КАЗАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИМЕНИ В.Г. ТИМИРЯСОВА (ИЭУП)

Психологический факультет

Кафедра
психологии и педагогики

«Допустить к защите»
Заведующий кафедрой
_____
к.пед.н.,доц.
Скоробогатова Анна Ильдаровна
«___» _____ 2017 г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ШКОЛЫ

Выпускная (бакалаврская) работа

направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
профиль «Психология образования»

Выполнил:_____
студентка гр. Д 2341у отделения
Шарафутдинова Эльвера Магсумовна
Научный руководитель:_____
к.п.н. Гафиятова Оксана Викторовна

Казань – 2017

Содержание

Введение.....3

I. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы.....7

1.1 Школьная адаптация как междисциплинарная проблема.....7

1.2. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения адаптации младших школьников.....16

Выводы по I главе.....28

II. Экспериментальное исследование психолого-педагогического сопровождения адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы.....29

2.1. Организация выборки и методик исследования.....29

2.2. Описание программы адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы.....38

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования.....43

Выводы по II главе.....52

Заключение.....54

Список использованной литературы.....56

Приложения……..……61

Введение

Актуальность исследования. Переход из начальной школы в среднюю является сложным, но при правильной организации он может способствовать психологическому, социальному росту ребенка, в ином случае — может стать болезненным процессом приспособления, привыкания.

Переход из начальной школы в среднюю связан с возрастанием нагрузки на психику ученика. Любые переходные периоды в жизни человека всегда связаны с проблемами. Переход учеников из начальной школы — это сложный и ответственный период; от того, как пройдет процесс адаптации, зависит вся дальнейшая школьная жизнь ребенка. Наша задача — разобраться в том, что происходит сейчас с нашими детьми, что их волнует и беспокоит, с какими проблемами они сталкиваются, и определить, какую реальную помощь мы можем оказать ребятам.

Данная проблема давно волнует как педагогов, так и психологов. Они исследуют особенности адаптационного периода пятиклассников, предлагают свои способы диагностики и коррекционные программы. И все же это не снимает остроту данного вопроса. Каждый год, в каждой школе все повторяется вновь и вновь.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на большое число исследований, некоторые ключевые вопросы психолого-педагогического сопровождения в период адаптации к обучению в среднем звене остаются в тени и требуют более полного изучения.

Проблема исследования. Каковы условия психолого-педагогического сопровождения в период адаптации младших школьников к обучению в среднем звене?

Объект исследования: адаптация к обучению в среднем звене.

Предмет исследования: психолого-педагогического сопровождение младших школьников в период адаптации к обучению в среднем звене.

Цель исследования раскрыть особенности психолого-педагогического сопровождения в период адаптации младших школьников к обучению в

среднем звене.

Гипотеза исследования: Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в период адаптации к обучению в средней школе будет успешным, если

- оно способствует формированию внутренних познавательных мотивов,

- развитию коммуникативных навыков общения с учителями и одноклассниками.

В соответствии с обозначенной проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

- изучить теоретические аспекты проблемы школьной адаптации и ее механизмов;

- раскрыть сущность коррекционной работы, способствующей адаптации младших школьников к обучению в среднем звене;

- экспериментально проверить зависимость адаптации к обучению в средней школе от коррекционной работы, направленной на развитие определенных навыков и умений.

Методологической основой исследования являются важнейшие философские положения о причинности и обусловленности протекающих процессов, о социальной, творческо-деятельностной сущности личности, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [15], теории развития личности и закономерности формирования и развития человека, а также положение о ведущей роли деятельности и общения в развитии и формировании личности,

Для доказательства гипотезы и достижения поставленной цели в качестве **методов исследования** нами были использованы:

-Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы;

-Эмпирические методы: опрос родителей и экспертный опрос учителя(по карте наблюдений М.Битяновой [7]), анализ данных медицинской

статистики, диагностическое исследование по методике «Я иду в школу» (авторы Г.А.Урунтаева, Ю.А.Афонькина [62]) и по проективному цвето-ассоциативному тесту отношений (автор А.Эткинд [5]).

- Статистические методы: обработка экспериментальных данных, графическое представление результатов F- критерий Фишера.

Экспериментальной базой исследования является Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Каргалинская гимназия" Чистопольского муниципального района РТ. В исследовании принимали участие пятиклассники двух классов:

Экспериментальная группа – 17 человек, ученики 5а класса;

Контрольная группа – 17 человек, ученики 5б класса.

Испытуемые являются учениками одной параллели классов, одинакового возраста, обучаются учебниками образовательной среде по ФГОС «Школа России».

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что нами была предпринята попытка систематизировать психолого-педагогическую информацию, раскрывающую особенности организации работы с пятиклассниками, направленную на успешную адаптацию к обучению в среднем звене.

Практическая значимость работы: подобранные диагностические методики и коррекционно развивающие упражнения могут быть использованы в работе другими психологами и педагогами в своей работе детьми среднего звена

Структура работы: состоит из введения, двух глав, заключения и приложения.

Во введении обосновывается актуальность темы, формулируются проблема, цель, задачи и гипотеза исследования, указываются объект и предмет, описываются методологическая основа и методический аппарат работы.

В первой главе обозначены научно-теоретические основы школьной

адаптации.

Во второй главе представлено экспериментальное исследование психологических особенностей школьной адаптации в младшем школьном возрасте к обучению в среднем звене.

В заключении изложены основные выводы работы, определены перспективы дальнейшей работы по проблеме.

Список литературы представлен 66 источниками, использованными при выполнении работы.

Приложение дополняет материалы теоретического и эмпирического исследования графиками, таблицами и схемами.

I. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы

1.1 Школьная адаптация как междисциплинарная проблема

Здоровая адаптация детей в настоящее время обладает очевидной актуальностью, т.к. возрастает количество неврологических, психиатрических и функциональных изменений. Часто требует как медицинской и психолого-педагогической помощи [11].

В средней школе меняется вся социальная ситуация развития, которая образуется из комплекса эмоциональных, умственных и физических критериев. Появляются новые усложненные требования к психофизиологическому статусу ребенка, к его общим способностям, к нравственным, волевым качествам.

Различные аспекты проблемы приспособления ребенка к этим требованиям давно привлекали внимание педагогов, психологов, психофизиологов. Многочисленные исследования школьной неуспеваемости у детей без признаков выраженной интеллектуальной недостаточности, нарушений школьного поведения, не имеющих отчетливой клинической очерченности, но часто выступающих как этап формирования пограничных нервно-психических расстройств, послужили основой для выделения относительно самостоятельного объекта междисциплинарных исследований, получившего название «Проблемы школьной дезадаптации».

В самом общем виде под школьной адаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о соответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации обучения в среднем звене.

В настоящее время затруднения, связанные с адаптацией к обучению в средней школе, по данным разных авторов, испытывают от 15 до 40 % учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причем

отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества. С учетом этих масштабов, а так же наиболее вероятных негативных последствий этого явления, выражающихся, в частности, в формировании устойчивых видов социально-психической дезадаптации.

Поэтому стратегическая задача психологической диагностики в данном случае должна быть ориентирована не на уточнение характера, структуры и нозологической принадлежности клинических очерченных расстройств, что является содержанием патопсихологической диагностики, а во-первых, на раннее выявление нарушения доклинического уровня как факторов риска возникновения нервно-психической патологии и, во-вторых, на установление структуры этих нарушений, которые при внешне сходных проявлениях могут иметь совершенно различное психологическое содержание. Таким образом, на этой основе могут быть созданы предпосылки не только для профилактики более серьезных нарушений психического развития, но и для целенаправленной коррекции уже имеющихся отклонений [7].

К числу основных первичных внешних признаков дезадаптации и врачи, и психологи единодушно относят затруднения в учебе и различные нарушения школьных форм поведения. В этой связи, с чисто педагогических позиций, к категории детей с нарушениями школьной адаптации относятся прежде всего дети с недостаточными способностями к обучению, так как среди требований, которые предъявляет к ребенку школа, в первую очередь выделяется необходимость успешно овладевать учебной деятельностью. Известно, что учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, что ее формирование обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии онтогенеза.

Адаптация ребенка к школе довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением во всех системах организма. Большинство исследователей выделяют три фазы адаптации:

- Генерализованная реакция, когда в ответ на новое воздействие

практически все системы организма ребенка отвечают бурной реакцией и значительным напряжениям (2-3 недели);

- Неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные (или близкие к оптимальным) вариант реакций на непривычное воздействие;

- Относительно устойчивое приспособление, когда организм находит наиболее подходящие адекватно новым нагрузкам, варианты реагирования, т.е. собственно адаптация.

Длительность периода адаптации для каждого ребенка при разных условиях неодинакова.

Все многообразие трудностей в школе можно разделить на 2 этапа:

- Специфические, имеющие в основе те или иные нарушения развития моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, речевого развития и тому подобное;

Неспецифические, вызванные общей ослабленностью организма смеженной и неустойчивой работоспособностью, индивидуальным темпом деятельности [25].

В результате социально-психологической дезадаптации можно ожидать у ребенка проявление всего комплекса неспецифических трудностей, связанных, прежде всего, с нарушениями деятельности. На уроке не адаптировавшийся ученик неорганизован, часто отвлекается, пассивен, отличается замедленным темпом деятельности, часто допускает ошибки. Природа школьной неуспеваемости может быть определена самыми различными факторами, в связи с чем углубленное изучение ее причин и механизмов осуществляется не столько в рамках педагогики, сколько с позиции педагогической и медицинской, а в последнее время социальной психологии, дефектологии, психиатрии и психофизиологии.

Одной из причин школьной дезадаптации может быть характер семейного воспитания. Если ребенок приходит в школу из семьи, где он чувствовал переживание «я», он и в новую социальную общность – школу –

входит с трудом. Бессознательное стремление к отчужденности, непринятие норм и правил любой общности во имя сохранения неизменного «я» лежит в основе школьной дезадаптации детей воспитанных в семье с несформированным чувством «мы» или в семьях, где родителей от детей отделяет стена отвержения, безразличия [17].

Вполне естественно, что преодоление той или иной формы дезадаптации прежде всего должно быть направлено на устранение причин, вызывающих ее. Очень часто дезадаптация ребенка в школе, неспособность справиться с ролью ученика негативно влияют на его адаптацию в других средах общения. При этом возникает общая средовая дезадаптация ребенка, указывающая на его социальную отгороженность, отвержение [11].

Перечисленные нарушения следует рассматривать как факторы риска. способные при определенных условиях стать причинами школьной неуспеваемости, но не определяющие ее. Степень условий патогенности факторов, так же как и обратимости формирующихся нарушений, складываются из многих составляющих. В частности, немалую роль могут играть компенсаторные процессы, а так же позитивные изменения средовой ситуации. Кроме того, каждый из этих факторов имеет сложноорганизованную структуру и потому нуждается в тщательном анализе, который мог бы позволить оценить истинную меру его деструктивных или тормозящих влияний на процесс психического развития конкретного ребенка. Однако очевидно и другое: все перечисленные факторы представляют прежде всего непосредственную угрозу прежде всего для интеллектуального развития ребенка, частью выступая как реальные предпосылки его нарушения (факторы социального рода), частью как его симптомы. Зависимость же школьной успеваемости от интеллекта не нуждается в доказательствах. Именно на интеллект в младшем школьном возрасте падает основная нагрузка, так как для успешного овладения учебной деятельностью, научно-теоретическими знаниями необходим достаточно высокий уровень развития мышления, речи, восприятия, внимания, памяти,

приобретенные в период дошкольного детства, нужен запас элементарных сведений, представлений, умственных действий и операций, служащие предпосылкой усвоения изучаемых в школе учебных предметов. Поэтому даже легкие, парциальные нарушения интеллекта, асинхрония в их формировании будут затруднять процесс обучения ребенка и требовать специальных мер коррекции, трудноосуществимых в условиях массовой школы. Если же речь идет о состояниях, квалифицируемых как задержка психического развития и нуждающихся в специально организованных условиях обучения, то неуспеваемость ошибочно направленного в массовую школу ребенка с таким диагнозом и его последующая дезадаптация являются практически неизбежными. Под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у такого ребенка формируется ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. А так как выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самоактуализация часто осуществляется в разной мере осознанным противодействием школьным нормам, реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими (как детьми, так и взрослыми), что на фоне полной утраты интереса к школе постоянно интегрируется в асоциальную личностную направленность. Нередко у таких детей возникают нервно-психические и соматические расстройства [14].

У детей в возрасте до 10 лет с их повышенной потребностью в движениях, наибольшие трудности вызывают ситуации, в которых требуется контролировать свою двигательную активность. При блокировании этой потребности нормами школьного поведения у ребенка нарастает мышечное напряжение, ухудшается внимание, падает работоспособность, быстро наступает утомление. Наступающая вслед за этим разрядка, являющаяся защитной физиологической реакцией организма ребенка на чрезмерное перенапряжение, выражается в неконтролируемом двигательном

беспокойствии, расторможенности, квалифицируемым учителем как дисциплинарные проступки [8].

