

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(ДИПЛОМНАЯ РАБОТА)**

050708.65 Педагогика и методика начального образования
код и наименование специальности

Психолого-педагогические условия адаптации первоклассников

к школе

тема

Руководитель



подпись

Г.А.Паркайкина

инициалы, фамилия

Выпускник



подпись

А.А.Надеев

инициалы, фамилия

Красноярск 2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(ДИПЛОМНАЯ РАБОТА)

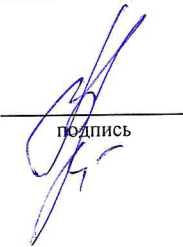
050708.65 Педагогика и методика начального образования

код и наименование специальности или направления

Психолого-педагогические условия адаптации первоклассников к
школе

Работа защищена « 20 » 02 2016 г. с оценкой «удовлетворительно»

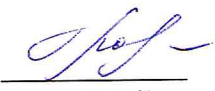
Председатель ГЭК


подпись

Н.Ф.Вычегжанина

инициалы, фамилия

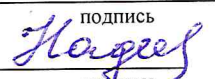
Руководитель


подпись

Г.А.Паркайкина

инициалы, фамилия

Рецензент


подпись

В.Б.Чупина

инициалы, фамилия

Выпускник ЗЛН10-01СФП
код (номер) группы


подпись

А.А.Надеев

инициалы, фамилия

Красноярск 2016

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

по специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования» на тему «**Психолого-педагогические условия адаптации первоклассников к школе**»

студента 6 курса факультета педагогики и психологии ЛПИ – филиала СФУ
Надеева Андрея Александровича

Представленная на рецензирование выпускная квалификационная работа Надеева Андрея Александровича посвящена проблеме адаптации детей в младшем школьном возрасте. Актуальность проблемы автор видит в том, что все чаще учителя и родители сталкиваются с проблемами адаптации первоклассников к школьным условиям. При несвоевременной диагностике и коррекции дезадаптации дети в дальнейшем имеют серьезные трудности в обучении, общении, здоровье.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников. Во введении представлен материал, актуализирующий проблематику работы, обозначен методологический и методический аппарат исследования, позволяющий ориентироваться в логике повествования работы.

В первой главе «Теоретические аспекты изучения адаптации у младших школьников в психологической науке» рассмотрен и проанализирован вопрос школьной адаптации и дезадаптации младших школьников, причины и проявления данного феномена. Достаточно подробно рассмотрена диагностическая, профилактическая и коррекционная работа младшеклассниками, чтобы у обучающихся не было проблем адаптации к изменившимся условиям среды, таким как «школьная жизнь».

Во второй главе «Экспериментальное исследование адаптации младших школьников» выпускник описывает организацию и методы исследования. Им предложен набор диагностических методик и процедур, позволяющих исследовать данное психологическое явление, представлен анализ результатов исследования для подтверждения гипотезы.

Выводы, представленные по итогам работы, являются логичным завершением исследования, отражают наиболее существенные результаты исследования и коррекционной работы. Заключение является «финишем» работы, а так же отражает отношение студента к полученным в ходе исследования данным и их представлению в выпускной квалификационной работе.

Тем не менее к работе имеются некоторые замечания, а, именно, в работе наблюдаются стилистические погрешности, затрудняющие местами

понимание текста, также оформление списка используемых источников требует доработки. Данные недочеты несущественно снижают качество выполненной работы.

В целом, выпускная квалификационная работа «Психолого-педагогические условия адаптации первоклассников к школе», соответствует требованиям, предъявляемым к такого рода работам, содержит признаки теоретической и практической значимости. Работа представляет собой самостоятельное и завершённое исследование, и может быть оценена на «хорошо».

Рецензент:

доцент, канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры клинической
психологии и психотерапии
с курсом ПО КрасГМУ
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого



 В.Б. Чупина

ОТЗЫВ

о выпускной квалификационной работе
по специальности 050708.65 Педагогика и методика начального
образования на тему «Психолого – педагогические условия адаптации
первоклассников к школе»
студента 6 курса

Надеева Андрея Александровича

Выпускное исследование Андрея Александровича посвящено проблеме адаптации первоклассников к школьному обучению. Выбранная выпускником тема является очень актуальной проблемой современной школы, так как уровень адаптации учащихся к школе, в конечном счете определяет, насколько комфортно будет себя чувствовать в школьных условиях первоклассник и будет ли он успешен в обучении. Студент в работе проводит аналитический обзор научных публикаций и монографий по выбранной теме, акцентирует свое внимание на психолого–педагогических условиях адаптации первоклассников к школе.

Организуя экспериментальное исследование, студент выдерживает все требования по подбору методов исследования, достаточно корректно их использует. Данные, полученные в результате пилотажного исследования, позволяют сделать вывод о том, с какими детьми следует дополнительно заниматься, какие упражнения могут способствовать повышению уровня адаптации. Выпускник представил в работе коррекционно-развивающую программу, которая в ходе экспериментального исследования подтвердила свою эффективность.

В процессе работы Андрей Александрович, к сожалению, проявил не достаточную активность, самостоятельность и умение в короткие сроки выполнить сложную, кропотливую работу.

Представленная в ГАК работа Надеева Андрея Александровича представляет собой завершенное исследование, соответствует требованиям, предъявляемым к такого рода работам и заслуживает отметки «удовлетворительно».

Руководитель,
старший преподаватель
кафедры ПРЛ
ЛПИ – филиала СФУ

Подпись *Паркайкина Г.А.*
Заведующий отделом
«19» февраля 2016 год

Паркайкина Г.А.

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Педагогики и психологии

факультет

Психологии развития личности

кафедра

050708.65 Педагогика и методика начального образования

код и наименование специальности (направления)

ЗАДАНИЕ

на выпускную квалификационную работу

в форме

дипломной работы

(бакалаврской работы, дипломного проекта, дипломной работы, магистерской диссертации)

Студенту (ке) Надееву Андрею Александровичу
(фамилия, имя, отчество студента (ки))

Группа ЗЛН10-01СФП Направление (специальность) 050708.65
(код)

Педагогика и методика начального образования
(наименование)

1 Тема выпускной квалификационной работы Психолого-педагогические условия адаптации первоклассников к школе

2 Утверждена приказом по институту № 728 от 09.07.2015

Руководитель ВКР Г.А.Паркайкина, ст.преподаватель кафедры психологии развития личности

(инициалы, фамилия, место работы и должность)

3 Исходные данные к ВКР (перечень основных материалов, собранных в период преддипломной практики или выданных руководителем)

Перечень рассматриваемых вопросов (глав ВКР) 1 Теоретические аспекты изучения адаптации у младших школьников в психологической науке 2

Экспериментальное исследование адаптации младших школьников

Перечень графического или иллюстративного материала с указанием основных чертежей, плакатов (если есть) _____

Консультанты по главам (если есть):

(подпись, инициалы, фамилия, место работы и должность)

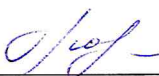
КАЛЕНДАРНЫЙ ГРАФИК

выполнения ВКР

Наименование и содержание этапа (главы)	Срок выполнения
Выбор темы	08.06.2015-11.06.2015
Составление плана работы	22.06.2015-25.06.2015
Постановка целей и задач исследования	25.06.2015-02.07.2015
Подбор и исследование литературы по теме дипломной работы	24.08.2015-17.09.2015
Написание и согласование с руководителем первой главы	17.09.2015-17.10.2015
Проведение экспериментальной работы	01.09.2015-24.12.2015
Написание и согласование с руководителем второй главы	19.10.2015-22.12.2015
Написание выводов	20.01.2016-28.01.2016
Составление заключения	02.02.2016
Подготовка доклада, ознакомление с рецензией	15.02.2016-18.02.2016
Защита выпускной квалификационной работы	20.02.2016

« 09 » 06 2015 г.

Руководитель ВКР


подпись

Задание принял к исполнению


(подпись, инициалы и фамилия студента)

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме: «Психолого-педагогические условия адаптации первоклассников к школе» содержит 74 страниц текстового документа, 2 таблицы, 2 приложения, 47 использованных источников.

АДАПТАЦИЯ, ДЕЗАДАПТАЦИЯ, ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ, АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Цель нашего исследования: выявление психолого-педагогических условий успешной адаптации первоклассников к школе.

Объект исследования: адаптация как психологический процесс.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия адаптации первоклассников к школе.

Проведенная исследовательская работа показала, что на основе теоретического анализа научных подходов к пониманию сущности, структуры и экспериментального изучения адаптации у младших школьников, возможно, выявить детерминанты, обуславливающие его развитие в процессе раннего онтогенеза. Полученные данные достоверно доказали, что повышение уровня адаптации у младших школьников в значительной мере детерминировано спецификой их формирования как субъектов учебной деятельности.

Комплекс упражнений входящих в программу эффективен и способствует созданию условий для успешной адаптации детей младшего школьного возраста.

ФГАОУ ВО
«Сибирский федеральный университет»
ЛПИ- филиал СФУ

Председателю ГЭК

СПРАВКА

«19» 02 2016 г.

Справка дана студенту 6 курса Чареев Андрей Александрович
(указать курс) (Ф.И.О. полностью)
обучающемуся по направлению подготовки/специальности 70.03.01
050408.65
(шифр, название направления подготовки/специальности)

о том, что им представлен электронный вариант выпускной квалификационной работы для размещения в электронно-библиотечной системе ЛПИ – филиала СФУ и СФУ. Согласие на размещение выпускной квалификационной работы в электронно-библиотечной системе ЛПИ филиала СФУ и СФУ получено. Присвоен регистрационный номер 2016/12.

Зав. библиотекой



(Ф.И.О.)

ФГАОУ ВО
«Сибирский федеральный университет»
ЛПИ- филиал СФУ

Председателю ГЭК

СПРАВКА

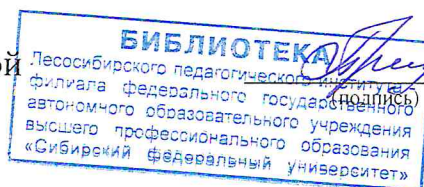
« 10 » 02 201 6 г.

Справка дана студенту 6 курса Нагсев Андрей Александрович
(указать курс) (Ф.И.О. полностью)
обучающемуся по направлению подготовки/специальности Информационные системы в менеджменте
050708.65
(шифр, название направления подготовки/специальности)

о том, что представленная выпускная квалификационная работа проверена на
объем заимствований по системе «Антиплагиат».

Оригинальность текста составляет 58 %.

Зав. библиотекой



Аривалякенов Т.В.
(Ф.И.О.)

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
1 Теоретические аспекты изучения адаптации у младших школьников в психологической науке.....	11
1.1 Анализ исследования вопроса школьной адаптации и дезадаптации у младших школьников.....	11
1.2 Особенности развития детей младшего школьного возраста.....	27
1.3 Особенности дезадаптации младших школьников.....	32
1.4 Особенности влияния семейных факторов на школьную адаптацию.....	40
1.5 Создание психолого-педагогических условий для успешной адаптации младших школьников.....	43
2 Экспериментальное исследование адаптации младших школьников.....	48
2.1 Организация и методики исследования. Анализ результатов первичного исследования.....	48
2.2 Организация и структура коррекционно-развивающей работы.....	52
2.3 Анализ результатов повторного исследования. Оценка эффективности коррекционно-развивающей программы.....	54
Заключение.....	57
Список использованных источников.....	59
Приложение А Коррекционно-развивающая программа.....	63
Приложение Б Статистика.....	74

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального образования «начальное общее образование направлено на развитие учащегося как личности, как субъекта деятельности, саморазвития и взаимоотношений с окружающими» [42]. Для достижения поставленной цели учителю необходимо создать такие условия, чтобы школьная адаптация ребенка протекала успешно. То есть она рассматривается как приспособленность к функционированию и готовности обучающихся к дальнейшему развитию.

