Содержание

Введение……...……....3

Глава I. Теоретические походы к исследованию саморегуляции младших школьников в психолого-педагогической литературе…….….9

1.1. Подходы к исследованию саморегуляции в психологии…….……....9

1.2. Формирование саморегуляции у детей младшего школьного возраста……...….....24

1.3. Краткие выводы по первой главе……..32

Глава II. Характеристика процесса адаптации к школьному обучению....33

2.1. Сущность процесса адаптации у детей к школьному обучению.....33

2.2. Особенности адаптации младшего школьника к обучению в школе……...41

2.3. Краткие выводы по второй главе……..……45

Глава III. Эмпирическое исследование влияния саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению……46

3.1. Краткая характеристика испытуемых и методов исследования…….…46

3.2. Анализ и обсуждение результатов исследования……...50

Заключение……....60

Список использованной литературы……...62

Приложение……...66

Введение

Актуальность исследования заключается в том, что первый год обучения в школе является важным этапом в становлении личности ребёнка, его отправной точкой к гармоничному развитию и дальнейшим успехам в учебной и общественной деятельности. То, как учащиеся чувствуют себя в коллективе, какие трудности испытывают при общении с другими детьми или учителем, как преодолевают эти препятствия и приобщаются к обществу, являются важными моментами в организации учебного процесса. От благополучной адаптации зависит личностный рост ребёнка, его самочувствие в среде сверстников.

Под адаптацией многие авторы понимают приспособление саморегулирующихся систем к изменяющимся условиям среды. По мнению И.А. Ивановой, отрицательное течение адаптации приводит к школьной дезадаптации, которая проявляется в устойчивом отказе ребёнка от посещения школы вследствие недоступности для него школьной программы и межличностных конфликтов в школьной среде. Школьная дезадаптация приводит к снижению учебной мотивации, деформации межличностных взаимоотношений, развитию невротических состояний, формированию девиантных форм поведения [15, с. 141].

Н.В. Самоукина и Г.А. Цукерман считают, что начало обучения – это стресс для каждого ребёнка, так как поступление в школу вносит большие изменения в его жизнь, что является поводом не только для радости и гордости, но и волнения, переживаний, напряжения и тревоги.

Согласно норме, поступая в школу, ребёнок должен быть зрелым в социальном и физиологическом отношении, достичь определённого уровня эмоционально-волевого и умственного (интеллектуального) развития. Все эти компоненты связаны между собой и сказываются на поведении и самочувствие учащегося, его настроении и здоровье [10, с. 28].

Затруднения, возникающие из-за недостаточной готовности ребёнка к школе, могут сказываться на его успеваемости, быть причиной дезадаптации,

способствовать возникновению школьных неврозов.

Детям в адаптации к школе может помочь развитие саморегуляции, предупреждение и снижение тревожности.

Саморегуляция – основа готовности к школьному обучению. Исследования У.В. Ульенковой [43, с. 44], в которых изучаются особенности формирования саморегуляции как общей способности к учению у шестилетних детей, определяют одно из основополагающих научных направлений в этом отношении. Автором особо подчеркивается положение, что саморегуляция является важнейшим общим фактором протекания интеллектуальной деятельности шестилетних детей. Предполагается, что уровень сформированности саморегуляции как общей способности к учению находится в прямой зависимости, прежде всего, от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности: принятия или самостоятельной выработки общей стратегии предстоящей деятельности и способов ее выполнения; реализации программы деятельности через конкретную систему действий и операций; сличения полученного результата с ранее принятой программой деятельности, оценкой объема и качества достигнутого с позиций запланированного.

Вопросу становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте посвящены также работы Н.О. Сипачева, выполненные в русле структурно-функционального подхода О.А. Конопкина. Работа Н.О. Сипачева позволяет судить об особенностях формирования контура психической саморегуляции у 6 – 7 летних детей в интеллектуальной деятельности.

К сожалению, немногочисленными являются исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности и в младшем школьном возрасте. Среди них следует отметить работы Н.Л. Росиной [32, с. 47], в которых выявлялись характерные особенности саморегуляции в учебной деятельности 7 – 8-летних первоклассников. В результате проведения экспериментального исследования автор приходит к выводу, что у большинства

первоклассников отсутствуют полноценные способы самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности. Н.Л. Росиной были выделены основные критерии осознанности саморегуляции в интеллектуальной деятельности у младших школьников: интерес к заданию на каждом из этапов деятельности; полнота и самостоятельность вербализации задания и программы его выполнения на ориентировочном этапе деятельности; полнота и самостоятельность выполняемых действий и вербального отчета о них, их соответствие принятой программе на исполнительском этапе деятельности; адекватность, развернутость, самостоятельность вербальной оценки результата, характер опоры на принятую программу на контрольно-оценочном этапе деятельности; восприимчивость к помощи взрослого на всех этапах выполнения задания; способность ребенка к самостоятельному переносу осознанных ранее способов регуляции на новое задание.

В работах А.К. Осницкого [26, с. 33] по изучению характеристик регуляторного опыта учащихся начальной ступени обучения подчеркивается, что весьма значительная часть этих детей испытывает следующие проблемы в отношении саморегуляции деятельности: недостаточную сформированность отдельных звеньев системы саморегуляции (моделирование и оценка результата); негативное влияние взрослого на ее развитие (чрезмерный контроль, гиперопека) и др.

Следует отметить и работы Н.Ф. Кругловой, посвященные изучению регуляторно-когнитивного аспекта учебной деятельности младших школьников. Автором была предложена регуляторно-когнитивная структура построения учебной деятельности школьников в рамках концепции осознанной саморегуляции О.А. Конопкина. Эта структура включает определенный состав функциональных звеньев осознанной произвольной регуляции: «принятие решения, конкретизация и фиксация цели, выделение значимых условий ее достижения, формирование на их основе способов работы и планирование, осуществление самоконтроля и коррекции производимой деятельности, а также определенный уровень сформированности обслуживающих их когнитивных

процессов (внимание, память, мышление, рефлексия, вербализация)» [19, с. 205-206]. Н.Ф. Кругловой подробно анализируются причины несформированности каждого звена регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности у младших школьников и на основе этого намечаются выходы к решению проблемы их индивидуализированного и дифференцированного обучения.

Фундаментальные вопросы социально-психологической адаптации личности освещены в трудах отечественных и зарубежных исследователей – Л.А Венгер, Л.И. Божович, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.А. Налчаджян, В.А. Петровский, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.

Проблему адаптации к школьному обучению изучали своих трудах И.А. Иванова, В.И. Кирпичёв, Д.Н. Маркович, В.А. Хохлова и др.

Объект исследования: личность младшего школьника.

Предмет исследования: саморегуляция младших школьников и адаптация к школьному обучению.

Цель исследования: исследовать влияние саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие ***задачи:***

1. В ходе анализа научной и методической литературы по психологии и педагогике уточнить понятия «саморегуляция», «адаптация», «обучение».

2. Подобрать методы психодиагностики, с помощью которых выявить влияние саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению.

3. Проанализировать результаты исследования и установить взаимосвязь саморегуляции младших школьников и адаптации к школьному обучению.

В основу исследования была положена ***гипотеза:*** мы предполагаем, что между уровнем саморегуляции младших школьников и успешностью адаптации к школьному обучению существует прямопропорциональная зависимость. Чем выше уровень саморегуляции, тем более успешна адаптация к

школьному обучению. И наоборот, чем ниже уровень саморегуляции, тем труднее и продолжительнее процесс адаптации школьника.

Новизна исследования: выявлено влияние саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению на данной выборке испытуемых.

Практическая значимость заключается в том, что материалы работы могут использоваться педагогом-психологом в работе с младшими школьниками в образовательных учреждениях любого типа.

Методы исследования:

1. Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова и Т.И. Шульга).
2. Тест простых поручений (В.Л. Марищук, Г.Н. Хилова).
3. Цветовой тест М. Люшера.
4. Тест школьной тревожности (А.М. Прихожан).
5. Метод математической статистики.

Структура выпускной квалификационной работы

ВКР состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

Во введении обоснована актуальность работы, определены параметры исследования.

В первой главе *«Теоретические походы к исследованию саморегуляции младших школьников в психолого-педагогической литературе»* изучены подходы к исследованию саморегуляции в психологии, проанализировано формирование саморегуляции у детей младшего школьного возраста.

Во второй главе *«Характеристика процесса адаптации к школьному обучению»* раскрыта сущность процесса адаптации у детей к школьному обучению и особенности адаптации младшего школьника к обучению в школе.

В третьей главе ***«****Эмпирическое исследование влияния саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению****»*** анализируется экспериментальное исследование влияния саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению.

В заключении представлены выводы по результатам исследования, определена степень подтверждения гипотезы, сформулированы методические рекомендации.

Список использованной литературы включает 50 источников. Приложение содержит 3 таблицы.

Глава I. Теоретические походы к исследованию саморегуляции младших школьников в психолого-педагогической литературе

1.1. Подходы к исследованию саморегуляции в психологии

Проблема саморегуляции, управления человеком собственным поведением является в психологии одной из важнейших как в плане теоретического рассмотрения, так и в плане экспериментальных исследований. С различными ее аспектами связаны исследования К.А. Абульхановой-Славской, В.Г. Афанасьева, А. Бандуры, А.М. Волкова, В.А. Иванникова, О.А. Конопкина, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Ю.В. Микадзе, Ю.М. Мислявского, Дж. Роттера, Г.И. Солнцева, В.Д. Шадрикова, Т. Шибутани, В.А. Ядова и др. В главе концентрируется внимание на анализе существующих подходов и выделении сущности процесса регуляции.

Изначально проблема регуляции была поставлена в рамках исследований воли и означала возможность человека произвольно, намеренно изменять собственное поведение, действия, состояния.

Впервые идея регуляции как особого самостоятельного процесса была сформулирована в работах И.М. Сеченова и И.Ч. Шеррингтона. И.М. Сеченов искал конкретные механизмы, которые лежат в основе способности человека управлять собственными действиями: побуждать или тормозить их. С его точки зрения, чувственные возбуждения, мысли и моральные чувства придают действиям человека определенный смысл, тем самым осуществляют их регуляцию [9, с. 58].

Новый контекст рассмотрения регуляции был задан Л.С. Выготским. Регуляция связывается им не с побуждением или торможением действий, а с овладением собственным поведением через освоение системы искусственных знаков (психологических орудий). Высшей стадией регуляции, по мнению Выготского, является волевая регуляция, которая осуществляется объединением различных психических функций в единую функциональную

систему, регулирующую деятельность или какой-то психический процесс [11].

На сегодняшний момент среди психологических исследований регуляции в отечественной психологии можно выделить три основных направления с точки зрения предмета исследования: 1) изучение особенностей регуляции деятельности (О.А. Конопкин, К.А. Абульханова-Славская, А.М. Волков, Ю.В. Микадзе, Г.Н. Солнцева и др.); 2) исследования личностной регуляции поведения (В.Г. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Иванников, Е.С. Мазур, Ю.М. Мирославский, И.И. Чеснокова, А.С. Шаров, В.А. Ядов и др.); 3) исследования социальной, нормативной регуляции поведения (М.И. Бобнева, И.Ю. Истошин, В.П. Левкович, Е.А. Родионова, Е.В. Шорохова, С.Г. Якобсон и др.).

Анализ регуляции деятельности наиболее подробно представлен в исследованиях О.А. Конопкина [17, с. 89]. Автором была выделена структура процесса осознанного целенаправленного саморегулирования деятельности.

В качестве центрального звена процесса регуляции выделяется принятая субъектом цель, которая выполняет системообразующую функцию, придавая векторную направленность всему процессу саморегуляции деятельности. Также в качестве структурных компонентов модели осознанной регуляции деятельности выделяются: 1) субъективная модель значимых для реализации цели условий, 2) принятая субъектом программа преобразований, 3) система критериев оценки успешности действий, 4) информация о ходе преобразований и их результатах, 5) представление о желаемых результатах преобразований. Автором была выделена модель, отражающая, в первую очередь, информационный аспект процесса регуляции: взаимодействие представленных в сознании субъекта образований, отвечающих за передачу, прием, изменение информации, касающейся особенностей протекания деятельности.