Значительные трудности в соблюдении норм и правил поведения испытывают дети с различными нейродинамическими нарушениями, наиболее часто проявляющимся синдромом гипервозбудимости (или гипердинамическим синдромом) дезорганизующим не только деятельность ребенка, но и его поведение в целом. У возбудимых моторнорасторможенных детей типичными являются расстройства внимания, нарушения целенаправленности деятельности, препятствующие успешному усвоению учебного материала. В достаточно выраженных случаях такая симптоматика может быть купирована лишь в условиях терапевтической коррекции [9].

Другой формой нейродинамических расстройств является психомоторная заторможенность. Школьники с этим нарушением отличаются заметным снижением двигательной активности, замедленным темпом психической деятельности, обедненностью диагноза и выраженности эмоциональных реакций. Эти дети так же испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, так как не успевают работать в едином со всеми темпе, не способны к быстрому реагированию на изменение тех или иных ситуаций, что помимо учебных неудач препятствует нормальным контактам с окружающими.

Нейродинамические нарушения могут проявляться в форме нестабильности психических процессов, что на поведенческом уровне обнаруживает себя эмоциональной неустойчивостью, легкостью перехода от повышенной активности к пассивности, и, наоборот, от полного бездействия – к неупорядоченной гиперактивности. Для этой категории детей достаточно характерным является бурное реагирование на ситуации неуспеха, иногда приобретающее отчетливо истерический оттенок. Типичным для них является так же быстрое утомление на уроках, частые жалобы на плохое самочувствие, что в целом приводит к неравномерным достижениям в

заметно снижая общий уровень успеваемости, даже при высоком уровне развития интеллекта [6].

Психологические трудности дезадаптирующего характера испытываемые детьми данной категории, чаще всего имеют вторичную обусловленность, формируясь как следствие неверной интерпретации учителем их индивидуально-психологических свойств.

Немалую роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу, так как учебная деятельность, ситуация школьного обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер. Не сформированность таких способностей или наличие отрицательных личностных качеств порождают типичные проблемы общения, когда ребенок либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто игнорируется ими. И в том, и в другом случае отмечается глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение. Менее патогенна, но так же чревата негативными последствиями, ситуация самоизоляции, когда ребенок не испытывает контактов с другими детьми.

Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности, может спровоцировать появление страха

«быть не тем». Ребенок боится не успеть, опоздать, сделать не то, не так, быть осужденным и наказанным. В младшем школьном возрасте страх «быть не тем» достигает максимального развития, поскольку дети стараются овладеть новыми знаниями, серьезно относятся к своим обязанностям школьника и очень переживают по подводу отметок [13,15,21].

Дети, которые не приобрели в начальной школе необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверенные в себе, боятся не

оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх перед учительницей.

В основе этого страха лежит боязнь сделать ошибку, совершить глупость и быть осмеянным. Больше всего такие дети боятся отвечать у доски. Именно у доски в полной мере проявляется их беззащитность.

Некоторые дети панически боятся сделать ошибку, когда готовят уроки. Это происходит в тех случаях, когда родители педантично их проверяют и при этом очень драматично относятся к ошибкам. Даже если родители не наказывают ребенка, психологическое наказание все равно присутствует. В младшем школьном возрасте отметка – не просто оценка конкретного результата деятельности, она субъективно воспринимается ребенком как оценка всей его личности [24].

Особенностями личности, препятствующие успешному вхождению ребенка в новую ситуацию межличностного взаимодействия, весьма разнообразны, так же, как разнообразны индивидуальные характеристики социальной ситуации развития каждого ребенка. Вместе с тем, существуют интегративные личностные образования, которые в устойчивых своих формах способны длительное время определять модус социального поведения индивида, подчиняя себе более частые его психологические характеристики. В числе таких образований следует назвать, прежде всего, самооценку и уровень притязаний. При неадекватном их завышении дети не критично стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых либо отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. В основе возникающих у них резко отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе. Последствиями такого конфликта могут стать не только снижение неуспеваемости, но и ухудшение состояния здоровья на фоне явных признаков общей социально-психической дезадаптации.

Не менее серьезные проблемы возникают у детей со сниженной

самооценкой. Их поведение отличается нерешительностью в собственных силах, которые формируют чувство зависимости, сковывая развитие инициативы и самостоятельности в поступках и суждениях.

Первичная оценка ребенком других детей почти целиком зависит от мнения учителя, чей авторитет безоговорочно признается учащимися младших классов. Демонстративно отрицательное отношение педагога к какому- либо ребенку формирует аналогичное отношение к нему со стороны одноклассников, в результате чего такой ребенок оказывается в изоляции. Как показали исследования, учителя с отрицательным стилем отношения к ученикам плохо знают структуру межличностного общения в классе: они не только ставят некоторых детей в неблагоприятное положение в коллективе, но и не замечают изолированных школьников, неверно оценивают трудности детей в контактах друг с другом. Такой стиль руководства детским коллективом приводит к тому, что в первом классе неуспевающие и недисциплинированные учащиеся неизбежно попадают в категорию «отвергаемых», что препятствует нормальному развитию их интеллектуальных способностей и формирует у них нежелательные черты характера [17].

Приблизительно с третьего класса неформальные, дружеские контакты начинают доминировать во взаимоотношениях школьников, складываясь на основе индивидуальных эмоциональных и ценностных предпочтений уже независимо от мнения учителя о том или ином ученике. Поэтому дети, обладающие отрицательными чертами характера, попадают в группу «отвергаемых», даже если они считаются примерными учениками. Неумение наладить положительные взаимосвязи с другими детьми становится основным психотравмирующим фактором и вызывает у ребенка негативное отношение к школе, приводит к снижению его успеваемости, провоцирует формирование у него различных патологических состояний.

Таким образом, трудности, которые могут возникать у ребенка в начале обучения в среднем звене, связаны с воздействием большого числа факторов,

как внешнего, так и внутреннего порядка. Исследования в этой области, как правило, сосредотачиваются на преимущественном анализе одной из сфер школьной жизни: учебной деятельности, взаимоотношениях с педагогом и выполнения школьных норм и правил поведения, характере межличностного общения в классном коллективе. Однако решение проблемы школьной дезадаптации невозможно без изучения всего комплекса возникающих у ребенка затруднений, взаимовлияния всех факторов, действующих на него в школе.

Подводя итог описанию признаков и факторов школьной дезадаптации, следует подчеркнуть, как минимум, три основных момента, важных, для верного понимания сущности этого феномена, а так же для формулировки общих принципов его диагностики.

Во-первых, каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в чистом, изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную, иерархическую структуру нарушения школьной адаптации.

Во-вторых, действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через целую цепь опосредований, причин на разных этапах формирования дезадаптации мера патогенности для каждого из факторов и его место в общей структуре нарушений не являются постоянными.

В-третьих, становление картины школьной дезадаптации происходит не просто на фоне, а в неразрывной динамической связи с симптомами психического дезонтогенеза, что, однако, не дает основания для их отождествления, но диктует при этом необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае. На общих же вопросах этого соотношения следует остановиться подробнее.

1.2. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения адаптации младших школьников

Каковы показатели адаптации учащихся к переходу в среднюю?

Можно выделить следующие компоненты психолого-педагогического сопровождения в период адаптации младших школьников к обучению в среднем звене:

1. Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала учащимся.

2. Сформированность у ребенка новообразований младшего школьного возраста, таких как произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (на соответствующем возрасту содержании).

3. Качественно новый, более «взрослый» тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками.

4. Эмоциональная готовность к переходу в среднюю школу, которая выражается в адекватности переживаний и предупреждает его повышенную школьную тревожность.

5. Личностная, интеллектуальная и эмоциональная готовность ученика к обучению в данной школе.

Не следует рассматривать психологическую подготовку школьников к переходу в среднюю ступень общего образования как процесс изолированный. Это органическая часть образовательного процесса

Можно выделить следующие условия формирования качеств необходимых для эффективной адаптации к обучению в среднем звене:

1. В начальной школе ребенок не должен рассматриваться учителем только как «объект приложения» обучающегося воздействия. Резко повышаю интеллектуально-личностные потребности в самореализаниции открытия самим ребенком субъективно новых знаний. Таким образом, одно из условий оптимизации учебного процесса младших школьников должно стать субъективно-личностное взаимодействие учителя и ученика.

2. Субъективность ученика не должна зависеть от воли и желания учителя. Для этого необходим объективный механизм, который заложен в структуру процесса обучения и стимулирует развитие школьника как активного и самостоятельного участника учебной деятельности. Наличие

организационно-содержательного механизма развития субъективности – это следующее важнейшее условие формирования ребенка как субъекта учебной деятельности.

3. Особая роль в специфике развивающего обучения принадлежит психолого-педагогической диагностике, т.к. от этого зависит правильность выбранного педагогического воздействия. Условие эффективности психолого-педагогической работы – это контроль и оценка характера продвижения ребенка в обучении и развитии. Таким образом, для оптимизации этого процесса важным фактором становится включение поэтапной диагностики.

4. Содержание учебного материала должно носить интегрированный психолого-дидактический характер, т.е. соединять в себе обучающую и развивающую функцию. Это необходимо для управления процессом усвоения знаний и психического развития ребенка. Построенное данным образом содержание учебного материала позволит учителю реализовать задачи обучения и задачи психического развития ребенка в процессе учебной деятельности. Необходимость интеграции психолого-дидактических задач в содержании обучения – это следующее важнейшее условие формирования у детей психологической готовности к обучению в основной школе.

5. Задача формирования у детей способов учебно-познавательной деятельности – это главная цель психолого-педагогической деятельности. Не всегда дети, учась, узнавая что новое, могут сами без помощи учителя добывать знания. Таким детям доступ в мир более широких знаний закрыт. Направленность процесса обучения на формирование у детей способов учебно-познавательной деятельности – это необходимое условие оптимизации обучения.

6. Только при условии дифференцированного подхода к организации процесса обучения младших школьников можно реализовать развивающую его направленность. Этому способствует механизм индивидуально-дифференцированного обучения младших школьников. Таким механизмом

может быть построение для учащихся индивидуального образовательного «маршрута». Создание содержательно-организационных основ для реализации индивидуально-дифференцированного обучения младших школьников – это следующее условие формирования готовности к обучению в основной школе.

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

Возрастной период 10-11 лет характерен переходом от младшего школьного возраста к отрочеству. Как и любой переходный период, он имеет свои особенности и связан с определенными трудностями как для учащихся и их родителей, так и для учителей.

В этот период происходят существенные изменения в психике ребенка. У него начинает развиваться теоретическое мышление, так как новые знания, новые представления об окружающем мире изменяют сложившиеся ранее житейские понятия. На основе развития нового уровня мышления происходит перестройка всех остальных психических процессов, т.е., как заметил Д.Б.Эльконин [64], «память становится мыслящей, а восприятие думающим». Многочисленные исследования показывают, что развитие мышления в понятиях способствует дальнейшему развитию у детей рефлексии - понимания ими своей психической жизни, формирования отношения к самому себе. В результате у ребенка начинают развиваться собственные взгляды, мнение, в том числе понимание значимости образования.

Познавательная сфера по-прежнему развивается как ведущая. Наиболее

серьезные требования предъявляются к умственному и речевому развитию учащихся: навыки логических операций с понятиями, систематизация учебных знаний, перенос интеллектуальных навыков, понимание смысла изучаемых понятий, грамотность и содержательность устной речи. К концу младшего школьного возраста у учащихся должны быть сформированы и другие новообразования: произвольность психических процессов, способность к саморегуляции.

Учебная деятельность дополняется другими видами деятельности, и все вместе теперь они влияют на психическое развитие учащихся, учебная деятельность при этом остается основной и продолжает определять содержание мотивационных сфер личности. С начала обучения в средней школе расширяется само понятие «учение», так как теперь оно может выходить за пределы класса, школы, может отчасти осуществляться самостоятельно, целенаправленно.

Качественно изменяются требования к мотивации учебной деятельности. Появляется новый вид учебного мотива - мотив самообразования, представленный пока в наиболее простых формах (интерес к дополнительным источникам знаний). Кроме того, успешное обучение в среднем звене требует более глубоких и содержательных побудительных сил: ориентация на способы получения знаний, интерес к закономерностям и принципам, понимание смысла учения «для себя». Если интерес к учению становится смыслообразующим мотивом у ребенка, его учебная деятельность обеспечивает его успешное психическое развитие.

К сожалению, социальная ситуация в современной школе такова, что в складывающейся иерархии ценностей учение не всегда занимает достойное место, познавательная активность школьников развита слабо, и только отметка выступает как главный стимул и основной конечный результат учебы.