В процессе адаптации важным является соотношение факторов и условий, а также определение внешних и внутренних детерминант, которые бы обеспечивали успешность школьной адаптации. Составляющими этого процесса являются физиологическая и социально-психологическая адаптация. Все составляющие взаимосвязаны, недостатки формирования отражаются на успешности обучения, самочувствии и работоспособности ребенка, умении взаимодействовать с окружающими и подчиняться школьным правилам.

Рассмотрение темы адаптации младших школьников весьма актуально в социальном плане, так как в последние годы психологами и педагогами все больше внимания уделяется проблемам, которые возникают у детей при поступлении в школу. Одна из важнейших проблем образования - рост числа детей с трудностями в обучении, с отклонениями в поведении, развитии и общении [27]. По данным отечественных и зарубежных исследователей, от 10% до 40% детей есть серьезные проблемы адаптации к школе и многие нуждаются не только в специальной психотерапевтической, но и в медицинской помощи [35].

Поступление ребёнка в школу - это принципиально новый этап его жизни. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка, вся система жизненных отношений

перестраивается и определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями.

Все первоклассники в начале обучения сталкиваются с разного рода трудностями. Но одни дети самостоятельно справляются с проблемами, для других трудности серьезны и приводят к образованию неадекватных механизмов приспособления к школе, которые проявляются в виде нарушений учебной деятельности, поведения, конфликтных отношений с одноклассниками и взрослыми, повышенного уровня тревожности, нарушений личностного развития [17]. К концу первого класса достаточное количество детей имеют трудности уже устойчивого характера, что свидетельствует о нарушении адаптации или дезадаптации [27].

Поступление ученика в школу требует от родителей максимальное участие в жизни их ребенка. При отсутствии психологически грамотного подхода к воспитанию, родители нередко становятся виновниками школьной тревожности детей. По данным исследователей в большинстве современных семьях утрачены условия для нормального психосоциального развития младшего школьника, что приводит к нарушениям эмоциональной сферы и поведения, снижению успеваемости, утрате духовных ценностей.

Но трудности, возникающие у первоклассников в начале учебного года, еще не являются явными признаками нарушения адаптации и вполне могут быть преодолены при определенных условиях. Дети, испытывающие трудности в учебной деятельности, часто остаются без необходимой коррекционной психолого-педагогической помощи, а отсутствие или несвоевременное проведение профилактики школьной дезадаптации приводит не только к отставанию в усвоении школьных знаний, но и к вторичным нарушениям психосоциального развития ребенка, эмоциональным и личностным нарушениям. Как отмечал В.В. Лебединский, «вторично возникшие нарушения психического развития и негативные личностные установки, формирующиеся под воздействием постоянных школьных неудач, постепенно начинают играть ведущую роль в процессе дезадаптации» [27].

Следует отметить, что школьная дезадаптация - процесс обратимый. Всякий дефект, по мнению Л.С. Выготского, «не только приводит к вторичным нарушениям, но одновременно порождает и стимулы для выработки средств их компенсации. Степень и качество компенсации поврежденных функций зависят при этом от возраста ребенка и характера влияний на него со стороны социального окружения» [11].

Поэтому очень важно это сделать именно в младшем школьном возрасте, так как проблемы становятся основой для всевозможных отклонений психосоциального развития детей, преодоление которых с каждым годом затрудняется. При отсутствии специальной коррекционной помощи психологическое неблагополучие младших школьников переходит в подростковый возраст [41].

Проведение психолого-педагогического сопровождения младших школьников, при котором выявляются характер и причины затруднений на начальных этапах, проводится соответствующая коррекционная работа, может уменьшить вероятность перерастания трудностей в обучении в хроническую неуспеваемость, переориентации социальных установок, включению в новые межличностные взаимоотношения.

Профилактика школьной дезадаптации, которая включает в себя и диагностику, и коррекцию, является предметом специального психолого-педагогического исследования.

Но работа учителя начальных классов по созданию психолого-педагогических условий адаптации к школе строится чаще на основе личного опыта. Отсутствие теоретической и методической разработанности проблемы школьной дезадаптации и коррекции нарушений у детей, отсутствие или недостаточное взаимодействия учителя со школьными специалистами и семьей, приводит к недооценке педагогами возможности комплексного подхода в диагностике и коррекции школьной дезадаптации младшеклассников. В результате часто возникают конфликтные ситуации между учителем и учеником, между школой и семьей.

Несмотря на определенную разработанность, выбранная нами тема продолжает оставаться актуальной областью исследования как на теоретическом, так и на практическом уровне. В этом направлении нет пока крупных теоретических и конкретно-экспериментальных исследований, а в имеющихся работах раскрываются лишь отдельные аспекты школьной адаптации. В научной литературе есть сведения о внешних характеристиках психологических трудностей младших школьников и особенностях их поведения в сложных ситуациях, но мало изученным остается вопрос о переживании детьми своего негативного опыта, также пока нет однозначного определения понятия «школьная дезадаптация». Необходимо дальнейшее исследование психологических особенностей влияния семейных факторов на школьную адаптацию.

При этом изучение школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста ведется в основном с позиций педагогического и клинического подхода, отражает в первую очередь диагностические аспекты данной проблемы. Школьная психологическая служба, которая стала активно развиваться в последнее время, нуждается в исследованиях условий детей группы риска для разработки адекватных методов психолого-педагогической коррекции.

Природа механизмов и причинно-следственных связей дезадаптации требует дополнительного изучения, в том числе, социально-психологического подхода и применения сравнительного анализа.

Школьную адаптацию следует отнести к одной из наиболее серьезных проблем, требующих как углубленного изучения, так и поисков ее разрешения на практическом уровне. Рассматриваемая нами тема школьной дезадаптации, разработка и проведение диагностики и коррекции нарушений у младшеклассников очень актуальна. Наше исследование поможет в разработке эффективной программы по психологической коррекции разных видов и степени дезадаптированности личности младшего школьника. В результате этого, адаптация к школе у таких детей будет протекать более успешно.

Это определило выбор темы нашего исследования.

Цель нашего исследования: выявление психолого-педагогических условий успешной адаптации первоклассников к школе.

Объект исследования: адаптация как психологический процесс

Предмет исследования: психолого-педагогические условия адаптации первоклассников к школе.

Гипотеза данного исследования базируется на предположениях о том, что:

- на адаптированность младших школьников влияют такие причины как: низкий уровень школьной мотивации, сложная эмоциональная ситуация в семье, повышенная тревожность и т.д.

- разработанная программа будет способствовать повышению уровня адаптации у младших школьников и созданию условий для успешной адаптации первоклассников.

Задачи:

1. Систематизация основных теоретических подходов к проблеме адаптации личности младшего школьника.

2. Разработка и проведение комплекса диагностических методик по определению наличия или отсутствия дезадаптации у младших школьников.

3. Составление развивающей программы по психологической коррекции разных видов и степени дезадаптированности личности младшего школьника.

При работе нами были использованы следующие методы:

1. Анализ теоретических источников.

2. Эмпирические методы: тестирование с помощью методик: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, «Домики» О. А. Ореховой, методика «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе».

3. Методы качественной и количественной обработки данных (t-критерий Стьюдента).

Теоретической основой нашей работы явились фундаментальные труды по изучению школьной адаптации таких ученых, как: Л.И. Божович, А.Я. Варламовой. И работы в области школьной дезадаптации А.О. Дробинской.

Эмпирическую базу исследования составила МБОУ СОШ № 2 г. Лесосибирска.

Выборка исследования: 46 учащихся в возрасте от 6 до 7 лет.

Структура и объем работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (47 наименований). Общий объем работы составляет 79 страниц.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АДАПТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

1.1 Анализ исследования вопроса школьной адаптации и дезадаптации у младших школьников

Проблема адаптации изучается на педагогическом, психологическом, социально-экономическом, медико-биологическом и других уровнях. Понятие «адаптация» возникшее в биологии, в настоящее время имеет различное значение в зависимости от рассматриваемого аспекта.

Адаптация - это показатель состояния человека, отражающий его возможность выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; система отношений и общения с окружающими, способность к обучению; изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [17].

М.А. Гулина рассматривает социальную адаптацию, «как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды и как результат этого процесса. В результате социально-психологической адаптации формируются социальные качества общения, поведения и деятельности, принятые в обществе, благодаря которым личность реализует свои стремления, потребности, интересы и может самоопределиться» [12].

В своем исследовании А.А. Налчаджян выделяет три разновидности социально-психической адаптации личности: «нормальная, девиантная, патологическая. Нормальная адаптация представляет адаптивный процесс личности, который приводит к ее устойчивой адаптированности в типичных проблемных ситуациях без патологических изменений ее структуры и, одновременно, без изменений норм той социальной группы, в которой протекает активность личности. Девиантная адаптация характеризуется удовлетворением потребности личности в данной группе или социальной среде, в то время как ожидания остальных участников социального процесса не

оправдываются таким поведением. Патологическая адаптация представляет собой активность личности в социальных ситуациях, которая осуществляется с помощью патологических механизмов и форм поведения, приводящих к образованию патологических комплексов характера, входящая в состав невротических и психотических синдромов» [33].

Применительно к школе для описания различных проблем и трудностей, возникающих у детей в связи с обучением стали использовать понятие «школьная адаптация».

Психологический словарь дает такое определение понятию «школьная адаптация» - «это степень, в которой ребенок обладает необходимыми умениями и оказывается в состоянии отвечать требованиям и ожиданиям, предъявляемым к нему школьным обучением, и определяет, насколько хорошо он к ним приспособлен. Адаптация может оценивать степень, с которой ребенок достигает целей обучения или обладает ли ребенок умениями самоконтроля, концентрации внимания и др. способностями, позволяющими ему контролировать и направлять свое поведение в желательном направлении. Третья область, социально - эмоциональная адаптация, зависит от социальных умений ребенка и норм группы сверстников» [17].

Понятие «школьная адаптация» связывают с понятием «готовность ребенка к школе», с возникновением личностного новообразования - внутренней позиции школьника.

В связи с этим возникает проблема готовности ребенка к школьному обучению. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что «готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов.» По мнению Л.С. Выготского, «быть готовым к школьному обучению – значит, уметь обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира» [11].

Готовности к школьному обучению как комплексу качеств, образующих умение учиться, придерживались А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина,

А.А. Люблинская. В это понятие они включают: «понимание ребенком смысла учебных задач, их отличие от практических, осознание способов выполнения действия, навыки самоконтроля и самооценки, развитие волевых качеств, умение наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленных задач.

Адаптация включает в себя три составляющие: готовность физиологическую, психологическую, социальную или личностную. Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с окружающими и подчиняться школьным правилам. Успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций свидетельствуют о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка» [2].

Высокие требования к организации школьного воспитания и обучения требуют поиска эффективных психолого-педагогических подходов, нацеленных на приведение методов обучения в соответствии с требованиями жизни. В этом контексте проблема готовности к обучению в школе получает особое значение.

Внутренняя позиция представляет собой мотивацию, которая обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образцу хорошего ученика.