Ведущим механизмом регуляции деятельности считается механизм контроля и оценки действий по ходу их осуществления. Происходит анализ и оценка особенностей протекания деятельности и изменение в связи с этим уровня и характера активности личности [17, с. 35].

Другой механизм регуляции в данной концепции связан с созданием

программы исполнительских действий: механизм придания личностного смысла целям и условиям деятельности. Наличие у субъекта цели предполагает выбор соответствующих средств для ее осуществления, которые включают необходимые условия реализации деятельности и собственно программу действий. Цель, с точки зрения автора, еще не детерминирует жесткого выбора программы действий. Отбор необходимой информации осуществляется личностью по критерию ее субъективной значимости: из всей доступной информации субъект выделяет ту, которая имеет для него личностный смысл, соответствует его интересам, потребностям, ценностям, а также осознаваемым им требованиям деятельности [17, с. 113].

Проблема соотношения регуляции деятельности и личностной регуляции представлена в работах Абульхановой-Славской. Автор рассматривает два уровня, между которыми существует тесная связь, это уровень личностной регуляции деятельности и уровень психической регуляции (психических процессов, свойств и состояний). Два указанных уровня – это «...уровни того целостного контура, который образует субъект», являются компонентами единого процесса саморегуляции. «Способность организации собственной активности – ее мобилизации, направления, согласования с объективными требованиями и активностью других людей – важнейшая характеристика личности как субъекта деятельности и одновременно отличительная черта личностного уровня регуляции деятельности» [1, с. 92].

На личностном уровне регуляция деятельности предполагает постановку цели, побуждение к деятельности, а также сохранение и поддержание соответствующего уровня активности, реализацию определенных требований личности к себе. Вслед за другими авторами (Н.Ф. Добрынин, Ф.В. Бассин), Абульханова-Славская выделяет принцип значимости, лежащий в основании процесса личностной регуляции и являющийся ее сущностью. Установление значимого есть динамическая задача регуляции, она реализуется в выделении значимых целей, объектов, а также в изменении потребностей личности, ее возможностей, состояний.

Таким образом, регуляция деятельности включает в себя, как минимум, два процесса: личностную регуляцию, связанную с приданием личностью смысла или выделением значимых особенностей различных компонентов деятельности, и регуляцию непосредственно процесса осуществления деятельности, которые находятся в тесной и неразрывной связи.

Основными механизмами регуляции деятельности являются: контроль и оценка действий по ходу их осуществления и механизм личностного смысла, связанный с установлением значимого. Центральный компонент регулятивного процесса – цель деятельности, выполняющая систематизирующую и структурирующую функцию.

Рассмотрим подходы к личностной регуляции поведения.

Каждому компоненту модели регуляции деятельности автор поставил в соответствие структурные компоненты личности. Так, цели личности (аналогично целям деятельности) являются центральным компонентом системы саморегуляции. В наиболее обобщенном виде цель личности понимается как самореализация. В качестве субъективной модели значимых условий для самореализации личности выступает образ «Я». Аналогом представлений о будущих, желаемых результатах является идеал личности. Оценка текущих результатов преобразований, контроль за сближением идеального и реального образа осуществляется с помощью самооценки. В качестве системы критериев успешности действий выступает уровень притязаний личности, осуществляющий санкционирование достаточности сближения идеального и реального образа.

Таким образом, структура саморегуляции личности представлена в виде системы следующих образований: ценностные ориентации, образ «Я», идеал, уровень притязаний, самооценка. Внутренним механизмом регуляции, по мнению автора, является самооценка, реализующаяся как процесс сличения образца (эталона) и оцениваемой переменной, а именно, идеального образа и образа «Я».

Процесс личностной регуляции, с точки зрения Ю.М. Мислявского,

связан с обеспечением в индивиде определенных личностных черт, которые проявляются в разных ситуациях, разных формах активности. Центральным компонентом, организующим процесс саморегуляции, являются ценности, обладающие содержательной направленностью и являющиеся основанием для порождения целей активности личности. Пусковым механизмом актуального процесса саморегуляции личности является внутреннее противоречие между образом «Я» и идеалом, т.е. процесс самооценки [24, с. 30 – 33].

Другой подход к личностной регуляции представлен в работе И.И. Чесноковой [39]. Проблема саморегуляции рассматривается ею в контексте самосознания человека. Именно через процесс саморегуляции, самоорганизации проявляются, объективируются знания человека о себе, как результат самопознания, и его эмоционально-ценностное отношение к себе. Автор дает следующее определение: «Саморегуляции как процесс организации личностью своего поведения характеризуется специфической активностью, направленной на соотнесение поведения личности с требованиями ситуации, ожиданиями других людей, на актуализацию психологических резервов соответственно ситуации общения, межличностного взаимодействия» [39, с. 121]. Саморегуляция, по мнению И.И. Чесноковой, проявляется в непосредственном осуществлении коррекции действий и готовности личности вносить изменения в. собственное поведение. Выделяя структурные компоненты саморегуляции, автор рассматривает ее как «единство двух функциональных уровней». Первый компонент связан с управлением непосредственным течением поведенческого акта на всех этапах его развертывания – от мотивационных факторов до конечного результата. Это так называемый «смысловой компонент регуляции». Второй компонент-действие самоконтроля. Иначе, компоненты называются автором как «личность в действии» и «личность, планирующая действие».

Внутренним механизмом саморегуляции, по мнению И.И. Чесноковой, является механизм самоконтроля, состоящий в оценивании поведенческого акта, которое соотносится с прямым или предполагаемым оцениванием его

другими людьми. Это «...внутренний отчет личности о соотношении мотива, цели действия и его хода» [39, с. 123].

Еще одним подходом к регуляции поведения личности является «диспозиционная концепция регуляции социального поведения», разработанная В.А. Ядовым [48].

Человек обладает сложной системой различных диспозиционных образований, посредством которых он осуществляет регуляцию собственного поведения и деятельности. Диспозиционные регулятивные образования различных уровней – внутренние психологические механизмы регуляции поведения – являются результатом «встречи» определенного уровня потребностей и ситуаций их удовлетворения.

Первый уровень – это элементарные фиксированные установки, формирующейся на основании витальных потребностей в простейших ситуациях, связанных с условиями семейного окружения. Понимание данного уровня диспозиций В.А. Ядовым аналогично пониманию установки в подходе Д.Н. Узнадзе: целостное динамическое состояние субъекта, состояние готовности к определенной активности, связанное с реализацией простейших потребностей человека. Это регуляция непосредственных реакций человека на актуальную предметную ситуацию [42, с. 56].

Второй уровень – социальные фиксированные установки или аттитюды, которые по сравнению с элементарной фиксированной установкой имеют сложную трехкомпонентную структуру, включающую когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Данный уровень связан с регуляцией поведения личности в привычных ситуациях, где действуют принятые в группе социальные нормы и правила.

Третий уровень фиксирует общую направленность интересов личности в отношении конкретных областей социальной активности, что проявляется в базовых социальных установках.

Четвертый, высший уровень диспозиций отражает систему ценностных ориентации личности. Важным на данном уровне регуляции является

выработка личностью жизненных целей разного уровня. Регуляция поведения и деятельности на данном уровне связана с главными, основными социальными сферами жизни человека.

Таким образом, В.А. Ядовым рассматриваются в единой системе психологические механизмы регуляции поведения и деятельности разных уровней: от элементарных фиксированных установок до ценностных ориентации личности, в связи с чем задается целостный подход к саморегуляции. Важным является четкое выделение автором внутренних факторов формирования психологических механизмов регуляции: уровня потребностей и типа ситуаций их удовлетворения. Данная концепция является, с нашей точки зрения, наиболее структурированной, и позволяет рассматривать не только отдельные компоненты, но и динамику процесса регуляции.

В связи с тем, что подход В.А. Ядова лежит в области социальной психологии, автором не рассматривается вопрос о соотношении компонентов регулятивного процесса и структуры личности. Данный вопрос кажется нам крайне важным для понимания сущности процесса саморегуляции.

Из анализа предложенных подходов к исследованию личностной регуляции поведения (Ю.М. Мислaвского, И.И. Чесноковой, В.А. Ядова) можно сделать вывод о сложной структурной организации данного процесса, его целостности, разворачивании на разных уровнях функционирования личности. Личностная регуляция поведения связывается исследователями с такими образованиями, как ценностные ориентации, образ «Я», идеал, уровень притязаний, самооценка, самосознание. Процесс личностной регуляции поведения направлен на обеспечение в индивиде определенных личностных черт, которые проявляются в разных ситуациях, разных формах активности. Он состоит в соотнесении поведения личности с требованиями ситуации, ожиданиями других людей, актуализации психологических резервов личности соответственно ситуации общения и межличностного взаимодействия.

В качестве механизмов саморегуляции личности выделяются: 1) самооценка как осознание внутреннего противоречия между образом «Я» и

идеалом; 2) механизм самоконтроля, состоящий в соотнесении поведенческого акта с прямым или предполагаемым оцениванием его другими людьми; 3) элементарные фиксированные установки, социальные фиксированные установки (аттитюды), базовые социальные установки, ценностные ориентации личности.

Объединяющим признаком выделенных психологических механизмов является рефлексия как центральный, наиболее общий механизм процесса саморегуляции, состоящий в соотношении, сопоставлении различных компонентов в ходе выполнения действия, «обращенность на особенности реализации различных видов и форм активности (внешней и внутренней) человека [40, с. 82].

В психологических исследованиях большое внимание уделяется проблеме соотношения внешней, социальной и внутренней, личностной регуляции поведения. Авторы (М.И. Бобнева, И.Ю. Истошин, В.П. Левкович, Е.А. Родионова, Е.В. Шорохова, С.Г. Якобсон и др.) анализируют значение и функции нормативной регуляции поведения, основу которой составляют социальные нормы.

Анализ механизмов регуляции производится в соответствии с выделением уровней регуляции поведения. Авторами (М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой) делается предположение о существовании, по крайней мере, трех социально-психологических уровней регуляции поведения с точки зрения участия в них ценностей [28].

Первый уровень, генетически более ранний, характеризуется отсутствием у индивида ценностей как внутренних регуляторов активности. Его поведение полностью определяется внутригрупповыми факторами: симпатиями и антипатиями, наличием или отсутствием лидера, групповыми нормами и т. д. Данный уровень был назван «открыто нормативным» или «нормированным». В качестве центральных механизмов регуляции были выделены подражание и негативизм, внушение, заражение.

Второй уровень – «нормативно-ценностный» связан с сочетанием

групповых норм и индивидуальных ценностей личности. Ведущим механизмом является механизм социального межиндивидуального сравнения, состоящий в принятии решения индивидом об определенной линии поведения на основании анализа и сопоставления своего идеала и групповой нормы. При этом решение, чаще всего, ближе к воспринимаемой им норме.

На третьем уровне, «ценностном», решающим становится содержание общения, а не распределение позиций между членами группы. Внутригрупповые нормы уходят здесь на второй план. Создается атмосфера, способствующая активной включенности личности, мобилизации ресурсов всех членов группы.

Крайне важным является выделение в данном подходе уровней развития регуляции в соответствии с отношением индивида к нормам и ценностям группы, а также развитие личностной системы ценностей на основании групповых норм.

Соотношение внешней, социальной и внутренней, личностной регуляции рассматривается в исследовании С.Г. Якобсон этической регуляции поведения [49]. Автором, на основании исследований О.Г. Дробницкого, выделяются две формы нормативной регуляции поведения личности, которые обеспечиваются разными психологическими механизмами. Это обычно-традиционная и морально-нравственная регуляция.

Различие этих двух форм регуляции связано с особенностями их происхождения. Нормы, как существенный компонент всякой нормативной регуляции, порождается массовым повторением однотипных действий и их закреплением в виде общеобязательных стереотипов поведения. Происхождение же морали и моральных норм связано с возникновением особого оценочно-критического отношения к ним, которое воплощается в представлениях о должном и ценном, включает понятия добра, зла, справедливости и т.п.