Рубеж 4-5-х классов, по свидетельству многих психологов и педагогов характеризуется некоторым снижением интереса к учебе в школе и самому

процессу обучения. Это выражается в недовольстве школой в целом и обязательным ее посещением, нежелании выполнять дома учебные задания, в нарушении правил поведения в школе. Такие негативные проявления свойственны многим ученикам, но у тех из них, чье развитие уже было проблемным, имеется вероятность сохранения и закрепления негативных тенденций в устойчивых формах поведения.

Таким образом, переход от детства к отрочеству характеризуется своеобразным мотивационным кризисом, вызванным сменой социальной ситуации развития и изменением содержания внутренней позиции школьника.

К 4-му классу общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития ребенка. В этом возрасте проявляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личностных взаимоотношений в классе, формируется достаточно устойчивый статус ученика. Именно характер складывающихся взаимоотношений с товарищами, а не только его успехи в учебе и отношения с учителями, во многом определяет эмоциональное самочувствие ребенка.

Существенно меняется также характер самооценки школьников этого возраста. Привычные в младших классах ситуации, когда самооценка определялась учителем на основании результатов учебы, подвергаются корректировке и переоценке другими детьми; при этом во внимание принимаются те качества ребенка, которые проявляются в общении. Основной причиной школьных затруднений являются фиксируемые у детей те или иные нарушения психического развития. При этом необходимо отметить, что речь идет не о серьезных отклонениях от нормы, которые вовсе не позволяют ребенку обучаться в массовой школе, а о временных, приходящих, слабовыраженных и малозаметных недостатках. Как правило, это дети с легкой задержкой психического развития, дефектами воспитания, эмоциональными, личностными и нейродинамическими нарушениями «пограничного уровня».

Биологические предпосылки, на базе которых происходит психическое развитие ребенка (морфофункциональные особенности нервной системы, характер созревания отдельных структур, типологические свойства высшей нервной деятельности) сами по себе не определяют формирования специфически человеческих способностей, но могут накладывать ограничения на ход психического развития, изменять его темы.

Фактором высокого риска возникновения всевозможных отклонений в развитии ребенка является церебрально-органическая недостаточность, формирующаяся в результате негативных биологических воздействий на головной мозг ребенка, особенно на ранних этапах онтогенеза. Сюда, как известно относятся патология беременности, родовые травмы, асфиксии, недоношенности и тому подобное. Особое место в генезисе нарушений психического развития занимает алкоголизм, особенно материнский, который оказывает сочетанное – биологическое и одновременно социальное – отрицательное влияние как на интеллектуальную сферу ребенка, так и на формирование его личностных качеств, и на социальное поведение [1].

При негрубо выраженных формах ранней органической патологии ЦНС решающую роль играют социальные факторы, и прежде всего, такие как уровень образования и социальный статус родителей, мера комфортности семейных взаимоотношений, характер общения между родителями и ребенком, стиль воспитания и другие особенности семейной жизни. Если родители мало уделяют времени ребенку, неправильно воспитывают, то такие дети чаще всего оказываются запущенными. Ряд зарубежных исследователей отмечает, что семейное неблагополучие оказывает большое влияние на возникновение школьных трудностей [3].

В младшем школьном возрасте в связи с переходом к учению в развитии запущенности главную роль начинают играть школьные факторы: непосильность требований, перегрузка учебными заданиями, отрицательная оценка результатов учения и другое. Возникает дидактическая запущенность. В этом случае при наличии неблагоприятной ситуации в семье, детском саду

и школе затрагиваются все личностные структуры ребенка, начинают складываться дисгармония психосоциального развития ребенка, нарушаются процессы формирования самосознания личности, тормозится развитие ее субъективных свойств. В итоге ребенок оказывается социально дезадаптирован. Выход из ситуации возможен лишь при изменении методов воспитания и обучения ребенка, при социальной работе с ним. В зависимости от характера динамики, выраженности признаков, уровня средовой адаптации и уровня овладения социально значимой деятельностью, можно определить степень запущенности. Психологическим механизмом социально-педагогической запущенности детей является гиперобособление, которое выражается в усилении позиции «не такой как все», возникновении психологической незапущенности ребенка и связанных с ней защитных форм поведения, прежде всего агрессивных [16].

При различном соотношении между биологическими и социальными факторами формируются и различные варианты психического дизонтогенеза. Для детей, испытывающих трудности при обучении в массовой школе, часто является характерным парциальное нарушение отдельных психических функций, возникшее на ранних стадия онтогенеза. Как отмечал П.К. Анохин [28], малейший дефект созревания функциональной системы в одной из ее многочисленных и различно локализованных звеньев неизбежно сказывается на эффективности последующей адаптации. Первичное органическое неблагополучие выступает в роли препятствия на пути полноценной социально-психологической адаптации ребенка, затрудняя процесс усвоения им необходимых знаний и умений. Согласно положению Л.С. Выготского [15] о системном строении дедикта, органическая недостаточность всегда реализуется в поведении человека как снижение его социальной позиции. Своевременно не осуществленная коррекция имеющихся у ребенка трудностей в общении приводит к вторичной социально-педагогической запущенности, эмоциональности и личностным нарушениям. Вторично

возникшие нарушения психического развития и негативные личностные установки, формирующиеся под воздействием постоянных школьных неудач, постепенно начинают играть ведущую роль в процессе дезадаптации.

При этом следует помнить, что всякий дефект, по мнению Л.С. Выготского [15], не только приводит к вторичным нарушениям, но и одновременно порождает и стимулы для выработки средств их компенсации. Экспериментальные исследования свидетельствуют об огромных компенсаторных возможностях центральной нервной системы ребенка. Степень и качество компенсации поврежденных функций зависят при этом от возраста ребенка и характера влияний на него со стороны социального окружения [11].

Кроме того, основываясь на одном из важнейших принципов патопсихологии, согласно которому распад психики не является негативом ее развития, важно помнить, что в процессе дезадаптации не просто происходит расстройство нормальных механизмов функционирования, а возникают различные новообразования, которые с одной стороны играют роль компенсаторных, защитных механизмов, а с другой – представляют собой негативные личностные свойства, формирующиеся в ситуации фрустрации. Подобные психические новообразования, реакций человека на болезнь, особенности поведения и функционирования, выполняющие роль защитных механизмов, рассматриваются как вторичные и даже «третичные» личностные расстройства. Коррекция этих надстроенных над дефектом нарушения нуждается уже не в медикаментозных средствах, а личностно-ориентированных психотерапевтических воздействиях [7].

Учитывая переплетение симптомов психического дизонтогенеза и признаков школьной дезадаптации, общность социальных и биологических детерминант, лежащих в их основе, коррекция и профилактика школьных трудностей должна включать целенаправленное воздействие на семью; лечение и профилактику соматических расстройств; коррекцию интеллектуальных, эмоциональных и личностных нарушений;

психологическое консультирование учителей по проблемам индивидуализации обучения и воспитания данного контингента детей; создание благоприятного психологического климата в ученических коллективах, нормализацию межличностных отношений учащихся [11].

Понятие адаптации (от латинского слова adapto-приспособляю) возникло в биологии и рассматривается в ней как приспособление строений и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза, т.е. стабильности, равновесного психического состояния организма с окружающей средой. Адаптационные реакции на неблагоприятные воздействия значительной интенсивности имеют ряд общих черт и рассматриваются как целостный адаптационный синдром. Процесс адаптации имеет несколько фаз в своем развитии: первоначальной декомпенсации, частичной и полной компенсации. Адаптация социальная рассматривается как приспособление индивида к условиям социальной среды, является одним из основных социально-психологических механизмов социализации личности, который включает в себя и принятие индивидом социальной роли.

Социальная адаптация включает:

1. Адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя;
2. Успешное общение и адекватные отношения с окружающими;
3. Способность к труду, обучению и организации досуга и отдыха;
4. Способность к самообслуживанию и самоорганизации;
5. Изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями.

Основываюсь на эти основные положения, школьный психолог может подготовить такую коррекционную программу, которая будет способствовать успешной адаптации младших школьников к обучению в среднем звене.

Для того, чтобы оказать эффективное содействие процессу адаптации учащимся младших классов в среднем звене мы должны знать каковы показатели готовности учащихся начальной школы к переходу в среднюю.

Согласно анализу психолого-педагогической литературы можно выделить следующие компоненты в содержании понятия «готовность к обучению в средней школе»:

1. Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала учащимся.

2. Сформированность у ребенка новообразований младшего школьного возраста, таких как произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (на соответствующем возрасту содержании).

3. Качественно новый, более «взрослый» тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками.

4. Эмоциональная готовность к переходу в среднюю школу, которая выражается в адекватности переживаний и предупреждает его повышенную школьную тревожность.

5. Личностная, интеллектуальная и эмоциональная готовность ученика к обучению в данной школе.

Процесс адаптации ребенка к средней школе рассматривается с точки зрения соответствия диагностических данных конкретного ребенка системе психолого-педагогических требований к обучению и поведению школьников. Результаты обследования сравниваются с содержанием нормативных показателей развития, и их соответствие или несоответствие будет показывать, как протекает процесс адаптации к новой социальной ситуации.

При столкновении же со школьными нагрузками, как связанными, так и не связанными непосредственно с процессом обучения, у детей из группы риска возникают состояния декомпенсации, выражающиеся, прежде всего, в несоответствии сложившихся адаптационных механизмов требованиям новой социальной ситуации. В результате у таких детей довольно быстро возникают специфические затруднения, с которыми учитель сталкивается уже как с проблемами педагогического характера. Однако решить их на чисто педагогическом уровне удается крайне редко, так как природа этих проблем, может быть и верно понимаемых педагогом в общих чертах,

требует углубленного исследования, но уже иными средствами, которые в арсенале педагогических приемов изучения ребенка отсутствуют.

Таким образом, с позиции онтогенетического подхода к исследованию механизмов адаптации к обучению особое значение приобретают кризисные, переломные моменты в жизни человека, когда происходит резкое изменение его «ситуации социального развития», вызывающие необходимость реконструкции сложившегося модуса адаптивного поведения, а так же причины и факторы которые могут носить опосредованный, не прямой характер.

Выводы по I главе

Адаптация ребенка к обучению в среднем звене – это процесс, связанный со значительным напряжением во всех системах организма. Немалую роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу, так как учебная деятельность, ситуация школьного обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер.

Подводя итог описанию признаков и факторов школьной адаптации к обучению в среднем звене, следует подчеркнуть, как минимум, три основных момента, важных, для верного понимания сущности этого феномена, а так же для формулировки общих принципов его диагностики.

Во-первых, каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в чистом, изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную, иерархизированную структуру нарушения школьной адаптации.

Во-вторых, действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через целую цепь опосредований, причин на разных этапах формирования адаптации, мера патогенности для каждого из факторов и его место в общей структуре нарушений не являются постоянными.

В-третьих, становление картины школьной адаптации происходит не просто на фоне, а в неразрывной динамической связи с симптомами психического дизонтогенеза, что, однако, не дает основания для их отождествления, но диктует при этом необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае. На общих же вопросах этого соотношения следует остановиться подробнее.

II. Экспериментальное исследование психолого-педагогического сопровождения адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы

2.1. Организация выборки и методик исследования

На основании теоретического анализа изучаемой проблемы и для выполнения цели и задач исследования была разработана поэтапная программа изучения уровня адаптации первоклассников к школе по содержательным компонентам, описанным в I главе работы.

Экспериментальной базой исследования является Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Каргалинская гимназия" Чистопольского муниципального района РТ. В исследовании принимали участие пятиклассники двух классов:

Экспериментальная группа – 17 человек, ученики 5а класса;

Контрольная группа – 17 человек, ученики 5б класса.

Испытуемые являются учениками одной параллели классов, одинакового возраста, обучаются в одной образовательной среде по ФГОС программе «Школа России».

Этапы исследования психолого-педагогического сопровождения адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Программа изучения уровня адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы

1 ЭТАП – первичная диагностика адаптации учащихся		
1	Физиологический компонент адаптации	Опрос родителей Анализ медицинской статистики
2	Когнитивный компонент адаптации	Экспертная оценка учителя
3	Поведенческий компонент адаптации	
4	Эмоционально-мотивационный	Психологическая диагностика

	компонент адаптации	
2 ЭТАП – коррекционно-развивающий		
1	Работа с детьми	Занятия, тренинги
2	Работа с родителями	Групповые и индивидуальные консультации
3	Работа с педагогами	Посещение уроков, групповые и индивидуальные консультации, обучающая работа
3 ЭТАП - контрольно-рефлексивный: повторная диагностика адаптации, отслеживание динамики		

Сопоставление показателей физиологического, деятельностного и эмоционального компонентов позволяет квалифицировать уровень адаптации учащихся.

