и преодоление нарушений адаптации и

личностного развития учащихся первых классов\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.3 Преодоление трудностей психологической адаптации\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вывод по второй главе\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Глава III** Констатирующий этап психолго-педагогического

эксперимента\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вывод по третьей главе\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Заключение

Список используемой литературу

**Введение**

Переход от дошкольного детства к школьному характеризует­ся изменением положения ребенка в системе социальных отно­шений и всего образа его жизни. Учение начинает осознаваться им как трудовая деятельность, как участие в повседневной жиз­ни окружающих людей. Содержание внутренней психической жизни первоклассника тесно связано с учением, поэтому успех или неудачи в учебе приобретают аффективную окраску. В пер­вом классе успешность в овладении учебной деятельностью, про­граммным содержанием учебных предметов и оценка педагога являются важнейшими критериями отношения к себе для боль­шинства детей. В развитии самооценки младших школьников боль­шую роль играет их познавательная мотивация, желание узнать что-то интересное о мире и о себе. Интерес к школе, первона­чально сформированный на базе игровой и социальной мотива­ции, при возникновении первых трудностей в обучении резко падает, поскольку ни игровые, ни социальные мотивы непо­средственно не связаны с содержанием обучения.

Поступление в школу сопряжено с необходимостью адаптации ребенка к изменившимся условиям жизни. Приспособление к об­разовательному учреждению происходит на трех уровнях: физио­логическом, социальном и собственно психологическом. Психо­логическая адаптация определяется активностью личности и пред­полагает не только «встраивание» младшего школьника в новую социальную систему, но и преобразование некоторых важных эле­ментов среды в соответствии с потребностями и возрастными и индивидуальными особенностями ребенка. Важнейшим условием успешной адаптации является сочетание адаптивной и адаптиру­ющей деятельности, варьируемое в зависимости от ситуации. Именно в первые месяцы пребывания детей в школе складывают­ся новые формы отношений ребенка с миром и самим собой, устойчивые способы взаимодействия со сверстниками, взрослы­ми, а также определяются направления личностной самореализации в школе. В период адаптации к образовательному учреждению закладывается социальный и интеллектуальный фундамент даль­нейшего обучения и развития ребенка. Успешность приспособле­ния детей к условиям школы во многом обусловлена формирова­нием учебной мотивации, положительного эмоционального отно­шения к школе, педагогу и одноклассникам, высоким уровнем произвольной регуляции поведения и познавательных процессов.

Большую роль в процессе адаптации к школе играют также лично­стные особенности учеников и взаимоотношения с родителями. Всему этому поможет

Первые месяцы пребывания в школе — очень напряженный период, так как образовательное учреждение с первых дней ста­вит перед детьми задачи, не связанные с их опытом, и требует мобилизации интеллектуальных и физических сил. Начало обуче­ния у многих первоклассников связано с психологическими про­блемами, трудностями адаптации, вызванными различными при­чинами. Среди негативных факторов воздействия школы, затруд­няющих адаптацию детей, большинство авторов называют неспо­собность ребенка справиться с учебной нагрузкой, неприятие уче­ника педагогом и одноклассниками, смену коллектива. Кроме того, трудности адаптации к школе могут быть обусловлены отклоне­ниями в процессе их личностного развития на предыдущем (до­школьном) этапе развития. Поскольку количество детей, имеющих те или иные нарушения в развитии, неуклонно растет, проблема школьной адаптации и эффективного приспособления к новым требованиям, правилам вхождения в новые социальные общно­сти приобретает особую актуальность. Поэтому психопрофилактика и психокоррекция как средство неблагоприятных вариантов адаптации первоклассников к школе уменьшит трудности в адаптации.

Объектом данного исследования является адаптация первоклассников к школе.

При этом предметом исследования является психопрофилактика и психокоррекция.

Цель исследования: изучить социально – психологическую адаптацию первоклассника к школе.

Задачи:

1. Подобрать и проанализировать материал по выбранной теме;
2. Подобрать и применить на практике диагностические методики по выявлению социально-психолгоической адаптации детей первого класса.

Гипотеза: процесс преодоления неблагоприятных вариантов адаптации первоклассников к школе связан с психопрафилактической и психокоррекционной работой .

База исследования: учащиеся 1А класса МОУ СОШ №100 Г. Ижевска, в количестве 27 человек.

**Глава 1**

**Психологическая адаптация первоклассников к школе**

2.1. Механизмы психологической адаптации

Понятие «адаптация» в научной литературе трактуется как процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям существования. Адаптацию связывают в основном с периодами кардинальной смены деятельности человека и его

социального окружения [69]. Существуют три основные формы адаптации к внешней среде:

- поиск человеком среды, которая благоприятна для его функционирования;

- изменения, которые человек совершает в среде для приведения ее в соответствие со своими потребностями;

- внутренние психологические изменения человека, с помощью которых он приспосабливается к среде.

Рассмотрим механизмы возникновения третьей формы

адаптации подробнее.

Процесс адаптации начинается с субъективного восприятия и оценки изменившихся условий и протекает как реакция на результат этого восприятия, что проявляется в виде попыток совладения с ситуацией, когда привычный ответ на нее невозможен. В основе приспособления человека к ситуации лежит не только субъективное восприятие, но и объективные критерии. В качестве объективного критерия адаптации обычно выделяют продуктивность соответствующей деятельности, а субъективного — эмоциональное самочувствие человека, переживание им состояния равновесия или тревоги [5].

Изучение процесса адаптации может осуществляться в трех направлениях. Первое направление предполагает изучение соотношения субъективного восприятия ситуации и ответ на него, если ответ на субъективное восприятие соответствует требованиям ситуации и целям человека, то состояние внутреннего равновесия достигается достаточно быстро. Так, например, если первоклассник воспринимает школьную ситуацию как угрожающую его эмоциональному комфорту и благополучию, то он начинает избегать ее. Чувство защищенности и безопасности в этом случае является одной из главных целей ребенка, и непосещение школы возвращает внутреннее равновесие. Если рассматривать адаптацию с точки зрения ее внутренних критериев, то единственным показателем адаптированности будет успешность внутреннего приспособления. В этом случае любое поведение ребенка, которое помогает ему достичь спокойствия, оценивается как адаптивное.

Второе направление анализа адаптации связано с выяв­лением соотношения субъективного восприятия ситуации и ее объективных характеристик. Пассивная реакция на изменившиеся условия может быть субъективно функциональной, но объективно дисфункциональной. И наоборот, субъективно неприятные реакции (активное противостояние ситуации, преодоление страхов и тревог) могут быть объективно функциональными в долговременной перспективе.

Третье направление анализа адаптации предполагает определение соотношения способа преодоления сложной ситуации и требований этой ситуации. Поведенческие реакции, которые отвечают требованиям ситуации, могут субъективно восприниматься как неприемлемые и даже травматичные, но они зачастую оказываются наиболее эффективными. Субъективно функциональные реакции, понимаемые как ответ, на субъективную оценку сложившейся ситуации, а не на ее объективные характеристики, дают только кратковременный эффект. Оптимальная адаптация предполагает адекватное восприятие ситуации и выбор наиболее эффективных способов ее преобразования в соответствии с объективными характеристиками данной ситуации и с индивидуальными требованиями.

Существуют две группы психологических механизмов адаптации: 1) неосознаваемые защитные механизмы переработки информации и 2) осознанные целенаправленные адаптивные механизмы. В качестве психологического механизма адаптации можно также рассматривать формирование определенного отношения (содержательного, формального, индифферентного, негативного) к требованиям ситуации.

1. *Механизмы психологической защиты.* Изучение субъективных способов защиты от неприятных мыслей и угрожающих оценок было впервые проведено в рамках психоанализа. З.Фрейд полагал, что в ходе развития человек вырабатывает защитные механизмы для того, чтобы защищаться от внутренних раздражителей, которые могут быть не связаны непосредственно с возникшей ситуацией. По мнению ученого, основная проблема человеческого существования заключается в том, чтобы справиться со страхом и тревогой, которые возникают в самых разных ситуациях. Поэтому ликвидация тревоги и избавление от страха — наиболее важный критерий эффективности действия защитных механизмов.

З.Фрейд определял психологическую защиту как совокупность механизмов, которые, будучи продуктами развития и научения, ослабляют внешне-внутренний конфликт и регулируют поведение индивида. Он связывал ее с такими функциями психики, как уравновешивание, приспособление и регуляция. Функциональное назначение и цель психологических защитных механизмов заключаются в ослаблении внутриличностного конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между инстин-

ктивными импульсами бессознательного и усвоенными (интериоризированными) требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия. Ослабляя этот конфликт, психологическая защита регулирует поведение человека, способствует повышению приспособляемости и уравновешиванию психики.

Расширение представлений о психологической защите связано с именем дочери 3. Фрейда — А. Фрейд. Она осуществила анализ трансформаций, аффектов ребенка. А.Фрейд подчеркивала оберегающий характер защитных механизмов и указывала на то, что они предотвращают дезорганизацию поведения и поддерживают нормальный психический статус личности. Она внесла в концепцию З.Фрейда определенные коррективы. А.Фрейд акцентировала внимание на роли механизмов защиты в разрешении внешних (социогенных) конфликтов и рассматривала их не только как про явление врожденных задатков, но и как продукты индивидуального опыта и непроизвольного научения. По ее мнению, набор защитных механизмов индивидуален и характеризует уровень адаптированности личности. Рассматривая развитие детей как процесс постепенной социализации (т.е. перехода от принципа удовольствия к принципу реальности), А.Фрейд подчеркивала, что психологическое здоровье ребенка во многом зависит от того, на сколько его «Я» способно преодолеть неудовольствие и быть способным самостоятельно принимать решения.

А.Фрейд разделила *механизмы защиты* на *перцептивные, ителлектуальные* и *двигательные.* Данные механизмы обеспечивают последовательное искажение образа реальной ситуации с целью ослабления травмирующего эмоционального напряжения. При этом представление о среде искажается минимально, т.е. находится в предельно возможном соответствии с реальностью. В результате нежелательная информация может игнорироваться (не восприниматься), будучи воспринятой — забываться, а в случае допуска в систему запоминания — интерпретироваться удобным для человека образом.

Помимо указанных механизмов психологической защиты выделяют *ситуационные* (возникающие в психотравмирующей ситуации, переходящие и не требующие коррекции) и стилевые (отличающиеся устойчивостью и генерализованностью) механизмы.

Стиль защиты представляет собой относительно постоянную во времени и индивидуально очерченную у каждого человека систе­му внешних и внутренних «психотехнических действий», направ­ленных на ослабление конфликта в сфере самосознания для обес­печения позитивного отношения к самому себе. На развитие сти­левых защитных механизмов влияют психодинамические качества, опыт удовлетворения базисных психологических потребностей (потребностей в безопасности, свободе и автономии, успехе и эффективности, признании и самоопределении), отношения в семье как образец поведения в различных жизненных ситуациях, хроническая психотравматизация личности ребенка.

Как средство адаптации и разрешения психологических конф­ликтов защитные механизмы развиваются в онтогенезе. Они ог­раждают ребенка от неудовольствия, исходящего изнутри (внут­ренние инстинктивные стимулы), и от неудовольствия, источни­ки которого находятся во внешнем мире. На базе врожденных без­условных реакций путем усложнения форм поведения в процессе индивидуального развития усложняются и формы психического отражения. В результате такого развития и научения начинают функционировать более сложные защитные поведенческие реак­ции (отказ, оппозиция, имитация, компенсация, эмансипация) и психологические механизмы защиты (отрицание, подавление, вытеснение, проекция, рационализация, регрессия, сублимация).

Защитные поведенческие реакции и психологические механиз­мы срабатывают в ситуациях конфликта, фрустрации, психотрав­мы и стресса помимо воли и сознания ребенка. К типичным дет­ским защитным реакциям относят отказ (пассивный протест), оппозицию (активный протест), имитацию, компенсацию и эман­сипацию.

Самой ранней формой защитного поведения ребенка является ***отказ*** (пассивный протест). Он проявляется в отстранении от об­щения даже с близкими людьми, отказе от пищи, игр, в уходе из дома. Такое поведение чаще всего возникает у ребенка, если его оторвали от матери, семьи, привычной группы сверстников и поместили в непривычные для него условия.

***Оппозиция***(активный протест) ребенка против норм и требо­ваний взрослых наблюдается при утрате или снижении внимания со стороны близких. Обычно оппозиция провоцируется обидой, неудовлетворением капризов, просьб и проявляется в виде вспы­шек гнева, разрушительных действий, агрессии, двигательного возбуждения, намеренного причинения вреда обидчику.

***Имитация*** предполагает выраженное стремление подражать определенному лицу, любимому герою (поступкам, внешности и т.д.). Для младших школьников характерно или глобальное прия­тие кого-либо (положительная имитация), или глобальное отри­цание (отрицательная имитация). Чаще всего дети имитируют по ведение родителей, взрослых, подростков из ближайшего окружения, а также учителей. В качестве модели первоклассник выби­рает человека, который, как ему кажется, больше преуспел в удовлетворении своих потребностей, чем он. Дети, отвергнутые родителями, склонны во всем имитировать поведение отца и матери в надежде вернуть их любовь. При этом пример для подражания ребенок обычно выбирает не сам, а заимствует из окружающей среды.

***Компенсация***предполагает акцентирование ребенком своих по­ложительных качеств для того, чтобы преодолеть свои недостатки (реальные или мнимые).

***Эмансипация***— это стремление ребенка вырваться из-под кон­троля опекающих взрослых. Вероятность формирования реакции эмансипации увеличивается в том случае, когда родители и учи­теля предъявляют младшему школьнику необоснованные претен­зии, чрезмерные требования, не соответствующие возможностям достигнутого им уровня развития.

Совместная работа нескольких защитных механизмов обеспе­чивает целостную реакцию на ситуацию и эффективную психо­логическую адаптацию. Одним из первых в онтогенезе возникает механизм ***отрицания***(не видеть, не слышать угрожающую информацию), который переключает внимание ребенка на другие предметы или явления, не вызывающие у него тревоги.

***Подавление***предполагает забывание содержания неприятной ситуации, которая уже была пережита. Чаще всего подавляются переживания страха, собственной слабости, агрессивных, намерений в отношении родителей, а также нереализованные желания.

Если угрожающую информацию нельзя игнорировать или за­быть, то срабатывает механизм ***вытеснения****,* который позволяет забыть не само событие (действие, переживание, ситуацию), а лишь его причину.

***Проекция***— механизм психологической защиты, связанный с бессознательным переносом собственных неприемлемых чувств, желаний и стремлений на другое лицо. В ее основе лежит отверже­ние своих переживаний, сомнений, установок и приписывание их другим людям, перекладывание ответственности за то, что происходит внутри личности, на окружающий мир. Ребенок не­осознанно стремится сделать окружающих более предсказуемыми за счет уподобления себе самому. Механизм проекции в большей степени характерен для неуверенных в себе, мнительных и подо­зрительных детей.

***Рационализация***предполагает осознание только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное по­веление предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Неприемлемые моменты ситуации удаляются из сознания, особым образом преобразуются и осознаются уже в измененном виде.

Основным психическим процессом, реализующим рационали­зацию, является абстрактное мышление, которое интенсивно раз­вивается в младшем школьном возрасте. Мотив поступка не обя­зательно совпадает с причиной, предшествовавшей действию, поскольку оправдательные мотивы зачастую выдвигаются и осо­знаются после совершения действия. В этих случаях решение, как поступить, принимается бессознательно, человек не осознает сто­ящих за ним подлинных сил. Когда поступок совершен, возникает потребность найти для него оправдание, чтобы убедить себя и других, что действия совершаются правильно, в соответствии с реальной ситуацией.

Рационализация может осуществляться различными способа­ми, среди которых: самодискредитация (самооправдание на ос­нове снижения самооценки); дискредитация жертвы (позволяет не испытывать к жертве жалости и продолжать ее преследование по принципу «сам виноват»); утверждение вреда во благо («это даже хорошо, что пока нам плохо»). Рационализация достигается с помощью двух вариантов рассуждения: по типу «зеленый вино­град» и «сладкий лимон». Первый основывается на понижении ценности поступка, который совершить не удалось, или резуль­тата, который не был достигнут, В этом случае ребенок, утверж­дая, что ему этого не очень-то и хотелось, по сути, отказывается от достижения цели. В основе второго варианта лежит повышение ценности совершенного поступка, полученного результата.

***Регрессия***— возвращение к ранним «детским» формам пове­дения — связана с демонстративно эгоистическим и безответствен­ным поведением ребенка, когда тотпокаким-либо причинам не хочет вести себя так, как того требует ситуация. Данный защит­ный механизм сдерживает чувство неуверенности в себе и страх неудачи, связанные с проявлением инициативы. Родители неред­ко поощряют формирование регрессивного поведения, так как хотят, чтобы он всегда оставался маленьким. Если этот способ поведения станет стереотипным, то взрослеющего школьника будет отличать инфантилизм, характеризующийся быстрой сменой на­строения, потребностью в стимуляции, контроле, подбадрива­нии, утешении, непереносимостью одиночества, импульсивно­стью, податливостью влиянию окружающих, неумением доводить начатое дело до конца и т.д.

***Сублимация* —** один из высших и наиболее эффективных за­щитных механизмовчеловека. Она реализует замещение инстинк­тивной цели всоответствии с социальными нормами и ценностя­ми. У детей этот механизм защиты формируется довольно поздно. Благодаря такой форме переработки неприемлемойинформации замещается не сам объект (неприемлемый на приемлемый), а способ взаимодействия с ним. Так, рисование как одно из проявле­ний сублимации позволяет отреагировать инстинктивные импульсы и снизить напряжения благодаря продуктивной изобразительной деятельности.

Защитные механизмы имеют внешне наблюдаемые и регист­рируемые признаки (на уровне действий, эмоций или рассужде­ния человека). Например, ребенок может не обращать внимания на тревожное для себя сообщение, все время забывать дома учеб­ник по нелюбимому предмету или постоянно выгораживать себя. Проблема психологической защиты нашла свое решение и в концепции К.Хорни [110], которая связывала возникновение и использование различных защитных стратегий с базальной (ос­новной) тревогой. Основная тревога первоначально определяется взаимоотношениями ребенка и родителей (агрессия взрослых по отношению к ребенку, его отвержение, высмеивание, предпо­чтение ему брата или сестры и др.). В дальнейшем на ее развитие оказывает влияние культура, противоречивые ценности, что час­то приводит к внутренним конфликтам. Чтобы уменьшить трево­гу, личность вырабатывает защитные формы поведения.

К. Хорни выделяет такие три защитные стратегии: стремление к людям, стремление против людей и стремление от людей. Пыта­ясь преодолеть беспомощность и одиночество, ребенок постепен­но вырабатывает определенный способ взаимодействия с окружа­ющими. На основе *стремления к людям* формируется уступчивый тип личности. Ребенок в этом случае старается быть покладистым, ставит желания других выше своих собственных. Такая предупре­дительность поведения объясняется чувством неполноценности и неуверенности в себе. Доминирующее *стремление против людей* формирует агрессивный тип личности. Обладатель данного типа проявляет настойчивость в достижении своих целей,не допускает превосходства других, враждебен и недоверчив. Преобладание *стремления от людей* приводит к формированию отстраненного типа личности. Человек занимает позицию наблюдателя по отно­шению к миру и к себе, избегает сотрудничества и конкуренции, стремится отстаивать собственные независимость и уникальность.

Сложившийся тип личности закрепляют два психологических механизма: *отбор привычных ситуаций* и *стабилизация определенного типа отношений со средой*. Первый механизм предпола­гает, что человек подбирает себе среду в соответствии с имеющи­мися у негоустановками. Нопредпочтение знакомых, привычных ситуаций и, какследствие, их постоянное, воспроизведение способствуют генерализации определенного типа поведения в ущерб становлению гибкой и адекватной поведенческой стратегии. Второй механизмпроявляется в предпочтении определенного способавзаимодействия со средой, который формируется в процессе усвоения заданных извне образцов поведения. Социум отвечает индивиду в соответствии с демонстрируемой им манерой поведения и общения, что подкрепляет уже имеющиеся ожида­ния.

В настоящее время большинство исследователей рассматрива­ют психологические защитные механизмы в качестве процессов интрапсихической адаптации личности при помощи подсознатель­ной переработки поступающей информации. В этих процессах за­действованы все психические функции: восприятие, память, вни­мание, воображение, мышление, эмоции, но в каждой конкрет­ной ситуации ведущую роль в преодолении негативных пережива­ний играет одна из них. Включаясь в психотравмирующую ситуа­цию, защитные механизмы выступают в роли своеобразных барь­еров на пути продвижения информации. В результате взаимодей­ствия с ними тревожная информации либо игнорируется, либо искажается, либо фальсифицируется. Тем самым формируется специфическое состояние сознания, позволяющее человеку со­хранить гармоничность и уравновешенность. Такое внутреннее за­щитное изменение рассматривается как особая форма приспособ­ления индивида к среде. Принципиально важно, что все эти про­цессы неосознаваемые. Исследования показали, что организация защиты и ее способность противостоять вредным внешним воз­действиям (т. е. выполнять свои функции) у разных людей различ­ны. Различают нормальную, постоянно действующую в повсе­дневной жизни защиту, выполняющую профилактические функ­ции, и защиту патологическую, представляющую собой неадек­ватную форму адаптации.

Срабатывая автоматически, психологическая защита снижает напряженность, улучшает самочувствие и тем самым приспосаб­ливает человека к ситуации, так как уменьшает тревогу и страх. Однако нередко от человека требуется слишком много сил, чтобы держать свои страхи и желания под контролем. В этом случае за­шита создает для личности множество ограничений, неизбежно приводит к замкнутости и изоляции. Значительные затраты энер­гии на постоянное сдерживание своих эмоций и желаний приво­дят к появлению хронической усталости или повышению общего уровня тревожности. Кроме того, избыточное включение меха­низма зашиты не позволяет личности осознавать объективную, истинную ситуацию, адекватно и творчески взаимодействовать с миром.

2. *Механизмы осознанного совладания с ситуацией.* Психологи­ческая защита является неосознанной, но личность способна раз­решать внутренние и внешние конфликты, бороться с тревогой и напряжением, руководствуясь сознательно сформированной про­граммой. Для обозначения сознательных усилий личности, пред­принимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие «копинг-поведение» («копинг-стра -тегия»). Для осознанного совладения с порождающими тревогу событиями необходи­мо соблюдать по крайней мере три условия: в о-п е р в ы х, доста­точно полно осознавать возникшие трудности, в о-в т о р ы х, знать способы эффективного совладения с ситуацией данного типа и, в-т р е т ь и х, уметь своевременно применять их на практике. Эф­фективность копинг-поведения зависит от того, является ли сра­батывание данной зашиты ситуативным, или защита — элемент индивидуального стиля реагирования на трудности.

Адаптивные целенаправленные и потенциально осознанные действия складываются в целостную картину копинг-поведения. В этом случае каждый стрессовый эпизод можно представить как определенную последовательность следующих актов: восприятие изменения ситуации — эмоции как результат оценки воспринято­го—мысли о событии—копинг-реакции. Итогом этой цепочки является осознанное формирование новой ситуации, т.е. приспо­собление.

Стратегии совладания условно можно разделить на три груп­пы:

- поведенческие стратегии снятия очага напряженности, обус­ловленного внешними и внутренними факторами;

- стратегии, связанные с эмоциональной проработкой подав­ляемого (эмоциональная разрядка с целью снятия очага напряже­ния или с целью поиска социальной поддержки);

- стратегии, связанные со сферой познания, позволяющие ней­трализовать напряженность стресса через изменение субъектив­ной оценки ситуации и соответствующее изменение уровня ее контроля.

Среди п о в е д е н ч е с к и х с т р а т е г и й с о в л а д а н и я вы­деляют:

- активное сотрудничество и участие в разрешении ситуации (помирился с другом, исправил «двойку»);

- переключение на поиск поддержки, с тем чтобы быть выслу­шанным, получить понимание и содействие (рассказал о своих проблемах родителям, учителю, другу);

- отвлекающее удовлетворение собственных желаний (пошел кататься на велосипеде, играть на компьютере);

- выход из ситуации, уединение и покой (заперся в своей ком­нате, выключил телефон).