С.Г. Якобсон выдвигает в своем исследовании предположение о том, что разные виды нормативной регуляции осуществляются на основании разных

психологических механизмов, требующих для своего формирования особых педагогических условий. Так, внутренним психологическим механизмом обычно-традиционной регуляции, основывающейся на взаимодействии людей, является, по мнению автора, взаимность «социального контроля» и нормативных требований людей друг к другу. Морально-нравственная или этическая регуляция поведения основывается на противоречивости образа «Я» личности в ситуации этического выбора, которая выражается в столкновении, противоречии положительного образа себя, как определенной целостности, и отрицательного образа своего частного поведения. Устранение данного противоречия за счет преодоления самим субъектом отрицательных форм своего поведения соответствует процессу морально-нравственной регуляции. Внутренний психологический механизм этической регуляции, таким образом, включает в себя следующие компоненты: 1) образ себя, как тождественного положительному эталону; 2) действие соотнесения некоторых своих поступков с отрицательным этическим эталоном; 3) осознание противоречия между целостным образом себя и своим конкретным поступком.

Таким образом, центральным компонентом внутренней, этической регуляции поведения является система ценностей и смыслов личности, формирующаяся в процессе интериоризации внешних социальных норм. Процесс этической регуляции поведения строится как соотнесение внешних и внутренних факторов, выявление противоречия между ними и его преодоление, т.е. как процесс разворачивания рефлексии фактов внешней поведенческой активности и их соответствия внутренним ценностям личности.

Подводя итог рассмотренным концепциям регуляции, важно отметить следующее:

- регуляция рассматривается авторами как сложный системный процесс, взаимодействие компонентов которого подчинено определенным целям и задачам;

- во всех концепциях подчеркивается роль целостного субъекта в процессе регуляции;

- в качестве главного системообразующего признака выделяют цель деятельности, как модель потребного будущего; ценностные ориентации личности, являющиеся высшим регулятором активности человека;

- выделяются следующие структурные компоненты регуляции: 1) субъективный компонент (внутренние особенности личности, субъекта, определяющие характер процесса регуляции: мотивы, смыслы, ценности, установки); 2) объективный компонент (анализ сложившейся ситуации, условий, взаимоотношений); 3) поведенческий или действенный компонент (непосредственная реализация системы действий и поступков);

- функционирование регулятивного процесса осуществляется благодаря внутренним психологическим механизмам, в качестве которых выделяются: контроль и оценка действий по ходу их осуществления (О.А. Конопкин); механизм личностного смысла (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, В.А. Иванников), самооценка и самоконтроль (Ю.М. Мислявский, И.И. Чеснокова), противоречие положительного образа себя и отрицательного образа своего частного поведения (С.Г. Якобсон), внутренние психологические установки разных уровней (В.А. Ядов).

Вопросы о взаимосвязи структурных компонентов личности и компонентов регуляции, а также о внутренней сущности психологических механизмов регуляции и факторах их формирования и развития решаются в исследовании А.С. Шарова регуляции поведения и ее внутренних психологических механизмов [41]. По мнению автора, «...регуляция выступает объединяющим началом и стержнем человеческой личности». В регуляции человеком собственного поведения проявляется целостность личности, единство и взаимодействие всех ее компонентов. А.С. Шаров дает следующее определение: «Регуляция – это направленная на развитие целостности субъектная активность, осуществляемая посредством системы выборов» [40, с. 105].

Подчеркивая роль целостной личности в регуляции, А.С. Шаров рассматривает компоненты регулятивного процесса в единстве со

структурными компонентами личности. Регуляция, таким образом, с одной стороны, выступает центральным компонентом личности, а с другой – реализуется через взаимодействие личностных компонентов, что ведет к неповторимости и уникальности путей самореализации личности и особенностей ее взаимодействия со средой.

В качестве структурных компонентов личности автор выделяет регуляцию, ценностно-смысловое содержание (Ц-С-С) активность и рефлексию.

Психологическую структуру личности автор представляет в виде следующей схемы (рис.1).

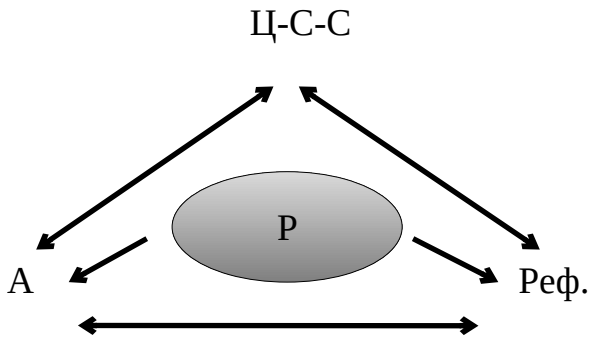


Рис. 1. Психологическая структура личности.

Условные обозначена: Р – Регуляция человеком взаимодействия в системе отношений «Человек – Мир»; Ц-С-С – ценностно-смысловое содержание; А – активность человека; Реф. – рефлексия.

Ценностно-смысловое содержание включает в себя систему доминирующих ценностей, смыслов, мотивов, целей, которые выступают общим ориентиром в жизни человека. Этот компонент психологической структуры человека выполняет следующие функции: во-первых, ориентирует человека в мире, указывает на значимое (ценное, имеющее смысл, необходимое для существования, важное в данный момент), во-вторых, энергетически обеспечивает, создает необходимое напряжение для достижения значимого. Доминирующие ценности, смыслы, мотивы и цели, образуют единую систему и формируют направленность личности.

Активность в психологической структуре личности выполняет функцию реализации значимого как во внешнем, так и во внутреннем мире. Внешняя активность включает в себя разнообразные виды деятельности, познания, общения. Внутренняя активность реализуется в функционировании познавательных и эмоциональных процессов.

Рефлексия – компонент в структуре личности, выполняющий роль обратной связи в жизнедеятельности человека, функцию контроля и согласования, благодаря чему осуществляется процесс изменения и развития. Рефлексия это всегда соотнесение чего-то с чем-то, например, поступка с мотивом, выбора с критерием, деятельности с целью и т.п. Проявления рефлексии многообразны: осознание собственной деятельности и отдельных поступков, формирование образа «Я» и самооценка. Она может быть оперативной или повседневной и перспективной, определяемой дальними целями; а также когнитивной и эмоциональной.

Регуляция является центральным, интегративным компонентом в структуре личности, который реализуется через взаимодействие и разные типы связей отдельных компонентов структуры личности: Ц-С-С, активности, рефлексии. В регуляции воплощается весь потенциал человека, все, что он накопил в процессе развития, регуляция – это форма реализации человеком себя.

Суть процесса регуляции, по мнению А.С. Шарова, заключается в выборе. Модифицируя подход Р. Аккофа и Ф. Эммери (теория принятия решений) автор выделяет следующие компоненты модели регулятивного акта: критерии выбора, система возможных альтернатив, непосредственно выбор, процесс обратной связи.

Понимание сущности регуляции невозможно без рассмотрения ее внутренних психологических механизмов. Данное понятие используется в исследованиях JI.M. Аболина, В.С. Агеева, Ф.Е. Василюка, JI.M. Веккера, В.К. Випонаса, В.Г. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.С. Шарова и др. для описания и объяснения различных психологических образований. Несмотря на широкое

использование указанного понятия, оно недостаточно полно проанализировано и изучено в психологической литературе.

А.С. Шаров выделяет и анализирует значимые факторы в возникновении данного понятия в психологии. Первый фактор связан с развитием психологии в естественнонаучной парадигме, что повлекло за собой исследование причин возникновения тех или иных явлений, а отсюда – поиск закономерностей и механизмов. Второй фактор связан с развитием идей системно-структурного подхода в психологии. В нем выделяются не только отдельные элементы, но и их взаимосвязи, взаимодействие. Понятие «психологический механизм» потребовалось для характеристики некоторого функционального целого, а также для объяснения причин возникновения тех или иных феноменов. Третий фактор – возникновение идеи регуляции в психологии и физиологии. Здесь крайне важным является понятие «функционального органа», введенное А.А. Ухтомским. По его мнению, функциональный орган – это механизм, направленный на реализацию определенной поведенческой программы [43]. По отношению к структуре регуляции функциональный орган – это конкретная целостная конфигурация (архитектура), состоящая из определенных компонентов структуры регуляции и обеспечивающая выполнение тех или иных регулятивных функций. Существуют ситуативные функциональные органы, возникающие под влиянием определенных условий, и постоянные, устойчиво существующие в психике человека. Формированию и развитию функциональных органов способствует становление целостной структуры регуляции личности, тогда как функциональный орган, как механизм регуляции – это форма проявления такой структуры [40].

Понятие «психологического механизма» связано, в первую очередь, с процессом регуляции и компонентами структуры личности, которые составляют его основу. Их изучение представляет собой, прежде всего, выявление закономерностей в функционировании регулятивной системы личности, связей отдельных компонентов структуры личности в целостном регулятивном процессе. А.С. Шаров предлагает следующее определение

психологического механизма. «Это – постоянно действующая или ситуативно возникающая целостная психологическая система, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций» [40, с. 124].

Автором рассматриваются также различные уровни психологических механизмов в зависимости от уровней регуляции жизнедеятельности человеком. Так, на уровне культуры или взаимодействия человека в мире (стратегический уровень) выделяются социально-психологические механизмы (подражание, психическое заражение суггестия и др.), а также целостные психологические механизмы регуляции жизнедеятельности самим человеком (основные подсистемы регуляции). На тактическом уровне регуляции можно выделить психологические механизмы, охватывающие определенную сферу жизнедеятельности человека в социуме: когнитивные, эмоциональные механизмы, личностного роста, адаптации, защитные механизмы и др. На операциональном уровне психологические механизмы рассматриваются как система регулятивных актов, посредством которых осуществляется выполнение конкретных операций [40, с. 122 – 127].

Таким образом, вопрос о соотношении процесса регуляции и структуры личности решается авторами двояким образом: регуляция включается в структуру личности и рассматривается как её центральный интегративный компонент, либо регуляцию представляют как процесс, надстраивающийся над личностью, преобразующий её.

1.2. Формирование саморегуляции у детей младшего школьного возраста

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – младшего школьного возрасти, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность.

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими пред ним задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

Разберемся подробнее, что же в социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста определяет формирование произвольности и ее специфические черты.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. Ведь учение в школе – деятельность обязательная, ответственная и требующая систематического организованного труда.

В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок – он уже школьник. Это новое положение ребенок, если даже не осознает, но, тем не менее, чувствует, и это чувство окрашено у него положительными переживаниями.

Положение школьника сопровождается изменением не только

обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, короче говоря, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе.

Таким образом, поступление в школу перестаивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности.

Указанная «социальная ситуация развития» и объясняет, почему именно в период младшего школьного возраста на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности.

Исследованиями саморегуляции в младшем школьном возрасте занимался З.В. Мануйленко. В ходе экспериментального исследования, З.В. Мануйленко выяснил, что дети 3 – 4 лет не могут еще контролировать свое поведение [17]. Этот результат полностью согласуется с данными нейропсихолога А.Р. Лурии о том, что любые доли, отвечающие за осуществление целенаправленной деятельности человека заканчивают формироваться лишь к 4 – 5 годам. Дети этого возраста уже лучше контролируют себя, но в основном тогда, когда ребенок видит, что он, например, изменил положение руки. Контроль же в области «мышечного чувства», подсказывающего, что поза изменилась, у них еще практически отсутствует. Такая форма контроля появляется в 5 – 6 лет. Но и в этом возрасте

детям еще трудно длительное время следить за собой. Интересно, что дети этого возраста впервые начинают применять некоторые приемы, позволяющие им не отвлекаться, – например, смотрят вниз или прямо на экспериментатора. И, наконец, 6 – 7-летние дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу.

По мнению А.Р. Лурия, возраст 6 – 8 лет – переломный этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга, изменяются характеристики электрической активности мозга, что связано с повышением роли лобных отделов коры, принимающих непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности [21].

Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Н.И. Красногорского, показывающими, что, начиная с 7 лет, регулирующий тормозной контроль коры головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу [18].