Для реализации разработанной программы изучения уровня адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы были использованы следующие методы и методики:

1. Опрос родителей. Письменный опрос (заполнение адаптационного листа) проводился на родительском собрании (Приложение 1). Обработка данных проводилась по следующим показателям:

- Психосоматических симптомов, заболеваний нет;
- Изредка имеют место функциональные нарушения;
- Имели место заболевания, наблюдается психосоматическая симптоматика.

2. Анализ данных медицинской статистики.

- Болезни учащихся в адаптационный период;
- Обращения за медицинской помощью по поводу психосоматической симптоматики.

3. Экспертный опрос учителя проводился по карте наблюдений М.Битяновой [8] (Приложение 2).

4. Проективный цвето-ассоциативный тест отношений А.Эткинда[5].

Инструкция: «Сегодня мы будем заниматься раскрашиванием. Перед вами домики, их целая улица. В этих домиках мы делаем что-то особенное, и

жильцы в них – необычные. Раскрасьте подходящим цветом: черным, желтым, без раскрашивания».

Обозначения домиков – это твое настроение: ты идешь в школу; ты на уроках; ты разговариваешь с учителем; ты общаешься со своими одноклассниками; ты идешь домой; ты находишься дома.

5. Методика «Я иду в школу» (авторы Г.А.Урунтаева,Ю.А.Афонькина) [62].

Процедура исследования: Ребенку предлагают 6 карточек со схематичным изображением фигур и небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей (Приложение 3).

На основании данных заполнения родителями учащихся адаптационного листа были получены результаты по 4 компонентам адаптации к обучению в условиях перехода в среднее звено школы.

Физиологический уровень адаптации:

- достаточный – 56,8% родителей контрольной группы и 47,4% родителей экспериментальной группы;
- частичный – 20,3% родителей контрольной группы и 28,6% родителей экспериментальной группы;
- недостаточный – 22,9% родителей контрольной группы и 24% родителей экспериментальной группы.

Следовательно, отсутствие психосоматических симптомов выявлено только у 1/2 испытуемых в обеих группах (56,8% и 47,4% соответственно). У остальных учащихся имеются функциональные нарушения сна, аппетита, общего самочувствия (43,2% и 52,6% соответственно).

Также был проведен анализ данных медицинской статистики. За время первичного адаптационного периода в экспериментальной группе выявлено 2 случая заболевания и 11 случаев оказания медицинской помощи; в контрольной группе выявлено 4 случая заболевания и 7 случаев оказания медицинской помощи. Имеются отклонения в нервно-психической сфере (до

24%), нарушений зрения (45%), осанки и стопы (50%), заболеваний органов пищеварения (30%). Таким образом, в экспериментальной группе у 72,2% детей и в контрольной группе у 64,7% детей выявлены боли различного характера, что указывает на напряжение организма, связанное с учебной нагрузкой. Обобщив результаты изучения психосоматических симптомов и медицинских заболеваний учащихся в период адаптации к обучению в условиях перехода в среднее звено школы, сделали вывод об уровне физиологической адаптации.

В экспериментальной группе:

- Достаточный уровень – 23,3% детей;
- Частичный уровень – 52,7% детей;
- Недостаточный уровень – 24,0% (рис.1).

В контрольной группе:

- Достаточный уровень – 35,2% детей;
- Частичный уровень – 41,9% детей;
- Недостаточный уровень – 22,9% детей (рис.1).

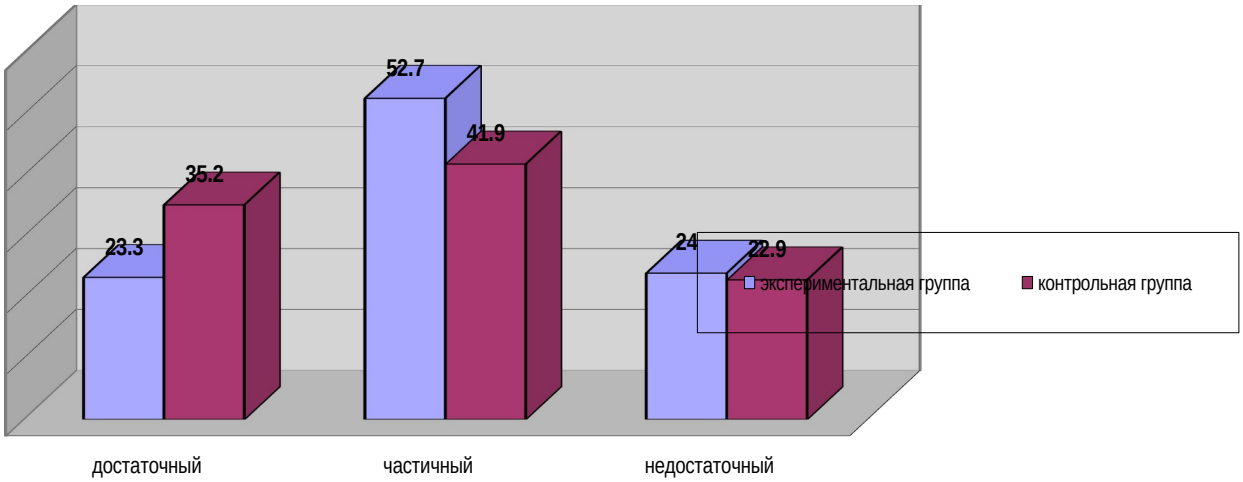

Рис.1. Уровни физиологической адаптации учащихся на констатирующем этапе, в %

С учетом того, что на физиологическое состояние организма влияют эмоции, которые испытывает ребенок в школе, родители оценивали эмоциональное состояние ребенка дома, его впечатления, отношения с учителем и учениками. Положительное отношение отметили 72,4% родителей экспериментальной группы и 81,7% родителей контрольной

группы. Следовательно, эмоциональная адаптация учащихся обеих групп проходит в пределах нормы. Остальным ученикам (28,6% детей экспериментальной группы и 18,3% детей контрольной группы) необходима помощь школьного педагога-психолога.

Также, с целью выявления эмоционального отношения испытуемых к школе, учителю, одноклассникам был использован проективный цвето-ассоциативный тест отношений А.Эткинда [5]. Результаты представлены в таблицах 2,3.

Таблица 2

Эмоциональное отношение учащихся контрольной группы к школьным объектам на констатирующем этапе, в %

Обозначения домиков	Положительное отношение	Отрицательное отношение	Нейтральное, неопределенное отношение
Сборы и дорога в школу	42,6	57,4	-
Уроки	92,4	-	7,6
Взаимодействие с учителем	76,8	-	23,2
Взаимодействие с одноклассниками	100	-	-
Дорога домой	57,4	42,6	-
Нахождение дома, взаимодействие с родителями	83,7	-	16,3
Прогулка с друзьями во дворе	96,4	3,6	-

Дети обозначали свое отношение к объектам школьной жизни с помощью цвета: черный – настроение плохое, отрицательное отношение; желтый – настроение хорошее, положительное отношение; без раскрашивания – не знаю, разное настроение. В контрольной группе выявлено, что учащиеся имеют положительное эмоциональное отношение как к школьным объектам: к урокам, учителю и одноклассникам, так и к друзьям. Отрицательное отношение – к сборам в школу, дороге в школу и обратно, что связано с проявлениями самостоятельности, страхами. У 23,2% учащихся еще не сформировалось определенное отношение к учителю. 16,3% детей не указали своего отношения к нахождению дома. Возможно, это связано с одиночеством после школы, отсутствием родителей или неодобрением родителей неуспехов в учебе.

Таблица 3

Эмоциональное отношение учащихся экспериментальной группы к школьным объектам на констатирующем этапе, в %

Обозначения домиков	Положительное отношение	Отрицательное отношение	Нейтральное, неопределенное отношение
Сборы и дорога в школу	34,1	53,2	12,7
Уроки	85,4	17,5	2,9
Взаимодействие с учителем	72,8	-	27,2
Взаимодействие с одноклассниками	72,8	-	27,2
Дорога домой	85,4	-	2,9
Нахождение дома, взаимодействие с родителями	69,4	-	30,6
Прогулка с друзьями во дворе	100	-	-

В экспериментальной группе выявлено, что положительное эмоциональное отношение учащиеся испытывают к урокам, учителю и одноклассникам. Однако сборы и дорога в школу вызывает отрицательное отношение, что связано с проявлениями самостоятельности и организованности, ранним утренним подъемом. Намного предпочтительнее игры и прогулка с друзьями. Одна треть учеников не смогли определить своего отношения к учителю, ученикам, родителям. Это связано с несформировавшимся взаимоотношениями в школе, а именно с осознанностью психических процессов и их интеллектуализации.

Подводя итог изучению эмоционального компонента адаптации к обучению в условиях перехода в среднее звено школы можно утверждать, что положительное эмоциональное отношение к объектам школьной жизни испытывают 66,3% детей экспериментальной группы и 78% детей контрольной группы. Отрицательное эмоциональное отношение к объектам школьной жизни выявлено у 16,2% детей экспериментальной группы и 6,6% детей контрольной группы. Не могут выразить свое отношение 17,5% детей экспериментальной группы и 15,4% детей контрольной группы (рис.2).

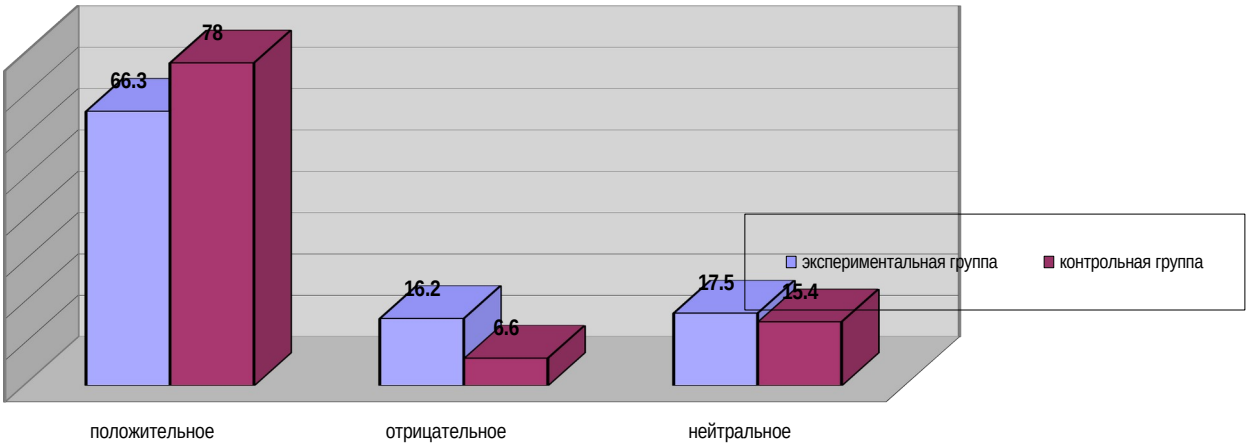

Рис.2. Эмоциональная адаптация учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы на констатирующем этапе, в %

Проанализируем результаты когнитивной и поведенческой адаптации, полученные в ходе экспертного опроса учителя. Протоколы экспертных листов представлены в Приложении 4. Оценим когнитивную адаптацию.

В контрольной группе:

Высокий уровень – 67,8% детей;

Средний уровень – 32,2% детей;

Низкий уровень – не выявлен (рис.3).

В экспериментальной группе:

Высокий уровень – 74,2% детей;

Средний уровень – 25,8 % детей;

Низкий уровень – не выявлен (рис.3).

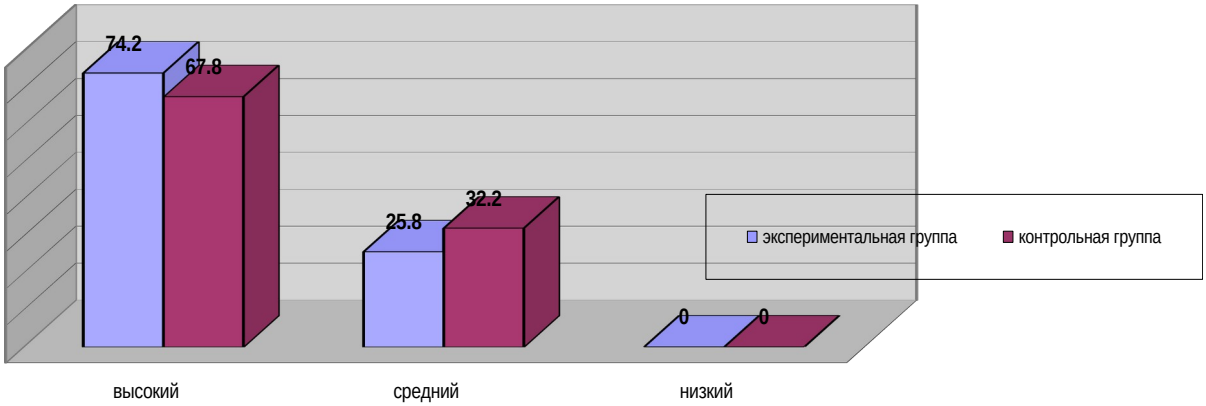

Рис.3. Когнитивная адаптация учащихся на констатирующем этапе, в %

Значит, большинство детей в обеих группах активно работают на уроках, часто поднимают руку, отвечают правильно, безошибочно

выполняют учебные задания или имеются единичные ошибки. К учителю проявляют дружелюбие, часто с ним общаются, дорожат хорошим мнением учителя о себе, стремятся выполнять его требования, старательно выполняют требования учителя, но за помощью часто обращаются к одноклассникам.