По мнению Г.М. Чуткиной, «высокий уровень адаптации обуславливают следующие факторы: полная семья, высокий уровень образования отца и матери, правильные методы воспитания в семье, отсутствие конфликтной ситуации из-за алкоголизма родителей, положительный стиль отношения учителя к детям, функциональная готовность к обучению в школе, благоприятный статус ребенка в группе до поступления в первый класс,

удовлетворенность в общении с взрослыми, адекватное осознание своего положения в группе сверстников» [45].

Э.М.Александровская предлагает для анализа процесса адаптации младших школьников использовать четыре критерия:

«- эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний);

- усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене;
- успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями);
- эмоциональное благополучие.

Такой подход ориентируется на методологический принцип: отсутствие показателей адаптации одновременно выступает как наличие показателей дезадаптации» [1].

Когда между двумя факторами «требования и ожидания» возникает несоответствие и поведение или учеба ребенка не отвечают школьным ожиданиям, его рассматривают как недостаточно адаптированного и нуждающегося в определенном вмешательстве. Это вмешательство может быть связано с коррекцией дефицита умений ребенка или с изменением требований и характеристик самой школьной ситуации. Термин «школьная дезадаптация» появился в отечественной литературе сравнительно недавно [17].

Проблема школьной дезадаптации освещена и в отечественных, и в зарубежных публикациях. Актуальными и в настоящее время представляются воззрения Л.С. Выготского о механизме адаптации индивидуумов к обществу в процессе формирования личностного опыта. Психологические аспекты дезадаптации изучали в последние годы С.А. Беличева, Т.Д. Молодцова, К.Н. Волков, В.Г. Каган, А.Е. Личко, и др.

В исследованиях зарубежных ученых появились работы С. Аш о механизмах конформности; П. Поппера, И. Раншбурга, Берне Р., Крайга Г., Валлона А. о социальных факторах развития личности и процессе воспитания; М.А. Робера и Ф. Тильмана о типологии личности, психологии

индивидуального и группового поведения; Раттера М., Райкуса Дж.С. о психологической помощи детям группы риска.

Анализ литературы показывает, что термин «школьная дезадаптация» (в зарубежных исследованиях употребляется его аналог «школьная неприспособленность») используют для определения негативных личностных изменений и специфических школьных затруднений, возникающие у детей разного возраста в процессе обучения. К числу ее основных внешних признаков относят затруднения в усвоении школьной программы и нарушения школьных норм поведения. Но понятие «школьная дезадаптация» не распространяется на нарушения учебной деятельности, вызванные олигофренией, грубыми некомпенсированными органическими расстройствами и т.п.

Школьная дезадаптация - понятие неоднозначно и противоречиво, так как показатели психической «нормы» и «не нормы» в настоящее время недостаточно разработаны.

По мнению Г.Ф. Кумариной, «к школьной дезадаптации относятся нарушения, которые возникают у ребенка под влиянием школы, школьных воздействий или спровоцированы учебной деятельностью, учебными неудачами. Т.е. школьная дезадаптация - это нарушение равновесия, гармоничных отношений между ребенком и школой, при котором страдает ребенок» [21].

Е.В. Новикова определяет школьную дезадаптацию как «образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии». Также она подчеркивает, что «если исходить из допущения, что в основе школьной дезадаптации лежит психологический конфликт между учащимся и социальной средой, то при объяснении причин ее возникновения необходимо учитывать особенности влияния этой среды на психику ребенка» [35].

Пусковым механизмом школьной дезадаптации является изменение условий, привычной жизненной среды, наличие стойкой психотравмирующей ситуации. В разворачивании процесса дезадаптации выступают индивидуальные особенности и недостатки в развитии ребенка, которые не позволяют ему выработать адекватные формы поведения в новых социальных условиях. Патогенность факторов, по мнению В.Н.Мясищева, «определяется не только объективным характером травмирующей ситуации, но и субъективным отношением к ней личности, и поэтому процесс дезадаптации во многом зависит от мотивационной структуры, эмоциональных и интеллектуальных особенностей индивида» [32].

Л.И. Божович в своих исследованиях указывала на то, «что наибольший риск для возникновения дезадаптивного поведения представляют, с позиции онтогенетического подхода, кризисные, переломные моменты в жизни человека, в которые происходит резкое изменение ситуации социального развития, вызывающее необходимость реконструкции сложившегося адаптивного поведения. Первым переломным моментом является поступление ребенка в школу - этап первичного усвоения школьных требований.

Это влечет за собой изменение его положения в семье, в школе, в изменении предъявляемых к нему требований» [6].

По определению В.Е. Кагана «школьная дезадаптация – это психогенное заболевание или формирование личности ребенка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе и семье и затрагивает его учебную и внеучебную активность». Он выделяет в механизме развития психогенной школьной дезадаптации три стадии:

- реакция в виде характерологических поведенческих реакций (изменения поведения, проявляющиеся в связи со школьным обучением, не сопровождающиеся нарушением сомато-вегетативных функций: отказ, активный и пассивный протест и т.п.);

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

- психогенные формирования личности (устойчивые свойства, изменяющие структуру характера, выявляемые обычно не ранее пубертатного возраста) [16].

Многие исследователи отмечают, что у тревожных детей школьная дезадаптация возможна и без нарушений учебы и дисциплины. Такие ученики переживают постоянный страх неудачи в школе, что может явиться причиной серьезных внутренних конфликтов.

Школьная дезадаптация младших школьников неразрывно связана с особенностями их возрастного развития. Смена ведущей деятельности, как отмечал А.Н. Леонтьев, осуществляется за счет того, что «только понимаемые мотивы учения при определенных условиях становятся действующими» [25]. Одним из таких условий является создание благоприятных отношений референтных взрослых к ребенку-школьнику.

Исследования ряда авторов (Л.И. Божович, А.А. Люблинская и др.) показывают, что «младшие школьники в оценке себя копируют значимых взрослых (учителей, родителей и т.п.), поэтому их роль в возникновении школьной дезадаптации в этом возрасте, по мнению Е.В. Новиковой, будет наиболее значимой. Вклад сверстников в развитие школьной дезадаптации будет сравнительно невелик. В тоже время ученики, которые в силу различных обстоятельств (особенности характера, привычки, внешность, наличие физических дефектов и др.) не получили у одноклассников признания, часто попадают в разряд дезадаптированных» [35].

В развитии дезадаптивных процессов многие исследователи указывают на влияние семейных отношений. По их мнению, школа является фоном для проявления сформированных в семье отклонений или пусковым фактором, возлагая ответственность за возникновение школьной дезадаптации у детей на семью.

По мнению К.В. Бардина, «навык учебной деятельности не формируется из-за отсутствия психологических механизмов самоуправления у ребенка и это напрямую связано с особенностями семейного воспитания» [3]. По мнению Т.Д. Молодцовой, «самым распространенным источником школьной дезадаптации является неблагополучие семьи (бедность, разводы, алкоголизм, болезни, большая занятость и педагогическая безграмотность родителей)» [31].

Проблемы приспособления ребенка к условиям школьного обучения, складывающиеся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, давно привлекали внимание педагогов и психологов, медиков. Трудности у детей в учебе без явных признаков выраженной интеллектуальной недостаточности и нарушений школьного поведения, не имеющих отчетливой клинической картины, послужили основой для выделения относительно самостоятельного направления междисциплинарных исследований, получившего название «проблемы школьной дезадаптации».

Уже в первом классе выявляются дети с подобными проблемами, а несвоевременное распознавание их характера и природы, отсутствие специальных корригирующих программ приводят не только к хроническому отставанию в усвоении школьных знаний, к снижению учебной мотивации, но и к различным формам отклоняющегося поведения [5].

По данным Г.М. Чуткиной «влияние неблагоприятных факторов на адаптацию ребенка к школе имеет следующую последовательность: неправильные методы воспитания в семье, функциональная неготовность к обучению в школе, неудовлетворенность в общении со взрослыми, неадекватное осознание своего положения в группе сверстников, низкий уровень образования отца, матери, конфликтная ситуация в семье из-за алкоголизма, отрицательный статус ребенка до поступления в первый класс, отрицательный стиль отношения к детям учителя, неполная семья» [45].

Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников указывают, что «изучение детерминант дезадаптивного поведения, выявление неблагоприятных факторов и выработка мер по их нейтрализации затруднены прежде всего потому, что

они не выступают изолированно, а представляют, как правило, одновременное взаимодействие самых разнообразных факторов, действующих в различных возрастных периодах с разным негативным вкладом и «весом». При этом степень их патогенности, также как и обратимости формирующихся нарушений, складывается из многих составляющих как внешнего, так и внутреннего порядка» [27].

В последние годы предлагаются различные подходы к типологии дезадаптации.

Школьная дезадаптация имеет разные причины возникновения, симптоматику, направленность развития. Она поддается классификации, что помогает в выборе оптимальных путей коррекции и профилактики. В настоящее время существует несколько типов классификаций дезадаптации: С.А. Беличевой, Т.Д. Молодцовой, В.Е. Кагана и др. по различным критериям. По классификации Т.Д. Молодцовой можно составить более полную картину о сущности дезадаптации, ее первопричинах и проявлениях.

«Главное в типизации дезадаптации – это проявление ведущего для личности ребенка дефекта» [31].

С.А. Беличева и Т.Д. Молодцова выделяют виды дезадаптации по характеру проявления и их признаки:

- патогенная, выражающаяся в неврозах, истерии, психопатии, соматических нарушениях, нарушении анализаторов и т.д.;
- психологическая, выражающаяся в акцентуациях характера, конфликтах мотивационной сферы, уходе в себя, неадекватной самооценке, депривациях, фобиях, которые не проявились в поведении.
- психосоциальная (социально-психологическая), выражающаяся в неуспеваемости, недисциплинированности, конфликтности, трудновоспитуемости, грубости, нарушениях взаимоотношений.
- социальная, когда ребенок противоречит общепринятым социальным требованиям, отличается девиантным поведением [9].

Т.Д. Молодцова так же выделяет некоторые подвиды дезадаптации: по характеру возникновения, по длительности протекания, по степени выраженности, по степени охвата личности, по степени распространения в разных областях жизнедеятельности.

Так, она подразделяет дезадаптацию по характеру возникновения: первичная и вторичная.

Первичная дезадаптация является источником вторичной, причем часто другого вида.

В случае возникновения конфликта в семье (первичная дезадаптация) ребенок может замкнуться в себе (вторичная дезадаптация), снизить успеваемость, из-за чего возникают конфликты в школе (вторичная дезадаптация), компенсируя возникшие психологические проблемы. Поэтому очень важно определить, что послужило первопричиной дезадаптации, продолжает ли первичная дезадаптация оставаться раздражающим фактором и какова её сила воздействия на личность.

Дезадаптация по длительности протекания: устойчивая, временная, ситуативная.

- ситуативная, если возникает с какой-либо конфликтной ситуацией и прекращается по завершении конфликта;
- временная, если дезадаптация периодически проявляется в сходных ситуациях, но еще не приобрела устойчивого характера;
- устойчивая дезадаптация, характеризуется регулярным, длительным действием, слабо поддается реадaptации и, как правило, захватывает значительное число комплексов взаимоотношений.

Дезадаптация по степени выраженности: скрытая, открытая, ярко выраженная.

- скрытая, когда ребенок тревогу, обиду, страх, одиночество и т.д. носит в себе;
- открытая, когда дезадаптация проявляется очень четко;

- ярко выраженная, при которой дезадаптация бросается в глаза, мешает окружающим и самой личности.

Дезадаптация в зависимости от степени распространения в разных областях жизни и деятельности: узкая, распространенная, широкая.