Таким образом, в принципе, дети 6 – 7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга.

Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник научается управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов.

По данным Н.В. Репкиной у слабоуспевающих школьников даже к третьему классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал. Н.В. Репкиной было показано, что среди учеников третьего класса лишь 19% умеют точно выполнять поставленную перед ними учебную задачу, связанную с усвоением теоретического материала, 58% переосмысливают задачу в соответствии с интересом к субъективно новым фактам и у 23% учеников умение принять и удержать учебную задачу

оказывается полностью несформированным. Выполнение заданий такими учениками распадалось на ряд действий, каждое из которых выступало для них как самоцель. Н.В. Репкина делает важный вывод о том, что у детей не формируется умение контролировать себя: у большинства третьеклассников контроль за своей работой как особое действие отсутствует [31, с. 33].

В исследованиях Э.Д. Телегиной, В.В. Гагай обнаружилось, что на протяжении всей начальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществления контролирующего действия. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком заданий, требующих выполнения таких контролирующих действий. Но дело здесь не столько в небольшом количестве заданий, сколько в том, что эти задания не направлены на формирование действий контроля, а изначально требуют их сформированности, причем на достаточно высоком уровне [37].

Это подтверждается работами П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой. Они отмечают, что полученные данные обусловлены типичной для младших школьников недостаточной интериоризованностью действий контроля, и требуют, как показывают исследования, для своего развития специально организованной работы [12].

Важным моментом психологической концепции учебной деятельности является выделение рефлексии в качестве психического новообразования младшего школьного возраста. Рефлексия понимается как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности.

С психологической точки зрения рефлексия представляет собой явление многомерное, специфическое по структуре и условиям формирования. Она включает в себя такие моменты деятельности, как сопоставление ее условий и целей, выявление наличествующих в ситуации и опыте субъекта средств и способов преобразования объекта, определение их достаточности (или

недостаточности) для достижения цели, выработку пошаговой стратегии, учет и обработку обратной информации, свидетельствующей о степени адекватности каждого этапа решения целям задачи. Полнота использования субъектом этих моментов при решении задачи может быть различной. Однако теоретический анализ предполагает их полный охват, сопровождающийся пониманием, сопровождающийся пониманием, представленности в данной задаче определенного класса задач, опирающийся на вскрытие существенных связей элементов ситуации задачи.

В мыслительной деятельности человека рефлексия выполняет ответственную функцию: она регулирует процесс поиска решения задачи, стимулирует выдвижение гипотез, обеспечивает правильность их оценки. Именно рефлексия является одним из основных психологических механизмов, обеспечивающих функционирование мышления как саморегулирующейся системы.

В младшем школьном возрасте формирование рефлексии, являющейся одним из центральных новообразований данного возраста, происходит в процессе учебной деятельности. Специфика учебной деятельности связана с изменениями, происходящими в самом ученике как субъекте деятельности. Субъектность учебной деятельности и есть главный фактор, аккумулирующий в себе взаимодействие личностных и деятельностных аспектов рефлексии, обеспечивается контролем и самооценкой как средствами саморегуляции.

Полноценное формирование действий контроля и оценки является как условием становления рефлексии, так и средством функционирования. Через планомерное формирование действий контроля и оценки можно в наибольшей степени приблизиться к направленному воздействию на формирование рефлексии.

Высокий уровень рефлексии способствует быстрому усвоению ребенком общественно значимых критериев оценки соответствующих отношений, формированию самооценки как одного из важных факторов сознания. Неразвитая рефлексия препятствует этому – ребенок не в состоянии правильно

отнестись к предъявляемым ему требованиям, увидеть свои недостатки и попытаться их исправить.

Учебная деятельность детерминирует возникновение основных психологических новообразований младшего школьного возраста, определяет общее психическое развитие в данном возрасте, формирование их личности в целом. Поэтому, чтобы лучше понять как происходит формирование этих новообразований и собственно саморегуляции учебной деятельности, целесообразно рассмотреть структуру учебной деятельности и ее особенности в младшем школьном возрасте.

Дадим характеристику общей структуры учебной деятельности. Учебная деятельность направлена на решение учебных задач. Решение учебной задачи происходит посредством следующих учебных действий:

- преобразования ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;

- моделирования выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме;

- преобразования модели отношения для изучения его свойств в чистом виде;

- выделения и построения серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом;

- контроля за выполнением предыдущих действий;

- оценки усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Первые четыре учебных действия, в сущности, вместе направлены на то, чтобы раскрыть школьнику условия происхождения требуемого понятия (зачем и как выделяется его содержание, почему и в чем оно фиксируется, в каких ситуациях оно затем проявляется).

Особое место в структуре учебной деятельности занимают действия контроля и оценки, имеющие специфические функции: они направлены на саму деятельность, фиксируют отношение учащегося к себе как ее субъекту,

вследствие чего их направленность на решение учебной задачи носит опосредованный характер.

Функция контроля в учебной деятельности, как указывает Д.Б. Эльконин, состоит в определении правильности и полноты выполнения учащимися операций, входящих в состав его действий. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и свойствами получаемого результата. Действие оценки позволяет определять, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Но оценка состоит не в формальной констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью. Оценка позволяет школьнику определить, разрешена ли данная учебная задача и можно ли переходить к выполнению различных конкретных действий, опирающихся на требуемое понятие, или необходимо создавать новые ее варианты для достижения исходной цели [47, с. 72 – 73].

Действия контроля и оценки тесно связаны друг с другом. Их выполнение предполагает обращение внимания школьника к содержанию своих собственных действий, к рассмотрению их особенностей с точки зрения требуемого задачей результата. Такое рассмотрение собственных действий школьника, называемое рефлексией, служит существенным условием их построения и изменения. Таким образом, контроль и оценка осуществляются благодаря такому основополагающему качеству сознания, как рефлексия.

Санкционируя выполнение деятельности или ее коррекцию, контрольные действия являются основным средством саморегуляции, осуществляемой учащимися на всех этапах деятельности – планирования, выполнения и подведения итогов.

Различают самоконтроль по следующим критериям:

- по результату (итоговый самоконтроль);

- более сложным является пооперационный самоконтроль, он предполагает ясное осознание учеником того, что он делает сейчас, что будет после этого действия;

- самый совершенный вид саморегуляции – перспективный самоконтроль, т.е. предвидение деятельности на несколько операций вперед. Перспективный самоконтроль возможен при достаточно высоком уровне внутреннего плана действий и рефлексии.

Самооценка, как и самоконтроль, выполняет регулятивную функцию. Различают ретроспективную и прогностическую самооценку. Ретроспективная – это оценка достигнутых результатов, прогностическая – оценка субъектом своих возможностей. Последняя предполагает развитую способность к рефлексии.

На основе выполнения действий самоконтроля и самооценки формируется особая оценочная деятельность школьника, новый тип отношения к своей собственной деятельности – умение ее оценивать с точки зрения общественно-выработанных эталонов, преобразовывать и совершенствовать ее.

При формировании учебной деятельности надо иметь в виду как основную и конечную задачу этого процесса становление школьника как субъекта осуществляемой им деятельности. Сформированность ученика как субъекта учебной деятельности означает, что школьник умеет анализировать эту деятельность, выделять в ней составные компоненты, оценивать их и преобразовывать ее.

Таким образом, формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной деятельности является одной из наиболее сложных задач современного обучения. Ее назначение состоит в том, чтобы привести в соответствие возможность ученика с требованиями учебной деятельности. Саморегуляция состоит из таких компонентов, как осознанные цели деятельности, модель значимых условий, программы действий, оценка результатов и коррекция.

1.3. Краткие выводы по первой главе

В научной литературе существуют различные определения саморегуляции, что затрудняет исследование данного процесса. Под психической саморегуляцией понимается сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания.

Саморегуляция младших школьников состоит из таких компонентов, как осознанные цели деятельности, модель значимых условий, программы действий, оценка результатов и коррекция.

Уровень саморегуляции – динамичное образование, зависящее от опыта включения в учебную деятельность, от этапа обучения. Отдельные структурные звенья системы саморегуляции изменяются при развитии познавательных процессов (мышления, восприятия, памяти, воображения). Если отдельные звенья саморегуляции оказываются недостаточно сформированными, целостная система регуляции учебной деятельности будет нарушена, а продуктивность действий снижена.

Глава II. Характеристика процесса адаптации к школьному обучению

2.1. Сущность процесса адаптации у детей к школьному обучению

Термин «адаптация» происходит от позднелатинского adaptatio- прилаживание, приспособление. Он был впервые введён Г. Аубертом и употреблялся в медицинской и психологической литературе, где означал изменение чувствительности анализаторов под влиянием приспособления органов к действующим раздражителям. В дальнейшем употребление этого термина встречается в более широком смысле как жизнь любого организма – это, прежде всего непрерывная адаптация к условиям столь же непрерывно меняющейся среды [14, с. 302]

В зависимости от того, какой уровень взаимодействия человека со средой рассматривает тот или иной автор, выделяют различные виды адаптации. Так при изучении биологической адаптации, в центре внимания находятся изменения в обмене веществ и функциях органов соответственно жизненному значению раздражителей. Физиологическая адаптация касается перестройки соответствующих систем организма [50, с. 321].

Психологическая адаптация раскрывается как приспособление к условиям и задачам на уровне психических процессов [3, с. 45].

Под социальной адаптацией понимается постоянный процесс интеграции индивида в общество, процесс приспособления индивида к условиям среды социальной, а также результат этого процесса [30, с.13]. Любой вид социальной адаптации (учебная, профессиональная, бытовая и т.д.) включает социально-психологический аспект, т.к. социальная среда, с точки зрения структуры, подразделяется на предметную и личностную.

Социальная адаптация является непременным условием и результатом успешной социализации ребенка, которая, как известно, происходит в трех основных сферах: деятельности, общения и сознания. В сфере деятельности у

ребенка происходит расширение видов деятельности, ориентация в каждом виде, ее осмысление и освоение, овладение соответствующими формами и средствами деятельности. В сфере общения происходит расширение круга общения, наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении ребенка и в обществе в целом. В сфере сознания – формирование образа «собственного Я» как активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки.

Изучение физиологических механизмов социально-психологической адаптации связано с именами отечественных учёных Н.Е. Введенского, И.В. Давыдовского, И.П. Павлова, Л.М. Сеченова, А.А. Ухтомского и др. Положение о единстве организма и среды, выдвинутое И.М. Сеченовым, является основным в понимании этими учёными феномена адаптации. Взаимодействие организма и среды является, по Сеченову, необходимым условием возникновения и развития адаптации. В его работах обосновывается с естественнонаучных позиции теория отражения и связь отражения с адаптацией. Н.Б. Введенский раскрыл специфику процессов адаптации, осуществляемых с участием коры головного мозга. Понимание А.А. Ухтомским организма как целостности, его активности во взаимоотношении со средой в процессе адаптации дало толчок к решению вопроса о поведенческих механизмах адаптации организмов. Теория Ухтомского представляет собой развитие идей дарвинизма о целесообразности организма, раскрытие физиологических механизмов адаптации организмов к окружающей среде. И.П. Павлов развил понятие о рефлексе в стройное учение о приспособлении животных и человека на основе безусловных и условных рефлексов, завершив его теорией второй сигнальной системы как одного из механизмов социальной адаптации.

Методологической основой изучения социально-психологической адаптации в отечественной науке является культурно-историческая теория

Л.С. Выготского.

Также проблема социально-психологической адаптации рассматривается с помощью категории предметной деятельности и понятия «присвоение», под которым понимается овладение личностью общественно выработанными способами ориентации в предметном мире и средствами его преобразования [20, с. 126].

Категория адаптации – как «приспособления» предполагает активность человеческой деятельности, направленной на то, чтобы удовлетворить требования внешней и внутренней среды индивида. С.Л. Рубинштейн развивает тезис о единстве сознания и деятельности [33, с. 432].

В существующих зарубежных концепциях социализации личности чаще всего используется один термин – адаптация, что негативно влияет на дальнейшее изучение этого процесса, так как игнорируется специфика его протекания в различных социальных типах общества и среды, а также специфика социального типа личности.