Стратегии эмоционального совладания проявля­ются в виде различных неадекватных опенок ситуации, приводя­щих к возникновению переживаний, раздражения, протеста, зло­сти или к подчеркнутому оптимизму, демонстративной уверен­ности в преодолении трудной ситуации. Иногда человек испытывает страдания, обвиняет себя, а иногда, напротив, отказывается от эмоционально активной реакции и переходит к пассивному соучастию, т. е. снимает с себя ответственность за последствия и возлагает ее на кого-то другого (здесь начинает проявляться за­щита по типу проекции).

С т р а т е г и и, с в я з а н н ы е с п о з н а в а т е л ь н о й с ф е­ р о й, предполагают:

- отвлечение или переключение внимания на что-то другое (это может привести к управлению вниманием, обеспечивающим защиту по типу отрицания);

- игнорирование неприятной ситуации, ирония;

- поиск дополнительной информации: расспросы, обдумыва­ние проблемы;

- анализ не только самой ситуации, но и ее последствий (такая проработка ситуации ведет к ее переоценке при рационализации);

- сравнение себя с другими людьми, находящимися в худшем состоянии, что облегчает принятие события (так реализуется дви­жение к рационализации по типу «сладкий лимон»: «Мне совсем не так плохо, как им»);

- придание нового значения и смысла неприятной ситуации, например отношение к ней как к проверке силы характера и стой­кости духа. При этом имеет место рост самоуважения и более глу­бокое осознание своей ценности как личности (подготовка к ра­ционализации по типу «кислый виноград»: «Зато я сильный и стой­кий»).

Возможность применения стратегий, связанных с познаватель­ной сферой, у ребенка еще невелика, поскольку их использова­ние предполагает наличие развитого абстрактно-логического и теоретического мышления, умения работать с информацией, не­редко без опоры на конкретную жизненную ситуацию, которая эту информацию породила.

Помимо неосознаваемых защитных механизмов и осознанных стратегий совладания важную роль в процесса адаптации играет отношение к разным аспектам ситуации.

Процесс адаптации к школе связан не только с освоением учеб­ной деятельности, новой социальной роли и вхождением в груп­пу сверстников, но и с принятием и выполнением новых требо­ваний и правил. Успешность приспособления ребенка определяет­ся как внешним следованием правилам, так и выработкой опре­деленного эмоционального отношения к оценочным категориям и ценностям мира взрослых. По нашему мнению, можно выде­лить четыре различных способа соотношения ребенка к социальным нормам: содержательное отношение, формаль­ное принятие, манипулирование (индифферентное отношение) и открытое отвержение (негативное отношение).

*Содержательное отношение ребенка к нормам* основано на чет­ком понимании школьных правил и их эмоциональном принятии. Данный тип отношения является результатом успешной интериоризации новых социальных требований и обеспечивает возможность личностного роста и самореализации первоклассника. На основе эмоционального принятия школьных норм формируется умение изменять и корректировать усвоенные установки, остава­ясь в рамках социальной нормативности, что проявляется, в част­ности, в способности детей достаточно успешно выстраивать со­циальные контакты в зависимости от ситуации и партнера по об­щению. Младшие школьники, содержательно относящиеся к нор­мам, стремятся разрешать возникающие конфликты в соответствии с принятыми правилами поведения, что проявляется в об­щении со сверстниками и учителем. Высокий уровень компетент­ности, успешность в обучении и высокая оценка педагога делают таких детей популярными среди одноклассников. Они обладают высокой самооценкой, уверены в себе, эмоциональны и откры­ты, поэтому возникающие в процессе обучения трудности не при­водят к отклонениям в развитии личности.

*Формальное принятие норм,* как правило, сопровождается труд­ностями в их выполнении, неуверенностью детей в своем соот­ветствии норме. Для школьников, подобным образом относящих­ся к нормам, характерны высокая эмоциональность и барьеры в общении, тенденция к уходу, минимизации контактов, тревож­ность, что в целом нарушает процесс адаптации к школе. Такие дети обнаруживают также трудности в идентификации с груп­пой, причем для некоторых из этих школьников семья является единственной социальной группой, в которую они хотели бы войти и которая признала бы их своими членами. Сложности в процессе адаптации этих ребят к образовательному учреждению сопровож­даются отсутствием (полным или частичным) социальной иден­тификации, что является серьезным дефектом для младших школь­ников.

Первоклассники, формально относящиеся к нормам, знают правила поведения, но не стремятся их выполнять, поскольку считают, что взрослые, ориентируясь на данные нормативы, оце­нивают детей невысоко. Зачастую низкая оценка бывает основа­на не на неприятии ребенка, а на высокой требовательности взрослых, тем не менее дети, формально принимающие школь­ные правила, склонны оценивать себя как неуспешных, неком­петентных, ненужных, что вызывает у них отрицательное эмо­циональное отношение к требованиям и нормам, но не к самим взрослым. Такие первоклассники охотно подчиняются указани­ем взрослых, но их неуверенность в себе и в собственной значи­мости приводит к сокращению контактов как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети принимают и исполняют не только пра­вила и требования поведения, но и общую систему установок и оценочных критериев, хотя эмоциональное отношение к ним скорее отрицательное и полностью зависит от успешности млад­ших школьников.

*Манипулирование нормами* характерно для демонстративных, враждебно настроенных детей, не удовлетворенных своим положением в системе социальных отношений. Реальность не всегда совпадает с высоким уровнем притязаний этих младших школь­ников, поэтому у них появляются напряженность и агрессия как средство защиты в травмирующей ситуации. В то же время асоциальность или несогласие с принятыми правилами поведения, осо­бенно в присутствии значимого взрослого (учителя), часто не проявляется открыто. За внешне «правильным» поведением скры­вается внутренний протест против чрезмерных ограничений и жестких рамок, который проявляется в стремлении нарушить пра­вило без особых для себя последствий. Таким образом, дети, ма­нипулирующие нормами, знают правила, принимают их как дан­ность, хотя и стремятся их обойти или нарушить, чтобы убедить­ся в собственной значимости, привлечь к себе внимание или по­лучить награду.

*Открытое отвержение норм* проявляется в их демонстративном игнорировании. Для детей, подобным образом относящихся к пра­вилам, характерно вызывающее поведение, открытое несогласие следовать нормам, ярко выраженная демонстративность. В целом такие школьники знакомы с правилами поведения, но соблюдать их не хотят, что часто приводит к конфликтам в общении, по­скольку негативное отношение к нормам первоклассники не только не скрывают, но и стремятся открыто демонстрировать. У многих ребят, отвергающих правила, отмечаются ярко выра­женная потребность в доминировании, завышенная самооценка и притязания. Если реальное поведение ребенка не соответствует принятым нормам, он, скорее, будет отрицать правило, сомне­ваться в авторитете того человека, который его устанавливает, или подчеркивать условность этого правила для Себя («пусть другие так делают, а я не буду»). В дальнейшем это может привести либо к маргинализации младшего школьника, либо к его вхождению в новую группу, зачастую асоциальную, и девиантному поведению. Содержательное отношение к школьным правилам и их эмо­циональное принятие способствуют успешной адаптации к шко­ле в том случае, если эти правила понятны и доступны детям. Слишком строгие требования и нормы не дают первоклассникам проявить себя и свои способности, получить одобрение значимо­го взрослого. В результате возникает эмоционально амбивалентное отношение не только к конкретным правилам, но и к общим куль­турным и нравственным ценностям, которые задаются взрослым. В принципе большинство детей не отвергают сами нормы, но и положительного отношения к ним не проявляют, что ставит под вопрос процесс присвоения, интериоризации этих правил.

Таким образом, механизм психологической адаптации помо­гает ребенку справить ситуацией тремя путями:

1) снизить внутреннее напряжение благодаря бессознательной выработке информации;

2) вернуть себе состояние психологического комфорта при помощи сознательного и целенаправленного воздействия на ситуацию или на себя (свои мысли, эмоции, поведение);

3) ослабить тревогу, выработать определенное устойчивое отношение к ситуации.

**2.2. Психологическая адаптация ребенка к школе и ее нарушения: уровни, критерии, проявления**

Начало систематического обучения в школе связано с изменением социальной ситуации развития детей и необходимостью их приспособления к новым требованиям и нормам. Ребенок, поступивший в образовательное учреждение, становится школьником далеко не сразу. В период адаптации к школе, занимающий, по разным данным, от одного месяца до года, прежний опыт взаимоотношений ребенка и окружающих, привычные стереотипы его поведения преобразуются в соответствии с новыми условиями, общие закономерности адаптации к школе проявляются в раз­личных вариантах этого процесса, поэтому внешние факторы влияния на адаптацию целесообразно рассмотреть через призму индивидуальных особенностей детей.

Школа является вторым по значимости (после семьи) институтом социализации ребенка. На развитие личности младшего школьника оказывают влияние уже не только семейные ценности, правила и устои, но и в значительной степени содержание общественных норм и традиций. Школьные требования признаются обязательными и важными не только самими детьми, но и их родителями, которые ждут от первоклассников полного соответствия образцу. Поэтому период обучения в начальной школе является наиболее благоприятным периодом для усвоения ребенком социально одобряемых форм поведения, общественных ценностей и идеалов, а значит и для становления гибкой и адаптивной жизненной позиции. В начальной школе способность ребенка к конструктивному взаимодействию в новой социальной среде зависит от опыта семейных отношений, а также содержания и характера трансляции школьных норм. Знакомясь с новыми формами социального поведения, дети начинают экспериментировать с ними, пытаясь применять их и в образовательном учреждении, и в семье. Налаживая взаимоотношения со взрослыми и сверстниками (как формальные, так и неформальные), ребенок отбирает те образцы поведения, которые согласуются с имеющимся у него представлением о мире и о себе, и пытается приспособить усвоенные правила к конкретной ситуации. В этом проявляется активный характер пси­хологической адаптации к школе, с одной стороны, позволяю­щей раскрыться индивидуальности ребенка, а с другой — определяющей различные отклонения в социальном поведении. Ин­дивидуальный стиль жизни, основные черты которого формиру­ются к началу школьного обучения, позволяет ребенку гибко ис­пользовать усвоенные нормы в соответствии со своими представ­лениями и ожиданиями значимых взрослых.

По мнению С.А.Беличевой, И.А.Коробейникова и Г.Ф.Кумариной, школьную адаптацию целесообразно рассматривать как частное явление социально-психологической адаптации, в струк­туре которой первая может выступать как в роли следствия, так и в роли причины [29]. Кроме того, большинство исследователей подчеркивают динамический характер процесса адаптации, кото­рый обеспечивается постоянной активацией и регуляцией различ­ных механизмов функциональных систем организма. При этом социально-психологическая адаптация к школе понимается как процесс вхождения и активного приспособления ребенка к но­вым условиям жизни. Важным аспектом адаптации является при­нятие первоклассником новой социальной роли — роли ученика. Эффективность адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно ребенок воспринимает себя и свои отноше­ния с другими людьми.

Адаптационные процессы являются необходимым компонен­том онтогенетического развития. Психические особенности и ка­чества формируются в ходе приспособления ребенка к требовани­ям окружающей среды. Но, возникнув таким образом, они затем приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять последующее развитие [12]. Онто­генетический аспект адаптации проявляется:

- в адаптации к задачам развития, обусловленным внутренними (психологическими) или социально заданными факторами;

- в адаптации к нормативным жизненным событиям (поступ­ление в школу)

- в адаптации к хроническим психотравмирующим воздействиям (имеющей место при неблагоприятных условиях школьного обу­чения или семейного воспитания);

- в адаптации к нарушениям гомеостаза повседневной жизни.

В младшем школьном возрасте меняются базовые механизмы организации всех физиологических и психофизиологических функций. Напряженность адаптационных процессов, обеспечи­вающих приспособление ребенка к новым требованиям и прави­лам учебной деятельности, приводит к неустойчивости функци­онального состояния младших школьников вследствие слабости и утомляемости нервной системы. В младшем школьном возрасте наблюдается наибольший разброс психологических и физиологических показателей вследствие вариативности темпа их созревания. Гетерохронный характер психических новообразований младшего школьника проявляется как на межличностном, так и на внутреличностном уровне. Межличностная гетерохронность проявляется в разной степени влияния внешних факторов на процесс адаптации первоклассников к школе. Внутриличностная гетерохронность выражается в несогласованности сроков биологического, психологического и социального развития и в несовпадении темпов изменений функциональных систем, входящих в эти уровни.

В младшем школьном возрасте увеличивается риск возникновения различных форм психического дизонтогенеза, поскольку недостаточная зрелость психофизиологических и психических процессов *с*нижает устойчивость организма ребенка к воздействию неблагоприятных факторов среды, период адаптации к школе в среднем продолжается от 4 до 7 недель. В это время дети ведут себя по-разному, однако у многих из них наблюдаются так называемые функциональные отклонения (скованность либо чрезмерная активность, низкая концентрация внимания, потеря аппетита, нарушение сна, рост количества заболеваний), обусловленные повышенной нагрузкой в связи с резким изменением образа жизни, значительным увеличением и качественным усложнением требований, которым они должны соответствовать[94].

Сложность периода адаптации к образовательному учреждению определяется прежде всего, тем, что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и физических ресурсов. Высокое функциональное напряжение, которое испытывает организм первоклассника в течение первых недель обучения, определяется тем, что интеллектуальные и эмоциональные нагрузки сопровождаются длительным статическим напряжением, связанным с сохранением определенной позы при работе в классе [8].

Физиологическая адаптация к школе в целом продолжается в течении пяти-шести недель. В этот период у детей отмечается довольно низкий уровень и неустойчивость работоспособности, высокий уровень напряжения сердечно-сосудистой и симпатоадреналовой систем, а также низкие показатели взаимодействия различныхфизиологических систем. По интенсивности изменений, происходящих в организме ребенка в первые недели пребывания в школе*,* учебные занятия можно сравнить с влиянием на взрослый, хорошо тренированный организм, экстремальных нагрузок. Несоответствие требований и возможностей ребенка приводит к неблагоприятным изменениям функционального состояния центральной нервной системы, резкому снижению учебной активно­сти и работоспособности. Изменение привычных для ребенка форм взаимодействия со средой влечет за собой нарушение равнове­сия, которое проявляется в реакциях, сходных с проявлениями общего адаптационного синдрома. Отсутствие психофизиологиче­ской напряженности в начале обучения может быть связано с школьной незрелостью ребенка, его неготовностью к принятию роли ученика, дефицитом энергетических ресурсов. К концу шес­той недели обучения основные показатели функционирования организма постепенно выравниваются, повышается и стабилизи­руется работоспособность, снижается напряжение центральной нервной и сердечно-сосудистой систем. Однако, несмотря на это, в течение всего первого года обучения организм ребенка испыты­вает повышенную нагрузку. При этом выраженность и длитель­ность процесса адаптации зависят от состояния здоровья младше­го школьника к началу учебы.

Психологическая адаптация к школе представляет собой слож­ный процесс приспособления ребенка к образовательному учреж­дению и, наоборот, школьных условий к потребностям и интере­сам ребенка. М.В. Максимова определяет адаптацию к школе как процесс вхождения детей в новую для них социальную ситуацию развития. С.С.Степанов связывает адаптацию к школе с перестрой­кой познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. И.В.Дубровина полагает, что под адапта­цией детей к школе можно понимать процесс их привыкания к требованиям и порядкам образовательного учреждения, к новому для них окружению, новым условиям жизни. Г. А. Цукерман назы­вает период адаптации к школе своеобразной инициацией в но­вый возраст, новую систему отношений со взрослыми, сверстни­ками и самим собой. М. Р. Битянова определяет школьную адапта­цию как приспособление ребенка к новым системе социальных условий, отношениям, требованиям, видам деятельности, режи­му жизнедеятельности и т.д.

Т.В.Дорожевец разработала теоретическую модель школьной адаптации и выделила три ее сферы, среди которых:

- академическая адаптация, характеризующая степень соответ­ствия поведения ребенка нормам школьной жизни;

- социальная адаптация, отражающая успешность вхождения ребенка в новую социальную группу одноклассников;

- личностная адаптация, проявляющаяся в уровне принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общ­ности («я — школьник») и выражающаяся в виде самооценки, уровня притязаний, стремления к самоизменению и т. п.

А. Л. Венгер выделяет следующие три уровня адаптации детей к школе.

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

*2. Средний уровень адаптации.* Первоклассник положительно относится к школе, посещение образовательного учреждения не вызывает у него отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи; сосредоточен и внимателен при выпол­нении заданий, поручений, указаний взрослого, но при контро­ле с его стороны; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда; общественные поручения выпол­няет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

3. *Низкий уровень адаптации.* Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; часто жалуется на нездоровье; у него наблюдаются подавленное настроение и нарушения дисциплины; объясняемый материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлиненных паузах для отдыха; для понимания нового и решения задач по образцу ему требуется помощь учителя и родите­лей; общественные поручения выполняет под контролем, без осо­бого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по име­нам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Таким образом, основными показателями успешной социально-психологической адаптации ребенка к школе являются формирование адекватного поведения, установление контактов с одноклассниками и учителем, овладение на­выками учебной деятельности.

Поступая в школу, ребенок попадает в незнакомый и очень специфичный мир, для которого характерны свои законы и принципы. Если ребенок не посещал детский сад, то период его адап­тации к школе будет более напряженным. Дети, посещавшие дошкольное образовательное учреждение, более готовы к приня­тию роли ученика и освоению правил школьной жизни. К осо­бенностям (чертам) школьной жизни относятся:

- фиксированный школьный ритм, основанный на чередова­нии уроков (45 минут) и перемен (от 5 до 10 минут);

- различия в моделях поведения на уроке и перемене: четко определенная манера поведения ученика в классе и более спон­танное поведение в период отдыха;

- социально-ролевые отношения на уроке. Формирование ро­левой позиции ученика является необходимой предпосылкой ус­пешной адаптации к школе, поскольку помогает привыкнуть к авторитарному стилю обучения в начальной школе;

- необходимость постоянного выполнения школьных правил;

- освоение и принятие школьной системы оценок и отметок как неизбежных и постоянных критериев успешности;

- отсутствие непосредственной родительской защиты в конф­ликтах с учителем и одноклассниками.

Требования, предъявляемые к ребенку в школе, делают невоз­можным переход на спонтанные и импульсивные формы поведе­ния, что было характерно для дошкольного детства. В начальной школе свобода ребенка резко ограничивается: он уже не может перемещаться по своему желанию, играть, когда захочется, про­являть свое «Я» в доступной форме. Принцип «надо» вместо «хочу» становится важнейшим.

Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова выделяют типичные трудности адаптации первоклассников к школе, связанные с неправильным отношением ребенка к ситуации обучения. Среди них:

- непонимание ребенком специфической позиции учителя, его профессиональной роли;

- недостаточное развитие навыков общения со сверстниками;

- специфическое отношение первоклассника к своим способ­ностям и возможностям, деятельности и ее результатам.

Проблема адаптации связана с определением показателей адап­тированности человека к новым условиям его жизни. Представле­ния о многоуровневой структуре адаптации детей к школе позво­ляют выделить несколько групп показателей приспособленности первоклассников к систематическому школьному обучению (рис. 2).

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

Большинство первоклассников в процессе привыкания к шко­ле не испытывают особых трудностей, однако с каждым годом количество детей, имеющих те или иные нарушения адаптации, увеличивается. Если процесс адаптации ребенка в первом классе затруднен, наблюдаются деформация его личностного развития, повышенная тревожность и агрессивность, неуверенность в себе, депрессивность. Кроме того, у младшего школьника могут воз­никнуть «вторичные психологические особенности», дополнительно осложняющее ход психического развития (снижение интереса к учебе, формирование отрицательного отношения к школе, от­каз от выполнения заданий, негативизм) [17].

Показатели адаптированности ребенка

Уровень адаптации к школе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Физиологическая адаптация | |  | Улучшение динамики работоспособно­сти на протяжении первых месяцев обучения.  Отсутствие выраженных неблагоприят­ных изменений показателей состояния здоровья.  Хорошее самочуствие. Умеренная утомляемость | |
|  |  |  |  |  |
| Когнитивная адаптация | |  | Высокий уровень усвоения учебной  программы.  Овладение учебной деятельностью.  Отсутствие значительных сложностей  в обучении | |
|  | |
|  |  |  |  |  |
| Личностная адаптация | |  | Принятие роли школьника. Отсутствие эмоционального дискомфорта. Адекватность самооценки. Умеренная тревожность | |
|  |  |  |  |  |
| Социальная адаптация | |  | Высокий статус в группе сверстников.  Хорошее эмоциональное самочувствие  в процессе обучения.  Общительность.  Усвоение школьных норм поведения  на уроке и перемене | |

Рис. 2. Структура адаптации детей к школе

Наиболее распро­страненными вариантами дезадаптивного поведения в этом воз­расте являются:

- активный протест (враждебность);

- пассивный протест (избегание);

- тревожность и неуверенность в себе, проявляющиеся в по­знавательной и личностной сфере, деятельности и общении пер­воклассников.

Период адаптации к школе завершается либо возникновением состояния адаптированности, либо формированием школьной дезадаптации, рассматриваемой многими авторами как совокуп­ность различных психофизиологических нарушений, отклонений в эмоциональной сфере, поведении и личностном развитии ре­бенка. Углубленное изучение детерминант и механизмов школь­ной дезадаптации должно осуществляться на психофизиологиче­ском, индивидуально-психологическом, социально-психологиче­ском и других уровнях.

В последние годы проблема трудностей начального школьного обучения находится в центре внимания не только педагогов и пси­хологов, но и врачей — неврологов, психиатров и педиатров. Пе­реход к качественно иной (по сравнению с предшествовавшими условиями воспитания детей в семье и дошкольном учреждении) ситуации школьного обучения предъявляет новые, более слож­ные, требования к физическому, эмоциональному и личностному потенциалу ребенка и его интеллектуальным возможностям. При­чины возникновения трудностей школьного обучения и проблем поведения у детей в этот период имеют различную природу. Одна­ко внешние проявления этих затруднений, на которые обращают внимание педагоги и родители, нередко бывают сходными и обыч­но связаны со снижением интереса к учебе (вплоть до нежелания посещать школу), ухудшением успеваемости, неорганизованно­стью, невнимательностью, медлительностью или, наоборот, гиперактивиостью, тревожностью, неуверенностью в себе, трудно­стями общения со сверстниками, раздражительностью, конфликт­ностью, агрессивностью.

Большой объем эмпирических данных о причинах нарушений адаптации, путях и способах коррекции и реабилитации детей, пси­хический и соматический статус которых свидетельствует об их не­соответствии требованиям школьной жизни, стал основой для вы­деления новой области исследования — ***школьная дезадаптация****.*

Первое, на что обращают внимание учителя и родители в про­цессе адаптации ребенка к школе, это уровень его успеваемости. В 70-е гг. XX в. появляется ряд исследований, посвященных причи­нам неуспеваемости. А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия и А.А.Смирнов зафиксировали факт качественной неоднородности учащихся этой категории, в числе которых оказались дети с педагогической за­пущенностью, умственной отсталостью, сенсорными нарушени­ями, ослабленной мозговой деятельностью и т.д. В то время тер­мин «школьная дезадаптация» в психологии и педагогике еще не использовался, однако активно разрабатывались проблемы обу­чения слабоуспевающих школьников, изучались виды низкой ус­певаемости и ее причины, анализировались возможности повы­шения успеваемости отстающих учеников по отдельным предме­там, показывалась необходимость дифференцированного и инди­видуального подхода, изучалась обучаемость детей, особенности проявлений их психических функций и умственных способностей (исследования Т.А. Власовой, Ю.З. Гильбух, И.А. Коробейнико-ва, Н.Г.Лускановой, A.M. Прихожан и др.).

Предпосылки низкой успеваемости могут проявиться в первые учебные недели, поэтому многие исследователи большое значе­ние придают вопросам школьной готовности, а также адаптации первоклассников к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников. Готовность ребенка к школе определяет­ся уровнем развития его интеллектуальной, мотивационной, ком­муникативной и физической сфер. Уровень готовности к школе оценивается исходя из анализа особенностей интеллектуальной сферы ребенка, развития речи, нравственно-волевого воспита­ния, готовности к позиции школьника.