- узкая, когда ребенок дезадаптирован, например, только в учебе;
- распространенная, когда к учебе добавляется сложности отношений с товарищами;
- широкая, когда дезадаптация идет во многих областях жизнедеятельности.

Дезадаптация в зависимости от степени охвата личности, проникновения в психику: поверхностная, углубленная, глубокая.

Если проявления личности не стало чертой характера, не повлияло на поведение, то это еще поверхностная дезадаптация, которая при неблагоприятных условиях может перейти в углубленную или глубокую [31].

Школьная дезадаптация подразумевает совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребёнка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным.

Многие исследователи считают, что на разных этапах онтогенеза и обучения ведущие причины дезадаптации могут быть различны. В критические периоды, а это момент поступления ребёнка в школу и период первичного усвоения требований, предъявляемых новой социальной ситуацией, будут преобладать физиологические, психофизиологические причины, в остальные периоды более значимыми могут оказаться социальные причины [6].

Трудности, которые могут возникать у ребёнка в период обучения, связаны с воздействием большого числа причин как внешнего, так и внутреннего порядка.

В.Е. Каган выделяет две группы причин школьной дезадаптации:

- внутренние (психофизиологические особенности детей, отклонения в их развитии);

- внешние, относящиеся к личности учителя и тактике педагогических воздействий.

А. Я. Варламова говорит о комплексной дезадаптации, так как причины ее возникновения многофакторны. По мнению Е.В. Леонова, С.С. Шатова, Е.В. Щербакова «в настоящее время круг внутренних и внешних причин дезадаптации первоклассников существенно расширился» [24].

Анализ литературных источников позволяет классифицировать всё многообразие

причин, способствующих возникновению школьной дезадаптации.

Внутренние причины школьной дезадаптации:

- низкий уровень развития основных познавательных процессов, интеллекта (социально-педагогическая запущенность, задержка психо-речевого и моторного развития, локальные поражения ЦНС) [27];

- «дезадаптационный стиль», который выработался у ребенка и помешал ему адаптироваться в детском саду (эгоцентризм, робость, застенчивость, агрессивность, чрезмерная возбудимость, плаксивость и постоянно подавленное настроение) [41].

Тяжелее адаптируются к школе дети, родившиеся путем кесарева сечения и у которых неблагоприятно протекал период новорожденности [28].

- соматическая ослабленность ребенка;

- нарушение формирования отдельных анализаторов и органов чувств (неотягощённые формы тифло-, сурдо- и прочих патологий);

- функциональные дефекты периферийных органов речи, ведущие к нарушению развития школьных навыков, необходимых для овладения устной и письменной речью;

- нейродинамические расстройства, связанные с психомоторной заторможенностью, эмоциональной неустойчивостью (гипердинамический синдром, двигательная расторможенность);

- лёгкие когнитивные расстройства (минимальные мозговые дисфункции, астенические и цереброастенические синдромы).

- низкий уровень развития мотивационно-волевой сферы школьника (несформированность произвольной регуляции деятельности, учебной мотивации и др.);

Внешние причины школьной дезадаптации:

1. Длительная и массивная психическая депривация, неблагополучная семейная атмосфера или неправильные методы воспитания (внутрисемейные конфликты, неправильные воспитательные стратегии, отсутствие благоприятных условий для воспитания).

Внутренние переживания ребенком неблагополучия в семье повышают психоэмоциональное напряжение в учебной деятельности и в межличностных отношениях.

2. Дезинтеграция норм семейной общности и школьного окружения [35].

Большое количество компонентов образовательной среды, к которым ребенок должен приспособиться:

- недостаточная структурированность школьных правил и прав самого ребенка,

несовпадение идеальных представлений о школе с реальной ситуацией; [24]

- значительное возрастание к началу октября учебной нагрузки и повышение требований со стороны учителя и родителей; [40]

Стрессовая тактика педагогического воздействия:

- чрезмерная интенсификация учебного процесса;

- несоответствие методик и технологий возрастным и функциональным возможностям детей;

- нерациональная организация учебного процесса.

Т.В. Дорожевец предложила модель школьной адаптации, включающую три сферы: академическую, социальную и личностную.

- академическая адаптация характеризует степень принятия учебной деятельности и норм школьной жизни;

- социальная адаптация характеризует успешность вхождения ребенка в новую социальную группу;

- личностная адаптация характеризует уровень принятия ребенком своего нового социального статуса школьника.

Школьная дезадаптация рассматривается автором как результат преобладания одного из трех стилей приспособления к новым социальным условиям: аккомодационного, ассимиляционного и незрелого.

- аккомодационный стиль - полное подчинение ребенком своего поведения требованиям школы;

- ассимиляционный стиль - стремление подчинить окружающую школьную среду своим потребностям;

- незрелый стиль приспособления, обусловленный психическим инфантилизмом, отражает неспособность ученика перестроиться в новой ситуации развития.

Преобладание у ребенка одного из стилей приспособления ведет к нарушениям во всех сферах школьной адаптации.

На уровне академической адаптации наблюдается снижение успеваемости и учебной мотивации, негативное отношение к школьным требованиям.

На уровне социальной адаптации наряду с нарушением конструктивности поведения в школе происходит снижение статуса ребенка в группе сверстников.

На уровне личностной адаптации искажается соотношение «самооценка—уровень притязаний», наблюдается возрастание школьной тревожности [14].

Г.Ф. Кумарина выделила следующие этапы развития школьной дезадаптации.

В деятельностном плане: 1 этап — первичные трудности в учении, которые затем перерастают во 2 этап — пробелы в знаниях, 3 этап — отставание в усвоении образовательного материала по одному или нескольким предметам,

4 этап — неуспеваемость частичная или общая, 5 этап — отказ от учебной деятельности.

В отношенческом плане: 1 этап — первично возникшие, на основе неуспехов в учебной деятельности, напряжения в отношениях ребенка с учителем и родителями, которые затем перерастают во 2 этап — смысловые барьеры, 3 этап — эпизодические конфликты, 4 этап — систематические конфликты, 5 этап — разрыв лично-значимых отношений [21].

Таким образом, проанализировав родовое понятие адаптация, мы перешли к его видовому понятию — школьная адаптация. Рассмотрев несколько разных взглядов на этот термин, мы останавливаемся на таком: школьная адаптация понимается как степень, в которой ребенок обладает необходимыми умениями и оказывается в состоянии отвечать требованиям и ожиданиям, предъявляемым к нему школьным обучением, и определяет, насколько хорошо он к ним приспособлен.

Мы рассмотрели в этом параграфе связь понятия «школьная адаптация» с понятием «готовность ребенка к школе» как возникновение личностного новообразования - внутренней позиции школьника.

Для анализа процесса адаптации младших школьников использование четырех критериев: эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний); усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене; успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями); эмоциональное благополучие - помогло нам выйти на важный методологический принцип: отсутствие показателей адаптации одновременно выступает как наличие показателей дезадаптации.

Так как термин школьная дезадаптация используется сравнительно недавно, мы, проанализировав российские и зарубежные научные источники, останавливаемся на следующем понимании этого термина: школьная дезадаптация - образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений,

психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

В своей работе мы показываем, что пусковым механизмом школьной дезадаптации является изменение условий, привычной жизненной среды и наличие стойкой психотравмирующей ситуации. В развертывании процесса дезадаптации выступают индивидуальные особенности и недостатки в развитии ребенка, которые не позволяют ему выработать адекватные новым условиям формы поведения.

Уже в первом классе выявляются дети с подобными проблемами, а несвоевременное распознавание их характера и природы, отсутствие специальных корригирующих программ приводят не только к хроническому отставанию в усвоении школьных знаний, к снижению учебной мотивации, но и к различным формам отклоняющегося поведения.

В механизме развития психогенной школьной дезадаптации выделяются три стадии: реакция в виде характерологических поведенческих реакций (отказ, активный и пассивный протест и т.п.); невротические реакции и расстройства (головные боли, утомляемость, подавленность, обнаруживающая себя лишь в сфере обучения); психогенные формирования личности.

В параграфе раскрыто несколько типов классификаций дезадаптации: С.А. Беличевой, Т.Д. Молодцовой, В.Е. Кагана и др. по различным критериям: по характеру проявления и их признаков: патогенная, выражающаяся в неврозах, истерии, психопатии, соматических нарушениях, нарушении анализаторов и т.д.; психологическая, выражающаяся в акцентуациях характера, конфликтах мотивационной сферы, уходе в себя, неадекватной самооценке, депривациях, фобиях, которые не проявились в поведении; психосоциальная (социально-психологическая), выражающаяся в неуспеваемости, недисциплинированности, конфликтности, трудновоспитуемости, грубости, нарушениях взаимоотношений; социальная, когда ребенок противоречит общепринятым социальным требованиям, отличается девиантным поведением.

Так же выделяются некоторые подвиды дезадаптации: по характеру возникновения, по длительности протекания, по степени выраженности, по степени охвата личности, по степени распространения в разных областях жизнедеятельности, по характеру возникновения: первичная и вторичная.

Таким образом, всесторонне рассмотрев понятие школьной дезадаптации: выведение его из родового понятия, связь с другими, близкими понятиями, мы переходим к исследованию особенностей дезадаптации младших школьников.

1.2 Особенности развития детей младшего школьного возраста

Ребенок поступает в школу в 6-7 лет. К этому возрасту происходит психофизиологическая перестройка. В этот период кора больших полушарий является в значительной степени зрелой, но несовершенство регулирующей функции коры проявляется в особенностях поведения, организации деятельности и эмоционально-волевой сферы детей. Дети этого возраста возбудимы, эмоциональны, легко отвлекаемы, не способны к длительному сосредоточению, непоседливы.

В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития не только у разных детей, но различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Некоторые авторы отмечают, что в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста. В среднем мальчики младше девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте» [43].

Формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет самосознание ребенка. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет — это период рождения социального «Я» ребенка [6].

Готовность ребенка к школе определяется ведущей учебной деятельностью, которая сменяет игровую. Младший школьник переходит на новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности,

которые приобретают опосредствованный характер, становятся осознанными и произвольными.

По словам Выготского, «на младший школьный возраст приходится главная нагрузка в формировании учебной деятельности, поскольку в этом возрасте образуются основные составляющие учебной деятельности: учебные действия, контроль и саморегуляция. Под влиянием учебной деятельности большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка.

Младший школьный возраст - это сензитивный период для развития понятийного мышления. У первоклассников мышление выдвигается в центр сознательной деятельности, происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, начинает подчиняться логическим принципам. В процессе учебной деятельности происходит развитие анализа, внутреннего плана действий, рефлексии» [11].

Под влиянием учебной деятельности происходит интенсивное развитие других познавательных процессов: памяти, внимания, восприятия.

«Память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие - думающим» [47]. Увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу [15].

Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности - нового аспекта самосознания. Если чувство компетентности в учебной деятельности не формируется, то у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности [20].

У детей происходит «утрата детской непосредственности», что означает привнесение в поступки интеллектуального момента: ребенок начинает размышлять, прежде чем действовать, пытается оценить свой поступок с точки зрения его результата, возможных последствий, поставленной цели [11].

Важной стороной внутренней жизни школьника становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими, потери своей значимости в их глазах, поэтому начинают размышлять по поводу своих действий, скрывать свои переживания.

В этом возрасте ребенок становится крайне чувствительным к оценке своего поведения взрослыми. По мнению Валлона А., «ребенок начинает чувствовать эмоциональное удовлетворение от своего поведения, когда видит, что работа его полезна, что он доставляет удовольствие взрослым, нравится окружающим. Так начинают формироваться общественные мотивы поведения» [8].