Итак, социально-психологическая адаптация является одним из видов адаптации как процесса интеграции индивида в общество, процесса активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса.

В рамках социально-психологической адаптации может быть выделена адаптация ребёнка к школе, потому что под школьной адаптацией понимается сложный процесс приспособления ребёнка к школе и школы к ребёнку Начало школьного обучения у всех детей связано с адаптационным синдромом – целостной реакцией, возникающей в ответ на резкие изменения жизненных стереотипов, протекающей на уровне всех систем: как на организменно-физиологическом уровне, так и на социально-психологическом, личностном уровнях. Согласно М. М. Безруких, процесс адаптации ребёнка к школе можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности [5, с. 31 – 33].

Адаптационный процесс на физиологическом уровне проходит несколько

стадий [7, с. 61 – 64]:

1. Стадия тревоги. В ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, закономерно возникает повышение тревоги, в ответ активируется гипоталамус и происходит повышение активности симпатического отдела нервной системы, и организм отвечает бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем. Эта «физиологическая буря» длится достаточно долго (минимально две – три недели).

2. Неустойчивая адаптация. В результате повышенной деятельности гипоталамуса и симпатической нервной системы происходит активация коркового слоя надпочечников под влиянием гормонов, выделяемых надпочечниками, все обменные процессы в организме усиливаются, в результате организм обретает возможность лучше приспособиться к стрессорам. Наступает период неустойчивой адаптации. На этих стадиях происходит нарушение предшествующего динамического равновесия в организме ребёнка, все системы работают в напряжённом режиме. Именно поэтому адаптация на первых порах неустойчивая, системы организма ребенка платят слишком большую цену за повышенный уровень обмена веществ и работу в авральном режиме. Организм тратит всё, что есть, иногда и «в долг берёт». Поэтому взрослым, и педагогам, и родителям, важно помнить, какую высокую «цену» платит организм каждого ребёнка в этот период. Продолжительность периода может значительно различаться в зависимости от особенностей учащегося и ситуации.

3. Социально-психологическая адаптация. Результат всей адаптационной работы организма, а значит и характер третьей стадии, может быть различным. Если ребёнок начинает справляться с учебным материалом, чувствует себя защищённым во время пребывания в школе, удовлетворён отношениями со сверстниками, то ситуация приобретает для него другой личностный смысл. Реакция тревоги стихает, а в ответ и системы организмы перестают «подстёгиваться», организм находит наиболее подходящие варианты

реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения, и адаптация постепенно становится устойчивой. У кого-то из детей этот процесс занимает два-три месяца, а у кого-то и до полугода. Однако если по каким-либо причинам ребёнок чувствует себя незащищённым, тревога сохраняется на высоком уровне или даже растёт, то третьей стадией будет стадия истощения. Возможности детского организма далеко не безграничны. Длительное напряжение и связанные с ним утомление и переутомление могут приводить к нарушению здоровья ребёнка.

Выраженность и особенности протекания адаптации, интенсивность негативных физиологических сдвигов, уровень психологического напряжения зависит как от характеристик среды (особенности семейной ситуации, наполняемость класса, педагогический стиль учителя, тип программы и т. д.), так и от индивидуально-личностных особенностей конкретного ребёнка (тип нервной системы, психофизиологическая зрелость, состояние соматического и нервно-психического здоровья, коммуникативная компетентность, уровень дошкольной подготовки и т. д.) [5, с. 59].

Проявления адаптационного синдрома или школьного стресса могут проявляться по-разному: в виде сильной усталости, истощения, иногда сопровождающихся плаксивостью, головной болью; может ухудшиться сон. Ребёнок может стать более беспокойным, с трудностями засыпания и пробуждения, выраженными изменениями аппетита, как в сторону снижения, так и повышения; изменения могут сказываться преимущественно в виде эмоциональных сдвигов; а могут проявляться в виде перевозбуждения, двигательной гиперактивности. Адаптационный синдром может проявляться в виде негативизма (ребёнок капризничает, отказывается выполнять требования взрослых, проявляет агрессию в отношениях со сверстниками).

Взрослые, как педагоги, так и родители, чаще всего не понимают серьёзности проблемы адаптации, во многих перечисленных проявлениях видят проявление невоспитанности, распущенности. Родители часто получают рекомендации «быть строже», педагоги пытаются «поставить на место»

ребёнка, нарушающего правила поведения. В результате упускается время, благоприятное для коррекции, процесс адаптации затягивается, происходит дополнительное отягощение: у некоторых детей формируется позиция неуспешного ученика, они теряют желание учиться, снижается самооценка ребёнка, у части детей утомление нарастает и в дальнейшем может стать стойким нарушением социального функционирования, ухудшением здоровья.

Анализируя процесс адаптации первоклассников к школе, целесообразно выделить те его формы, знание которых позволит реализовать идеи преемственности в работе педагогического коллектива дошкольного учреждения и общеобразовательной школы.

Приступая к новой деятельности, человек адаптируется и к новым условиям, постепенно привыкая к ним. В этом ему помогает накопленный опыт, который с возрастом расширяется и обогащается.

1. Адаптация организма к новым условиям жизни и деятельности, физическим и интеллектуальным нагрузкам. В данном случае уровень адаптации будет зависеть от возраста ребёнка, который пошёл в школу; от того, посещал ли он детский сад или его подготовка к школе осуществлялась в домашних условиях; от степени сформированности морфофункциональных систем организма; уровня развития произвольной регуляции поведения и организованности ребёнка; от того, как изменялась ситуация в семье.

2. Адаптация к новым социальным отношениям и связям. Относится в большей степени к пространственно-временным отношениям (режим дня, особое место для хранения школьных принадлежностей, школьной формы, подготовка уроков, уравнивание ребёнка в правах со старшими братьями, сёстрами, признание его «взрослости», предоставление самостоятельности и др.); личностно-смысловым отношениям (отношение к ребёнку в классе, общение со сверстниками и взрослыми, отношение к школе, к самому себе как учащемуся); к характеристике деятельности и общения ребёнка (отношение к ребёнку в семье, стиль поведения родителей и учителей, особенности семейного микроклимата, социальная компетентность ребёнка).

3. Адаптация к новым условиям познавательной деятельности. Зависит от актуальности образовательного уровня ребёнка (общее развитие), полученного в дошкольном учреждении или в домашних условиях; интеллектуального развития; от обучаемости как способности овладеть умениями и навыками учебной деятельности, любознательности как основы познавательной активности; от сформированности творческого воображения; коммуникативных способностей (умение общаться со взрослыми и сверстниками). Создание благоприятных условий адаптации ребёнка к школе с учётом её особенностей проявления является важнейшим фактором обеспечения преемственности в развитии учащегося [29, с. 8 – 11].

В работе исследователя Г.М. Чуткиной выявлено 3 уровня адаптации детей к школе:

Высокий уровень:

1) Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно.

2) Учебный материал усваивает легко, глубоко и полно, успешно решает усложненные задачи.

3) Прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя.

4) Выполняет поручения без внешнего контроля.

5) Проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе (всегда готовится ко всем урокам).

6) Общественные поручения выполняет охотно и добросовестно.

7) Занимает в классе благоприятное статусное положение.

Средний уровень:

1) Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний.

2) Понимает учебный материал, если учитель объясняет его подробно и наглядно.

3) Усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи.

4) Сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при условии контроля с его стороны.

5) Бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным.

6) Готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда.

7) Общественные поручения выполняет добросовестно.

8) Дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень:

1) Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе.

2) Нередко жалуется на здоровье, у него доминирует подавленное настроение.

3) Наблюдаются нарушения дисциплины.

4) Объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно.

5) Самостоятельная работа с учебником затруднена.

6) При выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса.

7) К урокам готовится нерегулярно, за ним необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей.

8) Сохраняется работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха.

9) Для понимания нового и решения задач по образцу требует значительной учебной помощи учителя и родителей.

10) Общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен.

11) Близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников [16, с. 44 – 46].

Таким образом, в зависимости от уровня психологической подготовки ребёнка к школе соответственно протекает адаптация шестилетних детей.

2.2. Особенности адаптации младшего школьника к обучению в школе

Понятие «адаптация» используется в настоящее время в разных областях знания (биология, философия, социология, социальная психология, этика, педагогика, экология и др.). Первоначально термин «адаптация» (от лат. «приспособление») использовался в биологии (приспособление строения и функций организма к условиям существования и привыкания к ним).

Адаптация социальная – постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды [25, с. 30]. Поскольку условия социальной среды никогда не остаются неизменными, то процесс адаптации непрерывен.

Одной из сфер социальной адаптации первоклассника выступает его адаптация к школьной жизни. Школьная адаптация – приспособление ребенка к первичному учебному коллективу (классу), нормам поведения и взаимоотношений в новом коллективе. В процессе школьной адаптации происходит включение ребенка в систему взаимоотношений класса с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями [16, с. 89].

При легкой адаптации дети в течение двух месяцев вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей. У них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них все же отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения.

При более длительном периоде адаптации дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Они могут играть на уроках, выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности и в усвоении учебной программы. У них адаптация заканчивается к концу первого полугодия.

И у отдельных детей адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций, они с большим трудом усваивают учебные программы. На таких детей чаще всего жалуются учителя, что они «мешают» работать в классе.

Понятие адаптации непосредственно связано с понятием «готовность ребенка к школе» и включает три составляющие: адаптацию физиологическую, психологическую и социальную, или личностную. Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам [23, с. 18]. Успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций свидетельствуют о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка.

В период приспособления ребенка к школе наиболее значимые изменения происходят в его поведении. Как правило, индикатором трудностей адаптации являются такие изменения в поведении, как чрезмерное возбуждение и даже агрессивность или, наоборот, заторможенность, депрессия и чувство страха, нежелание идти в школу. Все изменения в поведении ребенка отражают особенности психологической адаптации к школе [13, с. 66].

Процесс физиологической адаптации ребенка к школе также можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма.

Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребёнком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению и др. [27, с. 139] Критерием и условием успешности адаптации выступает, прежде всего, степень сохранности

(как способность к восстановлению) на должном уровне психологического и физического здоровья [6, с. 12].

По мнению Н.Н. Бугаевой, показателями успешной адаптации к школе являются: адекватное поведение ребёнка дома и в школе; установление контактов с учениками и учителем; овладение элементарными общеучебными умениями и навыками [8, с. 25].

Следует выделить факторы, обуславливающие высокий уровень адаптации: полная семья, высокий уровень образования отца и матери, правильные методы воспитания в семье, отсутствие конфликтной ситуации из-за алкоголизма родителей, положительный стиль отношения учителя к детям, функциональная готовность к обучению в школе, благоприятный статус ребенка до поступления в первый класс, удовлетворенность в общении со взрослыми, адекватное осознание своего положения в группе сверстников [4, с. 19].

Влияние неблагоприятных факторов на адаптацию ребенка к школе, имеет следующую последовательность: неправильные методы воспитания в семье, функциональная неготовность к обучению в школе, неудовлетворенность в общении со взрослыми, неадекватное осознание своего положения в группе сверстников, низкий уровень образования отца и матери, конфликтная ситуация из-за алкоголизма родителей, отрицательный статус ребенка до поступления в первый класс, отрицательный стиль отношения учителя к детям, неполная семья.

Анализ современных психологических исследований в рамках проблематики адаптации младших школьников к школе позволяет систематизировать условия, необходимые для успешной адаптации:

1. Создание благоприятного психологического климата в отношении ребенка со стороны всех членов семьи.

2. Роль самооценки ребенка в адаптации к школе (чем ниже самооценка, тем больше трудностей у ребенка в школе).

3. Первое условие школьного успеха – самоценность ребенка для его

родителей

4. Обязательное проявление родителями интереса к школе, классу, в котором учится ребенок, к каждому прожитому им школьному дню.

5. Неформальное общение со своим ребенком после пройденного школьного дня.

6. Обязательное знакомство с его одноклассниками и возможность общения с ними после школы.

7. Недопустимость физических мер воздействия: запугивания, критики в адрес ребенка, особенно в присутствии других людей.