В начале 80-х гг. XX в. появились работы, посвященные пробле­ме адаптации детей к обучению в школе, которая все острее обо­значалась в школьной практике. В отечественной психологии дан­ной проблематикой занимались Н.В.Белякова, И.В.Дубровина, М.Е. Зеленова, В. Е. Каган, Е.А.Панько, А. В. Петровский и дру­гие. В зарубежной психологии наиболее известны исследования Л.С.Пейджа (L.Z.Paige), М.Мартина (M.Martin), К.Уолтмана-Гринвуда (С. Waltham-Greenwood), Л. А. Герсова (L. A. Hersov) и дру­гих. Полученные данные свидетельствовали о том, что причины не­благополучия ребенка в школе требуют более серьезного изучения.

Постепенно оформились несколько взаимодополняющих друг друга точек зрения на происхождение школьной дезадаптации [15]. Чаше всего говорят о своеобразной конвергенции нарушений обу­чения, дидактогений и конституциональной (индивидуальной) уязвимости центральной нервной системы ребенка. По мнению В. Е. Кагана, в этом случае речь идет об изначально фатально «боль­ном» ребенке, дезадаптация которого обусловлена мозговым по­вреждением или отягощенной наследственностью [40].

Более гибкой представляется точка зрения, связывающая школь­ную дезадаптацию с дидаскалогениями, т.е. с последствиями не­корректного отношений к ученику учителя, неправильной орга­низации образовательного процесса и учебной деятельности. Речь идет прежде всего о различных вариантах авторитарного стиля пе­дагогического руководства классом.

С позиции онтогенетического подхода к исследованию механиз­мов дезадаптации особое значение имеют кризисные, переломные моменты в жизни человека, когда происходит резкое изменение социальной ситуации его развития, вызывающее необходимость реконструкции сложившегося типа адаптивного поведения.

В контексте обсуждаемой нами проблемы наибольший риск представляет момент поступления ребенка в школу, связанный с необходимостью усвоения новых требований. Об этом свидетель­ствуют результаты исследований, фиксирующих в младшем школь­ном возрасте увеличение числа невротических реакций, неврозов и других нервно-психических и соматических расстройств по срав­нению с дошкольным возрастом [34].

Понятие «школьная дезадаптация» не имеет однозначного тол­кования. Оно во многом является собирательным и используется для описания социально-средовых, психолого-педагогических, медико-биологических и других нарушений приспособления де­тей к школе [116].

В широком смысле под школьной дезадаптацией понимается, как правило, совокупность признаков, свидетельствующих о не­соответствии социально-психологического и психофизиологиче­ского статуса ребенка требованиям ситуации школьного обуче­ния, в результате чего приспособление первоклассника к школь­ным нормам затрудняется, а в крайних случаях становится невоз­можным [28].

Школьная дезадаптация может рассматриваться как результат актуализации психоневрологических дисфункций в связи с из­менением социальной ситуации развития и наступлением кри­зиса 7 лет. Дисфункция адаптационных механизмов проявляется не только в психологических и поведенческих нарушениях, но и в ухудшении общего самочувствия ребенка, уменьшении жизнен­ной емкости легких, нарушениях механизмов сердечной регуля­ции, и в ряде случаев может привести к возникновению патоло­гических состояний [104].

С. А. Беличева предлагает различать три вида дезадаптации: па­тогенную, психологическую и социальную. К патогенной дез­адаптации автор относит случаи, связанные с патологиями пси­хического развития и нервно-психическими заболеваниями. Пси­хологическая дезадаптация связана с половозрастными и индиви­дуально-психологическими особенностями ребенка. Социальная дезадаптация проявляется в нарушениях морали и права, в асоци­альном поведении и т.д. [105].

Взаимное влияние неблагоприятных социальных и психологи­ческих факторов приводит к социально-психологической дезадап­тации, результатом которой является состояние дезадаптирован-ности личности. Данная разновидность дезадаптации характеризует круг нарушений, которые могут возникнуть у ребенка под влияни­ем сложных социальных условий, обстоятельств его жизни и раз­вития (сиротство, потеря одного или обоих родителей, их развод или конфликты в семье, изменение места жительства или при­вычной обстановки, длительная болезнь, физический недостаток и др.), индивидуальной психологической уязвимости к этим фак­торам.

В. Е. Каган ввел понятие «психогенная форма школьной дез­адаптации» (ПШД). По мнению автора, в условно-обобщенном виде ПШД можно рассматривать как создаваемую многомерными и многоуровневыми отношениями невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения «свое место» [40]. Основ­ной акцент в этом определении делается на психическое состоя­ние ребенка и психологический контекст взаимозависимости и взаимообусловленности складывающихся в период обучения от­ношений: «семья —ребенок—школа», «ребенок—учитель», «ре­бенок—сверстники», «индивидуально предпочтительные—ис­пользуемые школой технологии обучения». ПШД проявляется в психогенных реакциях, заболеваниях и особенностях личности ре­бенка, нарушающих его субъективный и объективный статус в школе и семье и затрудняющих учебно-воспитательный процесс. Таким образом, школьная дезадаптация представляет собой пато­логическое, болезненное состояние, возникающее вследствие воз­действия психотравмирующих факторов.

В зарубежной психологии для описания нарушений школьной адаптации используются следующие термины: «особый невроти­ческий страх школы» *(school phobia),* «избегание школы» *(school refusal),* «школьная тревожность» *(school anxiety),* «отказ от посеще­ния школы» *(refusal to go to school).* Эти проявления связаны не только с посещением школы, но и с вынужденной разлукой с родителями.

Большинство исследователей связывают с понятием школьной дезадаптации формирование у ребенка неадекватных механизмов приспособления к школе, в результате чего нарушается учебная деятельность, поведение и общение, появляются отклонения в развитии личности и могут возникнуть различные психогенные заболевания.

К основным проявлениям школьной дезадаптации на начальном этапе обучения можно отнести:

- низкую работоспособность;

- выраженные затруднения в усвоении программы по всем пред­метам или по отдельным учебным дисциплинам;

- высокую истощаемость внимания (неспособность длительно сосредоточиться на какой-либо деятельности или быстро пере­ключаться с одного предмета на другой, отвлекаемость);

- затруднения в усвоении норм поведения в школе (нарушения дисциплины: выкрики во время уроков, хождение по классу, кон­фликты с одноклассниками, фамильярное отношение к учителю);

- реакции оппозиции;

- страх и чрезмерную напряженность;

- невротические проявления;

- неуверенность в своих силах и способностях.

Нарушения приспособления детей к школе обусловлены раз­личными причинами, среди которых чаще всего называют несо­ответствие школьной программы возможностям первоклассни­ков, непродуктивный стиль педагогического общения и семей­ного воспитания, индивидуально-психологические предикторы дезадаптации. В зависимости от контекста исследования в качестве основных причин школьной дезадаптации на­зываются педагогические, социальные, типично «школьные», пси­хологические и физиологические факторы.

Важным фактором, определяющим наличие у ребенка эмоцио­нальных нарушений, которые связаны с отказом посещать шко­лу, является семья. М.Мартин (M.E.Martin) и К.Уолтман-Грин-вуд (С. Waltham-Greenwood) выделяют следующие основные ха­рактеристики семей, в которых воспитывается ребенок, отказы­вающийся посещать школу:

- наличие невротических расстройств у одного или обоих ро­дителей;

- непродуктивный тип семейного воспитания;

- высокая тревожность матери;

- отсутствие отца либо его неучастие в воспитании ребенка;

- единственный ребенок в семье.

К числу наиболее важных физиологических предикторов школь­ной дезадаптации относятся:

- патология беременности и родов;

- черепно-мозговые травмы;

- хронические заболевания;

- расстройства нервно-психической сферы;

- общая ослабленность ребенка;

- задержка функционального созревания.

С позиции дизонтогенеза проявления школьной дезадаптации рассматриваются как результат нарушений психического разви­тия ребенка: психического недоразвития, задержки психического развития (ЗПР), дефицитарного психического развития (недоста­точность зрения, слуха, двигательной сферы), искажений психи­ческого развития, дисгармонического психического развития (пси­хопатологическое развитие личности) [50]. Большое значение в развитии дезадаптивных процессов имеют различные церебраль­ные нарушения (минимальная мозговая дисфункция) и задержка (отставание) психического развития ребенка. Нарушения дина­мики работы центральной нервной системы в этом случае обус­ловливают трудности протекания адаптации и снижение работо­способности, высокую утомляемость, ухудшение здоровья и сни­жение успешности обучения.

Среди педагогических факторов, отрицательно влияющих на развитие ребенка и эффективность воздействия образовательной среды, наиболее важными являются:

- несоответствие школьного режима и темпа учебной работы санитарно-гигиеническим условиям обучения;

- экстенсивный характер учебных нагрузок;

- преобладание отрицательной оценочной стимуляции и воз­никающие на этой основе «смысловые барьеры» в отношениях ребенка с педагогами;

- конфликтный характер внутрисемейных отношений, форми­рующийся на основе учебных неуспехов [58].

Е. В. Новикова отмечает, что специфика проявлений школь­ной дезадаптации у младших школьников определяется ведущей учебной деятельностью. Автор выделяет ряд причин и факторов, обусловливающих трудности приспособления первоклассников к школе (рис. 3).

Л.С.Славина выделяет пять причин школьной неуспеваемос­ти:

- неправильное отношение к учению;

- трудности усвоения учебного материала;

- неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной работы;

- неумение трудиться;

- отсутствие познавательных и учебных интересов [102].

Д. Н. Исаев в качестве предпосылок возникновения у школь­ников пограничных психических расстройств называет:

- неспособность справиться с учебной нагрузкой;

- враждебность учителя;

- непринятие ребенка одноклассниками;

- переход в другой класс (школу).

Т. В.Дорожевец в качестве основной причины нарушений при­способления детей к школе называет преобладание одного из адап­тационных стилей. Доминирование аккомодационного или асси­миляционного стиля на разных уровнях адаптации приводит к различным последствиям (табл. 1).

По мнению Т. В.Дорожевец, полноценная адаптация наступа­ет лишь в случае равновесия между процессами ассимиляции и аккомодации. Она осуществила анализ взаимосвязи стилей адап­тации и социально-психологического статуса ребенка в детском

Негативные оценки педагога родителям

Сенсорная недостаточность

Физическое нездоровье

Инертность нервных процессов

*Причины школьной дизадаптации*

Недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка

Невнимание со стороны родителей и педагогов к тому, как ребенок овладевает учебой в отсутствие необходимой помощи

Отсутствие внешних норм

и ограничений, которые подлежат

интерпретации

Непродуктивные стили воспитания (гипоопека, «кумир семьи»)

Дезинтеграция

семейных

и школьных норм

Отсутствие интереса к школьным успехам ребенка у родителей

Непродуктивный стиль воспитания (гипоопека, «кумир семьи»)

Неприспособленность

к темпу школьной

жизни

Недостаточная

произвольность

поведения

Низкий уровень овладения необходи­мыми компонентами предметной стороны учебной деятельности

*школьной дизадаптации*

Рис. 3. Причины и факторы школьной дезадаптации

Таблица 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Уровни адаптации детей к школе** | | |
|  | Преобладающий стиль | приспособления |
| Адаптации |  |  |
| Аккомодационный | Ассимиляционный |
| Академический | Отсутствие инициативы; пас­сивное подчинение требова­ниям | Отвержение норм и правил |
| Социальный | Зависимость; неумение от­стаивать свое мнение | Негативизм; агрессив­ность |
| Личностный | Низкая самооценка; тревож­ность; нерешительность; внутриличностный конфликт | Завышенная самооцен­ка; низкий уровень критичности |

саду и школе, который показал, что между этими параметрами существует отрицательная корреляция: наиболее низкий статус отмечается у детей с выраженным ассимиляционным стилем адап­тации. Оказалось, что аккомодационный стиль в первом классе связан с устойчивой мотивацией учебной деятельности. В резуль­тате исследований было обнаружено, что стиль приспособления сохраняется при переходе из детского сада в школу, поэтому многие школьные трудности обусловлены неэффективным стилем адаптации, выработанным ими на предыдущих этапах онтогенеза.

Э.М.Александровская, А.А.Камникова, Ю.Б.Коваленко и И.Н.Татарова [29] серьезной причиной школьной дезадаптации счи­тают такие свойства личности, как интровертированность, тревож­ность и доминантность. Особенно неблагоприятным оказывается сочетание указанных качеств с соматической ослабленностью, последствиями легкого поражения центральной нервной системы, которые обусловливают недостаточность развития психических функций и снижение работоспособности, что, в свою очередь, ведет к снижению адаптационных возможностей ребенка.

Н.В.Вострокнутов, Г. И. Крайнова, И.Л.Наумченко, В.А.Ти-таренко, И.Ф.Яковлев и другие выделяют следующие семейные факторы риска школьной дезадаптации:

- дисгармоничный стиль воспитания и внутрисемейных отно­шений (гипоопека, гиперопека, «кумир семьи» и др.);

- нестабильность, конфликтность отношений (неполная семья, в ситуации затяжного развода, длительного раздельного прожи­вания детей и родителей);

- асоциальный стиль отношений в дезорганизованной семье с систематической алкоголизацией, наркоманией, аморальным, кри­минальным образом жизни родителей, проявлениями насилия.

Н.В.Михайлова выделяет следующие причины школьной дез­адаптации:

- необратимую структурную и морфофункциональную непол­ноценность головного мозга, приводящую к интеллектуальной несостоятельности;

- временную функциональную слабость памяти, внимания, работоспособности или органические локальные нарушения, обус­ловленные обратимой структурной или функциональной непол­ноценностью ткани головного мозга (интеллект как таковой при этом не страдает);

- недостаточность эмоционально-волевой сферы, несформи-рованность мотивационной основы деятельности при нормаль­ном интеллекте;

- низкий психический тонус, приводящий к нарушению усвое­ния программы при сохранном интеллекте и нормальных психи­ческих функциях;

- психопатии и акцентуации личности;

- соматическое неблагополучие;

- невротические переживания, связанные с острой или хро­нической психотравмирующей ситуацией;

- психические заболевания (психозы, шизофрения);

- дизонтогенетические формы развития.

В группу риска можно также отнести детей, для которых харак­терны повышенная утомляемость, быстрая истощаемость нервной системы, низкий темп деятельности, склонность к болезненной реакции на чрезмерные нагрузки.

С.А. Беличева, Й.А. Коробейников и Г.Ф. Кумарина выделили ряд факторов, способствующих возникновению нарушений адап­тации учащихся начальных классов. Среди них:

- социально-педагогическая запущенность, неготовность ре­бенка к школе;

- длительная и массивная психическая депривация;

- соматическая ослабленность ребенка;

- нарушения формирования отдельных психических функций и познавательных процессов;

- нарушения формирования школьных навыков;

- двигательные нарушения;

- эмоциональные расстройства;

- неправильная организация учебного процесса и психоинфор­мационные перегрузки школьников;

- авторитарный стиль педагогического воздействия;

- отсутствие профилактики школьной дезадаптации.

Таким образом, трудности, которые могут возникнуть у ребен­ка в период начального обучения, связаны с воздействием боль­шого числа эндо- и экзогенных факторов. Исследования школь­ной дезадаптации, как правило, сосредоточиваются на преиму­щественном анализе одной из сфер школьной жизни: учебной деятельности, взаимоотношений с педагогом, выполнения школь­ных норм и правил поведения, характера межличностного обще­ния в классном коллективе. Однако решение проблемы школьной дезадаптации невозможно без изучения комплекса возникающих у ребенка затруднений и учета взаимовлияния всех факторов, при­водящих к нарушениям приспособления к школе.

Типология нарушений адаптации детей к школе базируется на выделении основных причин, факторов или механизмов школь­ной дезадаптации. Чаще всего трудности адаптации проявляются в трех сферах:

- во взаимоотношениях с учителем: ребенок не понимает спе­цифическую позицию учителя и его профессиональную роль;

- в общении с одноклассниками: у ребенка не сформированы навыки общения, вследствие чего возникают трудности в нала­живании контактов в классе и снижается статус в группе сверст­ников;

- в самооценке: ребенок вырабатывает неправильное отноше­ние к себе, своим возможностям, деятельности и ее результатам.

Степень тяжести проявлений школьной дезадаптации может быть разной. Выделяются три уровня школьной дезадаптации (табл. 2) [29, 68].

Изучение психологических особенностей адаптации детей «груп­пы риска» к условиям школьного обучения показало их неодно родный характер . А.Л.Венгер описал пять вариантов раз­вития первоклассников, испытывающих трудно­сти в обучении и приспособлению к школе. Рас­смотрим их подробнее.

Таблица 2

**Уровни школьной дезадаптации**

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень школьной дезадаптации | Основные проявления |
| 1. «Группа риска» | Отсутствуют конкретные признаки дез­адаптации; хорошая успеваемость; повы­шенная тревожность; заниженная само­оценка; сниженный жизненный тонус; интересы связаны с развлечениями и общением |
| 2. Неустойчивая школьная дезадаптация | Невыполнение школьной программы в полной мере; ослабление психосомати­ческого здоровья; нарушения общения |
| 3. Устойчивая школьная дезадаптация | Неуспеваемость по большинству предме­тов; отклоняющееся поведение; эмоцио­нальный дискомфорт |

1. *Хроническая неуспешность.* Этот вариант развития связан с повышенной тревожностью детей, формирующейся либо в силу недостаточной подготовленности к школе, либо в результате за­вышенных требований и жесткого контроля со стороны взрослых. В этом случае ребенок испытывает страх допустить ошибку, не оправдать ожиданий родителей, получить отрицательную оценку учителя. Высокая тревожность и связанная с ней низкая само­оценка снижают продуктивность деятельности, инициативность, повышают конформность и затрудняют усвоение школьных норм и правил, приводят к чисто формальному выполнению требова­ний. При этом отрицательные оценки взрослых только подкреп­ляют неуверенность ребенка в своих силах, поэтому для преодо­ления повышенной тревожности взрослым необходимо изменить отношение к результатам деятельности первоклассника, поощ­рять любые его достижения, не фиксироваться на промахах.

2. *Негативистическая демонстративность.* Данный вариант раз­вития проявляется в стремлении ребенка быть в центре внимания любой ценой. Если реальные достижения младшего школьника в учебе скромны, а способности средние, он будет пытаться при­влечь к себе внимание, нарушая правила и ведя себя агрессивно. Отрицательные оценки, одергивания и замечания со стороны взрослых лишь подкрепляют демонстративность, поощряют даль­нейшее неправильное поведение. Дети, проявляющие негативистическую демонстративность, внутренне не принимают школьные нормы, открыто показывают свое негативное отношение к ним и учебной ситуации в целом. Снижение успеваемости при данном варианте развития является следствием вызывающего, на­рочитого поведения ребенка, поскольку, отрицая правило, он не может овладеть новыми знаниями и получить высокую оценку. Для преодоления негативистической демонстративности взрослым не­обходимо отказаться от порицаний и эмоциональных отрицатель­ных оценок, которые усиливают негативное поведение, но при этом строго контролировать соблюдение правил.

3. *Уход от деятельности.* Этот вариант развития предполагает сочетание хронической неуспеваемости и негативистской демон­стративности. Повышенная потребность во внимании детей с та­ким вариантом развития не находит реализации ни в позитив­ном, ни в асоциальном поведении вследствие их высокой тревож­ности. Младшие школьники боятся нарушать правила, поэтому не рискуют вести себя вызывающе. Они склонны к уходу от контак­тов, пассивны, неуверены в себе, у многих указанные черты со­четаются с признаками психического инфантилизма, прежде все­го с низким самоконтролем. Неуспешность таких детей связана не с нарушением правил, а с рассеянностью внимания и фантазиро­ванием. В своих мечтах первоклассники добиваются необходимого им внимания, совершают «героические» поступки, однако в ре­альной жизни они часто оказываются в числе отстающих и изоли­рованных. Коррекция данного варианта развития связана с фор­мированием адекватного отношения ребенка к результату учеб­ной деятельности и нахождением эффективных способов твор­ческой самореализации.

4. *Вербализм.* Данный вариант развития характерен для детей, хорошо владеющих речью, но испытывающих затруднения в дея­тельности, которая требует мышления.

5. *Интеллектуализм.* Интеллектуализм связан с высоким уров­нем развития логического мышления, средним уровнем речевого развития и слабо развитым образным мышлением.

Указанные варианты развития осложняют процесс адаптации детей к новым школьным требованиям и могут снижать успеш­ность обучения. Однако при правильном педагогическом руковод­стве и коррекции родительских установок многие негативные осо­бенности развития первоклассников успешно преодолеваются.

Н.В. Вострокнутов выделяет три формы школьной дезадапта­ции (ШД) в соответствии с преобладающим типом (компонен­том) нарушений приспособления ребенка к школе (табл. 3).

Автор указывает, что у многих детей отмечаются признаки всех трех компонентов школьной дезадаптации. Преобладание опреде­ленной формы нарушений приспособления к образовательному учреждению зависит от возраста детей и причин, лежащих в ос­нове формирования школьной дезадаптации.

Таблица 3

**Формы школьной дезадаптации**

|  |  |
| --- | --- |
| Форма ШД | Основные признаки |
| 1. Неуспешность в обучении (когнитивный компонент ШД) | Хроническая неуспеваемость; недо­статок знаний, умений и навыков |
| 2. Негативное отношение к шко­ле (эмоционально-личностный компонент ШД) | Нарушение эмоционального отноше­ния к обучению, отдельным предме­там, перспективе учения, педагогам |
| 3. Нарушения поведения (пове­денческий компонент ШД) | Систематические нарушения поведе­ния в процессе обучения и в школь­ной среде |

Различают четыре формы психогенной школьной дезадаптации (ПШД), которые не выходят за рамки психо­логических трудностей нормального детства и компетенции пси­холога.

В основе первой формы дезадаптации лежит несформированность элементов и навыков учебной деятельности, в результа­те которой падает успеваемость. Причиной несформированности учебной деятельности могут быть как индивидуальные особенно­сти интеллектуального развития ребенка, так и педагогическая запущенность, невнимательное отношение родителей и учителя к тому, как дети овладевают приемами учебной деятельности.

Вторая форма дезадаптации обусловлена несформированностью или искажением мотивации учебной деятельности, когда В системе мотивов ученика доминируют внешкольные ориента­ции. Внешние симптомы отсутствия учебной мотивации сходны с симптомами несформированности навыков учебной деятельно­сти (недисциплинированность, отставание в учебе, невниматель­ность, безответственность), но они. сочетаются с высоким уров­нем познавательных способностей.

Третья форма связана с неспособностью к произвольной регуляции поведения.

Четвертая форма проявляется в неумении детей приспо­собиться к темпу школьной жизни. Чаще всего эта форма дезадап­тации встречается у первоклассников с минимальной мозговой дисфункцией, у соматически ослабленных ребят, воспитывающих­ся в «тепличных» условиях.

У большинства детей с психогенной школьной дезадаптацией отмечаются признаки, характерные для разных форм этого состоя­ния. Возникновение определенной формы школьной дезадапта­ции зависит, с одной стороны, от возраста и этапа личностного развития, а с другой — от ведущих факторов, лежащих в основе формирования ПШД.

**2.3. Факторы психологической адаптации первоклассников к школе**

К наиболее важным факторам психологической адаптации пер­воклассника к школе относятся уровень готовности к обучению, особенности школьной ситуации, отношения с учителями и од­ноклассниками, микроклимат в семье, а также индивидуально-психологические особенности ребенка, его личностные качества и основные параметры психического развития. Я. Л. Коломинский и Е.А. Панько выделили позитивные и негативные факторы при­способления детей к школе. Исследования показывают, что адек­ватная оценка ребенком своего положения в школе, изменение ведущего вида деятельности (т.е. своевременный переход от игры к учению), оптимальные методы семейного воспитания, отсут­ствие конфликтных ситуаций в семье, высокий статус в группе сверстников способствуют успешному привыканию детей к обу­чению, в то время как функциональная неготовность к школе, неудовлетворенность в общении со взрослыми, низкий уровень образования родителей, негативное отношение педагога и небла­гоприятный микроклимат в семье затрудняют процесс адаптации к школе. Эффективность работы учителя в период привыкания первоклассников к школе зависит от учета этих факторов и уме­лого выстраивания взаимоотношений с детьми.

Психологическая адаптация первоклассников к школе рассмат­ривается в системе влияния трех групп факторов: образователь­ной и социальной среды образовательного учреждения, характера семейных отношений, возрастных и индивидуально-психологи­ческие особенностей ребенка (табл. 4).

Рассмотрим некоторые из этих факторов более подробно.