Проанализируем поведенческую адаптацию.

В контрольной группе:

Высокий уровень – 82,4% детей;

Средний уровень – 17,6% детей;

Низкий уровень – не выявлен (рис.4).

В экспериментальной группе:

Высокий уровень – 91,3% детей;

Средний уровень – 8,7 % детей;

Низкий уровень – не выявлен (рис.4).

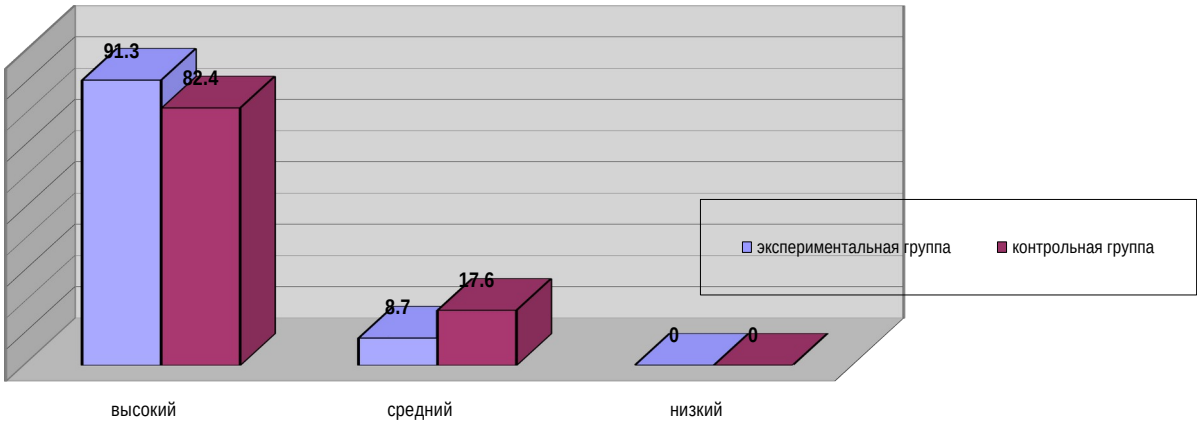

Рис.4. Поведенческая адаптация учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы на констатирующем этапе, в %

Значит, на основании рис.4. можно утверждать, что у большинства детей в обеих группах имеется высокий уровень поведенческой адаптации, они добросовестно выполняют все требования учителя, правила и нормы поведения в школе, дисциплинированны, но иногда отвлекаются на уроках; охотно участвуют в делах класса; общительны, легко контактируют между собой, проявляют инициативу в играх на переменах, легко вступают в контакт. Частичная поведенческая дезадаптация выявлена у 8,7% детей экспериментальной группы и 17,6% детей контрольной группы.

Для изучения мотивации учащихся применили методику «Я иду в школу» (авторы Г.А.Урунтаева,Ю.А.Афонькина)[62].

Ситуация №1- учебный мотив

Ситуация №2- социальный мотив

Ситуация №3- отметка

Ситуация №4- игровой мотив

Ситуация №5- позиционный мотив

Ситуация №6- внешний мотив

Для каждого из шести мотивов подсчитывался процент детей, у которых этот мотив встретился хотя бы в одном выборе. Подсчитали количество детей по преобладающему мотиву и полученные данные оформили в таблицу 4.

Таблица 4

Мотивация учащихся на констатирующем этапе, в %

Мотив	Частота выбора разных мотивов	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Учебный	67,2	54,7
Социальный	34,5	28,4
Отметка	12,8	21,3
Игровой	8,9	6,5
Позиционный	2,6	12,3
Внешний	14,7	18,7

На основании таблицы 4 можно сделать вывод, что в обеих группах доминирующей является учебная мотивация (67,2% и 54,7% соответственно). На втором месте в рейтинге – социальная мотивация (34,5% и 28,4% соответственно), что объясняется новообразованием возраста – сменой социальной позиции. У испытуемых обеих групп присутствуют и другие мотивы: желание получать хорошие оценки, чтобы за них хвалили, новые интересные задания, друзья, внешняя атрибутика школьного обучения. Частичное отсутствие мотивационно-смысловой адаптации выявлена у 6,5% детей экспериментальной группы и 8,9% детей контрольной группы, которые

воспринимают школу как игру и руководствуются только игровыми мотивами.

Можно утверждать, что эти дети нуждаются в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога. Исходя из теоретического анализа изучаемой проблемы, был сделан вывод о том, что адаптация учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы требует системных преобразований педагогического процесса. Поэтому на формирующем этапе эксперимента были разработаны и апробированы занятия с детьми, мероприятия с учителями и родителями учащихся.

2.2. Описание программы адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы

Психологическая адаптация - это работа по устранению отклонений в психическом развитии учащегося, развитию его способностей и личности, а также система мер, связанных с устранением причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей. Основываясь на результатах проведенного исследования, перечислим основные принципы психокоррекции школьной адаптации:

- Комплексный и системный подход к диагностике, профилактике и коррекции;

- Учет возрастных индивидуально-личностных особенностей ребенка и специфики социально-педагогической ситуации развития ребенка;

- Единство и взаимодополняемость психологических и педагогических методов.

Программа адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы включала психологическую и педагогическую части. Психологическая часть осуществлялась психологом. Педагогическая часть составлялась на основе психологических рекомендаций совместно психологом и учителем, воспитателем, родителями и выполнялась педагогами и родителями с помощью психолога. Программа

проводилась с детьми, у которых преобладал низкий уровень адаптации на основе диагностики на констатирующем этапе эксперимента. Занятия проводились индивидуально и в группе в течение 1 полугодия 2016-2017 учебного года. Групповая программа адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы была направлена на развитие коммуникативных способностей, на формирование умения анализировать поведение и состояния других людей, умения адекватно воспринимать себя и окружающих. При этом корректировались нормы межличностного взаимодействия, развивалась способность гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и разных группах.

I. Первый этап деятельности – информационно-ориентировочный.

1. Изучение списков будущих учащихся, выяснение условий их жизни совместно с социальным педагогом.

2. Изучение медицинской документации с целью выяснения особенностей психофизического развития, состояния здоровья контингента учащихся в сотрудничестве с медработниками.

4. Посещение в начальных классах кабинетов средней школы с целью предварительного знакомства.

5. Изучение материалов, отражающих особенности «анамнез» психического развития детей, которые могут предоставить психологи, социальные педагоги, дефектологи, (согласно действующим стандартам в июне – августе).

6. Систематизация полученной информации с целью предварительного выяснения группы риска, соматически ослабленных детей. Это необходимо, чтобы адекватно организовать психологическое сопровождение ребёнка в период его адаптации.

II. Второй этап деятельности – организационно-просветительская работа с родителями.

1. Проведение анкетирования родителей. Психолог, педагоги, проанализировав полученную информацию, создают представление о том, в каких направлениях необходимо психолого-педагогическое просвещение родителей. Далее родителям может быть представлена «визитка» средней школы, рассказывающая об условиях и особенностях учебно-воспитательного процесса, содержании основной и дополнительной программ обучения, родителей знакомят со школьным режимом, Уставом.

2. Психопросвещение родителей на групповых консультациях о критериях развития ребёнка в школе. Далее с родителями детей из различных групп согласуется время индивидуальных консультаций.

3. Консультации с различными группами родителей и проведение тренингов для родителей. Наиболее полезной формой работы психолога здесь может быть его выступление на родительском собрании с рассказом об особенностях этого периода, о том, что могут сделать родители, чтобы облегчить детям адаптацию к обучению в условиях перехода в среднее звено школы. Обычно в этих случаях психолог оказывает консультативную помощь учителям и родителям в понимании причин и поиске таких приемов и способов воспитательной работы, которые помогли бы ребенку лучше приспособиться к обучению в условиях перехода в среднее звено школы.

III. Третий этап деятельности – изучение психологического развития детей и их готовности к школьному обучению

Акцент на школьной адаптации делает актуальным внедрение в практику работы школьных учреждений системы диагностирования учащихся. Диагностика может проходить в двух видах:

– индивидуальные диагностико-развивающие занятия с ребёнком в присутствии родителей и консультация для них (для «домашних» детей часто проходят в несколько этапов);

– групповые занятия – тестирование детей в присутствии родителей и консультации для них.

Для проведения этой работы обязательно согласие ребёнка и родителей. В процессе обследования контакт устанавливается не только с ребёнком, что является важным шагом на пути к адаптации его к школе, но и с родителями. Следует обратить внимание на то, не нарушены ли познавательные процессы, проверяется обучаемость ребенка, сформированность элементов учебной деятельности, внутреннего плана действий. Анализируются особенности учебной мотивации ребенка, уровень притязаний, интересы. Профессиональное внимание к детям, оценка динамики развития в конкретных условиях обучения и воспитания должны быть частью деятельности педагога-психолога.

IV. Четвертый этап деятельности – создание психолого-педагогических условий

Задача учителя и психолога в этот период — создать такие условия в организации процесса обучения и общении, которые давали бы возможность прогнозировать последовательное усиление адаптивных возможностей ребенка, иначе очень трудно будет обнаружить в последствии причины психосоматических расстройств.

Первым условием успешной адаптации является создание необходимого дидактического режима. Расписание должно быть составлено таким образом, чтобы было чередование видов деятельности, учитывалась динамика работоспособности в течение учебного дня и учебной недели. Количество часов, отведенных на освоение обучающимися учебного плана общеобразовательного учреждения не должно превышать величину недельной образовательной нагрузки. Образовательную недельную нагрузку необходимо равномерно распределять в течение учебной недели. При составлении расписания уроков следует чередовать различные по сложности предметы в течение дня и недели.

Рекомендуется организовывать перемены на открытом воздухе.

Для облегчения и сокращения периода адаптации к образовательному процессу обучающихся следует обеспечить медико-психологическую

помощь, осуществляемую педагогами-психологами, врачами-педиатрами, другими специально подготовленными педагогическими работниками.

Важным условием успешной адаптации является осознание педагогами ответственности не только за знания, умения и навыки, но и за здоровье детей, т.е. овладение ими не только методиками преподавания учебных предметов, но и методикой здоровьесбережения.

Следующим условием успешной адаптации учащихся является приобретение опыта психологически компетентного, толерантного взаимодействия с самим собой, другими людьми и окружающим его миром. Толерантные установки и способы поведения помогают детям найти адекватные резервы собственного развития, получить одобрение взрослых, быстрее без психологических потерь обжить новое пространство жизнедеятельности. Психологу важно разработать и провести цикл развивающих занятий, направленных на развитие когнитивных умений и навыков, толерантных способов поведения, социальных и коммуникативных умений, которые необходимы для установления адекватных межличностных отношений со сверстниками и педагогами. Большое внимание следует уделить развитию позитивной «Я-концепции» и самооценки ученика. На занятиях стремится создать положительную эмоциональную атмосферу, пробудить интерес к самому себе и окружающим людям. Необходимо предоставить детям возможность осознать свои успехи, создать условия для самораскрытия, т.к. это будет способствовать повышению самооценки и уверенности в себе, что благоприятно скажется на формировании положительного отношения к учению в целом.

V. Пятый этап - проведение развивающей работы с учащимися.

В Программу работы по адаптации детей к школе входят:

Консультации для педагогов по темам:

- «Характеристика детей младшего школьного возраста», «Школьная адаптация и связанные с ней трудности обучения»;

- Индивидуальные беседы с родителями учащихся на тему «Особенности развития ребенка»;

- Выступление на родительском собрании по теме «Ребенок идет в среднюю школу» (психологическая готовность к этому родителей);

- Заполнение родителями анкеты по выявлению уровня адаптации ребенка к школе;

- Заполнение учителем опросника «Психологический анализ особенностей адаптации к школе»;

- Обработка психологом опросника, заполненного педагогом.

Рекомендации, даваемые школьным психологом учителям, родителям, учащимся должны быть конкретными и понятными тем, кому они предназначены. Все описанные виды работы психолога на практике существуют только в единстве, во взаимодействии.

Таким образом, программа адаптации младших школьников к обучению в условиях перехода в среднее звено школы направлена на следующие трудности, возникающие в процессе адаптации к школе, связанные: с определением своего статуса; с взаимоотношениями с учителем (эмоциональное принятие); с непониманием позиции учителя; с неадекватным отношением к себе (самооценка); с несформированностью элементов учебной деятельности; с несформированностью учебной мотивации; с неспособностью к произвольной регуляции поведения; с изменением характера отношений в семье.