8. Исключение таких мер наказания, как лишение удовольствий, физические и психические наказания.

9. Учет темперамента ребенка в период адаптации к школьному обучению.

10. Медлительные и малообщительные дети гораздо труднее привыкают к школе, быстро теряют к ней интерес, если чувствуют со стороны взрослых насилие, сарказм и жестокость.

11. Предоставление ребенку самостоятельности в учебной работе и организация обоснованного контроля за его учебной деятельностью.

12. Поощрять ребенка, и не только за учебные успехи. Моральное стимулирование достижений ребенка. Развитие самоконтроля и самооценки, самодостаточности ребенка [16, с. 90 – 92].

Из этого следует, что адаптация к школьному обучению это перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению.

2.3. Краткие выводы по второй главе

Адаптация – приспособление самоорганизующейся системы к изменяющимся условиям среды.

Устойчивая психическая адаптация – уровень психической деятельности, определяющий адекватное заданным условиям среды поведение человека, его эффективное взаимодействие со средой и успешную деятельность без значительного нервно-психического напряжения.

Ребенок проходит 3 фазы своего становления как личности. В результате у него возникают соответствующие личностные новообразования - коллективизм как качество личности. Если не удается полностью преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него среде, то это способствует развитию у ребенка таких личностных новообразований, как негативизм, агрессивность, подозрительность, тревожность.

Дети далеко не с одинаковой успешностью «вживаются» в новые условия жизнедеятельности.

Процесс адаптации к обучению в начальной школе, а также трудности, которые могут возникать у ребенка в этот период, связаны с воздействием большого числа факторов, таких как личностные особенности индивидуума, так и влияния на него внешних обстоятельств.

Для того чтобы помочь ребёнку почувствовать себя в школе комфортно, высвободить имеющиеся у него интеллектуальные, личностные, физические ресурсы для успешного обучения и полноценного развития, педагогам и психологам необходимо: знать ребёнка; создавать пространства реализации его возможностей с учётом индивидуальных особенностей.

Глава II. Эмпирическое исследование влияния саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению

2.1. Краткая характеристика испытуемых и методов исследования

Эмпирическое исследование проводилось в муниципальном бюджетном образовательном учреждении средней образовательной школе с. Буюклы с учащимися 1 класса.

Исследование проходило в один этап (октябрь 2016 г. – февраль 2017 г.). В данный период изучалось современное состояние проблемы в психолого-педагогической теории и практике. Был определен уровень саморегуляции и уровень адаптации к школьному обучению у младших школьников.

Дадим краткую характеристику учащихся. В классе 25 учащихся, из них 11 девочек и 14 мальчиков.

Классным руководителем 1 класса является О.В.Я, стаж работы в школе 13 лет, первая квалификационная категория.

Все учащиеся были зачислены в класс в 2016 году на основе результатов психолого-педагогического тестирования и собеседования. До поступления в школу 14 детей воспитывались в детском саду, 12 человек посещали подготовительный класс школы, 4 воспитывались дома.

Во время тестирования и собеседования подготовленности к обучению в школе дети садовской подготовки показали уровень выше среднего.

Все дети умеют считать, но писать цифры умеют не все.

При прохождении двухнедельного курса «Введение в школьную жизнь» практически все учащиеся адаптировались к новым условиям жизнедеятельности. Но есть и такие дети, которые с трудом адаптируются к школьной жизни, требованиям учителя. Они обладают неустойчивым вниманием, часто отвлекаются, шумят, выкрикивают с места. Но такое поведение свойственно детям этого возраста и в силу того, что они желают

быть в центре внимания. Есть и такие дети, которые находятся постоянно в возбужденном состоянии, торопятся быстрее сделать работу, чтобы сообщить всем об этом, но зачастую эта работа оказывается выполненной неправильно, либо небрежно. Такое поведение тоже свойственно детям этого возраста, но это не мешает им все воспринимать и правильно отвечать на вопросы учителя.

У 7 детей проявляются признаки завышенной самооценки.

Первые недели обучения в школе выявили группу детей, которые внимательны и активны на уроке,

В классе есть ученики, которые пока присматриваются, осторожничают, боятся ошибиться. Они не проявляют на уроках высокую активность, хотя, как правило, правильно отвечают на вопросы, справляются с учебным заданием, осознанно воспринимают новый материал.

И, конечно же, в классе есть «молчуны», которые очень редко проявляют себя на уроке, хотя на переменах общительны и иногда даже задиристы.

Процесс обучения учащихся строится на основе деятельностного подхода.

Родители постоянно интересуются достижениями своих детей в учебной и внеклассной деятельности, но есть и те, кто предпочитает занимать позицию зрителя при проведении коллективных творческих дел в классе.

В классе обучается один ребенок из многодетной семьи. Четверо учащихся воспитываются в неполных семьях.

Во всех семьях родители занимаются воспитанием детей. В них созданы необходимые условия для выполнения домашних учебных заданий. Родители заинтересованы школьной жизнью. На собрание некоторые родители ходят вдвоем. Неблагополучных семей не выявлено.

Психологический климат в классе благоприятный.

С целью изучения влияния саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению была использована группа методов психолого-педагогического исследования:

1. Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова и Т.И. Шульга)

Саморегуляция предполагает определенное развитие способности детей к волевым усилиям. Эта способность измерялась с помощью данной методики. Она проста в использовании, предусматривает точное и быстрое заполнение протокола эксперимента, точно фиксирует результат, позволяет быстро сделать обработку первичных материалов.

В младшем школьном возрасте используется наглядный материал (кубики Кооса). Из кубиков должны складываться определенные фигуры. Первая картинка, которую экспериментатор предъявляет ребенку, должна складываться легко. Вторая картинка по условиям эксперимента должна складываться труднее. Третья картинка не должна складываться вообще. Результаты исследования позволяют выделить время, в течение которого испытуемый пытается решить задачу. Время решения задачи и количество попыток ее решить послужило количественной характеристикой волевого усилия в интеллектуальной работе. Причина отказа, поведение учащихся использовались для качественного анализа. Условно все учащиеся были разделены на 3 группы.

1. Учащиеся, которые в неуспехе обвиняли себя.

2. Учащиеся, которые в неуспехе обвиняли экспериментатора, обстоятельства.

3. Учащиеся, которые указывали объективную причину неуспеха.

2. Тест простых поручений (В.Л. Марищук, Г.Н. Хилова)

Цель методики: диагностика уровня развития саморегуляции, организации деятельности, отдельных свойств внимания, объема оперативной памяти.

Проводилась групповым способом. Временные затраты на выполнение теста – 5 – 7 минут. Текст поручений зачитывался в обычном темпе. Каждое задание зачитывалось только один раз, повтора не допускалось.

Испытуемым была дана инструкция: «Ребята, при выполнении этих заданий вы должны быть очень внимательны и сообразительны. Ваша задача – выполнять каждое из моих несложных поручений быстро и без ошибок. Каждое

поручение вы будете выполнять в одном из восьми квадратов выданного вам бланка. Если вы не успеете выполнить какое-то задание, переходите к следующему. Сделав случайную ошибку, аккуратно исправьте ее. Как только я скажу «стоп», закончите выполнение задания» **(Приложение 1).**

3. Цветовой тест М. Люшера

Цель: определение эмоционального отношения ребенка к школьным ситуациям.

Методика проводилась с каждым ребенком индивидуально. Перед ребенком раскладывались цветные карточки на чистом листе бумаге А4 в произвольном порядке. Затем испытуемым давалась инструкция. Выбор ребенком цвета позволил определить эмоциональное состояние ребенка в школе **(Приложение 2).**

4. Тест школьной тревожности (А.М. Прихожан)

Для проведения теста было отобрано два набора по 12 рисунков размером 18 х 13 см в каждом. Набор А предназначен для девочек, набор Б – для мальчиков. Номера картинок помечались на обороте рисунка.

Методика проводилась с каждым испытуемым индивидуально. Требования к проведению стандартны для проективных методик. Перед началом работы давалась общая инструкция. Кроме того, перед показом некоторых рисунков давались дополнительные инструкции.

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

Затем последовательно предъявляются картинки №2 – 12. Перед предъявлением каждой повторялись вопросы: Какое у девочки (мальчика) лицо? Почему у него такое лицо?

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

2.2. Анализ и обсуждение результатов исследования

В ходе обследования испытуемых, мы получили ряды экспериментальных данных, которые в дальнейшем были подвергнуты статистической обработке.

По методике «*Нерешаемая задача*» **(Приложение 4),** в среднем каждый ученик на сбор первой картинки потратил 6 секунд, причем 65% учащихся выполнила это задание за меньшее время (3 – 5 секунд). На сбор второй картинки учащиеся потратили в среднем 130 секунд, причем уже 51% учащихся справился с заданием быстрее (20 – 100 секунд). И на сбор третьей картинки учащиеся затратили в среднем 526 секунд, 43% учащихся выполняли эту работу дольше других (9 – 15 минут), 4% учащихся вообще не справились со вторым и третьим заданием.

Характер отказа, объяснение причины не решения предложенной задачи, а также поведение учащихся в экспериментальной ситуации дают возможность провести качественный анализ проявления волевых усилий.

В ходе качественного анализа данных о характере отказа от задания были получены следующие результаты. Все учащиеся разделились на четыре качественно различных группы:

1. Учащиеся, которые отказывались выполнять задание в резко аффективной форме «не могу, не хочу больше делать»; к предложению экспериментатора попробовать еще, отнеслись крайне негативно и ответили отказом. Эта группа составила 22% учащихся.

2. Учащиеся, которые отказались выполнять задание, выражая при этом недовольство по поводу своей деятельности «у меня не получается»; на просьбу экспериментатора продолжить, ответили неуверенно «да у меня не получится», но все же попробовали еще. Эта группа составила 39% школьников.

3. Учащиеся, которые отказывались выполнять задание вполне спокойно «тут не соберешь»; на просьбу экспериментатора отвечали слишком уверенно и

эмоционально «ну если она раньше не собралась, то и сейчас не соберется». В состав этой группы вошло 14% школьников.

4. Учащиеся, которые отказывались выполнять задание, только перепробовав все возможные сочетания кубиков, вели себя спокойно и уверенно «здесь нельзя сделать такую фигуру»; на просьбу экспериментатора продолжить работу, объясняли, что эту картинку невозможно собрать из предложенных кубиков. В эту группу вошло 25% учащихся.

В ходе качественного анализа причины отказа от выполнения задания было выделено три основных причины, которыми дети объясняли, почему же картинка не собралась.

Во-первых, это внутренняя причина, т.е. дети видели причину не решения задачи в своих собственных качествах. На вопрос экспериментатора «как ты думаешь, почему картинка не собралась» отвечали, что не умеют собирать кубики, не могут собрать нужную картинку. На такую причину указывали 28% учащихся.

Во-вторых, некоторые дети видели причину неуспеха во внешних обстоятельствах (не хватает одного кубика; пополам надо кубики разрезать, тогда получится и пр.). На внешнюю причину указывали 38% учащихся.

И, наконец, некоторые дети указывали истинную причину. Они говорили, что из предложенных им кубиков нельзя собрать данную фигуру. На эту причину указали 25% детей.

Были дети (10%), которые вообще никак не мотивировали свой отказ от работы и не указывали причину не решения задачи.

Анализ и интерпретация результатов исследования саморегуляции испытуемых по методике *«Тест поручений»* подтвердил результаты первой методики и показал высокий уровень саморегуляции у 2 испытуемых (8,0%). Это проявляется в том, что дети самостоятельно могут организовать свою деятельность, самостоятельно выполняют поставленную перед ними задачу, ориентируются в рамках сложной обстановки и самостоятельно находят пути преодоления трудностей. Проявляют интерес к тестовому заданию.

Средний уровень саморегуляции определен у 13 испытуемых (52,0%). Об этом свидетельствует то, что испытуемые достигали поставленной цели только при стимуляции со стороны взрослого, прослеживались своевременные попытки наладить свою деятельность.