**Возрастные и индивидуально-психологические особенности ре­бенка.** Успешность школьной адаптации во многом определяется *уровнем подготовленности* ребенка к обучению в школе. В практи­ке современного образования наибольшее распространение полу­чили два подхода к определению готовности первоклассников к школьному обучению — педагогический и психологический, ко­торые фиксируют различные особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста. Педагогический подход за­ключается в выделении особенностей и направлений в детском развитии, которые заканчивают свое становление к семи годам. Предметом диагностики школьной готовности являются относи­тельно сформированные процессы и учебные навыки. Наличие у педагога представления о сформированности (несформированности) необходимых для успешного обучения функций определяет реализацию адаптивно дисциплинарной модели обучения. При подготовке ребенка к школе основное внимание уделяется фор­мированию у него качеств, наилучшим образом соответствующих

Таблица 4

**Факторы, влияющие на психологическую адаптацию к школе**

|  |  |
| --- | --- |
| Группа факторов | Показатели |
| 1. Образовательная и со­циальная среда школьного учреждения | Особенности процесса обучения в шко­ле; стиль педагогического общения; влияние детского коллектива |
| 2. Семья | Положение ребенка в семье; воспита­тельная позиция родителей; стиль детско-родительских отношений |
| 3. Возрастные и индиви­дуально-психологические особенности ребенка | Возраст поступления в школу; уровень го­товности (функциональной, педагоги­ческой, психологической) к школьному обучению; освоение учебной деятельно­сти (доминирующие мотивы учения и отношение к школе, уровень сформиро­ванности навыков и приемов учебной деятельности); особенности умственного развития (степень произвольности позна­вательных процессов, уровень познава­тельной активности, обучаемость, сформированность ориентировочной основы действия и др.); уровень произвольности поведения; сформированное™ навыков общения с учителем и сверстниками; пси­хологические черты ребенка (психодинамические и личностные качества, уро­вень развития социальных эмоций) |
|  |
|  |

системе обучения. Процедура педагогического отбора в первый класс по основным параметрам (направленность на конечный результат без учета особенностей процесса, игнорирование инди­видуальных различий, психотравмирующий характер ситуации отбора) является психометрической.

Психологический подход к определению готовности к школе основан на представлениях Л.С.Выготского о развитии ребенка в широком спектре осуществляющихся возможностей и о зоне бли­жайшего развития как ключевом диагностическом принципе вос­питания и обучения [20]. Вместо оценки имеющихся у ребенка способностей и отбора детей в первые классы по уровню их акту­ального развития внимание уделяется потенциальным возможно­стям младших школьников, которые могут проявиться в процессе сотрудничества со взрослым и сверстниками. Обучение будет иметь развивающий эффект только в том случае, если будет опираться на психические функции, которые находятся в процессе станов­ления [24]. Сторонники психологического подхода основное внимание уделяют диагностике тех особенностей развития детей, ко­торые впервые дифференцируются и только начинают развивать­ся на границе дошкольного и младшего школьного возраста.

В центре исследований, посвященных психологической готов­ности детей к школьному обучению, — изучение качественных особенностей развития психических функций, на основе которых дошкольник способен справляться с учебными заданиями. Пси­хологическое обследование ребенка ориентировано не столько на оценку его социокультурного статуса, определяемого по различ­ным параметрам его общей осведомленности, сколько на диагно­стику базовых психических функций (восприятия, памяти, вни­мания, речи и др.), а также регуляторных возможностей. Выделя­ются три аспекта подготовленности к школе: физиче­ский, психологический и специальный.

*Физическая готовность к обучению* в школе характеризует функ­циональные возможности ребенка и состояние его здоровья, за­висящие от многих условий (генотипа, особенностей перинаталь­ного развития, темпа созревания и др.). Состояние здоровья детей отражается в определенной группе здоровья. Дети, входящие в первую группу здоровья, не имеют существенных отклонений по главным показателям функционирования организма. У младших школьников, относящихся ко второй группе здоровья, есть риск возникновения хронической патологии и склонность к инфекци­онным заболеваниям, развивающимся на фоне переутомления или стресса. Морфологическая незрелость отдельных органов или сис­тем организма этих детей даже при незначительных перегрузках может привести к внезапному ухудшению здоровья. Младшие школьники, входящие в третью группу здоровья, страдают раз­личными хроническими заболеваниями (желудочно-кишечные рас­стройства, нарушения зрения и осанки, болезни органов дыха­ния), имеют ослабленный иммунитет, что негативно сказывается на их адаптивных возможностях и стрессоустойчивости. Школь­ные нагрузки вызывают у них переутомление и обострение хро­нических болезней. Дети, относящиеся к четвертой группе здо­ровья, имеют выраженные отклонения в состоянии здоровья, ко­торые делают невозможным их обучение в массовой школе. К ним относятся задержка психического развития (ЗПР), общее недо­развитие речи (ОНР), нарушения опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич), слепота и глухота различной степени.

Таким образом, физическая готовность к обучению в школе как один из факторов выбора образовательного учреждения опре­деляется состоянием здоровья ребенка и степенью физиологиче­ской зрелости основных систем его организма.

Проблема *психологической готовности ребенка к школе* получи­ла различное решение в отечественной и в зарубежной психологии, что находит отражение в терминологической разнице. В зару­бежных психологических исследованиях принято говорить о школьной зрелости, тогда как большинство отечественных работ посвя­щено психологической готовности ребенка к обучению. Феномен школьной зрелости отражает готовность ребенка к целенаправ­ленному, систематическому обучению в условиях образователь­ного учреждения. В исследованиях зарубежных психологов выделя­ются три аспекта школьной зрелости: умственный, эмоциональ­ный и социальный. Психологическая готовность к школе связана с качественно новым отношением ребенка к деятельности, стрем­лением занять новое место в социуме, а также с необходимым уровнем познавательного, мотивационного, социального и волевого развития. В отечественной психологии представления о пси­хологической готовности ребенка к школе во многом основыва­ются на сформулированной Л.С.Выготским идее о том, что го­товность к школьному обучению заключается не столько в коли­чественном запасе знаний и умений, сколько в уровне развития познавательных процессов. Готовность к школе связывалась уче­ным прежде всего со способностью обобщать, дифференцировать и соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира, устанавливать причинно-следственные связи, делать само­стоятельные выводы [20].

Л. И. Божович подчеркивала важность личностной и интеллек­туальной готовности к школе. Эти аспекты важны как для успеш­ного овладения учебной деятельностью, так и для скорейшей адап­тации ребенка к новым условиям. Успешность обучения во мно­гом зависит от уровня мотивационного развития (доминирующих мотивов учения), уровня произвольности поведения и развития интеллектуальной сферы. Л. И. Божович на основе своих исследо­ваний пришла к выводу, что к концу дошкольного возраста у ребенка появляются стремление к значимой и оцениваемой дея­тельности, тенденция к новой социальной позиции. Старший дошкольник хочет стать учеником, приобщиться к деятельно­сти, которой занимаются более взрослые ребята. Это связано не только со стремлением к занятию новой социальной позиции, но и с познавательной потребностью, которую он желает удов­летворить. Сплав этих двух тенденций способствует возникнове­нию нового отношения ребенка к окружающей действительно­сти, названного Л. И. Божович *внутренней позицией школьника* [12]. В экспериментальных работах по изучению этого феномена (исследования Л. И. Божович, Л.С.Славиной) было выявлено, что уровень сформированности внутренней позиции проявляет­ся в игре «в школу»: дети с высоким уровнем сформированности предпочитают роль ученика, а не учителя, и хотят, чтобы все содержание игры сводилось к реальной учебной деятельности. В случае несформированности внутренней позиции, школьника дети предпочитают роль учителя, а вместо учебной деятельно­сти — игру «в перемены».

Интеллектуальная готовность к школьному обучению предпо­лагает развитие познавательных процессов, наличие и способно­сти обобщать, сравнивать, классифицировать объекты, опреде­лять их существенные признаки, причинно-следственные зависи­мости, делать выводы.

А.Н.Леонтьев, Л.А. Венгер и В.С.Мухина связывают форми­рование у ребенка психологической готовности к школьному обу­чению с психическими качествами, которые необходимы для ус­пешного освоения в школе программного материала. Содержание психологической готовности к школе определяется, по их мне­нию, системой требований, которые образовательное учрежде­ние предъявляет к ребенку. Эти требования обусловлены специ­фикой учебной деятельности и местом, занимаемым ребенком в социуме при поступлении в школу. К ним относятся умение про­извольно управлять своим поведением и познанием, направлять их на решение учебных задач, способности систематически вы­полнять умственную работу, устанавливать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. В соответствии с этими требованиями авторы включают в психологическую готовность к школе каче­ства, относящиеся к мотивационной, волевой, умственной и нрав­ственной сферам развития ребенка, а также высокий уровень раз­вития зрительно-моторной координации.

Особое место в проблеме психологической готовности ребенка к школе занимает развитие произвольности, которое понимается как многоаспектный процесс, требующий обязательного форми­рования системы осознанной саморегуляции. Эта система вклю­чает в себя способность удерживать цель выполняемой деятельно­сти, составлять программу исполнительных действий, корректи­ровать допущенные в процессе деятельности ошибки. Одним из существенных моментов психологической готовности ребенка к обучению в школе является формирование управляемого поведе­ния (А.Н.Леонтьев), т.е. способности сознательно контролиро­вать свои действия. Внешние помехи затрудняют деятельность и могут привести к снижению работоспособности, поддержание которой вызывает эмоциональное напряжение и требует волевого контроля. Эмоциональная напряженность ухудшает продуктивность учебной деятельности первоклассников, замедляет произвольное запоминание, дезорганизует внимание и мышление, поэтому формирование эмоциональной устойчивости и способности про­тивостоять помехам является важным условием готовности детей к обучению в школе.

Произвольность поведения связана и интериоризацией правил и проявляется в разных областях, в частности в умении выпол­нять указания взрослых и действовать по правилам школьной жизни[59; 64]. Н. Г.Салмина, Д. Б. Эльконин и другие рассматривают про­извольность психических процессов и поведения ребенка как один из важнейших компонентов готовности к школе наряду с уров­нем сформированности семиотической функции, развитием эмо­циональной сферы и сферы общения. С одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школь­ного возраста, развивающимся внутри учебной деятельности, но, с другой стороны, овладение учебной деятельностью требует до­статочно высокого уровня произвольности.

Для раскрытия психологического содержания понятия «готов­ность к школьному обучению» большую роль играют исследова­ния А.В.Запорожца, М.И.Лисиной, Е.О.Смирновой, Я.Л.Коломинского и других, в которых изучаются проблемы общения в дошкольном возрасте. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению рассматривается М.И.Лисиной как интег­ральное целое, ключевым компонентом которого является ком­муникативная готовность к обучению. Я.Л.Коломинский в каче­стве основного компонента психологической готовности к обуче­нию выделяет «социально-психологическую».

Исследования В.Г.Нечаевой, Т.А.Марковой, Р.С.Буре и дру­гих посвящены социальному аспекту готовности к школе. В процес­се обучения и воспитания дошкольники усваивают определенные нормы взаимоотношений со сверстниками и соответствующие им способы поведения, которые оказывают значимое влияние на раз­витие личности. Е. Е. Кравцова подчеркивает важность таких пара­метров общения, как преднамеренность, произвольность, созна­тельная направленность на решение задач. В старшем дошкольном возрасте складывается внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми, которая позволяет ребятам выполнять предъяв­ляемые к ним требования и стремиться исправлять свои ошибки. Старшие дошкольники адекватно воспринимают позицию учите­ля, его профессиональную роль, что значительно облегчает обще­ние в ситуации урока, когда исключены непосредственные кон­такты. Дети, социально готовые к школе, понимают условность учебного общения и ведут себя адекватно школьным правилам.

Таким образом, психологическая готовность ребенка к школь­ному обучению представляет собой структуру взаимосвязанных элементов: мотивационного (внутренняя позиция школьника), молевого (способность подчинять свои действия правилу), ин­теллектуального (наличие внутреннего плана действия, сформи-рованность знаковой функции сознания, степень обобщенности И интериоризированности познавательных процессов и ориенти­ровочной фазы действия). Немаловажную роль в готовности к школе играет и зрительно-моторная координация, поскольку согласо­ванные действия рук и глаз в первом классе во многом обуслов­ливают успешность овладения учебным содержанием. Диагностика психологической готовности ребенка к обучению в школе должна носить комплексный характер и включать оценку всех ее компонентов. Неготовность по отдельным параметрам мо­жет серьезно осложнить процесс вхождения ребенка в школьную жизнь и привести к нежелательным последствиям (различные ва­рианты школьной дезадаптации).

*Специальная готовность к школе* включает умения и навыки, необходимые для освоения чтения, письма и счета. Их формиро­вание в старшем дошкольном возрасте вполне возможно при пра­вильно организованном обучении на базе игровой деятельности, при этом следует учитывать возрастные возможности детей. Обу­чение письменной речи будет эффективным в том случае, если у ребят к этому моменту уже созрели определенные кортикальные структуры (моторные, слуховые и зрительные проекционные зоны, а также ассоциативные поля коры больших полушарий головного мозга).

Таким образом, готовность к школе предполагает наличие:

- морфофункциональной зрелости, которая является необхо­димым, но не достаточным условием развития социальных форм психической деятельности;

- психологической готовности, которая определяет соответ­ствие функциональных возможностей ребенка требованиям школь­ной программы;

- социально-психологической готовности, которая влияет на реализацию потенциальных возможностей ребенка в соответству­ющей социальной среде.

Следует специально остановиться на таком факторе, влияю­щем на успешность адаптации, как *возраст начала систематиче­ского обучения.* Различия в морфофункциональной зрелости и раз­витии психических процессов шести- и семилетних детей опреде­ляют особенности их адаптации к систематическому школьному обучению. У шестилетних детей период адаптации к образователь­ному учреждению более продолжителен, чем у тех, кто пошел в школу с семи лет. По уровню своего психического развития шес­тилетний первоклассник остается дошкольником. Сохраняются особенности мышления, присущие дошкольному возрасту, пре­обладают непроизвольная память, низкая устойчивость внимания, которая проявляется в том, что ребенок может продуктивно за­ниматься одним и тем же делом не более 10—15 минут. Дополни­тельные трудности в процессе обучения создают личностные осо­бенности шестилетних детей. Познавательные мотивы, адекват­ные задачам обучения, еще неустойчивы и ситуативны. Завышен­ная самооценка, характерная для большинства дошкольников, создает трудности в понимании критериев педагогической оцен­ки. Неустойчивость поведения и настроения ребенка осложняет не только отношения с учителем, но и коллективную работу де­тей на уроке. У шестилетних первоклассников недостаточно сфор­мирован механизм регуляции деятельности, опирающийся на со­циальные нормы и правила. Их активность, творческая инициатива не могут проявляться в условиях жестких требований, строго регламентированного общения. Кроме того, шестилетние дети в силу возрастных особенностей остро нуждаются в непосредствен­ных эмоциональных контактах, а в формализованных условиях школьного обучения эта потребность не удовлетворяется.

Таким образом, успешность адаптации ребенка к школе во многом связана с его готовностью к началу систематического обучения, т.е. с наличием необходимого уровня морфофизиологического и психофизиологического развития, при котором школьные требования не являются чрезмерными и не приводят к нарушению здоровья ребенка, возникновению физиологиче­ской и психологической дезадаптации, снижению успешности обучения. При поступлении в школу зачастую выявляется недо­статочная сформированность какого-либо компонента психоло­гической готовности. Ученики с личностной неготовностью к обучению проявляют детскую непосредственность, на уроке отвечают, не поднимая руки, перебивают друг друга. Они обычно включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя, часто отвлекаются, нарушают дисциплину, что затрудняет их учебную деятельность и мешает одноклассникам. Такие дети обладают завышенной самооценкой и обижаются на замечания педагога. Мотивационная незрелость часто влечет за собой пробелы в знаниях, низкую продуктивность учебной дея­тельности. Интеллектуальная неготовность к обучению приводит к неуспешности учебных действий, невозможности понять и выполнить все требования учителя и, следовательно, к низким оценкам.

В процессе адаптации детей к обучению в школе важную роль играет *уровень* их *способностей.* Исследования показывают, что одаренные дети с высоким творческим или интеллектуальным потенциалом с трудом вписываются в традиционную систему об­разования, у них выше риск возникновения школьной дезадапта­ции. В современной психологии одаренность определяется как ка­чественно-своеобразное сочетание способностей, позволяющее достигать выдающихся результатов в разнообразных сферах чело­веческой деятельности. В основе определенных результатов в ка­кой-либо деятельности могут лежать различные способности, в то же время одна и та же способность может быть условием успеш­ности различных видов деятельности. Это обеспечивает возмож­ность компенсации невысокого уровня развития одной из спо­собностей за счет высокого уровня развития других и индивидуализации стиля выполняемого действия.

Часто одаренность отождествляют с творческими способно­стями, с быстротой и легкостью нахождения оригинальных ре­шений и умением получить принципиально новый результат. Но­визна результата и путей решения не всегда совпадают, что под­черкивает сложность соотнесения чисто интеллектуальных спо­собностей с творчеством и доказывает необходимость выделения общей (интеллектуальной) и специальной одаренности. Послед­няя может не соотноситься с высокими показателями в тестах интеллекта, поэтому в последнее время уделяется большое вни­мание изучению «неинтеллектуальных» факторов специальной ода­ренности, необходимых для творческой деятельности.

Психодинамический аспект способностей и одаренности мо­жет проявиться в характеристиках, не связанных напрямую с кон­кретной деятельностью, например: в хорошей механической па­мяти, любознательности, чувстве юмора, высокой пластичности, распределении и высокой концентрации внимания, которые иног­да сочетаются с активностью и даже импульсивностью. Психоло­гические исследования показывают также, что у одаренных де­тей в большей степени проявляется склонность к дивергентному и интуитивному типам мышления, а также высокий уровень про­дуктивности. Дивергентное мышление, в отличие от конвергент­ного, предполагает интерес к процессу; результат при этом имеет второстепенное значение.

Исследуя развитие творческого мышления у детей, немецкий психолог М. Вертгеймер подчеркивал, что обучение должно быть построено так, чтобы ребята получали от него удовольствие, осо­знавали радость открытия нового. Дальнейшие исследования под­твердили правильность этих взглядов. Они показали, что личные качества оказывают значительное влияние на процесс творчества. Было определено, что препятствием к творчеству является высо­кая тревожность, неуверенность в своих силах, которые создают внутренние барьеры, мешают человеку высказать новую, отлич­ную от других, точку зрения и снижают творческий потенциал. Точно так же снижает уровень творчества и конформизм, так как даже внешнее согласие с мнением большинства лишает возмож­ности поиска новых путей решения проблем. Помешать творче­ству могут также демонстративность, стремление как можно бы­стрее получить результат, выделиться, так как они предполагают использование конвергентного, а не дивергентного мышления, что снижает вероятность получения нового продукта. Ригидность, т.е. трудность переключении с одной деятельности на другую, также является качеством, снижающим творчество.

Творческое мышление и воображение связаны с креативно­стью, творчеством, стремлением к продуктивной деятельности, ставшей устойчивой чертой личности. Выделяют образную и вер­бальную креативность. Образная креативность связана со способностью создавать новое в образном плане, а вербальная — на словесном (вербальном) плане. Первой в онтогенезе проявляет­ся образная креативность, которая до 7 —8 лет значительно опе­режает вербальную. У подростков и взрослых появляются инди­видуальные склонности к виду творческой деятельности, при­чем ее продуктивность редко бывает одинаково высокой в обоих планах.

Важным моментом в генезисе творческих способностей явля­ется также несовпадение уровня креативности с уровнем интел­лекта, прежде всего с уровнем мышления. Как показали исследо­вания, интеллект стимулирует творчество только до определен­ного момента, а высоко развитое мышление (особенно словесно-логическое) может даже ему препятствовать, так как направляет интеллектуальную деятельность на быстрое достижение правиль­ного, но не оригинального результата. Связь творческих способ­ностей с памятью является более тесной, чем с мышлением, при этом развитая механическая память может свидетельствовать о наличии творческих способностей, тогда как ее отсутствие не го­ворит о низком уровне креативности.

Большинство исследователей в качестве основы детской ода­ренности выделяют различные характеристики когнитивной сфе­ры (познавательный интерес, креативность, высокий уровень интеллектуального развития и т.д.).

В структуре одаренности младших школьников существуют зна­чительные различия, которые связаны с разными уровнями по­знавательной активности, креативности и интеллекта. При этом сочетания данных параметров во многом определяют индивиду­альные стратегии вхождения ребенка в новую социальную ситу­ацию и лежат в основе многих трудностей, испытываемых ре­бенком на этом пути. Дети, у которых наблюдается высокий уро­вень интеллекта, познавательной активности и креативности, уве­рены в себе, хорошо контролируют свои действия, но в то же время свободны в своих поступках. Такие первоклассники доста­точно успешны в общении со взрослыми и со сверстниками, поскольку в зависимости от обстоятельств могут легко перехо­дить от «детского» к «взрослому» стилю поведения. Они, как пра­вило, хорошо адаптируются в обществе, легко находят свое ме­сто в нем, проявляют интерес ко всему новому, необычному, при этом не боятся оказаться «белой вороной». Чутко реагируя на изменения ситуации, такие дети быстрее усваивают нормы и ценности мира взрослых, приспосабливают их к своим потреб­ностям и ситуации.

В случае высокого уровня интеллектуального развития и низ­кой креативности младшие школьники ориентируются на дос­тижение успеха любой ценой, причем даже незначительная не­удача воспринимается ими как трагедия. Боясь не совершить ошибку, такие дети избегают риска, который всегда присутству­ет в ситуации неопределенности и сопутствует творчеству, не любят открыто высказывать свое мнение. В общении они сдер­жанны, даже отгорожены от сверстников. Такие первоклассники легко усваивают необходимые нормы и правила, следят за их соблюдением другими детьми, критически оценивают свои и чужие поступки, однако в проблемной ситуации часто оказыва­ются неуспешными, поскольку ориентированы на результат дея­тельности. Задания дивергентного типа, требующие поиска не­скольких вариантов решения, кажутся им или слишком слож­ными, или необязательными, вызывают тревогу («Какой же от­вет правильный?») или приводят к снижению познавательного интереса («Что это за задача, в которой несколько верных отве­тов, — так не бывает!»).

Сочетание низкого уровня интеллекта и познавательной ак­тивности с высокой креативностью создает иные сложности. В этом случае дети испытывают тревогу и страх из-за противоречий меж­ду собственными представлениями и предъявляемыми требова­ниями, которые они никак не могут выполнить. Нестандартные решения, множество гипотез относительно ситуации вступают в противоречие с нормами, соблюдение которых является важным параметром оценки ребенка взрослыми. Желание получить высо­кую оценку и одобрение взрослого и одновременно осознание конфликта между своим видением ситуации и требованиями взрос­лых приводит к возникновению чувства неполноценности и не­уверенности в себе. Дети боятся ситуации оценивания (особенно публичного), не могут сосредоточиться на задании, что приводит к их изоляции в группе сверстников. Высококреативные дети нуж­даются в специальных развивающих занятиях, укрепляющих уве­ренность в себе и повышающих их коммуникативную компетент­ность.

Особая чувствительность к противоречиям делает одаренных детей более уязвимыми в межличностных отношениях. Такие ре­бята подмечают и запоминают случаи, когда взрослые вели себя непоследовательно, и затем оспаривают целесообразность имен­но этой нормы в отношении себя: если взрослые не всегда держат слово, то почему я всегда должен говорить правду? Кроме того, рано сформировавшаяся оценочная функция и стремление к со­вершенству способствуют возникновению конфликта между уров­нем самооценки и уровнем притязаний одаренного ребенка: от­мечая свое явное превосходство над сверстниками, но в то же время испытывая неудовлетворенность результатами своей дея­тельности, талантливый первоклассник чувствует напряжение, которое может стать почвой для появления агрессии или тревоги.

Агрессивность как личностное качество имеет безоценочный характер. Она позволяет ребенку защищать свою точку зрения, противостоять давлению окружающих, добиваться поставленной цели. У одаренных детей это личностное качество проявляется достаточно ярко. Однако если в познавательной деятельности на­стойчивость и целеустремленность, связанные с агрессивностью, позволяют ребенку эффективно решать задачи даже при отсут­ствии необходимых условий (например, при помехах или дефи­ците времени), то в общении агрессивность ведет к конфликтно­сти и даже изоляции детей. Одаренный ребенок видит, что его возможности выше, чем у большинство сверстников (быстрее находит ответ, лучше ориентируется в ситуации, видит несколь­ко способов решения задачи), поэтому он стремится к лидерству и зачастую становится популярным среди одноклассников. Одна­ко такие личностные качества, присущие талантливым школьни­кам, как демонстративность, заносчивость, неуважение к чужо­му мнению, могут, наоборот, затруднять общение, провоциро­вать конфликты в детском коллективе и снижать статус таких ре­бят в группе сверстников.