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования

После проведения коррекционно-развивающих занятий учащимися к обучению в условиях перехода в среднее звено школы, реализации разработанных мероприятий была проведена повторная диагностика компонентов адаптации учащихся и сделаны выводы об эффективности программы психолого-педагогического сопровождения и коррекции проблем

школьной адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы. Результаты и протоколы исследования на 3 этапе эксперимента представлены в Приложении 5.

Родители учащихся повторно заполнили адаптационные листы, на основании которых были сделаны выводы об уровнях физиологической адаптации:

- достаточный – 62,8% родителей контрольной группы и 82,3% родителей экспериментальной группы;
- частичный – 19,8% родителей контрольной группы и 14,9% родителей экспериментальной группы;
- недостаточный – 15,4% родителей контрольной группы и 2,8% родителей экспериментальной группы.

Имеются улучшения в самочувствии учащихся, т.к. выявлена положительная динамика в проявлении психосоматических симптомов в обеих группах. Анализ данных медицинской статистики показал снижение заболеваемости: случаев заболевания не выявлено, и 5 из 8 случаев оказания медицинской помощи в группах соответственно. На физиологическом уровне адаптация проявляется в форме различных заболеваний. Таким образом, обобщив результаты изучения психосоматических симптомов и медицинских заболеваний учащихся в период адаптации к обучению в условиях перехода в среднее звено школы, сделали вывод об уровне физиологической адаптации.

В экспериментальной группе: достаточный уровень – 67,4% детей; частичный уровень – 42,6% детей; недостаточный уровень – не выявлен. В контрольной группе: достаточный уровень – 54,7% детей; частичный уровень–32,5% детей; недостаточный уровень–12,8% детей (рис.5).

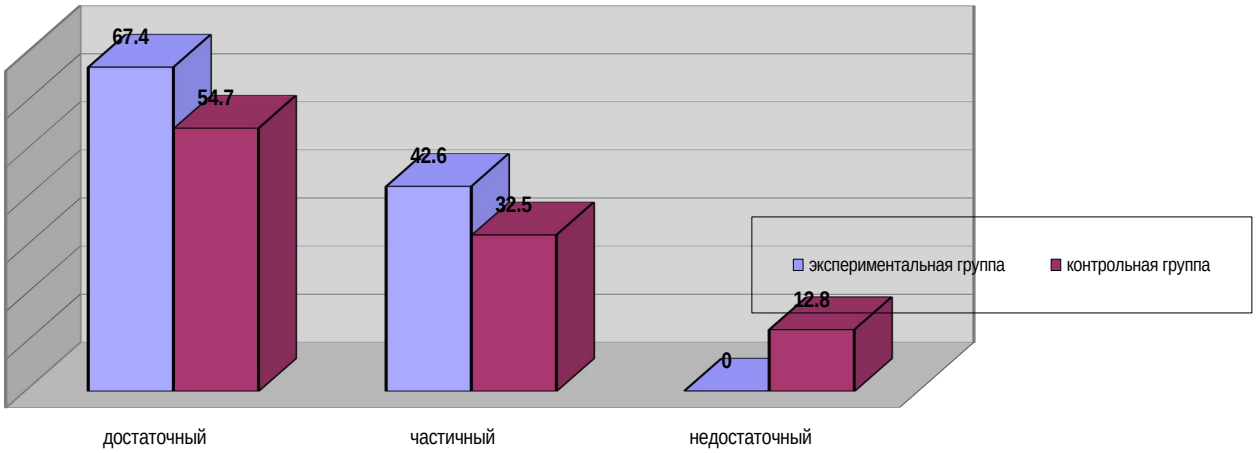

Рис.5. Уровни физиологической адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы на контрольном этапе, в %

Динамика в формировании адаптационных физиологических механизмов в контрольной группе составляет 19,5%, а в экспериментальной – 34,1%, что существенно выше. Для проверки достоверности полученных данных использовали критерий Фишера, который позволил сопоставить данные по контрольной и экспериментальной группе и оценить достоверность различий между процентными долями двух выборок. По F-критерию Фишера $\varphi_{эмп}$ = 2,886. Следовательно, имеется различие между выборками из двух классов по уровню физиологической адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы. Значит, проведенная психопросветительская работа с учителями и родителями по созданию благоприятных условий для ребенка является эффективной. Родители отметили улучшение состояния детей, их сон и аппетит, улучшение настроения, дети стали веселее, меньше устают.

В ходе повторной диагностики эмоциональной адаптации также были выявлены положительные изменения (табл. 5).

Таблица 5

Эмоциональное отношение учащихся контрольной группы к школьным объектам на контрольном этапе, в %

Обозначения домиков	Положительное отношение	Отрицательное отношение	Неопределенное отношение
Сборы и дорога в школу	51,2	48,8	-
Уроки	87,6	-	12,4

Взаимодействие с учителем	76,4	-	23,6
Взаимодействие с одноклассниками	100	-	-
Дорога домой	61,2	38,8	-
Нахождение дома, взаимодействие с родителями	96,4	-	3,6
Прогулка с друзьями во дворе	100	-	-

На основании табл. 5 можно утверждать, что в контрольной группе положительное эмоциональное отношение к школьным объектам: к урокам, учителю и одноклассникам не изменилось. Осталось практически на том же уровне отрицательное отношение к сборам в школу, дороге в школу и обратно. Увеличилось количество детей, которые любят находиться дома с родителями. У 23,6% учащихся не смогли выразить свое отношение к учителю и 12,4% детей к урокам.

Таблица 6

Эмоциональное отношение учащихся экспериментальной группы к школьным объектам на контрольном этапе, в %

Обозначения домиков	Положительное отношение	Отрицательное отношение	Нейтральное, неопределенное отношение
Сборы и дорога в школу	46,8	53,2	-
Уроки	97,4	2,6	-
Взаимодействие с учителем	85,5	-	14,5
Взаимодействие с одноклассниками	100	-	-
Дорога домой	85,4	-	2,9
Нахождение дома, взаимодействие с родителями	87,6	-	12,4
Прогулка с друзьями во дворе	100	-	-

На основании табл.6 можно утверждать, что в экспериментальной группе положительное эмоциональное отношение учащихся испытывают к урокам, учителю и одноклассникам. Если на 1 этапе многие ученики не могли определить свое отношение к школьным объектам (2,9% к урокам, 27,2% к одноклассникам), то после проведенной коррекционной работы отношение стало положительным, улучшились взаимоотношения пятиклассников с учителем на 12,7%, а с родителями на 18,2%, улучшилось отношение к урокам на 14,9% (рис.6).

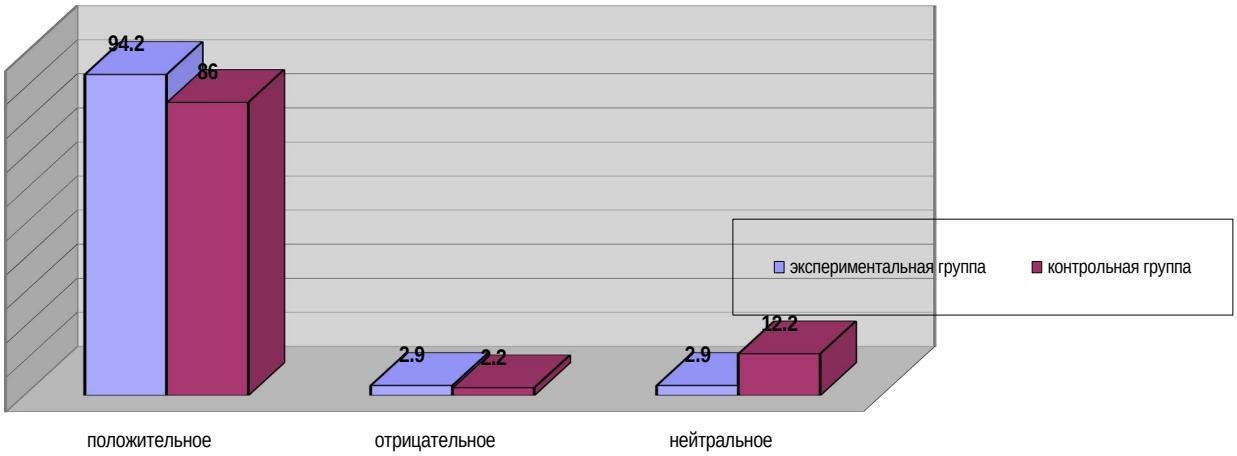

Рис.6. Эмоциональная адаптация учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы на контрольном этапе, в %

После проведенной коррекционно-развивающей работы положительное эмоциональное отношение к объектам школьной жизни испытывают 94,2% детей экспериментальной группы и 86,0% детей контрольной группы. Отрицательное эмоциональное отношение к объектам школьной жизни выявлено у 2,9% детей экспериментальной группы и 2,2% детей контрольной группы. Не могут выразить свое отношение 2,9% детей экспериментальной группы и 3,2% детей контрольной группы.

Для проверки достоверности полученных данных использовали критерий Фишера, который позволил сопоставить данные по контрольной и экспериментальной группе и оценить достоверность различий между процентными долями двух выборок. По F-критерию Фишера полученное эмпирическое значение $\varphi_{эмп}$ = 2,633. Следовательно, имеется различие между выборками из двух классов по уровню эмоциональной адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы.

После проведенной коррекционно-развивающей работы когнитивная адаптация составляет: в контрольной группе высокий уровень – 74,6% детей; средний уровень – 25,4% детей; низкий уровень – не выявлен; в экспериментальной группе высокий уровень – 94,2% детей; средний уровень – 5,8 % детей; низкий уровень – не выявлен (рис.7).

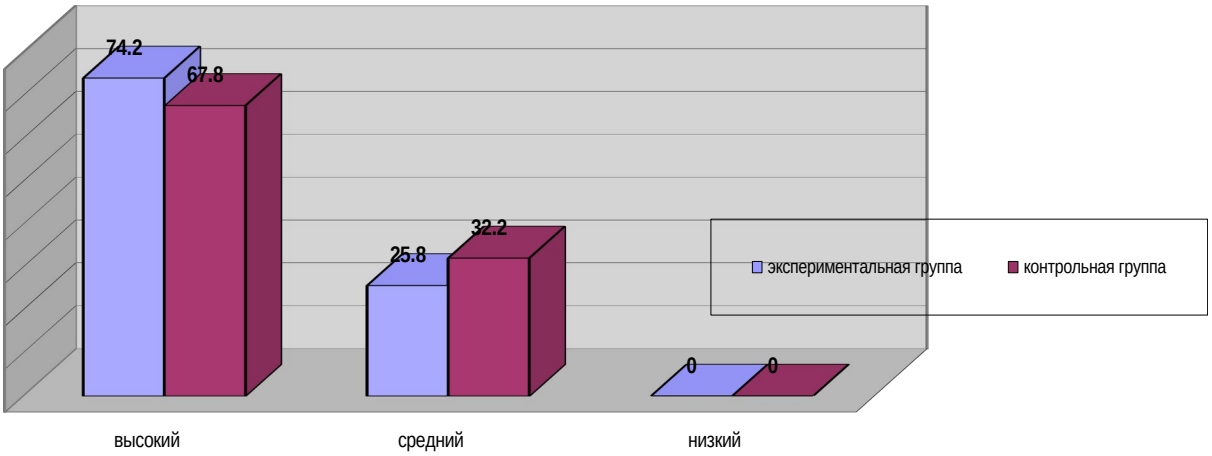

Рис.7. Когнитивная адаптация учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы на контрольном этапе, в %

Значит, на основании рис.7 можно утверждать, что большинство детей активно работают на уроке, успешно усваивают учебный материал.

Можно утверждать, что динамика составляет 20% в экспериментальной группе и 6,8% в контрольной группе. Для проверки достоверности полученных данных использовали критерий Фишера, который позволил сопоставить данные по контрольной и экспериментальной группе и оценить достоверность различий между процентными долями двух выборок. По F-критерию Фишера полученное эмпирическое значение $\varphi_{эмп}$ = 2.364 находится в зоне значимости. Следовательно, имеется различие между выборками из двух классов по уровню когнитивной адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы.

Проанализируем поведенческую адаптацию учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы после проведенной коррекционно-развивающей работы. В контрольной группе: высокий уровень – 87,6% детей; средний уровень – 12,4% детей; низкий уровень – не выявлен. В экспериментальной группе: высокий уровень – 100% детей; средний уровень – не выявлен; низкий уровень – не выявлен (рис.8).