Низкий уровень саморегуляции определен у 10 испытуемых (40,0%). Они не могут контролировать собственную деятельность, самостоятельно не ставят целей и не достигают целей, поставленных взрослым. У таких детей отсутствует самокритичность, они не могли сдерживать своих эмоций, выкрикивали с места, не проявляли должного познавательного интереса к тестовому заданию **(Приложение 5, рис. 2).**

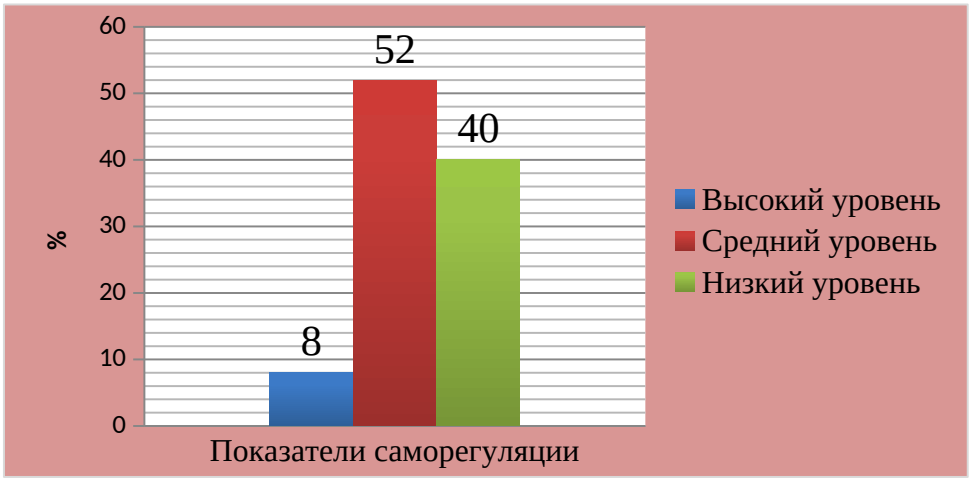


Рис. 2. Результаты диагностики саморегуляции испытуемых 7 – 8 лет по методике «Тест поручений» (В.Л. Марищук, Г.Н. Хилова) .

Результаты *цветового теста Люшера* показали, что у 3 испытуемых (12,0%) преобладают положительные эмоции. Дети счастливы, настроены оптимистично, пребывают в состоянии эйфории.

У 12 испытуемых (48,0%) эмоциональное состояние в норме. Дети могут радоваться, печалиться, поводов для беспокойства нет, адаптация протекает в целом нормально.

У 10 испытуемых (40,0%) преобладают отрицательные эмоции. У учащихся доминирует плохое настроение и неприятные переживания. Плохое

настроение свидетельствует о нарушении адаптационного процесса, о наличии проблем, которые ребенок не может преодолеть самостоятельно **(Приложение 6, рис. 3).**

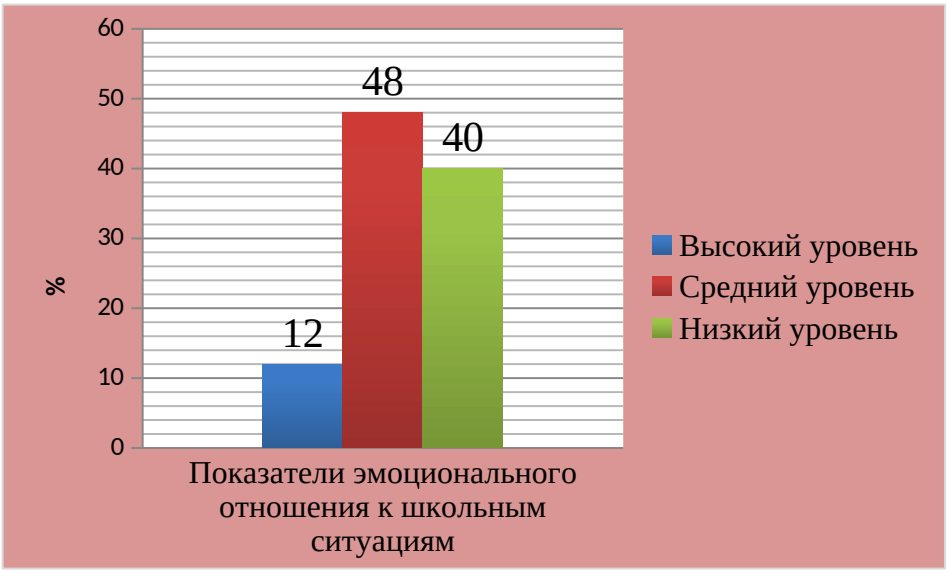


Рис. 3. Результаты цветового теста М. Люшера.

Результаты *теста школьной тревожности* показали у 3 испытуемых (12,0%) отсутствие школьной тревожности, которое характеризуется хорошими результатами в ситуациях моделирующих отношения ребенок – взрослый, то есть эмоциональное состояние ребенка в норме.

У 12 испытуемых (48,0%) уровень школьной тревожности нормальный. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

У 10 испытуемых (40,0%) высокий уровень школьной тревожности. Дети постоянно находятся в подавленном настроении, у них затруднены контакты с окружающим миром. Мир воспринимается как враждебный. Такие дети, терзаются постоянными сомнениями, не способны на серьезные жизненные достижения и, как следствие, социально дезадаптивны **(Приложение 6, рис. 4).**

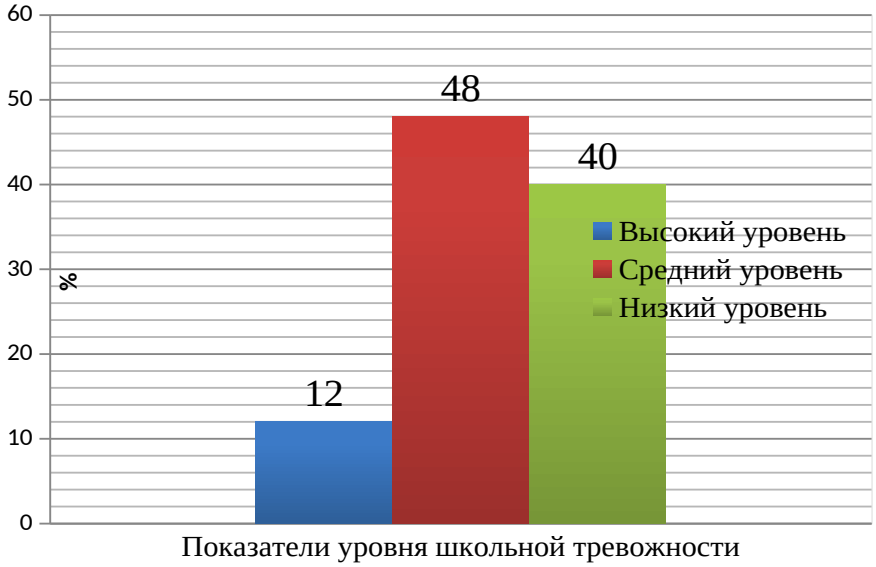


Рис. 4. Результаты теста школьной тревожности



Рис. 5. Показатели адаптации к школьному обучению

Результаты диагностик показали, что у 2 испытуемых (8,0%) высокий уровень адаптации к школьному обучению, средний уровень у 13 испытуемых (52,0%), низкий уровень у 10 испытуемых (40,0%) **(Приложение6, рис. 5).**

Для определения влияния саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению был использован коэффициент ранговой корреляции r_s-критерий Спирмена.

Определим влияние саморегуляции на эмоциональное отношение

младших школьников к школьным ситуациям.

Сформулируем гипотезы:

H_0: корреляция между саморегуляцией и эмоциональным отношением к школьным ситуациям не отличается от 0.

H_1: корреляция между саморегуляцией и эмоциональным отношением к школьным ситуациям отличается от 0.

Применим следующий алгоритм расчета коэффициента ранговой корреляции r_S Спирмена:

1) Проранжировать значения переменных А и Б.

2) Подсчитать разницу d между рангами А и Б по каждой строке таблице и занести в третий столбец таблицы.

3) Возвести каждую разность в квадрат: d^2. Эти значения занести в четвертый столбец таблицы.

4) Подсчитать сумму квадратов $\sum d^2$

5) При наличии одинаковых рангов рассчитать поправки:

$T_a = \sum(a^3 - a) / 12$

$T_b = \sum(b^3 - b) / 12$

где

a – объем каждой группы одинаковых рангов в ранговом ряду А;

b – объем каждой группы одинаковых рангов в ранговом ряду В.

6) Рассчитать коэффициент ранговой корреляции r_S по формуле:

а) при отсутствии одинаковых рангов:

$$r_S = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

б) при наличии одинаковых рангов:

$$r_S = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2 + T_a + T_b}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

где N – количество испытуемых.

Таблица 1

Вспомогательная таблица для расчета «суммы d-квадрат»

		1-й ряд	2-й ряд	1 р. – р.	2 р. – р.	d	d²
1.	М.А.	7	7	24,5	3	21,5	462,25
2.	С.А.	5	11	18,5	5	13,5	182,25
3.	Е.Б.	6	14	22	11	11	121
4.	К.Б.	4	12	13,5	8	5,5	30,35
5.	Д.В.	3	22	8	17,5	-9,5	90,25
6.	А.В.	2	24	3,5	20,5	-17	289
7.	И.Г.	5	6	18,5	1,5	17	289
8.	В.Д.	4	15	13,5	12,5	1	1
9.	О.Д.	7	6	24,5	1,5	23	529
10.	Л.Ж.	5	12	18,5	8	10,5	110,25
11.	Я.З.	4	11	13,5	5	8,5	72,25
12.	Ю.И.	3	28	8	25	17	289
13.	Б.К.	4	15	13,5	12,5	1	1
14.	У.К.	6	16	22	14	8	64
15.	Р.К.	2	27	3,5	24	-20,5	420,25
16.	С.Л.	3	24	8	20,5	-12,5	156,25
17.	О.М.	4	13	13,5	10	3,5	12,25
18.	Т.Н.	6	12	22	8	14	196
19.	И.О.	2	22	3,5	17,5	-14	196
20.	И.О.	3	25	8	23	-15	225
21.	С.П.	1	21	1	16	-15	225
22.	Л.Т.	2	24	3,5	20,5	-17	289
23.	А.Ф.	4	11	13,5	5	8,5	72,25
24.	В.Ч.	3	24	8	20,5	-12,5	156,25
25.	Р.Я.	5	17	18,5	15	13,5	182,25
Итого				325	325		4661,1

$\Sigma d^2 = 4661.1$

Выполним поправку на одинаковые ранги:

$$T\alpha = \frac{(4^3-4)+(5^3-5)+(6^3-6)+(4^3-4)+(3^3+3)+(2^3-2)}{12} = 40$$

$$Tb = \frac{(2^3-2)+(3^3-3)+(3^3-3)+(2^3-2)+(2^3-2)+(4^3-4)}{12} = 10,5$$

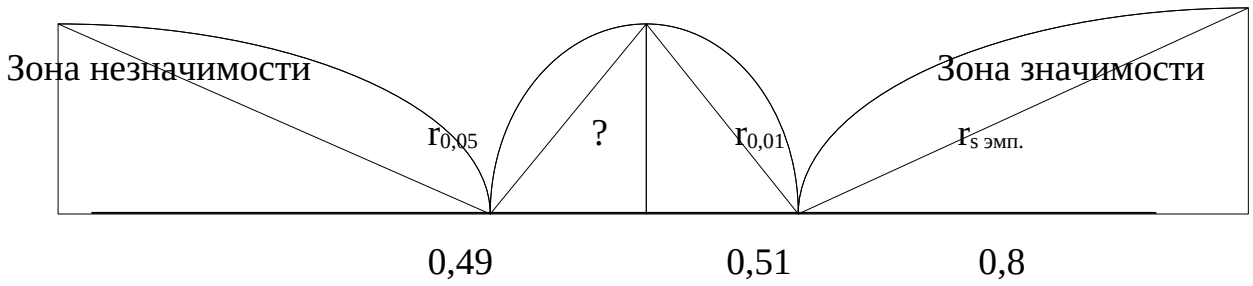
Внесем полученные данные в формулу:

$$r_S = 1-6\cdot\frac{4661,1+40+10,5}{25\cdot(25^2-1)} = -0,8$$

Табличные значения для n = 25 $r_{s\ 0,05} = 0,49$; $r_{s\ 0,01} = 0,51$.