Высокая чувствительность, сензитивность одаренных детей, связанная как с психодинамикой, так и с особенностями мышле­ния (способности улавливать изменения обстановки, следить за несколькими происходящими событиями одновременно и отме­чать их сходство и различие и т.д.), позволяет точно прогнозиро­вать развитие событий, заранее готовиться к ним и тем самым эффективнее реагировать на постоянно меняющиеся условия. В то же время эти качества могут способствовать росту тревожности, так как талантливые ребята не умеют получать подтверждение сво­им притязаниям.

Часто у одаренных детей возникает агрессия, связанная с тре­вогой, которая проявляется в виде вспышек гнева, стремлении силой навязать свое мнение другим детям. Сверстники избегают общения с такими ребятами, несмотря на то, что они, безуслов­но, являются интересными партнерами по играм и занятиям. Та­ким образом, личностные особенности не дают ему возможности реализовать свои стремления к лидерству. Кроме того, часто ода­ренные младшие школьники в своем поведении демонстрируют независимость и от взрослых, и от сверстников и считают, что причиной его неуспешности и низкого статуса является зависть одноклассников, а не собственные ошибки и недостатки.

Встречаются случаи депрессивного поведения (уход в себя, апатичность, вялость, незаинтересованность в контактах) одарен­ных детей как реакции на подавление стремления к признанию и демонстрации своих способностей. В данном случае младшие школь­ники очень эмоциональны, зависимы от оценки взрослого. По­этому в сложных ситуациях, связанных с обучением, они предпо­читают уходить от общения, чтобы не получать негативных оце­нок со стороны окружающих.

Трудности в общении одаренных детей могут быть связаны и с тем, что личные интересы для них всегда важнее групповых, им трудно принимать коллективные решения, их организаторские способности во многом основаны на чувстве превосходства над сверстниками. Талантливые ребята часто, сами того не желая, про­воцируют конфликты и напряженность, так как не умеют усту­пать и идти на компромисс. В данном случае эффективны тренин­ги коммуникативной компетентности, которые показывают де­тям возможности применения их высоких интеллектуальных и творческих возможностей не только в познании, но и в общении.

Характерными чертами одаренных детей являются высокая ус­тойчивость к неопределенным и на первый взгляд неразрешимым ситуациям, а также конструктивная активность в них. Указанные психологические особенности талантливых младших школьников требуют особого подхода в их воспитании и обучении. Дети лучше справляются с заданием, когда отсутствует образец регламенти­рованного действия, так как в данном случае создается возмож­ность для самостоятельного конструирования реальности и поис­ка путей решения задачи в соответствии со своим внутренним ощущением. Они эффективнее действуют в ситуациях незавершен­ности или открытости, поэтому целесообразно предоставлять им выбор из нескольких альтернативных способов поведения (там, где это возможно). Роль взрослого в этом случае включает оценку и обсуждение выдвигаемых ребенком гипотез и способов решения, а также их коррекцию в соответствии с принятыми правилами.

Характерными чертами одаренных детей являются демонстра­тивность, желание быть в центре внимания, которые часто под­крепляются реальными достижениями. Поэтому важной задачей является воспитание у них ответственности и критичности по от­ношению к себе и своим поступкам. Кроме того, целесообразно формировать у талантливых ребят правильное отношение к успе­ху, поскольку стремление быть успешным любой ценой препят­ствует творчеству.

Исследователи детской одаренности отмечают, что уже к семи годам у некоторых ребят формируется достаточно высокий для данного возраста уровень рефлексии, повышающий адекватность и дифференцированность самооценки. Тем не менее многие та­лантливые младшие школьники сомневаются в своих силах, по­скольку ориентируются на взрослых, которые задают им доволь­но сложные образцы поведения и деятельности. В связи с этим необходимо укреплять их уверенность в себе, так как конформ­ность снижает творческий потенциал.

Одаренные дети, как правило, быстро схватывают суть объяс­няемого учителем материала, но недостатки внимания и запоми­нания мешают им добиться успеха в учебе. Снижение устойчиво­сти и переключение внимания связано с отсутствием интереса к выполняемой деятельности, ее рутинным, однообразным харак­тером. Импульсивность и гиперактивность проявляются в том слу­чае, когда ребенок пытается оспорить правило, доказать свою точку зрения, отличную от других.

**Организационная сторона школьной жизни.** В младшем школь­ном возрасте ведущей деятельностью становится учебная. В отли­чие от других видов деятельности (игровой, общественно-органи­зационной, трудовой), учебная деятельность определяет возник­новение психологических новообразований, ход психического развития и формирования личности первоклассников. Психоло­гической основой становления учебной деятельности является потребность в теоретических знаниях, которая возникает далеко не сразу. В период адаптации к школе первокласснику необходимо приспособиться к организационной стороне школьной жизни, к своей новой социальной роли ученика, но прежде всего — к осо­бенностям усвоения знаний в условиях *урока.*

Урок выстраивается в соответствии с определенным типом организации учебного процесса и подразумевает строгое ограни­чение по времени, четкое следование учебной программе и ори­ентацию педагога на класс в целом, а не на отдельного ученика. Многие первоклассники в начале обучения испытывают трудно­сти в ситуации урока, но легко справляются с заданиями на ин­дивидуальных занятиях, что связано с особенностями развития произвольности [112].

Рациональная организация учебных занятий и режима дня существенно облегчает процесс адаптации детей к школе. При этом важно учитывать, что расписание учебных занятий, мето­ды преподавания, содержание и насыщенность учебных про­грамм, а также условия школьной среды должны соответство­вать возрастным функциональным возможностям первокласс­ников. Важным условием, способствующим привыканию к бо­лее регламентированному, по сравнению с детским садом, об­разовательному процессу является включение в урок игровых элементов, которые в отличие от свободной детской игры при­обретают дидактическое значение. Однако многие дети путают игровые методы обучения с игрой и воспринимают учебу как новую увлекательную игру. Поэтому необходимо еще в подго­товительный к школе период формировать у ребят правильное восприятие и отношение к обучению как к особому виду дея­тельности, направленному на достижение результата, который в дальнейшем будет оцениваться.

Благополучие ребенка в начальной школе во многом зависит и от наличия или отсутствия отметок. *Проблема оценок и отметок* является весьма важной для понимания общих закономерностей психического развития младших школьников, но особенно акту­альна она в связи с изучением особенностей адаптации детей к обучению в школе. Родители убеждают школьников, что учение — их главная деятельность. Сначала ребята радуются любым отмет­кам, но очень быстро начинают понимать их значение. Если пло­хие отметки выступают символом наказания, они становятся дез­адаптирующим фактором и могут нанести вред психологическому благополучию детей.

В младших классах отметки часто являются обобщенной оцен­кой личности ребенка: так, «двоечника» могут незаслуженно по­дозревать в самых неблаговидных поступках. Для отличника пло­хая отметка может стать трагедией, снизить самооценку и уваже­ние к себе. Из-за плохих отметок у детей формируются чувство вины, стыда, тревожность, неуверенность в себе, боязнь ситуа­ции соревнования. Особенно болезненно к отметкам относятся «двоечники» и «отличники», у которых мало опыта получения «разных» отметок. Особенно тяжело дети воспринимают ситуацию, когда родители устанавливают за ними строгий контроль и нака­зывают их за каждую плохую отметку.

Как показывают исследования, применять отметки в период привыкания первоклассников к школе не следует, поскольку ре­бята еще не отделяют себя от своей деятельности, не владеют навыками самооценивания, не имеют четких критериев оценки результатов своего труда. Отсутствие отметок в первом классе со­здает ситуацию психологической защищенности и поддерживает положительную мотивацию учения. Однако учитель не должен избегать оценивания детей. Отсутствие оценок со стороны взрос­лого воспринимается школьниками как невнимание и нежелание педагога принимать участие в их жизни, помогать им, что способ­ствует росту тревожности и снижает психологический комфорт в школе. Оценка учителя должна быть содержательной и мотивиро­ванной, а ее критерии — понятными всем детям. При отрица­тельной оценке ребенок должен быть уверен в доброжелательном отношении к нему педагога и понимать причины, по которым он заслужил негативную оценку.

Новая ролевая позиция ученика изменяет характер взаимоот­ношений ребенка со значимыми взрослыми. Потребность в поло­жительных эмоциональных контактах со взрослым не всегда ус­пешно реализуется в структуре традиционного регламентирован­ного общения «учитель— ученик». Эффективность адаптации пер­воклассников к школе во многом зависит от позиции учителя и выбранного им стиля общения с учениками. Специфика педаго­гического общения обусловлена различными социально-ролевы­ми и функциональными позициями его субъектов. Стиль общения и руководства в значительной степени определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе, особенно на начальном этапе обучения.

Важным отличием организации обучения в школе от дошколь­ного учреждения является увеличение эмоционально-личностной дистанции между педагогом и детьми. Для того чтобы облегчить процесс привыкания первоклассников к этим новым обстоятель­ствам, вызывающим (у многих детей) болезненную реакцию, педагоги начальной школы используют различные приемы: со­кращение в начале учебного года времени активных занятий до 30 минут, организацию подвижных игр на удлиненных переме­нах, оживление занятий за счет эмоциональной экспрессии учи­теля и личностно окрашенных отношений с учениками. Исполь­зование педагогом эмоционально-экспрессивных способов управ­ления уроком и поведением детей значительно снижает вероят­ность формирования у первоклассников отрицательного отноше­ния к школе.

**Общение с учителем и одноклассниками.** Педагогическая дея­тельность имеет не только содержательные, но и стилевые харак­теристики. В широком смысле слова стиль деятельности представ­ляет собой устойчивую систему способов и приемов осуществле­ния деятельности, которая определяется спецификой самой дея­тельности и индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта (И.В.Страхов, Н.Д.Левитов, В.С.Мерлин, Е.А.Климов и др.). В собственно психологическом, узком смысле индивиду­альный стиль деятельности — это индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым человек сознатель­но или стихийно прибегает в целях гармонизации внешних усло­вий деятельности и своих индивидуальных особенностей.

В настоящее время понятие «стиль» трактуется в очень широком контексте как стиль поведения, стиль деятельности, стиль руко­водства (лидерства), стиль общения, когнитивный стиль и т.д.

Стиль деятельности предполагает наличие операционного со­става, умений и навыков, выявляет способности самого субъекта и определяется его индивидуально-психологическими и личност­ными особенностями.

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль преподавателя. Стиль педагоги­ческой деятельности формируется под влиянием трех факторов:

- индивидуально-психологических особенностей субъекта дея­тельности (преподавателя), включающих индивидуально-типоло­гические, личностные и поведенческие особенности учителя;

- особенностей самой деятельности;

- особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.).

В педагогической деятельности, которая предполагает взаимо­действие субъекта и объекта обучения в конкретных учебных си­туациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти факторы соотносятся также с характером взаимо­действия, организации деятельности, с предметно-профессиональ­ной компетентностью педагога, общения учителя с учеником.

Стиль деятельности связан со стилем саморегуляции. Эти сти­ли представляют собой стороны целостного индивидуального стиля активности человека.

Стиль деятельности выполняет инструментальную, компенса­торную, системообразующую и интегративную функции. Инди­видуальный стиль деятельности, по Е.А.Климову, имеет опреде­ленную структуру, в ядро которой входят индивидуально-психо­логические особенности, содействующие или противодействую­щие успешности деятельности.

Определяя общие стили поведения, исследователи отмечают, что в ситуациях затруднения, конфликта люди могут проявлять до десяти индивидуальных стилей поведения, среди которых: конф­ликтный, конфронтационный, сглаживающий, сотруднический, компромиссный, приспособленческий стили, стили избегания, подавления, соперничества и защиты (Г. Б. Морозова). Эти стили поведения всегда сопутствуют тому или иному индивидуальному стилю деятельности, составляют его фон и придают ему соответ­ствующую эмоциональную окраску. Они определяют и общий эмо­циональный фон стиля педагогической деятельности, педагоги­ческого общения.

*Стиль педагогического общения* представляет собой систему индивидуально-типологических особенностей социально-пси­хологического взаимодействия педагога и обучающихся. Начало исследований стилевых характеристик педагогического взаимо­действия было положено в 1938 г. К.Левиным. В настоящее вре­мя выделяются три основных стиля педагогического общения: авторитетный (демократический), авторитарный и попуститель­ский.

Главной особенностью ***авторитетного (демократического)*** *стиля* является активное участие класса в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. При этом учитель прояв­ляет терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы кол­лективной жизни и делают выбор, но окончательное решение принимает педагог. В результате у школьников развивается уве­ренность в себе, стимулируется самостоятельность и самоуправ­ление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общи­тельность и доверительность в личных взаимоотношениях.

При ***авторитарном стиле***педагог использует жесткое управ­ление и строгий контроль. Преподаватель не только определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения зада­ния, четко устанавливает, кто с кем будет работать, и т.д. Зада­ния и способы его выполнения даются педагогом поэтапно.

Такой подход свидетельствуют о неверии учителя в позитив­ные возможности учащихся и снижает их мотивацию учения. Ини­циатива учеников рассматривается авторитарным педагогом как проявление нежелательного своеволия. Кроме того, авторитар­ный учитель, как правило, субъективно оценивает успехи учени­ков, высказывает замечания не столько по поводу самой работы, сколько относительно личности исполнителя. Решение всегда при­нимается самим педагогом в соответствии со своими установками.

При ***попустительском стиле***педагогического общения учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограни­чивается формальным выполнением обязанностей и указаний ад­министрации.

В исследовании М.Е.Зеленовой было показано, что адаптация детей к школе более благоприятно протекает в классе у учителя, придерживающегося демократического типа педагогического взаи­модействия, о чем свидетельствует динамика внутренней напря­женности в течение первого учебного года. У ребят к концу года снижается выраженность таких симптомокомплексов, как неза­щищенность, недоверие к себе, враждебность, депрессивность, чувство неполноценности и конфликтность. Личностно ориенти­рованный учитель создает в классе атмосферу, благоприятную для совпадения индивидуальных потребностей детей с требованиями школы. В классе у педагога авторитарного типа усвоение школь­ных требований носит, скорее, внешний характер, протекает за счет подавления индивидуальности детей и влечет за собой рост негативных проявлений, таких как тревожность, недоверие к себе, депрессивность, враждебность и т.д. Уровень выраженности этих симптомокомплексов в конце года выше в классе у педагога учеб­но-дисциплинарной ориентации.

К концу дошкольного возраста особую значимость приобрета­ет *общение со сверстниками.* У детей пяти-шести лет возникают первые привязанности, симпатии, общение носит избирательный характер. Поступление в школу связано с расширением круга об­щения ребенка со взрослыми и со сверстниками и с изменением характера общения. Ребята, посещавшие дошкольное учреждение, четче адаптируются к школьному коллективу, так как у них уже сформированы некоторые необходимые навыки общения со свер­стниками. Так называемые «домашние» дети, которые в силу раз­ных причин больше времени находились со взрослыми и не при­обрели необходимого опыта общения с ровесниками, оказыва­ются в невыгодном положении. Большое количество ребят в клас­се, шум и беготня на переменах, стиль общения некоторых уче­ников могут вызвать у таких детей страх и нежелание посещать школу. Некомпетентность детей в коммуникативной сфере, не­умение конструктивно разрешать возникающие конфликты, тревожность и неуверенность в себе (свойственные многим детям в период адаптации к школе) снижают популярность таких детей в классе и препятствуют успешной адаптации.

На общение с одноклассниками существенно влияет и успева­емость ребенка. В начальной школе отметки и оценка учителя яв­ляются важнейшими факторами оценки себя для большинства де­тей. Повторяющийся неуспех, ощущение своей неполноценнос­ти, боязнь допустить ошибку способствуют невротизации ребенка и затрудняют его общение в классе. Часто неуспевающие дети ста­новятся объектами насмешек со стороны одноклассников и при директивном отношении учителя у них возрастает риск дезадап­тации.

**Влияние семейных отношений на процесс психологической адап­тации первоклассников.** Поступление ребенка в школу меняет со­циальную ситуацию его развития и трансформирует сложившую­ся систему взаимоотношений со взрослыми. Новая социальная роль ученика требует от первоклассника выполнения определенных действий, реализация которых осуществляется в контексте учеб­ной ситуации. Однако положение ребенка в семье также претер­певает существенные изменения: расширяется и усложняется пе­речень требований, усиливается контроль за поведением ребенка, выполнением домашних заданий и т.д. Теперь к нему относятся как к взрослому, который может отвечать за свои поступки и са­мостоятельно разрешать проблемы. Возникающая в связи с этим необходимость воздерживаться от ситуативных импульсивных же­ланий и рост требований к самоорганизации способствуют появ­лению у ребенка чувства одиночества, отчужденности от себя и близких. Это может привести к обострению чувства покинутости родными и высокой сенситивности к отношению со стороны чле­нов семьи. Вместе с тем семья остается важнейшей группой иден­тичности для детей младшего школьного возраста. Она гарантиру­ет ребенку принятие и эмоциональный комфорт. Наиболее важ­ными факторами родительского воспитания, оказывающими влия­ние на развитие личности ребенка, являются уровень протекции, степень удовлетворения потребностей ребенка, степень жестко­сти требований и строгости санкций [118]. Выделяют *несколько стилей семейного воспитания*. Среди них:

*потворствующая гиперпротекция,* проявляющаяся в стремлении родителей освободить ребенка от малейших трудностей, они по­такают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют ему, восхищаются минимальными успехами и требуют такого же восхищения от других. Результат подобного воспитания — высо­кий уровень притязаний ребенка, стремление к лидерству при недостаточном упорстве;

*доминирующая гиперпротекция,* проявляющаяся в том, что ро­дители отдают ребенку много времени и сил, однако лишают самостоятельности, ограничивают его. Это приводит либо к возник­новению реакции эмансипации, либо к деформированию безы­нициативности, неумения постоять за себя;

*гипопротекция,* связанная с недостатком внимания к ребенку, отсутствием интереса к его делам, его заброшенностью и неухо­женностью. При скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь младше­го школьника;

*эмоциональное отвержение,* проявляющееся в игнорировании потребностей ребенка. Родители считают его обузой и проявляют общее недовольство им. При скрытом эмоциональном отверже­нии они стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием;

*повышенная моральная ответственность,* когда от ребенка тре­буют выполнения обязанностей, не соответствующих его возрас­ту (ответственность за благополучие близких и др.);

*жестокое обращение с ребенком,* когда родители применяют строгие наказания даже при незначительных нарушениях поведе­ния и игнорируют потребности ребенка. Может проявляться от­крыто, когда на ребенке срывают зло, применяют насилие, или быть скрытым, когда между родителями и ребенком стоит стена эмоциональной холодности и враждебности.

**Вывод по первой главе**

Школьная адаптация представляет собой сложный и длитель­ный процесс. Она осуществляется одновременно в трех направле­ниях (физиологическая адаптация, социальная адаптация, психо­логическая адаптация). В ходе адаптации выстраивается оптималь­ное соответствие интересов и потребностей, личностных особен­ностей ребенка и требований школьной жизни.

Временные рамки школьной адаптации не могут быть строго определены. Длительность и успешность приспособления к новым условиям зависит в первую очередь от индивидуальных особенно­стей ребенка, уровня его готовности к обучений в школе, харак­теристик детско-родительских отношений, позиции педагога и множества других факторов. Период адаптации длится одного месяца до года. Школьная адаптация и дезадаптация представля­ют собой многомерные и многофакторные явления, которые невозможно рассматривать и исследовать по отдельности. Процесс привыкания первоклассников к школе завершается либо возник­новением состояния адаптированное, либо появлением различ­ных форм дезадаптации. При этом аномальную школьную дез­адаптацию необходимо отличать от временной, связанной с ти­пичными трудностями приспособления к условиям образователь­ного учреждения.

**Глава 2**

**Основные направления**

**психопрофилактики и психокоррекции**

**неблагоприятных вариантов адаптации**

**первоклассников к школе**

2.1. Организационно-методические принципы

психологического сопровождения адаптации

первоклассников

Проблема психологической адаптации детей к школе становится все более актуальной в связи с необходимостью индивидуализации процесса обучения, разработки новых образовательных стратегий и появлением значительного количества альтернативных учебных программ. Изменение форм и содержания учебного процесса сопряжено с возрастанием нагрузки (учебной, психоэмоциональной, физической), что может стать причиной различных отклонений в процессе приспособления первоклассников к школе.

Наиболее распространенные симптомы школьной дезадаптации (неуспеваемость, нарушения поведения и общения) являются следствием отклонений в развитии личности. Поэтому основной целью психологического сопровождения адаптации детей к школе становится предупреждение и устранение проявлений психологического неблагополучия. Однако здесь психолог сталкивается с определенной трудностью, связанной с неоднородностью характера имеющихся у детей проблем. Нарушения психического развития (задержка, отставание, сенсорные или интеллектуальные отклонения и др.) затрудняют адаптацию в массовой школе, однако в специально созданных условиях ребенок успешно привыкает к обучению.

Недостатки в познавательной сфере учащихся, выявляемые в ходе диагностики, могут быть связаны как с интеллектуальным дефектом, так и с индивидуально-психологическими особенностями ребенка (импульсивностью, ригидностью и т.д.) и его личностными качествами (высокой тревожностью, неуверенностью в себе, завышенными притязаниями). В целях предупреждения нарушений психологической адаптации детей к школе должны учитываться индивидуально-психологические особенности первоклассников, особенности детско-родительских отношений, уровень социального развития ребенка и т.д.

Основными задачами психологического сопровождения развития детей в школе должны быть:

- сохранение психического здоровья учащихся;

- предупреждение и устранение нарушений развития личности [50].

Решению этих задач служат следующие направления профессиональной деятельности специалистов образовательного учреждения.

1. *Психологическая и педагогическая диагностика,* предполагающая выявление особенностей психического развития учащихся, уровня их готовности к школе, изучение объективных и субъективных критериев адаптированности детей в школе, а также установление роли возрастных, индивидуально-психологических, социальных и педагогических факторов в процессе адаптации первоклассников к школе. В зависимости от типа диагностических мероприятий данное направление работы реализуется психологом, учителем или социальным педагогом.

*2. Психопрофилактическая и развивающая работа,* нацеленная на сохранение психологического благополучия детей в школе и предупреждение нарушений адаптации и отклонений в развитии личности. Осуществляется психологом или учителем совместно с психологом в течение всего года. Наполняется конкретным содержанием в зависимости от задач того или иного этапа работы.

3. *Психокоррекция,* ориентированная на оказание помощи детям, которые испытывают трудности в приспособлении к школьным требованиям. Содержание данного направления работы зависит от той сферы, где проявляются нарушения (обучение, поведение, самочувствие ребенка), а также от характера возникающих сложностей. Оказание помощи осуществляется психологом с использованием групповых и индивидуальных форм психокоррекционной работы.

4. *Консультирование педагогов и родителей,* предполагающее обсуждение результатов проведенной диагностики, информирование об особенностях психологической адаптации первоклассников, как в возрастном, так и индивидуальном аспекте. Консультации могут оказываться по запросу педагога или семьи в связи с проблемами обучения, поведения, общения и эмоционального самочувствия ребенка. Данное направление работы осуществляется психологом.

5. *Методическая работа,* ориентированная на совершенствование методики преподавания и модификацию содержания обучения. Данное направление работы осуществляется педагогами совместно с представителями администрации школы и опирается на результаты психологической и педагогической диагностики первоклассников.

6. *Организационно-консультативная работа со школьной администрацией,* направленная на совершенствование процесса управления учебно-воспитательным процессом, создание оптимальных социальных, психологических и педагогических условий, способствующих успешной адаптации каждого ученика. Осуществляется в совместной деятельности всех специалистов образовательного учреждения.