Развитие личности младшего школьника зависит от успеваемости, оценки ребенка взрослыми и детьми. Изменения в личности каждого ребенка часто приводят к выплескам эмоций на окружающих, к капризам. Переживаемые ребенком в каких-либо ситуациях успех или неудачи, приводят к формированию устойчивых аффективных комплексов: чувства собственной значимости, компетентности или, наоборот, чувства неполноценности, ущемленного самолюбия.

В младшем школьном возрасте дети стремятся к достижениям, поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Часто это связано с эгоистическими мотивами и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. Иногда встречается другой вид этого мотива - мотив избегания неудачи.

Изменяется эмоциональная сфера ребенка. В этом периоде приходят в противоречие два определяющих мотива поведения: мотив желания «хочу» и мотив долженствования «надо». Если мотив желания всегда исходит от самого ребенка, то мотив долженствования чаще иницируется взрослыми.

Начало обучения в школе ведет к изменению социального статуса. У него впервые возникает осознание своего места в системе человеческих отношений.

Он получает социально значимые обязанности, выполнение которых требует общественную оценку. В этот период начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества [23].

В возрасте 7-11 лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая подвергается социальным воздействиям. Самосознание ребенка интенсивно развивается, наполняется новыми ценностными ориентациями.

Младший школьный возраст - период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной функции способствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются [23].

Ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками [41].

Именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать себя личностью, стремиться к совершенству, переживать свою уникальность. Это находит свое отражение во взаимоотношениях со сверстниками и во всех сферах жизни ребенка. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам, а затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и взаимодействовать с разными детьми.

В условиях школьного обучения развивается способность к сопереживанию. Ребенок, участвуя в новых деловых отношениях, невольно вынужден сравнивать себя с другими детьми - с их успехами, достижениями, поведением [41].

По мнению Е.Е. Даниловой, «младший школьный возраст является сензитивным для: - формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;

- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов» [37].

В этом параграфе мы рассмотрели особенности психофизиологического, интеллектуального и личностного развития детей младших классов. Определили, что первоклассники в начале года отличаются особенностями поведения, организацией деятельности и эмоционально-волевой сферы. Дети этого возраста возбудимы, эмоциональны, легко отвлекаемы, не способны к длительному сосредоточению, непоседливы.

В процессе обучения у младших школьников происходит интенсивное развитие познавательной, произвольной, эмоционально-волевой, мотивационной, регулятивной сферы, навыков взаимоотношений с окружающими. В тоже время психофизиологическое развитие детей отличается неравномерностью в темпах.

Готовность ребенка к школе определяется ведущей учебной деятельностью.

Учебная деятельность и поведение приобретают опосредствованный характер, становятся осознанными и произвольными. Становлению чувства компетентности, как нового аспекта самосознания, способствуют успешная учеба, осознание своих способностей и умений. Развивается мотивация достижения успеха или мотив избегания неудачи, мотивы общественного поведения.

Развитие личности младшего школьника зависит от успеваемости, оценки ребенка взрослыми и детьми. В этот период начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми.

1.3 Особенности дезадаптации младших школьников

Первоклассники в силу индивидуальных психофизиологических особенностей не одинаково адаптируются к новым для них условиям. К середине учебного года большинство первоклассников успешно адаптируются к школе. Но выделяется группа детей, у которых не столь благополучно протекает адаптационный период. Многие аспекты новой социальной ситуации оказываются для них трудными или недоступными для усвоения. Важным параметром адаптации детей к школе является их обучаемость.

Школьное обучение предъявляет новые требования не только к уровню психофизиологического, интеллектуального развития ребёнка, но и к социально-психологическому развитию личности.

В младшем школьном возрасте дети начинают овладевать предметной стороной учебной деятельности - приёмами, навыками, умениями, необходимыми для усвоения новых знаний.

Специфической особенностью детей младшего школьного возраста, по мнению Р.С. Немова, является то, «что в этом возрасте обычно обнаруживаются трудности в усвоении учебного материала и первые признаки отставания в учении, причем в эти годы отставание еще может быть успешно

ликвидировано. Основные причины отставания связаны обычно с обучаемостью и умственным развитием ребенка» [34].

Возникает один из симптомов школьной дезадаптации - снижение успеваемости. Причинами могут служить: индивидуальные особенности уровня интеллектуального и психомоторного развития, трудности овладения приёмами работы с учебным материалом, мастерство учителя.

Особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят часто к отказу от активной мыслительной деятельности. Учащиеся начинают использовать различные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями». К их числу относится механическое заучивание материала без его понимания или выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Также учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т.д. [41].

У младших школьников с низкой обучаемостью наблюдаются такие особенности:

1. недостаточная самостоятельность мышления, потребность в постоянной опоре на подсказку;
2. трудность в выделении существенных признаков усваиваемого материала и обобщения их в понятия из-за несформированности процессов анализа и синтеза;
3. малая осознанность интеллектуальной деятельности, преобладание в ней интуитивно-практических компонентов, стремление работать методом «проб и ошибок», совершая обобщение в образной форме с опорой на образец;
4. недостаточная гибкость интеллекта, трудность перестройки при переходе на новые условия, стремление к использованию знакомых способов и действий, приверженность к общему стилю деятельности без планирования и контроля своих действий;

5. неустойчивость интеллектуальной деятельности [34].

Н.И. Мурчаковский выделяет два типа неуспевающих школьников: 1 тип – низкая обучаемость, проявляющаяся в слабом развитии мыслительных процессов (анализ, синтез, обобщение и др.); 2 тип – высокое качество мыслительной деятельности с отрицательным отношением к учению [35].

Н.А. Менчинская выделяет «три группы детей: дети с низкой обучаемостью при сохранении позиции школьника; дети с высокой обучаемостью при утрате позиции школьника; дети с низкой обучаемостью и с утратой позиции школьника» [30].

Особые трудности в адаптации к школе имеют дети с временной задержкой психического развития. Психическое развитие таких детей характеризуется более медленными темпами развития познавательной деятельности и инфантильными чертами в становлении характера.

Дети с психофизическим инфантилизмом к моменту поступления в школу не могут перестроить свое поведения в соответствии с требованиями школы, плохо включаются в учебную деятельность, не воспринимают задания, не проявляют к ним интереса. Для данной категории детей характерны повышенная утомляемость, сохранение мотивов деятельности дошкольного возраста, непродуктивность обучения.

Школа, школьные занятия их мало интересуют, основным влечением остается игра. Поведенческие, двигательные реакции слабо развиты и не закреплены. Такие дети не могут долго сидеть за партой, поведение их характеризуется чрезмерной живостью. Во время учебных занятий у них быстро появляются признаки повышенной утомляемости, они часто жалуются на головные боли.

Н.А. Менчинская указывает на «прямую связь пониженной обучаемости с низкой активностью личности, которая проявляется в любой психической деятельности, а не только в учении. Отсутствие познавательной активности приводит к снижению психических функций при отсутствии какой-либо

патологии. В свою очередь, снижение познавательной активности неразрывно связано с мотивационной сферой учащихся» [30].

Одним из главных условий осуществления деятельности, достижения определенных целей в любой области является мотивация. В основе мотивации лежат, как говорят психологи, потребности и интересы личности. Следовательно, чтобы добиться хороших успехов в учебе, необходимо сделать обучение интересным и желанным процессом. Однако часто у младшеклассников наблюдается несформированность учебной мотивации.

Смена игровой деятельности на учебную осуществляется, когда понимаемые мотивы учения при определённых условиях становятся действующими [25].

Так, Л.И. Божович, Н.Г. Морозов пишут о том, «что среди обследованных ими учеников I - III классов встречались такие, у которых отношение к школьному обучению продолжало носить дошкольный характер. Для них на первый план выступала не сама деятельность учения, а школьная обстановка и внешние атрибуты, которые могли быть использованы ими в игре. Внешне незрелость учебной мотивации выражается в безответственном отношении школьников к занятиям, в недисциплинированности, несмотря на достаточно высокий уровень развития их познавательных способностей» [6].

Мотивация достижения успеха, а также мотив получения высокой оценки характерны для начала обучения в школе. Но в это время отчетливо проявляется мотивация избегания неудачи. Дети стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, - недовольства учителя, санкции родителей [22].

К окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и мотива получения высокой отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотив избегания неуспеха приобретает значительную силу. Тревожность, страх получения плохой оценки придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску.

Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив.

К этому времени у неуспевающих детей возникает и особая компенсаторная мотивация. Это побочная по отношению к учебной деятельности мотивация, позволяющая утвердиться в другой области - в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т.п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка. В ходе индивидуального и возрастного развития структура мотивов изменяется. Обычно в школу ребенок приходит положительно мотивированным. Чтобы у него не угасло положительное отношение к школе, усилия учителя должны быть направлены на формирование устойчивой мотивации достижения успеха, с одной стороны, и развитие учебных интересов - с другой [22].

К III классу формируются настойчивость и упорство в достижении поставленных целей. Настойчивость следует отличать от упрямства: первая связана с мотивацией достижения социально одобряемой или ценной для ребенка цели, а вторая преследует удовлетворение личных потребностей, где целью становится само ее достижение, независимо от ее ценности и необходимости. Большинство детей не проводят эту границу, считая себя настойчивыми, но не упрямыми. Упрямство в младшем школьном возрасте может проявляться как протестная или защитная реакция, особенно в тех случаях, если учитель слабо мотивирует свои оценки и мнения, делает упор не на достижениях и положительных качествах ребенка, а на его неудачах, просчетах, отрицательных чертах характера [22].

Многие младшие школьники неспособны произвольно управлять своим поведением, вниманием. Это может быть следствием неправильного воспитания в семье, которое способствует обострению таких психологических особенностей детей, как повышенная возбудимость, трудность концентрации внимания, эмоциональная лабильность и др. Капризность и упрямство

объясняются недостатками семейного воспитания: ребенок привык, чтобы все его желания и требования удовлетворялись.

Основное, что характеризует стиль отношений в семье к таким детям - это либо полное отсутствие внешних ограничений и норм, которые должны были бы усвоены ребёнком и стать его собственными средствами самоуправления, либо «вынесенность» средств контроля исключительно вовне. Первое присуще семьям, где ребёнок полностью предоставлен сам себе, воспитывается в условиях безнадзорности, или семьям в которых царит «культ ребёнка», где ему дозволено всё.

Если ребенок приходит в школу из семьи, где он не чувствовал переживания «мы», он и в новую социальную общность «школу» входит с трудом. Бессознательное стремление к отчуждению, неприятие норм и правил любой общности, во имя сохранения неизменного «я» лежат в основе школьной дезадаптации детей, воспитанных в семьях с несформированным чувством «мы» или в семьях, где родителей от детей отделяет стена отвержения, безразличия [44].

Недовольство собой у детей этого возраста распространяется не только на общение с одноклассниками, но и на учебную деятельность. Обострение критического отношения к себе актуализирует у младших школьников потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми.

Именно в младшем школьном возрасте реакция пассивного протеста проявляется в том, что ребенок редко поднимает руку на уроке, требования учителя выполняет формально, на перемене пассивен, предпочитает находиться в одиночестве, не проявляет интереса к коллективным играм. В эмоциональной сфере преобладают депрессивное настроение, страхи.