Сравним эмпирическое значение критерия с табличными значениями.

Представим данные на числовой прямой (в соответствии с алгоритмом Спирмена на оси откладывается абсолютное значение критерия $r_{s\ эмп.}$ = |-0,8| = 0,8.



Ответ: H_0 отклоняется, принимается H_1; корреляция между саморегуляцией и эмоциональным отношением к школьным ситуациям отличается от 0 на статистически значимом уровне ($p \leq 0,05$).

С учетом отрицательного значения $r_{s\ эмп.}$ доказано, что между исследуемыми психологическими явлениями существует связь, выраженная обратно пропорциональной зависимостью.

Вывод: по данной выборке испытуемых саморегуляция связана с эмоциональным отношением к школьным ситуациям.

Определим влияние саморегуляции на уровень школьной тревожности.

Сформулируем гипотезы:

H_0: корреляция между саморегуляцией и уровнем школьной тревожности не отличается от 0.

H_1: корреляция между саморегуляцией и уровнем школьной тревожности отличается от 0.

Таблица 2

Вспомогательная таблица для расчета «суммы d-квадрат»

		1-й ряд	2-й ряд	1 р. – р.	2 р. – р.	d	d^2
1.	М.А.	7	10	24,5	23,5	1	1
2.	С.А.	5	7	18,5	12,5	6	36
3.	Е.Б.	6	8	22	17	5	25
4.	К.Б.	4	7	13,5	12,5	1	1
5.	Д.В.	3	3	8	5	3	9
6.	А.В.	2	4	3,5	8	-4,5	20,25

7.	И.Г.	5	11	18,5	25	-6,5	42,25
8.	В.Д.	4	8	13,5	17	3,5	12,25
9.	О.Д.	7	10	24,5	23,5	1	1
10.	Л.Ж.	5	9	18,5	21	-2,5	6,25
11.	Я.З.	4	8	13,5	17	3,5	12,25
12.	Ю.И.	3	3	8	5	3	9
13.	Б.К.	4	7	13,5	12,5	1	1
14.	У.К.	6	8	22	17	5	25
15.	Р.К.	2	2	3,5	2,5	1	1
16.	С.Л.	3	4	8	8	0	0
17.	О.М.	4	9	13,5	21	-7,5	56,25
18.	Т.Н.	6	8	22	17	5	25
19.	И.О.	2	5	3,5	10	-6,5	42,25
20.	И.О.	3	4	8	8	0	0
21.	С.П.	1	3	1	5	-4	16
22.	Л.Т.	2	2	3,5	2,5	1	1
23.	А.Ф.	4	7	13,5	12,5	1	1
24.	В.Ч.	3	1	8	1	7	49
25.	Р.Я.	5	9	18,5	21	-2,5	6,25
Итого				325	325		399

$\Sigma d^2 = 399$

Выполним поправку на одинаковые ранги:

$$T\alpha = \frac{(4^3-4)+(5^3-5)+(6^3-6)+(4^3-4)+(3^3+3)+(2^3-2)}{12} = 40$$

$$Tb = \frac{(2^3-2)+(3^3-3)+(3^3-3)+(4^3-4)+(5^3-5)+(3^3-3)+(2^3-2)}{12} = 22$$

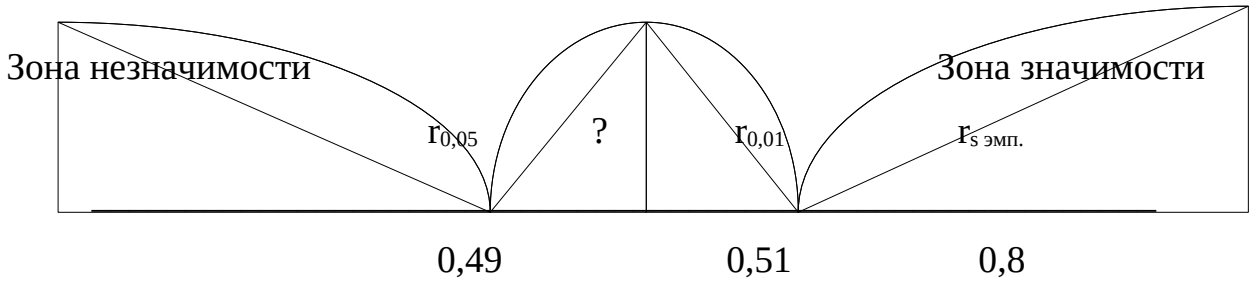
Внесем полученные данные в формулу:

$$r_S = 1-6\cdot\frac{399+40+22}{25\cdot(25^2-1)} = 0{,}8$$

Табличные значения для n = 25 $r_{s\ 0,05} = 0{,}49$; $r_{s\ 0,01} = 0{,}51$.

Сравним эмпирическое значение критерия с табличными значениями.

Представим данные на числовой прямой (в соответствии с алгоритмом Спирмена на оси откладывается абсолютное значение критерия $r_{s\ эмп.} = 0{,}8$.



Ответ: H_0 отклоняется, принимается H_1; корреляция между саморегуляцией и уровнем школьной тревожности отличается от 0 на статистически значимом уровне ($p \leq 0,05$).

ир Они не умеют контролировать и оценивать свою деятельность.

Заключение

В настоящее время в психологии существует большое количество подходов и определений понятия «саморегуляция».

Саморегуляция обозначает направленность действия на того, кто его производит. Объектом регуляции для человека в данном случае являются его собственные поступки и действия, присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства). Именно когда человек регулирует

собственную психическую сферу, мы имеем дело с саморегуляцией.

В онтогенезе саморегуляция начинает формироваться в связи с необходимостью подчиняться требованиям взрослых, правилам поведения в обществе, при включении в учебную деятельность. Саморегуляция является новообразованием младшего школьного возраста. И в этом возрасте формирование саморегуляции выдвигается в центр психического развития ребенка. Способность к саморегуляции играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности, к которым в первую очередь относится учение.

Для осуществления учебной деятельности необходимы умения сосредоточить внимание, активно воспринимать и запоминать информацию, предварительно ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с заданным образцом и предъявленными условиями. То есть для успешного осуществления учебной деятельности необходимо определенное развитие способности саморегуляции.

Для реализации этого необходимо, чтобы ребенок был мотивирован к школьному обучению. Хорошо адаптированный школьник положительно относится к учению, имеет высокие показатели уровня саморегуляции, которые являются фактором, обеспечивающим успешное усвоение школьной программы.

Результаты диагностики показали, что адаптированные к школьному обучению учащиеся имеют высокие показатели саморегуляции, тревожные и эмоционально неустойчивые учащиеся с низкой степенью адаптации имеют низкие показатели саморегуляции. Они не умеют контролировать и оценивать свою деятельность.

Таким образом, гипотеза, положенная в основу исследования: можно предположить, что между показателями саморегуляции младших школьников и адаптацией к школьному обучению существует взаимосвязь. Так легко адаптируемые младшие школьники имеют высокие показатели саморегуляции, и наоборот, младшие школьники, имеющие высокие показатели саморегуляции,

легко адаптируются к школьному обучению, подтвердилась в ходе исследования.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. М.: Наука,1982. 188 с.

2. Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации: Электронный ресурс. Режим доступа: http://vashpsixolog.ru/ (Дата обращения: 10. 09. 2016).

3. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы //

Избранные труды. М.: Наука, 2008. 290 с.

4. Артюхова И.А. В первом классе – без проблем. – М.: Чистые пруды, 2008. 32 с.

5. Безруких М.М. Ребёнок идёт в школу: знаете ли вы своего ученика? М.: Академия, 1996. 232 с.

6. Бехтер Т.С., Жарикова Л.И. Группа кратковременного пребывания как форма адаптации ребенка к учебной деятельности / Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения: сборник научных статей / под ред. Л.С. Колмогоровой. Барнаул: АлтГПА, 2010. 516 с.

7. Битянова М.Р. Адаптация ребёнка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: ОЦ «Педагогический поиск», 1997. 68 с.

8. Бугаева Н.Н. Комфорт младших школьников в образовательной деятельности // Начальная школа. 2009. № 2. С. 25 – 28.

9. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 3. Л.: ЛГУ, 1981. 326 с.

10. Воробьёва Е. Адаптация учащихся: Методическая копилка // Школьный психолог. 2005. № 18. С. 27 – 38.

11. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 356 с.

12. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Издательство Московского университета, 1974. 102 с.

13. Герц Е.Н. Психологическая адаптация учащихся 1-х классов // Завуч начальной школы. 2008. № 4. С. 59 – 66.

14. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т.1. М.: Мир, 1996. 496 с.

15. Иванова И.А. Проблема адаптации первоклассников // Проблемы Науки. 2015. № 4 (34). С.141 – 143.

16. Кирпичёв В.И. Адаптация ребёнка к школе. М.: ВЛАДОС, 2002. 136 с.

17. Конопкин О.А. Психологические механизмы саморегуляции деятельности. М.: Ленанд, 2011. 320 с.

18. Красногорский Н.И. Высшая нервная деятельность ребёнка. М:

Знание, 1997. 300 с.

19. Круглова Н.Ф. Регуляторно-когнитивный аспект повышения эффективности учебной деятельности младших школьников // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. М.: ПИ РАО, 2006. 298 с.

20. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. М.: Лабиринт, 2003. 298 с.

21. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб: Питер, 2004. 320 с.

22. Мануйленко З.М. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. М.: Знание, 2005. 128 с.

23. Маркович Д.Н. Адаптация первоклассников к обучению в школе // Пачатковая школа. 2009. № 7. С. 18 – 22.

24. Мислављский Ю.Н. Саморегуляция и активности личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 151 с.

25. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник. В 2 ч. Ч.1. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.

26. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М.: Знание, 1986. 80 с.

27. Первые дни ребёнка в школе. Советы психолога: Адаптация и дезадаптация / Готовимся к школе. М.: Просвещение, 2010. 294 с.

28. Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1979. 368 с.

29. Психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода первоклассника / сост. Л. Н. Румянцева. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2012. 136 с.

30. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 2008. 440 с.

31. Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. Томск: Пеленг, 1997. 288 с.

32. Росина Н.Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: дисс. … канд. психол. наук. Н.Новгород, 1998. 150 с.

33. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

34. Середенко П.В. Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях. Южно-Сахалинск, 2008. 48 с.

35. Середенко П.В. Психолого-педагогическое исследование: методология и методы. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. 188 с.

36. Сипачев Н.О. Особенности становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. М.: ПИ РАО, 2006. 418 с.

37. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников // Вопросы психологии. 1986. № 1. С. 47 – 53.

38. Тест простых поручений по прямоугольникам / Диагностика познавательных способностей: методики и тесты: [учебное пособие] / Ред. В.Д. Шадриков. М.: Академический проект: Альма Матер, 2009. 424 с.

39. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблемы психологии личности. М.: Мысль, 1982. 228 с.

40. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.

41. Шаров А.С. Систем ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: Автореферат докт. психол. наук. Новосибирск, 2000. 44 с.

42. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы исследования установки. Тбилиси: Меницреба, 1987. 264 с.

43. Ульенкова У.В., Кисова В.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2001. № 1. С. 26 – 33.

44. Ульенкова У.В. Субъектность ребенка дошкольного возраста как

фактор его саморазвития // Проблемы развития личности в современных условиях: возрастной и профессиональный аспект: коллективная монография / Под ред. Т.Н. Князевой. Н.Новгород: НГПУ, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2010. 316 с.

45. Ухтомский А.А. Избранные труды. Л.: ЛГУ, 1978. 348 с.

46. Хохлова В.А. Особенности школьной адаптации младших школьников на первом году обучения // Инновационные педагогические технологии: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 72 – 75.

47. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: 2007. 264 с.

48. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология. М.: Знание, 1995. 324 с.

49. Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. 367 с.

50. Ямбург Е.А. Школа для всех. М.: Новая школа, 2006. 142 с.