В рамках образовательного учреждения можно применять весь комплекс направлений психологической работы. Зачастую специалисты отдают предпочтение диагностике, коррекции и консультированию педагогов и родителей и недооценивают важности психопрофилактики в решении проблем психологической адаптации учащихся. Тем не менее, как показывает практика, у внешне благополучных детей, которые хорошо учатся и ведут себя в соответствии с нормами, отмечаются психологические проблемы и отклонения. Они могут привести к серьезным нарушениям поведения и личностного развития в подростковом возрасте. Поэтому необходимо применять психопрофилактические упражнения в работе со всем классом, а не только с «проблемными» детьми.

В течение первого полугодия пребывания в школе учащиеся испытывают определенные трудности, связанные с привыканием к школьному режиму, новым системе требований, социальной роли и стилю общения. Возникающие в этот период отклонения в состоянии здоровья, симптомы психологического неблагополучия связаны как с увеличением энергозатрат, так и с особенностями организации адаптационного периода в начальной школе. В практике работы образовательных учреждений выделяются три уровня протекания адаптационного процесса у первоклассников:

1) стихийная адаптация, при которой задача преодоления трудностей первоначального периода обучения детей целенаправленно не решается;

2) частично организованная адаптация, когда осуществляются отдельные мероприятия (чаще всего коррекционного характера);

3) организованная адаптация, которая представляет собой целенаправленную систему взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (педагогов, представителей администрации, первоклассников и их родителей) в решении проблемы адаптации детей к новой ситуации.

Психологическое сопровождение адаптации первоклассников к школе предполагает комплексную реализацию указанных направлений работы на каждом этапе приспособления ребенка к школе:

- на ориентировочном этапе (поступление ребенка в школу);

- на этапе первичной адаптации;

- на этапе преодоления трудностей адаптации.

Ориентировочный этап длится с марта по сентябрь, когда происходит запись детей в первый класс. Целью работы в этот период является ознакомление с контингентом ребят, поступающих в первый класс. На данном этапе главными задачами специалистов образовательного учреждения становятся:

- изучение уровня психологической и педагогической готовности детей к школе, их индивидуальных особенностей — личности, общения и поведения;

- информирование психологом педагогов и родителей об особенностях поступающих детей;

- выработка и реализация определенного подхода к комплектации классов в соответствии с образовательно-воспитательной стратегией работы данной школы.

Основными средствами решения поставленных задач служат психологическая и педагогическая диагностика, консультирование и проведение психолого-педагогического консилиума.

Важнейшая задача данного этапа работы — диагностика готовности детей к школе. Как уже говорилось ранее, наиболее значимыми психологическими параметрами готовности к обучению в школе являются интеллектуальная готовность (сормированносгь познавательных психических процессов и навыков, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью), мотивационная готовность (внутренняя позиция школьника) и социальная готовность (способность занимать социально одобряемую и продуктивную позицию в общении с педагогом и одноклассниками).

Для определения готовности к обучению в школе и индивидуально-психологических характеристик детей осуществляются три [диагностических среза. При записи ребенка в школу приводится ряд диагностические методик (п е р в ы й срез) для определения уровня готовности к школе. На основе полученных данных выделяются три группы детей: 1) дети с высокой степенью готовности к школе; 2) дети со средним уровнем готовности к школе (неготовые по отдельным показателям); 3) дети с низким уровнем готовности к школе (низкие результаты по всем методикам). Ребята, отнесенные во вторую группу, нуждаются в дополнительных занятиях для улучшения отдельных параметров готовности к школе. Дети, попавшие в третью группу, участвуют во втором диагностическом срезе, который направлен на углубленное изучение причин их неготовности к школе. Блок диагностических методик в этом случае должен быть расширен за счет включения средств изучения индивидуально-психологических и личностных качеств детей, особенностей детско-родительских отношений. В ряде случаев дается направление на консультацию смежных специалистов: дефектолога, психоневролога. Третий срез проводится в течение первых двух недель обучения для фактической оценки уровня готовности детей к обучению. Информирование педагогов и родителей об особенностях поступающих детей осуществляется при помощи консультирования. Консультирование родителей осуществляется в групповой и индивидуальной форме. Групповые консультации проводятся для родителей будущих первоклассников с целью информирования их об оптимальной организации жизни ребенка перед поступлением в школу. Индивидуальные консультации предназначены для родителей детей, показавших низкие результаты по итогам диагностики. Основной целью данного вида деятельности является ин формирование родителей о выявленных особенностях развития детей и о возможных трудностях адаптации в первые месяцы их пребывания в школе.

Консультирование педагогов будущих первоклассников носит ознакомительный характер и предполагает в основном групповые формы работы.

*Этап первичной адаптации* охватывает первое полугодие пребывания детей в школе и является самым сложным и ответственным периодом как для самих первоклассников, так и для взрослых (педагогов и родителей). Основная цель работы — сохранение и укрепление психологического здоровья первоклассников.

В соответствии с этой целью перед специалистами образовательного учреждения выдвигаются следующие задачи:

- создание максимально благоприятных условий для успешно го вхождения детей в школьную жизнь;

- предупреждение отклонений в состоянии здоровья и функциональных расстройств в период физиологической адаптации первоклассников;

- организация совместной деятельности по решению возникающих в этот период проблем учителей, администрации, психолога и родителей.

Решение поставленных задач достигается при помощи следующих средств: диагностики особенностей адаптации первоклассников к школе, психопрофилактической и развивающей работы с детьми,психологического консультирования и просвещения педагогов и родителей, методической работы с педагогическим коллективом и администрацией.

Создание благоприятных условий адаптации первоклассников к школе (высокий уровень сплоченности класса, единая система понятных, обоснованных и последовательных требований, чет кое установление норм взаимоотношений с учителями и одноклассниками) — важнейшая задача всего коллектива специалистов учебного учреждения. Первые две недели обучения могут быть посвящены развивающим занятиям с элементами тренинга, направленным на формирование уважительного отношения к учителю и одноклассникам, повышению сплоченности детского коллектива. Такие занятия на начальном этапе помогают первоклассникам найти свое место в новой социальной среде [123].

Диагностическая работа с детьми на данном этапе направлена на изучение объективных и субъективных критериев адаптированности детей к школе, а также выявление роли; возрастных, индивидуально-психологических, социальных и педагогических факторов в процессе привыкания к новой ситуации. Содержание, методы, приемы и подход к организации данного вида работы представлены в главе 3. По итогам диагностики определяется уровень психологической адаптации первоклассников и выявляются нети, нуждающиеся в специально организованной помощи.

Психопрофилактика нарушений адаптации детей к школе осуществляется в групповой форме как на уроках, так и на специально организованных психологом занятиях. Короткие расслабляющие паузы, включенные в структуру урока, позволяют снять эмоциональное и мышечное напряжение, повысить тонус и работоспособность детей. Психопрофилактические занятия включают упражнения на релаксацию, развитие произвольной регуляции поведения и деятельности, формирование коммуникативных навыков. Такая структура занятия позволяет осуществить комплексный подход к предупреждению нарушений адаптации и сохранению психологического здоровья первоклассников.

Развивающая работа с детьми, направленная на повышение уровня их психологической адаптации, должна носить комплексный характер и решать следующие задачи:

- развитие у детей когнитивных умений, необходимых для ус-1ешного овладения учебной деятельностью;

- формирование социальных и коммуникативных навыков, требуемых для установления межличностных отношений со сверстниками и соответствующих ролевых отношений с педагогами;

- поддержание устойчивой учебной мотивации и самооценки детей и снижение уровня школьной тревожности.

В соответствии с данными задачами используется групповая или индивидуальная форма развивающей работы. Данное направление деятельности может осуществляться в виде специально разработанной системы тренингов общения и социальной компетентности в подгруппах по 7—10 человек. Кроме того, развивающая забота может проводиться учителем либо педагогом группы продленного дня во внеурочное время в целях налаживания взаимодействия между детьми, их ознакомления со школьными требованиями, снижения психоэмоционального напряжения. Основной нормой организации работы в данном случае является серия подвижных игр и упражнений.

Игра — важнейшее средство включения детей в учебную деятельность и обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия. Разумное сочетание игровой занимательности и серьезности заданий помогает первоклассникам освоить роль ученика, сохранить интерес к обучению, высокий уровень познавательной активности и внимательности на уроках. Целесообразно также использовать игры-драматизации, развивающие воображение, способность к эмпатии, выразительность мимики и движений при создании эмоциональных образов. Все указанные варианты развивающих игр можно применять на переменах, прогулках и специальных занятиях.

Консультирование педагогов проводится в целях их информирования об особенностях адаптационного периода детей в школе, ознакомления с результатами диагностики психологической адаптации и координации совместной деятельности по выработке индивидуального подхода к воспитанию и обучению наиболее уязвимых первоклассников. Учитель совместно с психологом уточняет и корректирует перечень требований, предъявляемых к первоклассникам, участвует в разработке индивидуальных программ адаптации.

Организация методической работы педагогов направлена на адаптацию учебной программы, образовательных технологий и интенсивности нагрузки к возрастным и индивидуальным особенностям детей.

Психологическое консультирование и просвещение родителей ориентировано на их ознакомление с основными задачами и трудностями периода первичной адаптации к школе, особенностями общения с детьми и принципами оказания поддержки и помощи в решении разнообразных проблем.

*Этап преодоления трудностей адаптации* охватывает второе полугодие пребывания детей в школе и предполагает осуществление комплексной психолого-педагогической по мощи ребятам, испытывающим трудности адаптации к школе. Основной целью данного этапа является преодоление различных нарушений обучения, поведения, эмоционального самочувствия и личностного развития первоклассников. В соответствии с целью сформулированы следующие задачи:

- устранение негативных факторов, снижающих адаптационный потенциал первоклассников;

- преодоление трудностей в овладении учебной деятельностью, нарушений поведения и личностного развития детей;

- оптимизация взаимоотношений «неблагополучных» детей со взрослыми и сверстниками.

Решение поставленных задач осуществляется при помощи психокоррекции, консультирования педагогов и родителей, организации методической работы педагогического коллектива.

В конце декабря проводится психолого-педагогический консилиум по итогам диагностики особенностей приспособления первоклассников к школе, на котором психолог информирует педагогический коллектив об особенностях прохождения адаптационного периода и выявляет детей, имеющих трудности в обучении, общении и личностном развитии. На основе этих данных специалистами разрабатываются индивидуальные программы сопровождения приспособления «неблагополучных» детей в течение втор го полугодия, а также рекомендации по взаимодействию с успешно адаптировавшимися школьниками.

Анализ каждого неблагоприятного варианта адаптации позволяет разработать программу коррекционной работы, которая в зависимости от характера имеющихся у детей сложностей может быт реализована как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Психологическое консультирование педагогов на данном этапе проводится в целях ознакомления их с проблемами конкретно го ребенка и оказания помощи в выработке индивидуального под хода к работе.

Работа с родителями детей, имеющих трудности в обучении и приспособлении к школе, может носить индивидуальный и труп повой характер. Для оптимизации детско-родительских отношений могут применяться совместные тренинговые занятия, в которых участвуют родители и дети. Индивидуальные консультации осуществляются по запросу родителей либо при необходимости коррекционных мероприятий в отношении семьи «проблемного» ребенка.

В конце второго полугодия проводится психолого-педагогический консилиум, посвященный подведению итогов работы по со провождению адаптации первоклассников к школе, на которой определяются ее основные результаты и строится прогноз развития детей во втором классе.

Таким образом, психологическое сопровождение адаптации первоклассников к школе предполагает создание целенаправлен ной системы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (педагогов, представителей администрации, учеников, родителей) в обеспечении самореализации и личностного роста детей в условиях школьного обучения.

**2.2 Предупреждение и преодоление нарушений**

**адаптации и личностного развития учащихся**

**первых классов**

В целях сохранения и укрепления психологического здоровья детей, поступивших в школу, применяется комплекс мер психогигиенического и психопрофилактического характера. Школьный психолог является центральной фигурой в осуществлении психопрофилактики нарушений психологической адаптации к школе. Однако для эффективного решения возникающих в данный период проблем необходима адекватная совместная деятельность всех специалистов, работающих с детьми (учителей, социальных педагогов), представителей администрации школы, а также родителей. Поскольку причины и факторы возникновения трудностей привыкания первоклассников к школе носят индивидуальный характер, степень включенности и активности специалистов различна в каждом конкретном случае. Таким образом, продуктивность применения психопрофилактических мер зависит от взаимодействия всех взрослых в период адаптации ребенка к школе.

Психопрофилактика в системе психологического сопровождения адаптации школьников направлена на создание оптимальных для поддержания здоровья ребенка условий окружающей среды, минимизацию негативных факторов (социальных и внутриличностных) и укрепление индивидуального стиля жизни. Существует несколько подходов к применению психопрофилактики. С точки зрения медицинской психологии основной целью психопрофилактики является предупреждение возникновения у школьников психических заболеваний. В рамках психологии и педагогики отклоняющегося поведения детей психопрофилактика трактуется как система мер по предупреждению нарушений их поведения. В некоторых педагогических источниках психопрофилактика рассматривается как одно из направлений психологического обеспечения процесса обучения.

Деятельность психолога по предупреждению отклонений в раз витии личности и адаптации к школе должна строиться на общих принципах психогигиены и психопрофилактики, прежде всего на основе раннего вмешательства, компетентности и приоритетности психопрофилактики отклонений у детей с минимальными на рушениями [50]. *Раннее вмешательство* в контексте проблемы психологической адаптации первоклассников предполагает применение специального комплекса мероприятий по укреплению адаптационного потенциала и сохранению творческой активности ребенка. *Приоритетность психопрофилактики* для детей с минимальными нарушениями реализуется с помощью специальных индивидуальных программ оптимизации вхождения в школьную жизнь с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей первоклассников, семейной ситуации и типа взаимодействия с учителем. Своевременная и адекватная помощь психолога снижает вероятность возникновения школьной дезадаптации у детей «группы риска» по соматическому, нервно-психическому здоровью, а также у школьников с отклонениями в развитии личности. *Принцип компетентности* предполагает участие в психопрофилактической работе специалистов с необходимым уровнем психологического образования и квалификации, которые владеют специальными методами и средствами работы не только с детьми, но и с родителями, поскольку психологическое сопровождение адаптации детей к школе невозможно без взаимодействия с семьей.

Существует несколько точек зрения на роль психолога в пери од привыкания детей к школе. Некоторые исследователи полагают, что школьный психолог должен быть максимально активным в первые недели пребывания ребенка в школе: помогать детям успешно адаптироваться, а учителю — искать индивидуальный подход к каждому ученику. Таким образом, главной задачей психологического сопровождения на этапе неустойчивого приспособления становится создание и поддержание оптимальных условий для успешного приспособления первоклассников к школьным требованиям. Однако некоторые исследователи считают, что психолог в первые недели пребывания детей в школе должен ограничиться сбором информации об особенностях протекания адаптационного периода и сообщением результатов учителю и родителям [94].

Психопрофилактическая работа с первоклассниками должна строиться с учетом определенных требований, среди которых:

- создание целостного подхода к анализу развития ребенка в условиях образовательного учреждения определенного типа;

- своевременное предупреждение возможных трудностей в раз витии, обусловленных индивидуально-психологическими особенностями;

- обеспечение контроля за психолого-педагогическими условиями, способствующими сохранению психологического благополучия ребенка;

- предупреждение возможных нарушений при переходе на следующую ступень образования;

- создание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении;

- оптимизация взаимоотношений субъектов образовательного пространства [78].

Эффективность психопрофилактики зависит от наличия ряда условий. Среди них:

- учет возрастных (сензитивность к обучению, высокий авторитет педагога, относительная неустойчивость негативных личностных образований) и индивидуально-психологических особенностей первоклассников;

- построение целостной картины психического развития ребенка;

- комплексный характер психопрофилактических воздействий (учет различных параметров и факторов психологической адаптации детей к школе, направленность на разные стороны развития

ребенка в этот период);

- личностно ориентированная форма общения педагога с учениками, обеспечивающая психологическую защищенность ребенка

и его всестороннее развитие;

- рациональная организация педагогического процесса, основанная на преемственности содержания, форм, методов и требований к ребенку и способствующая сохранению и укреплению его здоровья;

- взаимодействие всех специалистов, работающих с детьми (представителей администрации школы, учителей, социальных педагогов, психологов), при разной степени их включенности и активности в соответствии с требованиями конкретной ситуации;

- установление контакта с родителями и организация психологического сопровождения, семьи.

В процессе решения задач предупреждения нежелательных тенденций в развитии личности и психологической адаптации первоклассников к школе психолог осуществляет:

- профилактическую работу с ребенком;

- совместную работу с педагогическим коллективом;

- взаимодействие с родителями.

Поступление в школу связано с повышением уровня эмоционального и физического напряжения: быстрым наступлением утомления, снижением работоспособности и другими временными симптомами неблагополучия, которые исчезают к концу адаптационного периода. Вместе с тем психологическая адаптация ребенка к школе предполагает и овладение навыками учебной деятельности, ролевых взаимоотношений, саморегуляции и самоконтроля. У современных первоклассников показатели соматического и психологического здоровья довольно низкие, год от года растет число отклонений в развитии, которые особенно ярко проявляются при поступлении в школу. Кроме того, у большинства детей отмечаются низкий уровень произвольности поведения, отсутствие необходимых навыков общения как со взрослыми, так и со сверстниками, что затрудняет их вхождение в школьный мир. Эти проявления в различной степени характерны для большинства первоклассников, поэтому психопрофилактические мероприятия должны охватывать всех поступивших в школу детей, а не только школьников «группы риска». В соответствии с целями психопрофилактики выделяются следующие три направления ра боты с детьми:

- снижение эмоционального и мышечного напряжения;

- развитие произвольной регуляции поведения;

- формирование коммуникативных навыков.

Несоответствие школьных нагрузок психофизиологическим возможностям ребенка может привести к переутомлению, связанному с постоянным сосредоточением внимания, необходимостью ограничивать двигательную активность, подчинять поведение заданным правилам и общаться в коллективе. Для снятия эмоционального и мышечного напряжения, возникающего на уроках, применяется комплекс расслабляющих упражнений. В ходе их выполнения детей учат произвольно напрягать и расслаблять мышцы тела для достижения состояния психофизического покоя и повышения эмоционального тонуса. Такие занятия целесообразно вводить в структуру урока между разными видами деятельности или однообразно выполняемыми действиями. Кроме того, расслабляющие упражнения можно использовать психологом для углубленной работы с трудно приспосабливающимися детьми.

На протяжении младшего школьного возраста постепенно формируется способность действовать произвольно. Появление новых форм поведения связано с учебной деятельностью, которая определяет необходимость соблюдения новых норм и правил. Однако возникновение способности самостоятельно управлять своим поведением не обеспечивается самим фактом поступления ребенка в школу. Условиями формирования этой способности являются:

- наличие мотива;

- наличие ограничительных целей;

- расчленение сложной формы поведения на небольшие этапы;

- опора на внешние средства [91].

На формирование произвольности поведения важнейшую роль играет мотивация. В психологии различаются так называемые «знаемые» и «реально действующие» мотивы, которые обладают раз-ной побудительной силой. Ребенок может знать правило поведения, но не выполнять его, поскольку еще не сформированы реально действующие мотивы. Чтобы поведение стало произвольным, цель деятельности (выполнить правило) должна быть включена в значимый для ребенка мотивационный контекст, связана с его интересами и потребностями. На этой основе знаемые мотивы постепенно превращаются в реально действующие, повышаются осознанность и произвольность поведения.

Соблюдение второго условия предполагает постановку перед ребенком ограничительной цели (до начала работы) с тем, чтобы выстроить временную перспективу и задать определенные рамки поведения. При этом общая цель деятельности должна быть конкретизирована в частных целях, которые ребенок реально может достичь. Целесообразно ставить цель непосредственно перед выполнением правила и контролировать его соблюдение. Эффективным приемом организации поведения и деятельности младших школьников является опора на внешние средства, в качестве которых удобно использовать секундомер или песочные часы. Эти средства используются всякий раз, когда ребенок нарушает правило, «отсчитывают» время «неправильного» поведения. Секундомер выключается только в том случае, если ребенок возвращается к выполнению задания или требуемой форме поведения. Наличие перечисленных условий помогает преодолеть импульсивность и несобранность детей, особенно в начале их обучения в школе.

Успешность психологической адаптации первоклассников к ; школе во многом зависит от отношения к ученикам учителя, его педагогической позиции в процессе обучения и его профессиональных возможностей. Поэтому важным условием предупреждения нарушений адаптации и развития личности детей в этот период является сотрудничество учителя и психолога при четком представлении обоими специалистами своих функциональных обязанностей и приоритетов работы. В процессе адаптации ребенка к школе возникает много неоднозначных ситуаций, не все из которых учитель может разрешить. Доверительные конструктивные отношения педагогического коллектива и специалистов психологической службы школы являются основой для создания и реализации всего комплекса мероприятий по обеспечению психологического благополучия ребенка в школе. Дети, с трудом приспосабливающиеся к школьным условиям, особенно нуждаются в заинтересованном и доброжелательном отношении учителя, поскольку учебно-дисциплинарная модель может усугубить их дезадаптацию и привести к возникновению отклонений в развитии личности. Критическое, оценочное отношение педагога вызывает у ребенка тревожность и способствует активизации психологических защит, поэтому в основе отношения педагога к «проблемным» школьникам должны лежать терпимость, эмоциональная устойчивость и открытость.

В первые недели обучения дети попадают в новую ситуацию, связанную прежде всего с необходимостью усвоения знаний в условиях урока. Для того чтобы адаптация к школе прошла успешно, учитель должен:

- создавать атмосферу доброжелательности и понимания, на основе которой в процессе учебной деятельности строится и реализуется творческое сотрудничество ребенка с учителем и одноклассниками;

- формировать положительные мотивы учения;

- обеспечивать вхождение в классный коллектив детей с раз личными индивидуальными и личностными особенностями, помогать ученикам в осознании собственной индивидуальности;

- ориентировать детей на сотрудничество в деятельности и общении;

- знакомить с особенностями учебных предметов и объяснять, как пользоваться учебными пособиями;

- создавать условия для интеллектуального развития, наблюдательности и практических действий, расширять кругозор;

- создавать условия для формирования основных компонентов учебной деятельности;

- обеспечивать постепенный переход к произвольной деятельности;

- развивать психофизиологические функции, необходимые для продуктивного обучения (зрительно-моторную и слухо-моторную координацию, сенсорные анализаторы, речевой аппарат, мышцы рук, восприятие и воспроизведение ритма, умение ориентироваться в пространстве и времени и т.д.);

- отслеживать динамику овладения детьми учебной деятельностью;

- демонстрировать эффективные способы взаимодействия с окружающими и поощрять гибкое использование детьми различных поведенческих стратегий.

При реализации данных задач учителю необходимо создавать ситуации успеха для всех детей вне зависимости от уровня их готовности к обучению, что предполагает знание их индивидуальных особенностей и возможностей, которые выявляются в процессе обучения, или при помощи специальных психодиагностических процедур, входящих в компетенцию школьного психолога. Помимо этого учитель применяет разработанные психологом рекомендации по предупреждению трудностей школьного обучения у учащихся его класса. Результаты многочисленных исследований показывают, что благоприятный психологический климат в классе, игровые методы обучения повышают умственную работоспособность детей, стабилизируют их эмоциональное состояние.

Младшие школьники очень чувствительны к оценке значимо го взрослого. Как показывают результаты психологических исследований, самооценка первоклассника неустойчива и зависит от отношения учителя и одноклассников. При этом дети плохо различают отметку за выполнение задания и общую оценку себя. Поэтому у многих ребят вследствие неправильного отношения к результатам своей деятельности, неадекватного восприятия ситуаций, отсутствия четких критериев «правильного» и «неправильного» выполнения требований учебной деятельности и поведения могут возникнуть различные эмоциональные нарушения в процессе привыкания к школе. Комплекс этих нарушений получил название «школьная тревожность».

Для предупреждения эмоционального неблагополучия детей к школе необходимо формировать у них правильное отношение **к** результатам своей деятельности, умение оценивать ее независимо от педагога, а также навыки самоконтроля [84]. Решение этих за дач требует совместной работы учителя и школьного психолога, в процессе которой у педагога формируются следующие умения и качества:

- умение давать ученику точную и содержательную информацию о результатах его деятельности, не смешивая ее с оценкой личности в целом;

- правильное отношение к неудачам и ошибкам учеников;

*-* умение формулировать четкие требования к детям относительно учебной деятельности и поведения, разъяснять их ученикам и родителям, контролировать их последовательное предъявление;

- умение выявлять причины трудностей общения с некоторыми учениками и находить способы их преодоления.