Большие трудности приспособления к темпу школьной жизни испытывают соматически ослабленные дети, с задержкой психического и физического развития, слабым типом нервной системы, нарушениями в работе анализаторов и других. Причины возникновения дезадаптации таких детей в

неправильном воспитании в семье или в «игнорировании» взрослыми их индивидуальных особенностей.

Переживания ребенка в этом возрасте прямо зависят от его взаимоотношений со значимыми людьми: учителями, родителями. Формой выражения этих отношений является стиль общения. Стиль общения взрослых с младшими школьниками может затруднять овладение ребёнком учебной деятельностью или трудности, связанные с учёбой, воспринимаются ребёнком как неразрешимые, порождённые его неисправимыми недостатками.

К 6 -7 годам, по мнению Л.С.Выготского, «дети уже достаточно хорошо осознают свои переживания, но именно переживания, вызванные оценкой взрослого, приводят к изменению в их поведении и самооценке» [9].

Адаптационные нарушения на психологическом уровне, по мнению Г. Ф. Кумариной, М. Э. Вайнер, включают несколько этапов.

На первом этапе у ребенка возникает чувство тревожности, незащищенности, уязвимости в ситуациях, связанных с учебной деятельностью. При этом проявляется пассивность на уроках, напряженность, скованность при ответах и даже малейшее замечание учителя способно вызвать у ребенка растерянность и слезы.

На втором этапе вступает в действие инстинкт самосохранения. Поскольку ребенок не может изменить сложившуюся ситуацию, то он начинает инстинктивно защищаться от сверхвысоких для него нагрузок, от непосильных требований. Первоначальное напряжение снижается благодаря изменению отношения к учебной деятельности, которая перестает рассматриваться как значимая.

Третий этап адаптационных нарушений характеризуется тем, что у ребенка проявляются и закрепляются различные «психозащитные» реакции, т.е. на уроках он постоянно отвлекается, занимается посторонними делами, игнорирует замечания учителя и т.д.

Четвертый этап адаптационных нарушений: не престижное положение в школьной среде способствует тому, что ребенок начинает прибегать к различным способам протеста.

Различают способы активного и пассивного протеста. Реакция активного протеста выражается в том, что ученик нарушает дисциплину на уроке, постоянно вступает в конфликты с одноклассниками, часто проявляет гнев и раздражительность. По мере взросления школьник утверждает в каком-то другом виде деятельности, замещающем учение и являющимся для него личностно-значимым. При этом, данная деятельность может иметь как социальную, так и асоциальную направленность. Реакция пассивного протеста проявляется в том, что ребенок редко поднимает руку на уроке, на перемене предпочитает находиться в стороне от всех. В эмоциональной сфере преобладает депрессивное настроение, страхи. Не получая радости и удовлетворения от жизни в школе и дома эти дети ищут её в каком-то другом занятии, порой далеко не безобидном [21].

Итак, дезадаптация у младших школьников имеет несколько форм:

- неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности, как правило, обусловлена недостаточным интеллектуальным и психомоторным развитием ребенка, отсутствием помощи и внимания со стороны родителей и учителей;

- несформированность мотивации учения

- неспособность произвольно управлять своим поведением. Причиной может выступать неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений);

- неспособность принять темп школьной жизни (чаще встречается у соматически ослабленных детей, детей с задержками развития, слабым типом нервной системы). Причиной этой формы дезадаптации может быть неправильное воспитание в семье или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей;

- школьный невроз, или «фобия школы»;

- неумение разрешить противоречие между семейными и школьными «мы» [35].

Наряду с явными проявлениями школьной дезадаптации встречаются ее скрытые формы, когда при хорошей успеваемости и дисциплине ребенок испытывает постоянную внутреннюю тревогу и страх перед школой или учителем, у него отсутствует желание ходить в школу, наблюдаются трудности в общении, формируется неадекватная самооценка.

1.4. Особенности влияния семейных факторов на школьную адаптацию

Семью, как фактор в развитии школьной дезадаптации рассматривают многие исследователи. Главная функция семьи является воспитательная, однако ее выполнение не всегда удовлетворительное, что приводит к дезадаптации детей, к нарушению социализации. Многие родители, по мнению М. Раттера, «склонны видеть только недостатки своего ребенка и не замечать ошибок в собственном поведении и системе воспитания» [39].

Особенности семейного воспитания приводят к тому, что у ребенка не формируется навык учебной деятельности из-за отсутствия психологических механизмов самоуправления. По мнению Т.Д. Молодцовой, А.Е. Личко, «самым распространенным источником школьной дезадаптации является неблагополучие семьи (бедность, разводы, алкоголизм, болезни, большая занятость, педагогическая безграмотность родителей)» [31].

Также многие исследователи выделяют:

- неполный состав семьи, это часто приводит к усилению комплекса ущербности, неполноценности, депрессиям, невротическим состояниям, озлобленности;
- низкий уровень педагогической культуры родителей, приводящий к гиперопеке или к гипоопеке;
- негативные отношения внутри семьи, определяющие повышенную тревожность, невротические состояния, агрессивность у детей;

- различные педагогические подходы родителей и старших родственников;
- отстранение родителей от процесса воспитания в силу различных причин (занятости, развода, болезни, алкоголизма и т.д.).

С семейными взаимоотношениями связано возникновение дезадаптации и усиление дезадаптационных процессов, обусловленных другими факторами. Эффект усиления дезадаптации происходит из-за некорректных реакций родителей на учебные неудачи, отдельные поступки детей, замечания учителей и т. д.

Многие авторы отмечают, что семейное неблагополучие оказывает большее влияние на возникновение школьных трудностей, чем сама школа. Семья играет большую роль на стадии школьного обучения в качестве института социализации. Ребенок младшего школьного возраста еще не в состоянии самостоятельно осмыслить учебную деятельность в целом и многое из тех ситуаций, которые с ней связаны.

Воспитательные воздействия родителей, общий тонус семейной жизни формируют личностные качества ребенка: доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, доброжелательность в общении и отчуждение.

Существуют разные мнения об особенностях той или иной семьи, вызывающих или способствующих возникновению трудностей в поведении школьников. Чаще всего, семейная ситуация становится основной причиной школьных трудностей ребенка в неблагополучных семьях. Однако и в бесконфликтных семьях существуют ошибки воспитания.

Выделяют неблагополучные семьи по содержанию переживаний ребенка:

- семья с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы по отношению к своим детям и подавляют их волю;
- семья с отсутствием эмоциональных контактов между ее членами, безразличием к потребностям ребенка при внешнем благополучном отношении. Ребенок стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи;

- семья с нездоровой нравственной атмосферой, где прививаются нежелательные потребности и интересы, ребенок вовлекается в нездоровый образ жизни [7].

Выделяют семьи, где воспитательные ситуации родителей способствуют появлению отклоняющегося поведения у ребенка:

- отсутствие сознательного воспитательного воздействия на ребенка;
- высокий уровень подавления и даже насилия в воспитании;
- преувеличение из эгоистических соображений самостоятельности ребенка;
- хаотичность в воспитании из-за несогласия родителей [44].
- гиперопека различной степени: от желания быть соучастником всех проявлений школьной жизни детей, до семейной тирании;
- гипоопека, нередко приводящая к безнадзорности детей;
- ситуация, создающая «кумира» семьи, когда идет постоянное внимание к любому побуждению ребенка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи;
- ситуация, создающая «золушек» в семье, где родители уделяют много внимания себе и мало внимания детям. В этой связи отмечено увеличение черствых и жестоких детей [26].

Неблагополучные семьи оказывают отрицательное воздействие на развитие и формирование личности ребенка. К ним относятся:

1. В 50 % неблагополучных семей отмечается нарушение поведения: агрессивность, хулиганство, бродяжничество, вымогательство, кражи, неадекватная реакция на замечания взрослых, аморальные формы поведения.

2. В 70 % неблагополучных семей встречается нарушение развития детей: низкая успеваемость, уклонение от учебы, отсутствие навыков личной гигиены, недоедание, неврастения, неуравновешенность психики, тревожность, болезни, подростковый алкоголизм.

3. В 45 % неблагополучных семей наблюдаются нарушение общения: агрессивность со сверстниками, конфликтность с учителями, частое

употребление ненормативной лексики, аутизм, суетливость или гиперактивность, контакты с криминогенными группировками, нарушение социальных связей с родственниками [44].

Влияние семьи на отношение ребенка младшего школьного возраста к школе, к учебной деятельности очень сильное, так как родители остаются референтными, а их мнение на первых порах обучения значимо.

Похожие тактики семейного воспитания не только нарушают процесс адаптации младшего школьника, но и усугубляют его, что приводит к дезадаптации:

- невозможность приспособиться к предметной стороне учебной деятельности, принять роль ученика;
- негативное агрессивное отношение к процессу обучения вплоть до игнорирования школьных правил;
- депрессивные состояния, замкнутость, страх перед учебной деятельностью вплоть до нежелания идти в школу и др.

Итак, трудности адаптации младших школьников неразрывно связаны с характером отношения к ребёнку родителей.

1.5 Создание психолого-педагогических условий для успешной адаптации младших школьников

Как уже отмечалось, период начального обучения является наиболее уязвимым периодом для адаптации учащихся к школе. Поэтому в образовательное учреждение необходимо внедрение комплекса мер, способных обеспечить адекватные, соответствующие их учебным возможностям условия обучения.

Своевременное выявление причин, приводящих к социальной дезадаптации младшекласников, и соответствующая коррекционная работа способствуют переориентации социальных установок, включению в новые

позитивные отношения, снижают вероятность перерастания трудностей в обучении в хроническую неуспеваемость.

Школьная дезадаптация является проявлением нарушенных отношений в системе «школа — ребенок — семья». Именно эти нарушенные отношения и представляют собой объект профилактики. «Конечной целью этой работы является не просто разрешение уже возникших или возможных школьных трудностей, а профилактика социальной дезадаптации в последующей жизни» [16].

Важным условием является эмоциональное принятие взрослыми ребенка, гуманистически ориентированных межличностных отношений, которые способствуют включению внутренних психологических механизмов преодоления школьной дезадаптации.

Преодоление школьной дезадаптации возможно, если определен уровень эмоционально-волевой, познавательной сторон психики ребенка, характера ведущих отношений и особенностей реакций на кризисную ситуацию и лично значимый конфликт, при знании социальной ситуации развития и жизнедеятельности ребенка; учета факторов, которые выступают как условия провоцирования, дополнительного углубления или сдерживания процесса школьной дезадаптации, а также когда осуществляется целенаправленная работа по выравниванию личностной «Я-концепции» [10].

Создание психолого-педагогических условий успешной адаптации первоклассников — это комплексный, системный, специально организованный процесс, ориентированный на предотвращение процесса дезадаптации и на выявление и изменение тех качеств личности учащихся, которые могут явиться источником школьной дезадаптации, а также на создание и поддержание равновесия в психике и поведении учащегося, испытывающего школьную дезадаптацию.

Психолого-педагогические условия успешной адаптации первоклассников к школе:

1. Создание психологической комфортности детей в образовательной среде и их адекватной самореализации, которые основываются на ощущениях эмоциональной безопасности и положительном эмоциональном фоне педагогического процесса в целом.

2. Педагогическое взаимодействие по линии «взрослый — ребенок». Важнейшей характеристикой педагогического взаимодействия является возможность производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере ребенка.

3. Систематичность и последовательность педагогического воздействия, которое опирается на ранее сформированные и закреплённые у ребенка знания, умения и навыки.

4. Индивидуальный подход.

5. Взаимодействие педагога с другими специалистами и родителями.