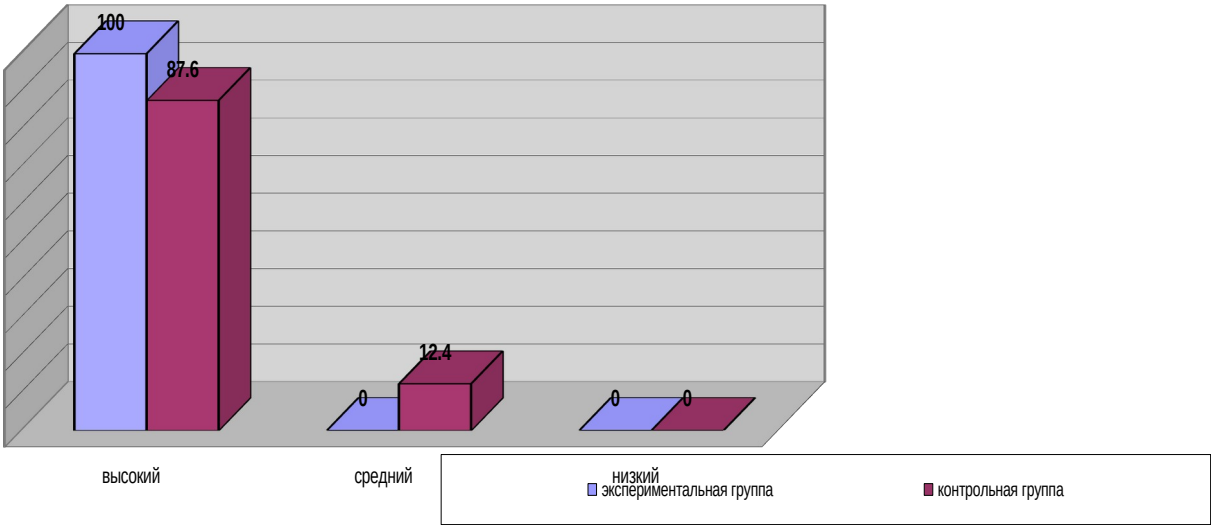

Рис.8. Поведенческая адаптация учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы на контрольном этапе, в %

Значит, большинство детей в обеих группах выполняют все школьные требования, соблюдают правила поведения в школе.

Динамика составляет 8,7% в экспериментальной группе и 5,2% в контрольной группе. Для проверки достоверности полученных данных использовали критерий Фишера, который позволил сопоставить данные по контрольной и экспериментальной группе и оценить достоверность различий между процентными долями двух выборок. По F-критерию Фишера $\varphi_{эмп}$ = 3,28. Следовательно, имеется различие между выборками из двух классов по уровню поведенческой адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы.

В ходе повторной диагностики школьной мотивации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы были получены результаты, представленные в табл.7

Таблица 7

Мотивация учащихся на контрольном этапе, в %

Мотив	Частота выбора разных мотивов	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Учебный	74,6	86,2
Социальный	42,3	32,6
Отметка	9,2	12,6
Игровой	6,4	2,9

Позиционный	-	6,8
Внешний	-	-

На основании табл.7 можно утверждать, что в обеих группах доминирующей осталась учебная мотивация, увеличилось и количество детей (динамика составила 7,4% и 31,5% соответственно). На втором месте – социальная мотивация (динамика составила 7,8% и 4,2% соответственно).

Динамика в показателях мотивационно-смысловой адаптации составила 3,6% в экспериментальной группе и 2,5% в контрольной группе. Для проверки достоверности полученных данных использовали критерий Фишера, который позволил сопоставить данные по контрольной и экспериментальной группе и оценить достоверность различий между процентными долями двух выборок. Полученное эмпирическое значение $\varphi_{эмп}$ = 2, 555 по F-критерию Фишера находится в зоне значимости. Можно утверждать, что имеется различие между выборками из двух классов по уровню мотивационно-смысловой адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы.

Таким образом, проведенные исследования позволили выявить три уровня адаптации детей к школе:

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

2. ***Средний уровень адаптации***. Учащийся положительно относится к школе, её посещение не вызывает отрицательных переживаний. Понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые

учебные задачи. Сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле и тогда, когда занят чем-то интересным для себя. Общественные поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками.

3. Низкий уровень адаптации. Учащийся отрицательно или индифферентно относится к школе, нередки жалобы на нездоровье, доминирует подавленное настроение. Наблюдаются нарушения дисциплины, объясняемый учителем материал усваивается фрагментарно, самостоятельная работа с учебным материалом затруднена, к урокам готовится нерегулярно, необходим постоянный контроль, систематическое напоминание и побуждение со стороны взрослого. Сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха, для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная помощь учителей и родителей. Общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям только часть одноклассников.

Из этих описаний видно, что основная доля характеристик адаптированного школьника относится к области усвоения школьного материала и выполнения школьных обязанностей.

Значит, проведенная нами коррекционно-развивающая работа с детьми, психопросветительская работа с родителями и педагогами является эффективной. Выдвинутая нами гипотеза, на основе первичных данных и сравнения результатов 1 и 3 этапов эксперимента, подтвердилась.

Выводы по II главе

1. Сопоставление показателей физиологического, деятельностного и эмоционального компонентов позволило квалифицировать уровень адаптации учащихся: в экспериментальной группе – 30,3%, в контрольной группе – 29,1% детей.

2. После проведения коррекционно-развивающих занятий существенные изменения (на 18,9%) произошли в экспериментальной группе по показателям физиологической адаптации, эмоциональной адаптации, когнитивной адаптации, поведенческой адаптации. В контрольной группе существенные изменения выявлены только по показателям физиологической и эмоциональной адаптации на 8,4%.

Имеются улучшения в самочувствии, т.к. выявлена положительная динамика в проявлении психосоматических симптомов в обеих группах. Динамика в формировании адаптационных физиологических механизмов в контрольной группе составляет 19,5%, а в экспериментальной – 34,1%. Значит, проведенная психопросветительская работа с учителями и родителями по созданию благоприятных условий для ребенка является эффективной. Родители отметили улучшение общего состояния детей, сна и аппетита, улучшение настроения, дети стали веселее, меньше устают, уменьшились жалобы на боли различного характера.

Динамика в показателях эмоциональной адаптации составляет 28% и 8% соответственно. На 1 этапе многие ученики не могли определить свое отношение к школьным объектам (2,9% к урокам, 27,2% к одноклассникам), что связано с несформировавшимся новообразованием младшего школьного возраста, а именно с осознанностью психических процессов и их интеллектуализации. После проведенной коррекционной работы отношение стало положительным, улучшились взаимоотношения пятиклассников с учителем на 12,7%, а с родителями на 18,2%, улучшилось отношение к урокам на 14,9%. Дети имеют положительное эмоциональное отношение как к школьным объектам: к урокам, учителю и одноклассникам, так и к друзьям.

Отрицательное отношение – к сборам в школу, дороге в школу и обратно, что связано с проявлениями самостоятельности и организованности, страхами.

Учащиеся активно работают на уроках, часто поднимают руку, отвечают правильно, безошибочно выполняют учебные задания или имеются единичные ошибки. К учителю проявляют дружелюбие, часто с ним общаются, дорожат хорошим мнением учителя о себе, стремятся выполнять его требования, старательно выполняют требования учителя, но за помощью часто обращаются к одноклассникам.

Учащиеся добросовестно выполняют все требования учителя, правила и нормы поведения в школе, дисциплинированны, но иногда отвлекаются на уроках; охотно участвуют в делах класса; общительны, легко контактируют между собой, проявляют инициативу в играх на переменах.

В обеих группах доминирующей осталась учебная мотивация, увеличилось и количество детей (динамика составила 7,4% и 31,5% соответственно). На втором месте – социальная мотивация (динамика составила 7,8% и 4,2% соответственно), что объясняется новообразованием возраста – сменой социальной позиции. У испытуемых обеих групп присутствуют и другие мотивы: желание получать хорошие оценки, чтобы за них хвалили, новые интересные задания, друзья, внешняя атрибутика школьного обучения. По F-критерию Фишера эмпирическое значение φ*эмп = 3.318. Следовательно, имеется различие между выборками из двух классов по уровню адаптации учащиеся. Гипотеза доказана.

Заключение

Качественно иная атмосфера школьного обучения в среднем звене, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, усложненные требования к ребенку. Учащийся должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, достичь определенного уровня эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, важно положительное отношение к учению. Результаты проведенного исследования доказывают, что и у детей должны быть сформированы познавательная, коммуникативная, личностная сферы, которые способствуют успешной адаптации к обучению в условиях перехода в среднее звено школы. Но выделенные нами трудноадаптированные дети, позволяют говорить о их неготовности к школьному обучению, в результате чего они не успевают по основным предметам, испытывают затруднения в обучении, имеют низкую самооценку. Поэтому проблему адаптации к обучению в условиях перехода в среднее звено школы следует отнести к одной из наиболее серьезных социальных проблем. Полученные данные подтверждают то, что учителю и психологу необходим достаточно полный объем знаний о психологических особенностях адаптации младших школьников, методах ее диагностики и способах коррекции. Психолог должен предоставлять рекомендации учителю по пересмотру сложившихся у него представлений о том или ином ученике, а также помощь в реализации индивидуального подхода.

В итоге работы были сделаны следующие выводы:

1.Адаптация к школе имеет два взаимопроникающих уровня — биологический, к которому относится ряд физиологических реакций и психологический, который характеризует процесс и результат активного приспособления (привыкания) учащегося к новым требованиям и к обучению в условиях перехода в среднее звено школы, новой деятельности, новым

социальным контактам, новым социальным ролям, позволяющим ему удовлетворить свои потребности.

Анализ литературы показал, что в теоретическом осмыслении процесса адаптации можно выделить четыре ее вида: физиологическая (взаимодействие различных систем организма), биологическая (изменение в обмене веществ и функциях органов), психологическая (приспособление человека к условиям, задачам на уровне психических процессов, свойств, состояний), социально-психологическая (приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе). Эти виды адаптации взаимодействуют и могут проявляться одновременно. Школьная адаптация включает 4 уровня: физиолого-соматический, социально-психологический, личностный, интеллектуально-академический.

2. Основными психологическими критериями перехода детей в среднее звено обучения являются произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, внутреннее опосредование, которое происходит благодаря освоению системы понятий, осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности.

3.Социальная адаптация к обучению в условиях перехода в среднее звено школы – это образование адекватных механизмов приспособления ребенка к школе, и форма активного усвоения знаний и навыков поведения, безконфликтных отношений в личностном развитии.

Список использованной литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.: Просвещение, 2015. – 624 с.
2. Абрамова, Г.С. Практическая психология. / Г.С Абрамова. - М.: Деловая книга, 2008. - 368 с.
3. Анастази А. Психологическое тестирование. в 2-х томах, - М.: Педагогика, 2009.
4. Безруких, М.М. Знаете ли вы своего ученика? / М.М. Безруких. - М., Просвещение, 2011. - 176 с.
5. Беляускайте, Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Р.Ф. Беляускайте. - М., 2007 – 245 с.
6. Берис Р. Развитие Я концепции и воспитание. – М.: Просвещение, 2016 – 323 с.
7. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.- М .: Просвещение, 2013.
8. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М: Совершенство, 2008 – 325 с.
9. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте 0 / Л.И. Божович. - М., 2008 – 243 с.
10. Вачков И.В. В зеркале сказки //Школьный психолог.- 2016.- № 21. - С34 - 42.
11. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. - М.: Ось-89, 2010.
12. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников: проблемы умственного развития, общения, личностные// Дефектология.- 2016. -№ 2.- – С. 89-96.
13. Волков М.П. Методы социометрических измерений в социально-психологических исследованиях. – Л.: Нева, 1972 – 147 с.

14. Волков, К.Н. Психологи о педагогических проблемах / К.Н. Волков. – М.: Просвещение, 2011 – 128 с.

15. Выготский Л.С. Собрание сочинений. т.4 - М., - 1984, 432 с.

16. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Л.М. Орлова Младший школьник. Психодиагностика и коррекция развития. – М.: изд-во МГОПУ, 2015 – 116 с.

17. Гарбузов, В.И. От младенца до подростка / В.И. Гарбузов. - СПб: Респекс, 2016 - 432 с.

18. Гуревич, К.М. Индивидуально психологические особенности школьников / К.М. Гуревич. - М.:Просвещение, 2010. – 315с

19. Данилова, Е.Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Е.Е. Данилова. - М.: Просвещение, 2016 – 465 с.

20. Дереклеева, Н.И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. / Н.И. Дереклеева. -М.: ВАКО, 2014.-152 с.

21. Джон Холт. Залог детских успехов. / Джон Холт. - СПб: «Дельта», 2016. - 480 с.

22. Диагностика школьной дезадаптации.// Под ред. С.А. Беличева, И.А. Коробейникова.- М.: Редакционно-издательский центр ″Социальное здоровье России″, 2014 –127 с.

23. Дубровина М.В. Индивидуальные особенности школьников. – М.: Просвещение, 2015 – 365 с.

24. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И. Захаров. - М., 2016 - 128 с.

25. Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А.И. Захаров. - Л.: Медицина, 1982 – 278 с.

26. Зобков, В.А. Психология отношения и личности учащегося / В.А. Зобков. - Казань; 2012 – 216 с.

27. Игумнов, С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков / С.А. Игумнов. - М., 2010 - 112 с.

28. Индивидуальные варианты развития младшего школьника.// Под ред. Занкова А.В., М.В. Зверевой – М.: Педагогика, 2003 – 176 с.

29. Карвасарский, Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. - М: Медицина, 2015 – 264с.

30. Касаткина, Ю.В., Клюева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / Ю.В. Касаткина, Н.В. Клюева. - Ярославль: Академия развития, 2016- 240 с.

31. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: от рождения до 17 лет – М.: Изд-во УРАО, 2007 – 175 с.

32. Кустобаева, Е.К. Проблемы школьной психогигиены/ Е.К. Кустобаева. - Казань ИПКРО, 2010 - 64 с.

33. Липкина А.И., Рыбак Л.А., Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 2015 – 145 с.

34. Лусканова Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов. – //Школьный психолог. - 2016 - № 9.– С.8-9.

35. Лэндрет, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. - М., 2014

36. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей / Т.Д. Марцинковская. - М.: Линка - ПРЕСС, 2016 -176 с.

37. Методы эффективной психокоррекции/ сост. .В. Сельченок. - Мн.: Харвест, 2009 - 816 с.

38. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 2012 – 160 с.

39. Общая психодиагностика. //Под ред. Бодалева А.А., В.В. Столина.- М. 2009 – 346 с.

40. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: сфера, 2008 – 240 с.

41. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. - М.: Просвещение, 2016 - 352 с.

42. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования / Р.В. Овчарова. - М., 2010 - 240 с.

43. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка/ О.А. Орехова СПб.: Питер, 2012 – 264с.

44. Практическая психодиагностика.// Под ред. Райгородского. – С.: изд. дом ″ БАХ РАХ″, 2008 – 669 с.

45. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. - М., 2008 -286с.

46. Проблемы аномальных детей и подростков. Психокоррекция проблемных детей / ИПКРО. - Казань: Карпол, 2007 - 200 с.

47. Прутченков А.С. Школа Жизни. - М., 2010.

48. Психическое развитие младших школьников.// Под ред. Давыдова В.В.- М., 2009 – 210 с.

49. Психогимнастика в тренинге //Под редакцией Н.Ю. Хрящевой.- СПб., 2011. – 246 с.

50. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Академия, 2009 - 160 с.

51. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте //Под редакцией И.В. Дубровиной.- М., 1995.

52. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. Кн. 2: Коррекционные приемы и упражнения / Е.И Рогов. - М.: ВЛАДОС, 2009 - 480 с.

53. Родионов В.А. и соавт. Я и другие. Тренинг социальных навыков. Ярославль, 2011. – 136 с.

54. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг, обучение, здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. - М., 2009 - 320 с.

55. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. - М., 2009 -354с.

56. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. Психотехнические упражнения и коррекционные программы. - М., 2005. – 359 с.

57. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-Пресс, 2007 – 384 с.

58. Собчик Л.Н. Психодиагностика: методы и методология. - Ростов Н/Д: ″Феникс″, 2009 – 576 с.

59. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т.2. / А.С. Спиваковская.- М.:ЭКСМО - Пресс, 2009 - 464 с.

60. Стоунс С. Психопедагогика- М.: Просвещение, 2014 – 245 с.

61. Ульянова Т.Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении. - //Начальная школа.- № 7, 2016,– С.14-16 .

62. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой, — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 291 с.

63. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. - М., 2015 - 160 с.

64. Школа и психическое здоровье / под ред. С.М. Громбаха. - М., 2008. – 246 с.

65. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. - М., 2007 – 416 с.

66. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. //Под ред. Лебединского В.В., Никольской О.С. - М.: Просвещение, 2010 – 342 с.

Приложение 1

Адаптационный лист

	всегда +	иногда 0	нет –
Ребенок с удовольствием идет в школу, ведет себя адекватно.			
Перед уходом в школу жалуется на плохое состояние			
Ребенок самостоятельно собирается в школу			
Ребенок привык к школьному режиму			
Быстро и легко просыпается			
Быстрое, спокойное засыпание, глубокий сон			
Хороший аппетит, ест с удовольствием			
Ребёнок справляется с учебной нагрузкой без перенапряжения			
У ребенка отмечаются боли различного характера (болит живот, голова и пр.)			
Были ли Вы за это время на больничном			
Ребёнок делится школьными впечатлениями			
Преобладающий характер этих впечатлений: - впечатления разные, но отрицательных больше; - в основном положительные.			
Ребенок избегает разговоров о школе			
Способствует ли успешной адаптации Вашего ребёнка деятельность педагогов, работающих с классом			
Ребёнок жалуется на товарищей по классу, обижается на них			
Ребенок считает себя плохим учеником, боится, что не сможет правильно отвечать на вопросы учителя			

Приложение 2

Карта наблюдений учителя в период адаптации учащихся к обучению в условиях перехода в среднее звено школы

Учебная активность

5 – активно работает на уроке, часто поднимает руку, отвечает правильно.

4 – на уроке работает, положительные и отрицательные ответы чередуются.

3 – редко поднимает руку, но отвечает верно.

2 – часто отвлекается, не слышит вопроса, активность кратковременная.

1 – пассивен на уроке, даёт отрицательные ответы, боится отвечать у доски.

0 – учебная активность отсутствует полностью.

Усвоение программного материала.

5 – правильное и безошибочное выполнение учебных заданий.

4 – единичные ошибки.

3 – нестабильная успеваемость, перепады правильных и неправильных ответов.

2 – плохое усвоение материалов по одному из предметов.

1 – частые ошибки, неаккуратность в выполнении заданий, много исправлений, зачёркиваний.

0 – плохое усвоение программных материалов, грубые ошибки и их большое количество.

Поведение на уроке

5 – добросовестное выполнение всех требований учителя, дисциплинированность.

4 – выполняет требования учителя, но иногда отвлекается от уроков.

3 – часто разговаривает с товарищами, не собран.

2 – скован на уроке, напряжён, отвечает мало.

1 – выполняет требования частично, вертится, разговаривает.

0 – преобладают игровые интересы, на уроке занимается посторонними делами.

Поведение на перемене

5 – высокая игровая активность, охотно участвует в игровых делах.

4 – малая степень активности, предпочитает занятия в классе с кем-либо одним из ребят.

3 – активность ребёнка ограничивается занятиями типа: делает уроки, моет доску, убирает класс.

2 – не может найти себе никакого применения, переходит из одной группы детей в другую.

1 – пассивен, избегает других.

0 – часто нарушает нормы поведения.

Взаимоотношения с одноклассниками

5 – общителен, легко контактирует с детьми.

4 – мало инициативен, но легко вступает в контакт, если к нему обращаются.

3 – сфера общения ограничена, общается только с некоторыми.

2 – предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт.

1 – замкнут, изолирован от других; считает, что к нему плохо относятся в классе.

0 – проявляет негативизм по отношению к другим детям.

Отношение к учителю

5 – проявляет дружелюбие по отношению к учителю, часто с ним общается.

4 – дорожит хорошим мнением учителя о себе, стремится выполнять его требования.

3 – старательно выполняет требования учителя, но за помощью часто обращается к одноклассникам.

2 – выполняет требования учителя формально, стараясь быть незамеченным.

1 – избегает контакта с учителем, при общении с ним теряется, плачет, краснеет.

0 – общение с учителем приводит к отрицательным эмоциям, плачет при любых замечаниях.

Эмоции

5 – хорошее настроение, часто улыбается.

4 – спокойное эмоциональное состояние.

3 – эпизодически проявляется снижение настроения (цикличность), панически реагирует на неудачи в учёбе.

2 – отрицательные эмоции преобладают; на уроке грызёт ногти, сосёт пальцы, крутит волосы.

1 – депрессивное настроение.

0 – агрессия.

Приложение 3

Методика «Я иду в школу» (авторы Г.А.Урунтаева, Ю.А.Афонькина)

После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывают схематический рисунок (соответствующий содержанию) – как внешнюю опору для запоминания. Инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ. Запомни о чем он, а потом мы с тобой поговорим о нем».

1) Мальчики (девочки) разговаривали про школу. Первый мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что меня мама заставляет. Если не мама, я бы в школу не ходил» (карточка № 1).
2) Второй мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что мне нравится учиться, делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился» (карточка № 2).
3) Третий мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что там весело и очень много ребят, с которыми можно поиграть» (карточка № 3).
4) Четвертый мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что хочу быть большим. В школе я чувствую себя взрослым, а в д/с я маленький» (карточка № 4).
5) Пятый мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что учиться нужно. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься и можешь стать кем захочешь» (карточка № 5).
6) Шестой мальчик сказал: «Я хожу в школу, потому что получаю там пятерки» (карточка № 6).

После прочтения рассказа экспериментатор задает вопросы:

- Кто из них прав? Почему?
- С кем бы из них ты хотел бы поиграть? Почему?
- С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему?

Ребенок последовательно делает 3 выбора. Время работы 12-15 минут.

Приложение 4

Протокол экспертного листа контрольной группы на этапе первичной диагностики

Код ученика по классному журналу	Учебная активность	Усвоение программного материала	Поведение на уроке	Поведение на перемене	Взаимоотношения с одноклассниками	Отношение к учителю	Эмоции
1	3	4	3	3	4	4	4
2	3	4	3	3	4	4	4
3	4	4	3	3	5	5	4
4	4	4	3	3	5	5	4
5	4	5	4	4	5	5	5
6	5	5	5	4	4	5	5
7	3	3	2	3	4	4	3
8	2	3	4	3	4	4	4
9	5	4	4	4	4	5	4
10	4	4	4	4	5	5	5
11	3	3	3	3	5	5	5
12	2	3	3	3	4	5	4
13	4	4	4	3	5	5	5
14	4	5	5	5	5	5	4
15	3	4	3	3	4	4	3
16	3	4	3	3	4	4	4
17	1	3	3	3	5	4	5

Протокол экспертного листа экспериментальной группы на этапе первичной диагностики

Код ученика по классному журналу	Учебная активность	Усвоение программного материала	Поведение на уроке	Поведение на перемене	Взаимоотношения с одноклассниками	Отношение к учителю	Эмоции
1	3	3	2	2	4	3	3
2	3	3	2	2	4	3	3
3	3	4	3	2	4	4	3
4	4	5	4	3	4	5	4
5	4	4	3	3	4	4	4
6	3	4	3	3	4	4	4
7	4	3	3	3	4	3	4
8	5	4	4	4	4	5	4
9	5	4	4	4	4	5	3
10	4	3	4	3	4	5	3
11	3	3	3	3	4	3	4
12	4	3	4	3	4	3	3
13	3	3	4	3	4	3	4
14	5	4	4	4	4	5	3
15	5	4	4	4	4	5	4
16	4	5	5	5	4	5	5
17	5	5	5	5	4	5	4

Приложение 5

Протокол экспертного листа контрольной группы на этапе повторной диагностики

Код ученика по классному журналу	Учебная активность	Усвоение программного материала	Поведение на уроке	Поведение на перемене	Взаимоотношения с одноклассниками	Отношение к учителю	Эмоции
1	4	4	3	4	4	5	4
2	4	5	4	4	4	4	4
3	4	4	3	3	5	5	4
4	4	4	3	3	5	5	4
5	4	5	4	4	5	5	5
6	5	5	5	5	4	5	5
7	3	3	3	3	5	4	3
8	3	3	4	4	4	4	4
9	5	4	4	4	4	5	4
10	4	4	4	4	5	5	5
11	3	3	3	3	5	5	5
12	3	3	3	4	4	5	4
13	4	4	4	3	5	5	5
14	4	5	5	5	5	5	4
15	3	4	3	3	4	4	3
16	3	4	4	3	4	4	4
17	3	3	4	3	5	4	5

Протокол экспертного листа экспериментальной группы на этапе повторной диагностики

Код ученика по классному журналу	Учебная активность	Усвоение программного материала	Поведение на уроке	Поведение на перемене	Взаимоотношения с одноклассниками	Отношение к учителю	Эмоции
1	4	4	2	2	5	4	4
2	4	4	2	2	5	4	4
3	4	5	4	2	5	5	4
4	5	5	5	4	5	5	5
5	5	5	4	4	5	5	5
6	4	5	4	4	5	5	5
7	5	4	4	4	5	4	5
8	5	5	5	5	5	5	5
9	5	5	5	5	5	5	4
10	5	4	5	4	5	5	4
11	4	4	4	4	5	4	5
12	5	4	5	4	5	4	4
13	4	4	5	4	5	4	5
14	5	5	5	5	5	5	4
15	5	5	5	5	5	5	5
16	5	5	5	5	5	5	5
17	5	5	5	5	5	5	5