На основе сформированных умений учитель с помощью психолога осуществляет профилактическую работу с первоклассниками, которая предполагает:

- формирование у детей критериев и навыков самостоятельной оценки своей деятельности;

- формирование правильного отношения к успеху и неудачам;

- формирование умения различать оценку результатов работы и отношение учителя к личности ребенка;

- развитие навыков общения со взрослым и сверстниками. Успешность привыкания первоклассников к школе во многом зависит от модели обучения, реализуемой данной школой. Комплексный подход к изучению развития детей, единая методология обучения и воспитания, система интегрированных занятий и продуманная организация жизнедеятельности учащихся в школе обеспечивает сохранение устойчивого интереса к обучению, способствуют интеллектуальному развитию и предупреждают возможные нарушения адаптации, связанные с неспешностью [38].

В обеспечении благоприятных условий адаптации детей к школе важную роль играет конструктивное взаимодействие всех взрослых, принимающих участие в воспитании и обучении первоклассников. Эффективность психолого-педагогических воздействий во многом зависит от того, готовы ли родители сотрудничать с работниками школы в целях сохранения и укрепления психологического благополучия ребенка. При поступлении первоклассника в образовательное учреждение необходимо определить взаимные обязательства школьных специалистов и родителей, уточнить правила и требования, предъявляемые к нему в школе и семье, а также заручиться поддержкой родителей на случай возникновения сложных ситуаций, связанных с обучением или поведением ребенка в школе.

Совместное влияние школы и семьи на процесс развития учащегося является важнейшим условием повышения его личностного потенциала и выработки продуктивного жизненного стиля. Противоречивость транслируемых взрослыми норм ведет к возникновению нарушений в развитии личности и формированию негативных вариантов социализации детей, снижает их адаптационные возможности, поэтому необходимо согласовывать школьные и семейные требования к первоклассникам. Многие родители формально относятся к воспитанию своих детей, не видят их индивидуальности, недооценивают важность совместных переживаний в процессе семейного взаимодействия, поэтому актуальной задачей педагогического коллектива и школьной психологической службы является повышение педагогической культуры родителей, информирование их о возрастных и индивидуальных особенностях первоклассников, а также о причинах возникновения отклонений в их развитии, многие из которых коренятся в семье. В рамках общеобразовательной школы работа с родителями может включать следующие направления:

- психологическое и педагогическое просвещение;

- семинары, диспуты по актуальным проблемам возрастного развития детей, методам воспитания, умению разрешать конфликты;

- социально-психологический тренинг;

- семейное консультирование;

- семейная психотерапия.

Психологическое и педагогическое просвещение родителей направлено на повышение их компетентности в вопросах возрастного развития детей, их адаптации к школе, а также влияния семейных взаимоотношений на психическое развитие ребенка. Просветительская работа организуется в групповой форме (родительские собрания, семинар-тренинг) и помимо информирования родителей решает задачу налаживания эмоционального контакта с семьями первоклассников, что особенно важно в случае дисгармоничных семейных влияний. Социально-психологический тренинг применяется для улучшения качества и коррекции непродуктивных стилей детско-родительских отношений, а также выстраивания партнерского общения в семье.

Трудности адаптации детей к школе зачастую бывают обусловлены неконструктивной позицией родителей по отношению к школе (критика школы, перекладывание ответственности за неудачи ребенка на педагогов), одностороннее, ролевое видение ребенка (инфантилизирующее или авторитарное воспитание), позиция беспомощности.

В данном случае психологическая помощь должна охватывать семью в целом (в том числе личные проблемы родителей). Семей ному консультированию и психотерапии принадлежит главная роль в системе профилактической работы школьного психолога с родителями первоклассников. Основными задачами этого направления профессиональной деятельности являются:

- развитие у родителей способности адекватно воспринимать и выслушивать своих детей;

- формирование у родителей самоконтроля и корректности в применении воспитательных воздействий;

- становление продуктивной родительской позиции;

- коррекция неблагоприятных детско-родительских отношений.

Таким образом, комплексный подход к предупреждению психологического неблагополучия детей в школе должен предусматривать взаимодействие всех взрослых на основе осознания, принятия и разделения ответственности за развитие первоклассников.

**2.3. Преодоление трудностей психологической адаптации детей к школе**

В настоящее время специалистами, работающими с детьми, отмечается рост числа дезадаптированных школьников, имеющих трудности в обучении, общении и личностном развитии. Зачастую проводимых в школе психопрофилактических мероприятий оказывается недостаточно для обеспечения благополучного раз вития и адаптации ребят в школе. Для определения причин и факторов, приводящих к возникновению отклонений в приспособлении первоклассников к школе, применяется комплекс диагностических процедур, на основе результатов которых создаются про граммы коррекционно-развивающей работы.

Психокоррекция в контексте проблемы психологической адаптации детей к школе представляет собой систему мероприятий, позволяющих одновременно решать следующие коррекционные и развивающие задачи:

- устранять симптомы и причины психологического неблагополучия детей в школе;

-создавать условия для полноценного и своевременного психического развития детей.

Такая широкая трактовка сущности психокоррекционной работы позволяет отнести ее к главным направлениям профессиональной деятельности школьной психологической службы в целях со хранения и укрепления психологического здоровья школьников. Психологическая помощь должна носить не узкофункциональный, а личностно ориентированный характер, охватывать все параметры ситуации развития детей младшего школьного возраста. Как показывает практика, наиболее эффективными оказываются те коррекционные и развивающие программы, в реализации которых принимают участие все специалисты, работающие с детьми (психологи, педагоги, социальные работники), а также родители.

В рамках образовательного учреждения коррекция направлена на нормализацию средовых влияний, регуляцию нагрузок детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями, устранение затруднений в процессе адаптации, связанных с определенным типом воспитания или стилем педагогического общения. Психокорекцонные мероприятия адресованы младшим школьникам, подверженным риску возникновения школьной дезадаптации, а также имеющим отклонения в личностном развитии. При этом коррекционно-развивающая работа должна носить опережающий характер и ориентироваться не на «вписывание» ребенка в систему требований, а на раскрытие его индивидуальных возможностей, которые помогут ему адаптироваться к новой ситуации.

Важнейшим принципом организации коррекционно-развивающей работы является принцип единства диагностики и коррек­ции [76]. На основе комплексного диагностического обследования особенностей привыкания детей к школе составляется целостная картина развития первоклассника и формулируются цели и зада­чи коррекционно-развивающей работы. Деятельность по преодо­лению нарушений адаптации и развития личности младших школь­ников включает постоянный контроль за динамикой их психологического состояния, который основывается на данных диагно­стики.

Психокоррекция может осуществляться в групповой и инди­видуальной форме. Задачами групповой психокоррекционной ра­боты в контексте проблемы психологической адаптации к школе являются:

- развитие произвольности как одного из главных условий, способствующих успешности ребенка в школе;

- развитие и обогащение продуктивных видов деятельности и поведения;

- расширение и обогащение навыков общения со сверстника­ми, повышение «игровой компетентности» ребенка;

- коррекция школьной тревожности [85].

***Групповая психокоррекционная работа*** предусматривает органи­зацию смешанных групп детей, в которые входят нормально адап­тирующиеся учащиеся и их одноклассники с трудностями привы­кания к школе. Такая форма организации занятий способствует формированию необходимых социальных и коммуникативных навыков, например умение взаимодействовать со сверстниками при решении различных ситуаций.

***Индивидуальная психокоррекция*** применяется в том случае, еслихарактер возникший в процессе приспособления ребенка к школе проблем не позволяет решать их в группе сверстников, либо когда наблюдаются серьезные отклонения в личностном развитии (высокая тревожность, неуверенность в себе, заниженная самооценка) или поведении (агрессивность, эмоциональная неуравновешенность, асоциальность). В данном случае задачами коррекционно-развивающей работы являются:

- преодоление отклонений в развитии личности (высокой тревожности, агрессивности, демонстративности и др.);

- укрепление самооценки, развитие ее гибкости и адекватности;

- развитие рефлексии своего поведения и деятельности;

- раскрытие личностного и творческого потенциала ребенка.

Эффективность индивидуальной психокоррекции во многом зависит от позиции психолога и его отношения к проблеме. Зачастую психологические трудности, возникающие у детей в период адаптации к школе, сопряжены с нарушениями общения, отклонениями в поведении, что осложняет налаживание эмоционального контакта, доверительных отношений с ребенком, нуждающимся в помощи. В этом случае особую значимость приобретают партнерская позиция и безоценочное отношение психолога к ребенку. Эти условия обеспечивают адекватное восприятие задания и реагирование первоклассников на различные ситуации по ходу их выполнения.

Таким образом, можно выделить следующие направления коррекционно-развивающей деятельности, реализуемой в рамках преодоления нарушений адаптации первоклассников к школе:

- индивидуальную психокоррекцию детей с трудностями адаптации, направленную на разрешение внутренних и межличностных конфликтов, повышение статуса в группе сверстников и оптимизацию детско-родительских отношений;

- преодоление педагогической запущенности;

.- коррекцию социальных воздействий, уровня физической, интеллектуальной и эмоциональной нагрузок, устранение факто ров, приводящих к педагогической запущенности и неадекватным формам поведения;

- создание в детском коллективе атмосферы принятия, добро желательности, взаимопонимания, доверия, психологической защищенности;

- повышение компетентности педагогов в области возрастной психологии, обучение их специальным психокоррекционным методикам для снятия собственного эмоционального напряжения, связанного со спецификой работы в образовательном учреждении;

- информирование родителей о возможных трудностях детей, связанных с адаптационным периодом, а также проявлениях и последствиях нарушений адаптации.

Специфика применения психокоррекционных воздействий определяется тем, в какой сфере лежат основные проблемы ребенка.

Зачастую неуспеваемость в первом классе обусловливается не интеллектуальными нарушениями, а отклонениями в личностном развитии, поэтому важной задачей становится укрепление психологического здоровья и стимулирование познавательного развития учащихся. Приоритетными направлениями коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими трудности вхождения в школьную жизнь, являются:

- обеспечение психологического комфорта в школе;

- сохранение и укрепление учебной мотивации.

В рамках первого направления решаются следующие за­дачи:

- снижение уровня тревожности;

- развитие адекватного восприятия себя;

- формирование доверительного отношения к сверстниками, развитие способности поддержания этого отношения в различных ситуациях;

- выработка индивидуальных коммуникативных навыков, определяющих эффективность общения;

- формирование речевых навыков, коррекция темпа и интонации высказываний;

- обучение способам действия в ситуациях эмоционального напряжения;

- формирование индивидуальных стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

В рамках второго направления решаются такие задачи:

- формирование умения применять логические операции при анализе различных ситуаций;

- формирование познавательной децентрации, развитие умения видеть ситуацию с разных сторон, выделять ее главные и вто­ростепенные компоненты;

- формирование умения принимать решения в сложной ситуа­ции;

- развитие произвольного внимания и запоминания;

- развитие воображения.

Для реализации поставленных задач разрабатываются коррекционно-развивающие программы, позволяющие осуществлять комплексный подход к проблеме психологической адаптации первоклассников и построенные по принципу преемственности и усложнения содержания заданий. Основными средствами коррекции в этом случае являются игры и упражнения, направленные на преодоление различных нарушений адаптации, развитие познавательной сферы и формирование полезных социальных и коммуникативных навыков.

Коррекционно-развивающие занятия должны иметь четкую структуру, соответствующую задачам работы и включающую вводную часть, основную и подведение итогов. Целесообразно выработать вместе с детьми ритуалы приветствия и прощания, которые помогут настроиться на работу и сохранить хорошее впечатление. Необходимо также заранее продумать упражнения для срабатывания (на основе элементов психогимнастики) активизирующие внимание и создающие необходимый уровень функционального напряжения организма. Основное содержание занятий (игры и игровые упражнения, экспериментальные ситуации) может изменяться в зависимости от интересов и настроя группы, однако оно должно соответствовать цели деятельности.

**Вывод по второй главе**

Психологическое сопровождение адаптации первоклассников к школе осуществляется при взаимодействии всех специалистов образовательного учреждения при поддержке родителей и включает следующие направления профессиональной деятельности: психологическую и педагогическую диагностику, психопрофилактику и психокоррекцию, консультирование, методическую и организационную работу. Психопрофилактика в системе психологического сопровождения адаптации школьников направлена на создание оптимальных для поддержания здоровья ребенка условий окружающей среды, минимизацию негативных факторов (социальных и внутриличностных) и укрепление самооценки. Задачами психопрофилактической работы с детьми в период их адаптации к школе являются снижение эмоционального и мышечного напряжения, развитие произвольной регуляции поведения и формирование коммуникативных навыков. Для решения поставленных задач применяются релаксационные упражнения, игры с правилами, рациональная организация деятельности, занятия с элементами психотренинга.

Психокоррекция в контексте проблемы психологической адаптации детей к школе представляет собой систему мероприятий, позволяющих устранять симптомы и причины психологического неблагополучия первоклассников в школе, а также создавать условия для полноценного и своевременного психического развития учеников. Важнейшим принципом организации коррекционно-развивающей работы является принцип единства диагностики и коррекции. В рамках образовательного учреждения коррекция направлена на нормализацию средовых влияний, регуляцию на грузок детей в соответствии с их возрастными и индивидуальны ми возможностями, устранение затруднений в процессе адаптации, связанных с определенным типом воспитания или стилем педагогического общения.

Коррекционно-развивающая работа должна носить опережающий характерно и ориентироваться не на «вписывание» ребенка в систему требований, а на раскрытие его индивидуальных возможностей, которые помогут ему адаптироваться в новой ситуации. Основными средствами коррекции являются игры и упражнения, направленные на преодоление различных нарушений адаптации, развитие у детей познавательной сферы и формирование у них социальных и коммуникативных навыков.

**Глава 3**

**3.1. Констатирующий этап психолого-педагогического эксперимента**

Констатирующий этап психолого-педагогического эксперимента проводиться с целью: изучения социально психологической адаптации первоклассников к школе.

База исследования: учащиеся 1А класса МОУ СОШ №100 Г. Ижевска, в количестве 27 человек.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методики.

***Методика изучения социально-психологической адаптации де­тей*** *к школе* построена с учетом четырех критериев успешного приспособления ребенка к условиям школьного обучения: эффек­тивности учебной деятельности; усвоения школьных норм пове­дения; успешности социальных контактов; эмоционального бла­гополучия. Оценка эффективности учебной деятельности основы­вается на двух показателях: учебной активности и успешности ус­воения знаний (школьной успеваемости). Усвоение школьных норм и правил выражается в умении выполнять требования учителя и соблюдать предъявляемые правила поведения на уроке и переме­не. Неумение соответствовать требованиям объясняется чувствами неуверенности и тревоги, которые связаны с эмоционально хо­лодной атмосферой в семье [3].

Схема наблюдения, представленная в таблице 4, исполь­зуется для направленного наблюдения за детьми. Бланк заполня­ется учителем. Схема содержит семь шкал, позволяющих просле­дить динамику адаптации ребенка к школьным условиям. Первым трем критериям соответствуют две шкалы. Последний критерий — эмоциональное благополучие — содержит только одну шкалу. Ито­говый результат по первым трем критериям является суммарным и подсчитывается на основе двух шкал. Каждая шкала включает шесть позиций (от 5 баллов за наиболее благоприятный вариант до 0 баллов при неблагоприятном варианте).

Общий показатель адаптации вычисляется путем сложения бал­лов, полученных по всем семи шкалам. Диапазон их значений — от 0 до 35 баллов. Результат в 21—35 баллов свидетельствует об успешной адаптации ребенка к школе; 15 — 20 баллов — о непол­ной адаптации (невысокий результат по отдельным шкалам по­зволяет определить область недостаточной адаптации первокласс­ника); 0— 14 баллов — о дезадаптации ученика.

Систематические наблюдения позволяют выявить динамику изменений в течение определенного периода. Помимо сведений об устойчивых особенностях поведения школьников данная мето­дика позволяет изучить развитие мотивов учения. Шкалы «Эмо­циональное благополучие» и «Успешность социальных контактов» показывают особенности формирования внешних социальных мотивов учения, а шкала «Эффективность учебной деятельности» показывает динамику формирования внутренних учебных моти­вов.

Результаты методики изложены в таблице 5.

Таблица 4

**МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Учебная активность | | Усвоение знаний (успеваемость) | |
| /. Эффективность учебной деятельности | | | |
| 5 | Активно работает на уроке, часто поднимает руку и отве­чает правильно | Правильное безошибочное вы­полнение школьных заданий (средний балл «5» — «4,6») | 5 |
| 4 | На уроке работает, положи­тельные и отрицательные от­веты чередуются | Небольшие помарки, единич­ные ошибки (средний балл «4,5» —«4») | 4 |
| 3 | Редко поднимает руку, но от­вечает правильно | Редкие ошибки, связанные с пропуском букв или их заме­ной (средний балл «3,9» — «3,6») | 3 |
| 2 | Учебная активность на уроке носит кратковременный ха­рактер, часто отвлекается, не слышит вопросов | Плохое усвоение материала по одному из основных пред­метов, обилие ошибок (сред­ний балл по этому предмету — «3,5» и ниже) | 2 |
| 1 | Пассивен на уроке, дает от­рицательные ответы или сов­сем не отвечает, часто пере­писывает готовое с доски | Частые ошибки, неаккурат­ное выполнение заданий: много исправлений, зачерки­ваний (непостоянство оценок, средний балл — «3,5» и ниже) | 1 |
| —г—"  '0 | Учебная активность отсутст­вует (не включается в учеб­ный процесс) | Плохое усвоение программно­го материала по всем предме­там: грубые ошибки, большое их количество (низкая успева­емость по всем основным предметам, средний балл — ниже «3,5») | -----  0 |
|  |  |
| //. Усвоение школьных норм | | | |
| Поведение на уроке | | Поведение на перемене | |
| 5 | Сидит спокойно, добросо­вестно выполняет все тре­бования учителя | Высокая игровая активность, охотно участвует в подвиж­ных коллективных играх | 5 |
| 4 | Выполняет требования учи­теля, но иногда, на короткое время, отвлекается от урока | Активность выражена в малой степени: предпочитает заня­тия в классе с кем-нибудь из ребят, чтение книг, спокой­ные игры | 4 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 3 | Изредка поворачивается, обменивается короткими репликами с товарищем | Активность ограничивается занятиями, связанными с подготовкой к следующему уроку (готовит учебники, тетради, моет доску, убирает класс) | 3 |
| 2 | Часто наблюдаются скован­ность в движениях, позе, напряженность при ответе | Не может найти занятия, пе­реходит от одной группы де­тей к другой | 2 |
| 1 | Выполняет требования учи­теля частично, отвлекается на посторонние занятия, вертит­ся или постоянно разговари­вает | Пассивный, движения ско­ванные, избегает других детей | 1 |
| 0 | Не выполняет требований учителя: большую часть урока занимается посторонними делами (преобладают игровые интересы) | Часто нарушает нормы пове­дения, мешает другим детям играть, нападает на них, кри­чит, бегает, не меняет своего поведения, когда ему делают замечание (не владеет собой) | 0 |
| ///. *Успешность социальных контактов* | | | |
| Отношение к учителю | | Взаимоотношения с одноклассниками | |
| 5 | Проявляет дружелюбие по отношению к учителю, стре­мится понравиться ему, после урока часто подходит к учи­телю, общается с ним | Общительный, легко кон­тактирует с людьми | 5 |
| 4 | Дорожит хорошим мнением учителя о себе, стремится вы­полнить все его требования, в случае необходимости сам обращается к нему за помощью | Малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются другие дети | 4 |
| 3 | Старательно выполняет тре­бования учителя, но за по­мощью обращается чаще к одноклассникам | Сфера общения ограниченна: контактирует только с некоторыми ребятами | 3 |
| 2 | Выполняет требования учи­теля формально, не заинте­ресован в общении с ним, старается быть незаметным | Предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступаете ними в контакт | 2 |
| 1 | Избегает контакта с учите­лем, при общении с ним лег­ко смущается, теряется, гово­рит тихо, запинается | Замкнут, изолирован от других детей, предпочитает нахо­диться один (другие дети рав­нодушны к нему) | 1 |
| 0 | Общение с учителем приво­дит к отрицательным эмо­циям, обижается, плачет при малейшем замечании | Проявляет негативизм по отно­шению к одноклассникам, по­стоянно ссорится и обижает их (другие дети его не любят) | 0 |
| *IV. Эмоциональное благополучие* | | | |
| 5 | Хорошее настроение, часто улыбается, смеется | | |
| 4 | Спокойное эмоциональное состояние | | |
| 3 | Эпизодическое проявление сниженного настроения | | |
| 2 | Отрицательные эмоции:  а) тревожность, огорчение, иногда страх;  б) обидчивость, вспыльчивость, раздражительность | | |
| 1 | Признаки эмоционального неблагополучия:  а) отдельные депрессивные проявления, начинает плакать без всяких причин;  б) агрессивные реакции: часто ссорится с детьми, повышает голос | | |
| 0 | Устойчивые нарушения настроения:  а) преобладание депрессивного настроения;  б) проявление агрессии (вспышки гнева, злости) по отношению к другим детям (может ударить, что-то сломать, затеять драку) и по отношению к учителю | | |

Таблица 5

**Результаты социально психологической адаптации детей**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. | Эффективность  учебной  деятельности | | Усвоение  школьных норм | | Успешность  социальных  контактов | | Эмоцио-нальное  благопо-лучие | Результ-аты адапта-ции |
| Учеб-ная  актив-ность | Усвое-ние  знаний  (успе- ваемость) | Повед-ение  на уроке | Поведе-ние  на  перемене | Отноше- ние  к  учителю | Отноше-ние  к  учении-кам |
| Бердова  Ксения | **5** | **5** | **4** | **5** | **4** | **4** | **5** | **32** |
| Венских  Надежда | **3** | **5** | **5** | **5** | **5** | **5** | **5** | **33** |
| Дмитриева  Алина | **5** | **4** | **4** | **5** | **5** | **5** | **5** | **33** |
| Дунаевскии  Данил | **2** | **2** | **3** | **4** | **3** | **4** | **4** | **22** |
| Зонова  Яна | **4** | **4** | **5** | **5** | **5** | **5** | **5** | **33** |
| Ижока  Роман | **5** | **4** | **4** | **5** | **5** | **5** | **5** | **33** |
| Камалиева  Роза | **4** | **4** | **4** | **5** | **5** | **5** | **5** | **32** |
| Кановалов  Никита | **5** | **5** | **4** | **4** | **5** | **5** | **5** | **33** |
| Коркина  Полина | **4** | **5** | **5** | **4** | **5** | **5** | **4** | **33** |
| Липин  Никита | **3** | **3** | **3** | **4** | **4** | **5** | **4** | **26** |
| Миронов  Данил | **4** | **3** | **2** | **3** | **3** | **4** | **5** | **24** |
| Олина  Мария | **2** | **2** | **2** | **3** | **3** | **4** | **2** | **18** |
| Семенова  Дарья | **3** | **4** | **3** | **4** | **4** | **4** | **5** | **27** |
| Сираев  Ильяс | **3** | **4** | **4** | **4** | **4** | **4** | **4** | **27** |
| Строгонова  Александра | **3** | **4** | **4** | **5** | **4** | **4** | **5** | **29** |
| Сутягин  Дмитрий | **3** | **3** | **3** | **5** | **5** | **4** | **5** | **28** |
| Темников  Захар | **5** | **4** | **4** | **4** | **5** | **5** | **5** | **32** |
| Фахразеев  Марат | **3** | **3** | **4** | **4** | **4** | **4** | **5** | **27** |
| Халтурин  Максим | **3** | **3** | **3** | **4** | **4** | **4** | **5** | **26** |
| Шикалова  Серафима | **3** | **4** | **4** | **4** | **4** | **4** | **5** | **28** |
| Шишкина  Елизовета | **4** | **4** | **4** | **5** | **4** | **4** | **5** | **30** |
| Шутов  Максим | **4** | **4** | **3** | **4** | **4** | **4** | **5** | **28** |
| Юмонова  Валерия | **5** | **4** | **5** | **4** | **4** | **4** | **5** | **31** |
| Иошин  Никита | **3** | **3** | **2** | **4** | **4** | **4** | **5** | **25** |
| Гилязетди-нова  Эльвира | **2** | **3** | **3** | **4** | **4** | **4** | **4** | **24** |
| Пьянков  Глеб | **4** | **2** | **3** | **4** | **4** | **4** | **4** | **25** |
| Главатских  София | **4** | **3** | **3** | **5** | **5** | **5** | **5** | **30** |

Шкала эффективности учебной деятельности свидетельствует о недостаточной адаптации первоклассников, но не смотря на это все остальные шкалы свидетельствуют об успешной адаптации детей к школе.