М.И. Рожков выделяет общую и индивидуальную профилактику:

- общая профилактика представляет собой выявление и установление причин, порождающих неуспеваемость и недисциплинированность учащихся, а также обстоятельств, благоприятствующих деформации сознания детей, проведение и активизацию нравственного, правового воспитания и профилактической работы в группах;

- индивидуальная профилактика включает в себя комплекс мер, направленных на выявление детей, склонных к неуспеваемости и недисциплинированности, и оказание профилактического воздействия с целью устранить отрицательное влияние неблагоприятных для формирования личности ребенка условий [46].

В научной литературе выделяются несколько направлений в профилактической деятельности.

- Первичная профилактика, как система мер, направленная на то, чтобы школьная дезадаптация не появилась;

- Вторичная профилактика направлена на раннее выявление дезадаптированных учащихся;

- Третичная профилактика направлена на учащихся с выраженными учебными и поведенческими проблемами.

При отсутствии или недостаточности профилактики школьной дезадаптации учащихся это явление перерастает в отклоняющееся поведение.

Этапность работы по профилактике дезадаптации: предупреждение, своевременная диагностика, коррекция.

1. Предупреждение или первичная профилактика начинается до поступления ребенка в школу и решается путем психолого-педагогического сопровождения. Реализация преемственных связей между дошкольным и начальным общим образованием создает условия для успешного обучения и развития ребенка в конкретной школьной среде.

В период адаптации вчерашнего дошкольника к новым условиям обучения необходимо учитывать психологические особенности 7-летних детей, уровень их познавательной деятельности, анализировать причины неуспешного адаптационного периода и возможности коррекции дезадаптации школьника.

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на:

- предупреждение социально-психологических проблем, отражающихся в конфликтности отношений со сверстниками и взрослым окружением.

- предупреждение личностных затруднений (тревожность, низкая или завышенная самооценка, отсутствие учебной мотивации и т.д.).

- предупреждение проблем в познавательной деятельности из-за слабого мышления, восприятия, памяти, внимания и так далее.

2. Своевременное углубленное диагностирование пограничных нарушений, состояний риска в развитии учащихся.

Единая программа и методики психолого-педагогического диагностирования этих состояний на этапе поступления в школу и в процессе обучения обеспечивают целостность системы изучения ребенка.

Диагностические исследования направлены на изучение:

- школьной мотивации, эмоционально-волевой сферы (уровень самооценки, эмоционально-психологическое состояние, произвольность деятельности и саморегуляции, школьная тревожность),
- интеллектуальной сферы, изучение психофизиологических функций (фонематический слух, артикуляционный аппарат, моторика, пространственная ориентация, координация движений),
- предпосылок к учебной деятельности (педагогическая готовность, социальный статус, состояние здоровья).

3. Коррекционная помощь для детей, испытывающих трудности в адаптации,

Создание в образовательном учреждении для детей группы риска педагогической среды, учитывающей индивидуально-типологические особенности дезадаптивных детей. В качестве таких форм выступают групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с педагогами и специалистами (психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом), направленные на развитие и коррекцию школьно-значимых дефицитных функций, умений и навыков. Важным в профилактике дезадаптации является освоение педагогами методики коррекционно-развивающего обучения и правильно построенная работа с семьей (включает консультации, тренинги с родителями, обучение их стратегии общения с детьми, преодоления трудностей и т. д.).

Итак, важной задачей в реализации проблемы создания условий для успешной адаптации первоклассников к школе, является обеспечение педагогов и родителей знаниями о характере и причинах возникновения школьной дезадаптации у детей, о способах их педагогического выявления, предупреждения и устранения, о возможных методах оздоровления условий воспитания (семейного и школьного), создания среды жизнедеятельности, способной противостоять негативным влияниям.

Основная задача школы - создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Организация и методики исследования. Анализ результатов первичного исследования

При теоретическом рассмотрении особенностей адаптации определено, что у детей младшего школьного возраста возникают проблемы при переходе от игровой деятельности - к учебной. Все новое, яркое, интересное само по себе привлекает внимание учеников безо всяких усилий с их стороны. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Младшие школьники способны удержать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли и организации высокой мотивации. Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности - высокая цена, которую «платит» организм ребёнка за достигнутые успехи.

Для исследования нами были выбраны ученики первых классов (в составе 46 человек) МБОУ «СОШ № 2» г. Лесосибирска.

С этой целью в качестве диагностического материала были взяты 4 методики: графический диктант Д.Б. Эльконина, «Домики» О. Ореховой, «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе» (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина).

В заключение обследования ребенка по всем трем представленным здесь методикам, относящимся к адаптации, можно будет вывести общую, интегральную оценку уровня адаптации школьников.

Методики исследования:

1. «Графический диктант» Д. Б. Эльконина

Методика специально апробирована для изучения умения внимательно слушать и точно выполнять указания учителя, самостоятельно действовать по указанию учителя.

Исследование проводится фронтально. Каждому ребенку выдается тетрадный лист в клеточку с нанесенными на нем друг под другом четырьмя точками. В правом верхнем углу записываются фамилия и имя ребенка, дата проведения обследования. После того как всем детям розданы листы, даются предварительные объяснения.

Инструкция.

Сначала ребенку дается предварительное объяснение: «Сейчас мы с тобой будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать меня, я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону ты должен проводить линию. Проводится только та линия, которую я скажу. Следующую линию надо начинать там, где кончается предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги». После этого выясняют у детей, где у них правая, где левая рука, показывают на образце как проводить линии вправо и влево. Затем начинается рисование тренировочного узора.

Оценка результатов.

0-3 баллов – низкий;

3-6 баллов – ниже среднего;

7-10 баллов – средний;

11-13 баллов – выше среднего;

14-16 баллов – высокий.

2. Методика «Домики» О.А. Ореховой

Методика апробирована к школе и применяется для диагностики отношения к школе, мотивации (есть ли у ребенка спустя несколько месяцев желание учиться, или его уже нет), так же исследует эмоциональный комфорт в семье ребенка, навыки общения с одноклассниками, или отсутствие этих навыков.

Задание 1 – КИРПИЧКИ (эмоциональные блоки)

Задание 2 - ДОМИКИ (личностные блоки)

Задание 3 – ДОМИКИ (социальные блоки)

3. Методика «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе».
(В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина).

Схема изучения социально-психологической адаптации ребенка к школе
(заполняют родители)

Инструкция: Выберите утверждение, наиболее точно отражающее состояние ребёнка на данный момент.

Обработка результатов:

19-30 баллов - зона адаптации;

13-18 баллов - зона неполной адаптации;

0-12 баллов — зона дезадаптации.

Таблица 1

Диагностические данные в баллах

Код	«Графический диктант» Д.Б. Эльконина	«Домики» О.А. Ореховой	Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе
1	12	1	19
2	13	1	22
3	9	3	10
4	10	2	12
5	11	3	8
6	12	3	12
7	9	1	13
8	0	3	10
9	10	3	8
10	10	3	6
11	14	1	19
12	12	3	10
13	12	1	22
14	12	1	25
15	14	2	19
16	14	3	10
17	14	2	6

18	13	1	22
----	----	---	----

Продолжение таблицы 1

19	14	3	6
20	11	1	22
21	11	1	18
22	14	1	30
23	15	2	27
24	10	1	19
25	14	2	22
26	14	1	25
27	11	1	22
28	7	3	6
29	15	2	30
30	0	3	6
31	11	3	10
32	16	2	6
33	13	3	8
34	0	1	19
35	16	1	22
36	11	2	12
37	8	2	10
38	11	2	8
39	0	2	13
40	16	1	22
41	11	1	27
42	11	2	10
43	15	2	19
44	16	3	10
45	15	2	10
46	0	3	6

По итогам обследования, по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина у 20 исследуемых младших школьников выявлен высокий уровень внимания, у 14 уровень внимания выше среднего, у 12 - средний.

По методике «Домики» О.А. Ореховой было выявлено: у 15 исследуемых младших школьников был выявлен низкий уровень адаптации (что ведет к проблемам в обучении), у 14 выявлен средней уровень адаптации, у 15 выявлен

высокий уровень адаптации (что свидетельствует о том, что дети адаптированы к школе).

По методике «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе» в зоне адаптации находятся 20 испытуемых младших школьников, 8 находятся в зоне неполной адаптации, 18 - в зоне дезадаптации.

Опираясь на полученные данные, нами была сформирована группа из 23 первоклассников, сходных по возрастным характеристикам, половым характеристикам и условиям, созданным во время учебы (один учебный план, равная нагрузка низкими результатами по показателю первичного исследования). Группа нуждалась в коррекционной работе, направленной на повышение уровня адаптации, повышение уровня внимания и мотивации к учебной деятельности.

2.2 Организация и структура коррекционно-развивающей работы

В наше время как никогда остро встает вопрос о высокой отвлекаемости детей на уроках, нежелание учиться, о их невнимательности, низкой мотивации и как следствие низкий уровень выполнения заданий. Зная эту проблему, была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа повышения уровня адаптации. Большинство упражнений нами были заимствованы из программы социального тренинга для дошкольников и младших школьников А. Ивашовой, Е.К.Лютовой, Г.Б.Мониной.

Цель программы: повышение уровня адаптации у младших школьников. Обучение школьников методам коррекции дезадаптации (см. Приложение А).

Задачи программы:

- развитие памяти;
- развитие внимания;
- развитие мышления;
- развитие коммуникативных навыков;
- улучшение эмоционального фона в семье;

- создание чувства принадлежности к группе детей.

Программа повышения уровня адаптации у младших школьников

№ занятия	Тема занятия	Цели и задачи занятия
1	Учимся без дезадаптации	Цель: сплочение группы, создание положительного эмоционального фона. Время: 45 минут
2	Учимся без дезадаптации	Цель: формирование знаний о познавательных процессах; развитие памяти, внимания, мышления, воображения. Время: 45 минут
3	Учимся без дезадаптации	Цель: сплочение группы. Развитие произвольного запоминания, внимания. Время: 45 минут
4	Учимся без дезадаптации	Цель: сплочение группы. Развитие памяти, внимания, мышления, воображения. Время: 45 минут
5	Учимся без дезадаптации	Цель: развитие внимания, мышления, воображения; сплочение группы. Время: 45 минут
6	Учимся без дезадаптации	Цель: развитие познавательных процессов; сплочение группы. Внимание: 45 минут
7	Учимся без дезадаптации	Цель: развитие коммуникативных навыков, развитие мышления, внимания, воображения. Время: 45 минут
8	Учимся без дезадаптации	Цель: развитие мышления, воображения; снятие эмоционального напряжения. Время: 45 минут
9	Учимся без дезадаптации	Цель: формирование положительного климата в группе, снятие эмоционального напряжения, диагностика межличностных отношений. Время: 45 минут

С группой всего было проведено 9 занятий. Коррекционные занятия с группой проводились 3 раза в неделю, по 45 минут. На занятиях были использованы как активные упражнения, так и спокойные, требующие от каждого участника усидчивости, сосредоточенности и внимания. После

каждого занятия по очереди каждый участник рефлексировал о том, как он чувствовал себя на занятии, что каждый «вынес» для себя с занятия.

ЗАНЯТИЕ 1

Цель – помочь детям войти в контакт друг с другом и со взрослым, создание положительного эмоционального фона.

Упражнение 1. «Маски»

Начинать и заканчивать каждое наше занятие мы будем с определения настроения. Для этого я приготовил вам по три маски, на которых нарисованы лица: веселое, грустное и злое. Посмотрите, пожалуйста, на них внимательно и выберите себе то настроение, с которым вы пришли сегодня на занятие и объясните «Почему?».