Таким образом можно сделать вывод, что общий показатель адаптации путем сложения баллов говорит нам об успешной адаптации первоклассников к школе.

***Тест Айзенка***

Диагностика индивидуальных особенностей детей позволяет спрогнозировать возможные трудности их адаптации в начальной школе и разработать индивидуальный подход к воспитанию и обу­чению. Изучение индивидуально-психологических характеристик первоклассников проводится при помощи *опросник Г. Айзенка.* Ре­бенку дается бланк ответов, а затем зачитывается инструкция: «Сейчас я тебе прочитаю вопросы, на которые ты должен отве­тить только "да" или "нет". Перед тобой лежит лист, на котором написаны номера вопросов и нарисованы две колонки. Ты должен поставить "крестик" или "галочку" в первой колонке, если хо­чешь ответить на этот вопрос "да". Если же ты не согласен и хо­чешь ответить "нет", то поставь "галочку" во второй колонке. Ста­райся отвечать быстро, но будь внимателен, подумай, прежде чем ответить "да" или "нет"». Вопросы читаются вслух, по очереди. На ответ дается примерно 1 — 1,5 минуты. Если ребенок не успел от­ветить, его можно поторопить, сказав, что сейчас вы будете за­читывать следующий вопрос. После окончания работы школьника спрашивают, все ли ему было понятно, не пропустил ли он ка­кой-нибудь вопрос, и в случае необходимости зачитывают вопрос повторно.

При обработке полученного материала подсчитывают количе­ство баллов, набранных ребенком по трем шкалам:

- экстраверсия — интроверсия;

- нейротизм;

- шкала лжи.

Подсчет баллов ведется в соответствии с ключом: если ребенок ответил на вопрос так, как указано в ключе, он получает 1 балл, если нет — 0 баллов. Список вопросов теста, бланк ответов и ключ представлены в приложении2, результаты в таблице 6.

Экстравертами считаются дети, набравшие по первой шкале 12 и более баллов, интровертами — менее 12 баллов. Дети, на­бравшие больше 12 баллов по второй шкале (нейротизм), эмоцио­нально неустойчивы, ранимы, не могут справиться со своими отрицательными эмоциями (обидой, тревогой), которые могут перейти в гнев и даже агрессию, мстительность. Но их легко отвлечь, они чутко реагируют на изменение отношения к себе со стороны взрослых и сверстников. Дети с низким уровнем нейротизма (меньше 12 баллов) менее подвержены эмоциональным срывам и зависимы от расположения других людей, особенно взрослых. Однако их гнев или агрессию трудно остановить, так же как и изменить отношение к определенному человеку, как взрослому, так и сверстнику. При обработке результатов теста необходимо учитывать количество баллов по шкале лжи. Дети, набравшие больше 5 баллов, стараются выглядеть лучше, чем они есть на самом деле. Они могут давать неискренние, но «пра­вильные», с их точки зрения, ответы, чтобы понравиться взрос­лому. Такие ребята демонстративны, стремятся обратить на себя внимание любой ценой, даже если для этого нужно нарушить правило.

Таблица 6

**Результаты теста Айзенка**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Ф.И.** | **Экстроверсия-**  **интроверсия** | **Нейротизм** | **Шкала лжи** |
| **1** | Бердова Ксения | **19** | **12** | **4** |
| **2** | Венских Надежда | **11** | **12** | **12** |
| **3** | Дмитриева Алина | **15** | **6** | **11** |
| **4** | Дунаевскии Данил | **15** | **3** | **12** |
| **5** | Зонова Яна | **18** | **11** | **9** |
| **6** | ИжокаРоман | **15** | **6** | **7** |
| **7** | Камалиева Роза | **15** | **11** | **7** |
| **8** | Кановалов Никита | **15** | **15** | **7** |
| **9** | Коркина Полина | **14** | **13** | **8** |
| **10** | Липин Никита | **10** | **8** | **7** |
| **11** | Миронов Данил | **10** | **4** | **7** |
| **12** | Олина Мария | **15** | **17** | **8** |
| **13** | Семенова Дарья | **14** | **5** | **8** |
| **14** | Сираев Ильяс | **16** | **8** | **6** |
| **15** | Строгонова Александра | **15** | **12** | **8** |
| **16** | Сутягин Дмитрий | **18** | **2** | **6** |
| **17** | Темников Захар | **12** | **16** | **9** |
| **18** | Фахразеев Марат | **13** | **8** | **10** |
| **19** | Халтурин Максим | **18** | **12** | **2** |
| **20** | Шикалова Серафима | **12** | **19** | **11** |
| **21** | Шишкина Елизовета | **12** | **18** | **5** |
| **22** | Шутов Максим | **14** | **12** | **8** |
| **23** | Юмонова Валерия | **15** | **3** | **9** |
| **24** | Иошин Никита | **10** | **10** | **9** |
| **25** | Гилязетдинова Эльвира | **13** | **15** | **7** |
| **26** | Пьянков Глеб | **15** | **10** | **5** |
| **27** | Главатских София | **13** | **10** | **9** |

При обработке полученного материала видим, что большинство детей являются экстравертами и лишь 7 из них интровертами. Очень много детей с низким уровнем нейротизма, следовательно, они менее подвержены эмоциональным срывам, однако их гнев и агрессию трудно остановить, так же как и изменить отношение к определенному человеку. При обработке результатов теста необходимо учитывать количество баллов по шкале лжи. Практически все дети набрали более 5 баллов, такие дети могут давать неискренние, но «пра­вильные», с их точки зрения, ответы, чтобы понравиться взрос­лому. Такие ребята демонстративны, стремятся обратить на себя внимание любой ценой, даже если для этого нужно нарушить правило.

***Социометрическая методика***

Для изучения эмоциональных связей между одноклассниками, уровня сплоченности детского коллектива и оценки статуса ребен­ка в группе сверстников применяется *социометрический опрос.* Воп­росы в прямой форме составлены по позитивному критерию. Инст­рукция для детей содержит три вопроса: 1) «Если бы была возмож­ность выбирать, с кем сидеть за одной партой во время контрольной работы, с кем бы из одноклассников ты сел?»; 2) «Кого из учеников твоего класса ты бы пригласил на свой день рождения?»; 3) «Если вдруг ваш класс расформируют, с кем бы ты предпочел перейти в другой класс?» Детей предупреждают, что можно вы­брать только трех человек (при ответе на каждый вопрос). Результа­ты выборов детей фиксируются в протоколе. На их основе состав­ляется социоматрица (приложение 3).

На основании социоматрицы выделя­ются четыре социометрические категории детей: «звезды» (набрав­шие максимальное количество выборов), «предпочитаемые», «пренебрегаемые», «изолированные» (отсутствие выборов).

На основе социоматрицы можно построить социограмму, ко­торая наглядно представляет полученные результаты социомет­рии в виде схемы-«мишени» (см. приложение 3). Каждая окруж­ность в социограмме имеет свое значение:

- внутренний круг — «зона звезд». В эту зону попадают лидеры, набравшие максимальное количество выборов;

- второй круг — зона предпочитаемых. В эту зону входят лица, количество выборов у которых выше среднего показателя;

- третий круг — зона пренебрегаемых. В эту зону попадают лица, количество выборов у которых ниже среднего показателя;

- четвертый круг — зона изолированных. В эту зону входят лица, не получившие ни одного выбора.

В первом классе основны­ми критериями популярности детей среди одноклассников вы­ступают успеваемость и оценка учителя, поэтому высокие статус­ные места занимают в основном открытые, общительные, хоро­шо успевающие ребята, владеющие навыками конструктивного общения и имеющие опыт разрешения конфликтных ситуаций, возникающих в детском коллективе в данном классе таких детей всего 5. Практически одинаковое количество детей предпочитаемых и непопулярных. «Предпочитаемые» дети, обладающие достаточно высоким уров­нем популярности, но не занимающие лидерских позиций, хоро­шо себя чувствуют в группе сверстников. Они принимаются одно­классниками, быстро и легко адаптируются к школьным требова­ниям. «Непопулярные» дети, наоборот, испытывают трудности вхождения в школьную жизнь, что связано с различными причи­нами. Среди низкостатусных школьников есть неэмоциональные, закрытые, малообщительные ребята, которые чувствуют себя ком­фортно в изоляции и не стремятся расширить круг своего обще­ния. Однако у большинства «непопулярных» детей имеются раз­личные трудности личностного развития (агрессия от тревоги, внутриличностных конфликт и др.), что нарушает их общение и негативно сказывается на адаптации к школе. Проведя эту методику можно сделать вывод, что степень удовлетворенности общения – средняя.

***Тест пиктограмма***

*Тест «Пиктограмма»* используется для диагностики опосредо­ванной памяти и дает определенную информацию об особенно­стях мышления и эмоционально-личностной сферы ребенка, уров­не организации деятельности и типе значимых для него ситуаций |27].

Школьнику дают лист белой бумаги, простой карандаш и набор из 12 слов и словосочетаний. Ведущий произносит инструкцию: «Сейчас я прочитаю слова и словосочетания, которые тебе нужно запомнить и повторить в конце занятия. Этих слов много. Для того чтобы лучше их запомнить, ты можешь нарисовать ка­кой-то рисунок, который поможет тебе потом вспомнить данное слово. На рисунках нельзя писать буквы и цифры. Качество рисун­ка значения не имеет, главное, чтобы он помог тебе вспомнить слово. Слов много, а листок один, поэтому старайся расположить рисунки так, чтобы они уместились на бумаге». Затем ребенку медленно зачитывают слова и словосочетания с интервалом в 1 — 2 минуты, в течение которого он должен нарисовать рисунок к заданному слову. По окончании работы рисунки нужно прону­меровать, чтобы было понятно, к какому слову относится каж­дый из них. Воспроизведение материала происходит через 25 — 30 минут после окончания работы. Для этого ребенку дают его листок с нарисованными картинками и просят повторить слова, которые диктовал взрослый. При воспроизведении в протоколе (приложение 4) фиксируется количество правильно названных слов, объяснение рисунка и количество ошибок.

Количество правильно воспроизведенных слов говорит об объеме опосредованной памяти, который в норме составляет 10—12 слов (практически стопроцентное воспроизведение). Об уровне развития образного мышления свидетельствует адекватное соответствие рисунков заданным словам. Изображение однотип­ных, не связанных с содержанием слова, рисунков при правиль­ном воспроизведении слов говорит о низком уровне развития мышления, который компенсируется хорошей механической па­мятью. Низкий уровень развития памяти и мышления свидетель­ствует об интеллектуальном отставании [66J.

На данном этапе исследовались лишь особенности опосредованного внимания., таким образом можно сделать вывод, что опосредованное внимание детей плохо развито.Остальным критериям данной методики будет уделено внимание в следующем году.

**Методика «Исключение четвертого»**

Уровень развития словесно-логического мышления детей может быть выявлен при помощи ***методики «Исключение четвертого».*** Детям дают бланк с напечатанными сериями из четырех слов, одно из которых лиш­нее (приложение 5), и предлагают найти это слово в каждой кар­точке. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправиль­ный — в 0 баллов. В норме дети должны набрать 8—10 баллов. Низ­кие результаты (5 — 7 баллов) могут быть обусловлены как индиви­дуальными особенностями ребенка (импульсивностью, невнима­тельностью), так и недостаточной интериоризованностью мысли­тельных операций. Если школьник набирает меньше 5 баллов, то предполагается наличие у него интеллектуального дефекта [66].

Проанализировав работы детей по данной методике (см.приложение5)можно сказать, что уровень развития словесно-логического мышления находится в норме, за исключением четырех детей с низким результатом и двух детей, по количеству баллов они с интеллектуальным дефектом.

***Опросник познавательной активности***

Для выявления уровня познавательной активности детей ис­пользуют *опросник познавательной активности.*. Выборы фикси­руются в регистрационном бланке методики (см. приложение 6).

Итоговая обработка результатов предполагает подсчет суммы полученных ребенком баллов. Если школьник набрал от 0 до 3 бал­лов, это говорит о низком уровне познавательной активности, а если от 4 до 7 баллов — о среднем уровне познавательной актив­ности. Сумма баллов от 8 до 10 свидетельствует о высоком уровне познавательной активности.

При обработке результатом данной методики, что у большинства детей средний уровень познавательной активности.

**Список используемой литературы**

*1. Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. — М., 1995.

2. Активные методы в работе школьного психолога. — М., 1990.

3. *Александровская Э.М.* Психологическое сопровождение школьни­ков. - М., 2002.

4. Альманах психологических тестов: рисуночные тесты. — М., 1997.

5. *Андреева Д. А.* О понятии адаптации // Человек и общество. — 1983.

6. *Беличева С. А.* Типология дстско-подростковой дезадаптации и стра­тегия диагностико-коррекционной работы // Проблемы социальной пси­хологии и психодиагностики отклоняющегося поведения: Материалы Все­российской научно-практической конференции и семинара: «Современ­ная психологическая диагностика отклоняющегося развития: методы и средства. Проблемы специальной психологии в образовании». — М., 1998.

7. *Беллак Л., Беллак С. С.* Руководство по тесту детской апперцепции (фигуры животных): пер. с англ. — Киев, 1995.

8. *Березин Ф. Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация чело­века. — Л., 1988.

9. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. — М., 1998.

10. *Блонский П. П.* Психология младшего школьника/ под ред. А. И.Лип-киной, Т.Д. Марцинковской. — М.; Воронеж, 1997.

11. *БодалевА.А., Столин В. В.* Обшая психодиагностика. — СПб., 2002.

12. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды: Проблемы фор­мирования личности. — М.; Воронеж, 1995.

13. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. — М., 1988.

14. *Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ.* Словарь-справочник по психодиа­гностике. — СПб., 2000.

15. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере А. Г.* Возрастно-психоло-гическое консультирование: Проблемы психического развития детей. — М., 1990.

16. *Варга А. Я., Столин В. В.* Практикум по психодиагностике. Психо­диагностические материалы. — М., 1988.

17. *ВенгерА.Л.* Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. — М., 1989.

18. *ВенгерЛ.А.* Развитие умственных способностей детей. — М., 1991.

19. *Выготский Л. С* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.

20. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Л. С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. — М., **1983.** — Т. 4.

21. *Выготский Л. С.* Мышление и речь//Л. С. Выготский. Собр. соч.: в 6т. — М., 1982. - Т. 2.

22. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Е.А. Бугрименко, А.Л. Вен-гер, К.Н.Поливанова. — М., 1989.

23. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — СПб., 2004.

24. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

25. *Данилова Е. Е.* Детский тест «Рисуночной фрустрации» С. Розенц-вейга: практическое руководство. — М., 1992.

26. *Дерманова И. Б.* Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности // Вести Санкт-Петербургского универси­тета: Сер. 6. — 1996. — Вып. 1.

27. Детская практическая психология / под ред. Т.Д. Марцинковской. — М., 2000.

28. Диагностика школьной дезадаптации / Н.Г.Лусканова, И. А. Ко­робейников, Г. Ф. Кумарина. — М., 1995.

29. Диагностика школьной дезадаптации. Научно-методическое посо­бие / под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной — М., 1993.

30. *Дорожевец Т. В.* Психологические особенности школьной адапта­ции воспитанников детского сада: дис.... канд. психол. наук. — М., 1994.

31. *Дробинская А. О., Фишман М.Н.* Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе)//Дефектология. — 1996. — № 5.

32. *Елагина М. Г.* Кризис семи лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. — 1989. — № 1.

33. *Елфимова Н.В.* Диагностика и коррекция мотивации учения у до­школьников и младших школьников. — М., 1991.

34. *Захаров А. И.* Неврозы у детей и психотерапия. — СПб., 2004.

35. *Захарова А. В.* Генезис самооценки. — М., 1989.

36. *Зеленова М.Е.* Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия // Психологическая наука и образование. — 1999. — № 1.

37. *Зеленова М. Е.* Психологические особенности педагогического влия­ния на адаптацию ребенка в начальной школе: дис.... канд. психол. наук. — М., 1992.

38. Изучение развития учащихся учителем. Методические рекомендации для учителей начальных классов / под ред. М. В. Зверевой. — Самара, 1992.

39. *Исаев Д. Н.* Психосоматическая медицина детского возраста. — СПб., 1996.

40. *Каган В. Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопро­сы психологии. — 1984. — № 4.

41. *Каган В.Е.* Школьная дезадаптация: к определению понятия // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. — М., 1995.

42. Как помочь ребенку войти в современный мир? / под ред. Т. В.Ан­тоновой, Е.П.Арнаутовой. — М., 1995.

43. *Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребен­ка. - М., 1997.

44. *Карвасарский Б.Д., Ледер С.* Групповая психотерапия. — М., 1990.

45. *Ковалева Л. М., Тарасенко Н. Н.* Психологический анализ особенно­стей адаптации первоклассников к школе // Начальная школа. — 1996. — № 7.

46. *Козырева Е.А.* Программа психологического сопровождения школь­ников, их учителей и родителей (с I по XI класс). — М., 1997.

47. *Колесникова Г. И.* Основы психопрофилактики и психокоррекции. — Ростов н/Д, 2005.

48. *Коломинский Я.Л., Панько Е.А.* Учителю о психологии детей шес­тилетнего возраста. — М., 1988.

49. Компоненты адаптационного процесса/под ред. В.И.Медведева. — Л., 1984.

50. *Коновалова Н.Л.* Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. — СПб., 2000.

51. *Костяк Т. В.* Влияние индивидуальных особенностей детей дош­кольного и младшего школьного возраста на процесс их социализации: дисс... канд. психол. наук. — М., 2000.

52. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е.Е.* Шестилетний ребенок. Психологиче­ская готовность к школе. — М., 1987.

53. *Кравцова Е. Е.* Как помочь детям преодолеть трудности в поведе­нии. — Минск, 1990.

54. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 4.

55. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обу­чению в школе. — М., 1991.

56. *Крайг Г.* Психология развития. — СПб., 2000.

57. *Кузнецов П. В.* Адаптация как функция развития личности. — Сара­тов, 1991.

58. *Кумарина Г. Ф.* Коррекционная педагогика в начальном образова­нии. — М., 2001.

59. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1983.

60. *ЛипкинаА. И.* Самооценка школьника. — М., 1976

61. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. — М.; Воро­неж, 1997.

62. *Лусканова Н. Г.* Методы исследования детей с трудностями в обуче­нии. — М., 1993.

63. *Максимова М. В.* Психологические условия школьной адаптации (I —III классы): дис... канд. психол. наук. — М., 1994.

64. *Мануйленко 3. В.* Развитие произвольного поведения у детей до­школьного возраста// Известия АПН РСФСР.— 1948. — Вып. 14.

65. *Маркова А. К, Лидере А. Г., Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррек­ция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Пет­розаводск, 1992.

66. *Марцинковская Т. Д.* Диагностика психического развития детей. — М., 1997.

67. *МаслоуА.* Самоактуализированные люди: исследование психологи­ческого здоровья. — СПб., 1999.

68. *Матвеева О.А.* Развивающая и коррекционная работа с детьми 6 — 12 лет. - М., 2001.

69. *Медведев В. И.* О проблеме адаптации // Компоненты адаптацион­ного процесса / под ред. В. И. Медведева. — Л., 1984.

70. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуально­сти. — М., 1986;

71. *Михайлина М. Ю.* Психическое здоровье как основа модернизации системы образования // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов. — СПб., 2003. — Т. 5.

72. *Мухина В. С.* Возрастная психология (от рождения до старости). — М., 1995.

73. *Новикова Е. В.* Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагно­стики обучения и развития школьников. — М., 1985.

74. *Новикова Е.В.* Эмоциональная устойчивость школьника. — М., 1988.

75. Одаренные дети / под общ. ред. Г. Бурменской, В. М.Слуцкого. — М., 1991.

76. *Осипоеа А.А.* Введение в теорию психокоррекции. — М.; Воронеж, 2000.

77. Отбор детей во вспомогательную школу: пособие для учителя / сост. Т.А.Власова, К.С.Лебединская, В.Ф.Мачихина. — М., 1983.

78. *Пахальян В. Э.* Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. — СПб., 2006.

79. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психоло­гический тренинг. — М., 1989.

80. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка: пер. с фр. — М., 1994.

81. *Посохова С. Т.* Психология адаптирующейся личности: Субъектный подход: дис.... д-ра психол. наук.— М., 2003.

82. Практическая психология образования / под ред. И.В.Дуброви­ной. — СПб., 2004.

83. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Выделение категорий «трудных» де­тей // Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В.Дубровиной. — М., 1991.

84. *Прихожан A.M.* Причины, профилактика и преодоление тревож­ности // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 2.

85. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологиче­ская природа и возрастная динамика. — М.; Воронеж, 2000.

86. Проективная психология / под ред. Р.Римской. — М., 2000.

87. Психический инфантилизм / В. И. Гарбузов. Нервные дети: Советы врача. — Л., 1990.

88. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологи­ческой службы. Руководство практического психолога / под ред. И. В.Дубро­виной. — М., 1995.

89. Психическое развитие младших школьников / под ред. В. В.Давы­дова. — М., 1990.

90. Психогенетика: учебник / И. В. Равич-Щсрбо, Т. М. Марютина, Е.Л.Григоренко; под ред. И. В. Равич-Щсрбо. — М., 1999.

91. Психокоррскционная и развивающая работа с детьми / под ред. И.В.Дубровиной. — М., 1999.

92. Психологическая реабилитация детей и подростков. — Калуга, 1994.

93. Психология развития / под ред. Т.Д. Марцинковской. — М., 2005.

94. Рабочая книга школьного психолога / И. В.Дубровина, М. К.Аки­мова, Е.М.Борисова и др. — М., 1995.

95. *Раттер М.* Помощь трудным детям. — М., 1987.

96. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.

97. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальнос­ти человека. — М., 1988.

98. *Романова Е. С.* Графические методы в практической психологии. — СПб., 2001.

99. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. — М., 1990.

100. *Рычкова Н.А.* Дезадаптивнос поведение детей: Диагностика, кор­рекция, психопрофилактика. — М., 2000.

101. *Савонько Е. И.* Оценка и самооценка как мотивы поведения школь­ников разного возраста // Вопросы психологии. — 1969. — № 4.

102. *Славина Л. С.* Трудные дети. — М.; Воронеж, 1998.

103. *Смирнова Е. О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дош­кольном возрасте. — М., 1998.

104. *Солнцев А. А.* Социальная адаптация и здоровье детей // Проблемы адаптации детского и взрослого организма в норме и патологии. — М., 1990.

105. Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и под­ростков: Материалы Российской научно-практической конференции, Москва, 26-28 ноября 1996 г. - М., 1996.

106. Теория и практика профессионального взаимодействия психоло­га и педагога. — Оренбург, 1999.

107. *Тышкова М.* Исследование устойчивости личности детей и подро­стков в трудных ситуациях// Вопросы психологии. — 1987. — № 1.

108. *Фрейд 3.* Введение в психоанализ: Лекции. — СПб., 2001.

109. *Фрейд 3.* Психология бессознательного. — М., 1989.

ПО. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, ис­следования и применение). — СПб, 1997.

111. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. — Томск, 1993.

112. *Цылев В. Р.* О проблеме психологической адаптации школьников // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 3—4.

113. *Чистякова М. И.* Психогимнастика. — М., 1990.

114. *Шванцара ft.* Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

115. Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С. М. Громба-ха. - М., 1988.

116. Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстрой­ства у детей и подростков. — М., 1995.

117. Школьные проблемы глазами психолога. Как оказать помощь дез­адаптированному ребенку. — Ярославль, 1996.

118. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Семейная психотерапия. — Л., 1990.

119. *ЭльконинД.Б.* Избранное. — М., 1996.

120. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис: пер. с англ. — М., 1996.

121. *Юнг К. Г.* Психологические типы. — СПб.; М., 1995.

122. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. — М., 1996.

123. *Ярошенко Н. К.* Игровые программы для младших школьников // Начальная школа. — 1997. — № 2.