Упражнение 2. «Ласковое имя»

Цель – развитие эмпатии, создание положительного эмоционального фона.

Каждому ребенку предлагается назвать ласково соседа, сидящего справа, который должен поблагодарить говорящего. После первого круга упражнение выполняется в другую сторону (т.е. ласково назвать теперь нужно соседа слева).

Упражнение 3. «Атом и молекулы»

Цель – снятие напряжения, сплочение группы. Также, с помощью этого упражнения можно пронаблюдать отношения между детьми (часто определяется «изгой», т.е. ребенок, которого отталкивают).

Дети свободно передвигаются по классу. Через некоторое время психолог говорит: «Каждый из вас атом, но вам скучно бродить по одному, поэтому атомы решили объединиться по 2, затем по 3 и т.д.» (в зависимости от количества участников).

2.3 Анализ результатов повторного исследования. Оценка эффективности коррекционно-развивающей программы

Для проверки эффективности развивающих занятий нами было проведено повторное исследование с использованием методик: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, «Домики» О.А. Ореховой, экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина).

Таблица 2

Диагностические данные до и после эксперимента в баллах

Код испытуемого	«Графический диктант» Д.Б. Эльконина		«Домики» О.А. Ореховой		Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе	
	до тренинга	после тренинга	до тренинга	после тренинга	до тренинга	после тренинга
1	9	13	3	2	10	18
2	10	13	2	1	12	18
3	11	16	3	1	8	13
4	12	14	3	2	12	16
5	0	11	3	2	10	16
6	10	16	3	1	8	18
7	10	14	3	2	6	13
8	12	16	3	2	10	19
9	14	16	3	1	10	17
10	14	16	2	1	6	13
11	14	15	3	2	6	15
12	7	12	3	1	6	13
13	0	9	3	2	6	13
14	11	15	3	2	10	16
15	16	16	2	1	6	13
16	13	16	3	1	8	18
17	11	15	2	1	12	19
18	8	16	2	1	10	18
19	11	16	2	1	8	13
20	11	15	2	1	10	18
21	16	16	3	2	10	18
22	15	16	2	1	10	18
23	0	11	3	1	6	13

По итогам повторного обследования по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина у 20 исследуемых выявлен высокий уровень внимания, у 3 уровень внимания выше среднего.

По методике «Домики» О.А. Ореховой было выявлено: у 9 исследуемого низкий уровень дезадаптации, у 14 средний

По методике экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина): у 13 исследуемых выявлена зона адаптации, у 10 зона неполной адаптации.

По результатам математической обработки данных (см. Приложение Б) с помощью t-критерия Стьюдента можно сделать вывод о том, что коррекционная программа оказалась эффективна, так как произошли значимые изменения в группе. Результаты, полученные с помощью данных методик, были подвергнуты обработке методами математической статистики. На данном этапе экспериментального исследования нами использовался параметрический критерий – t-критерий Стьюдента. Применение t-критерия Стьюдента показало, что после тренинга достоверно значимо изменились показатели по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина ($t=6,7$; при $p<0,05$), «Домики» О.А. Ореховой ($t=14$; при $p<0,05$), Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина) ($t=23,3$; при $p<0,05$). Полученные различия являются статистически значимыми, так как критическое значение $t=2,07$ при $p<0,05$.

Эти данные вполне подтверждают то, что коррекционно-развивающая программа оказалась эффективным средством повышения адаптации у младших школьников.

Участники группы оценивают изменения своего состояния позитивно, утверждают, что занятия приносили им «эмоциональный подъем». Судя по результатам повторного исследования, участники стали более сосредоточены, коммуникабельны. Учителя и родители отметили что, дети стали более спокойные, общительны, уроки стали проходить продуктивнее.

Таким образом, полученные результаты в ходе исследования подтверждают нашу гипотезу в том, что при проведении специальных коррекционных занятий с детьми уровень адаптации повышается. Так же повышается уровень мотивации, снижается тревожность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ теоретических источников и результаты экспериментального исследования по коррекции дезадаптации у младших школьников показали, что проблема является актуальной. Высокий уровень адаптации в жизни и деятельности учащихся выполняет много разных функций, он активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность на одном объекте или деятельности, а так же помогает удерживать положительный эмоциональный фон в семье. Большой процент младших школьников дезадаптированы, поэтому они не могут управлять своим вниманием и эмоциями, и часто оказывается во власти внешних впечатлений. Проявляется это в быстрой отвлекаемости, невозможности сосредоточиться на чем-то одном, в частой смене деятельности, агрессивностью, некоммуникабельностью. Адаптивность развивается довольно интенсивно, если взрослые оказывают помощь (то есть родители и работники школы).

В основные задачи по формированию адаптированности входит не только ее развитие как отдельного психологического процесса, но и как переход от игровой деятельности к учебной. Это включает в себя формирование чувства ответственности за выполняемую работу, мотивации успешного выполнения деятельности, развитие интереса, четкая организация выполняемой деятельности. Присущие младшим школьникам нарушения внимания препятствуют формированию у них целенаправленности в поведении и деятельности, резко снижают их работоспособность и тем самым значительно затрудняют организацию учебно-воспитательного процесса. В связи с этим

наиболее актуальным является поиски путей и методов, способствующих коррекции дефектов дезадаптации учащихся младшего школьного возраста.

Проведенная исследовательская работа показала, что на основе теоретического анализа научных подходов к пониманию сущности, структуры и экспериментального изучения дезадаптации у младших школьников, возможно, выявить детерминанты, обуславливающие его развитие в процессе раннего онтогенеза. Полученные данные достоверно доказали, что снижение уровня дезадаптации у младших школьников в значительной мере детерминировано спецификой их формирования как субъектов учебной деятельности.

Комплекс упражнений, входящих в программу, эффективен и способствует созданию условий для успешной адаптации детей младшего школьного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э.М. Александровская // Школа и психическое здоровье учащихся. - М., 1988.
2. Аниденкова, М.М. Особенности адаптации детей к условиям школьной среды // Гуманитарные научные исследования. - 2013.- № 7. – С.25-34.
3. Бардин, К.В. Как научить детей учиться: Учебная деятельность, ее формирование и возможные нарушения: кн. для родителей / К. В. Бардин, Акад. пед. наук СССР. Дом пропаганды пед. знаний и передового опыта. – М.: Просвещение, 1969.
4. Берне, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне.- М., 1986.
5. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М.Р. Битянова. - М., 1997.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. - М., 1968.
7. Бочарова, В.Г. Социальная педагогика / Г.В. Бочарова.- М., 2001.
8. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967.
9. Варламова, А.Я. Школьная адаптация. ВГПУ, Институт проблем личностного ориентированного образования.- 2-е изд., - Волгоград: Изд-во ВолГУ., - М.,2005.
10. Вострокнутов, Н.В. Школьная дезадаптация: основные понятия, пути и средства комплексного сопровождения ребенка с проблемами развития и поведения. - М.: «Нота», 2000.
11. Выготский, Л. С. Детская психология. Собр. соч.: в 6 т., т. 4. / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1984.
12. Гулина, М.А. Словарь-Справочник по социальной работе. – 2010.
13. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А.Беличевой. - М.,1992.

14. Дорожевец, Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада: автореф. ... дис. канд. психол. наук / Т.В. Дорожевец. - М., 1994. – 22 с.
15. Ермолаев, О.Ю. Внимание школьника / О.Ю. Ермолаев, Т.М. Марютина, Т.А. Мешкова. — М., 1987.
16. Каган, В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган// Вопросы психологии. - 1984. - № 4. – С.89-95.
17. Корсин, Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсин, А. Ауэрбах. - СПб.: Питер, 2006.
18. Коновалова, И. Достижение успеха или избегание неудачи / И. Коновалова // Школьный психолог. - 2004. - №12.- С.21-24.
19. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. - СПб.: Питер, 2000.
20. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 4-е изд. - М.: Изд-во Ун-та Российской академии образования, 1998.
21. Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Г. Ф. Кумариной.- М.: Издательский центр «Академия», 2003.
22. Кураев, Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология. Курс лекций, 2002.
23. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. - Москва - Воронеж, 1997.
24. Леонова, Е.В., Шатова С.С., Щербакова Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru». - 2014. - Том 6. № 4.- С.37-42.
25. Леонтьев, Д.А. Очерк по психологии личности.- М., 1997.
26. Личко, А.Е. Психопатология и акцентуации характера у подростков. - М., 1983.

27. Лусканова, Н.Г., Коробейников И.А. Диагностика школьной дезадаптации: Научно-методическое пособие для учителей нач. классов и школьных психологов. – М.: Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993.
28. Макарова, О.С. Индивидуально-психологические особенности личности студентов, рожденных путем кесарева сечения // Современная психология. От теории к практике. Материалы XV международной конференции «Ломоносов – 2008». Секция «Психология» (Москва, 9-10 апреля 2008 г.) / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. М.: Изд-во Моск.ун-та, 2008.
29. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.
30. Менчинская, Н. А. (ред.) Психологические проблемы. - М., 1971.
31. Молодцова, Т.Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации. - Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2013.
32. Мясищев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР - М: АПН РСФСР, ч. 2.,1960.
33. Налчаджян, А.А. Социально-психологическая адаптация личности. - Издательство АН Армянской ССР. Ереван, 1988г.
34. Немов, Р.С. Психология образования.- 2-е изд.- М.: Издательство «Просвещение», 2001
35. Новикова, Е. В. Особенности обучения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. Бодалева А.А., Кричевского Р.Л. - М.: Педагогика, 1987. С.17- 40
36. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М., 1996.
37. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Авт.сост. Е.Е. Данилова / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1999.

38. Райкус, Дж.С. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска. Том 3.-Москва: Эксмо, 2009.
39. Раттер, М. «Помощь трудным детям» - М.: «Прогресс» ,1999.
40. Семаго, Н.Я. Как миновать кризис первой четверти // Школьный психолог. 2006.- № 9. С.33-35.
41. Сорокина, В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. «Диагностика и пути преодоления». - 2-е изд. - М.: Генезис, 2007.
42. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования (1-4 класс), боктября, 2009.
43. Хрипкова, А. Г., Колесов Д. В. Мальчик - подросток - юноша: Пособие для учителей. - М.: Просвещение,1982.
44. Целуйко, В. М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко.— М.: Владос, 2006.
45. Чуткина, Г.М. Адаптация первоклассников к педагогическому процессу школы: Автореф. дис. канд. пед. наук МГПИ им.В.И. Ленина. – М., 1987.
46. Щербина, О.В. Гуманистически ориентированная профилактика школьной дезадаптации детей-инвалидов. Мурманский государственный педагогический университет.- Вестник НГУ., 2007. - №42
47. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

Коррекционно-развивающая программа по предупреждению дезадаптации у
младших школьников

Цель программы: повышение уровня адаптации младших школьников через снижение уровня дезадаптации. Обучение школьников методам коррекции дезадаптации.

Задачи программы:

- развитие памяти
- развитие внимания
- развитие мышления
- создание положительного эмоционального фона, чувства принадлежности к группе у детей
- развитие коммуникативных навыков.

Методы и формы работы:

развивающие и спортивные игры, упражнения, релаксационные разминки.

Ожидаемые результаты:

Снижение уровня дезадаптации, повышение уровня мотивации к обучению, повышение уровня внимания и памяти.

Структура занятий:

занятия проводятся группой детей (до 23 учеников), три раза в неделю по 40-45 мин.

Но некоторые упражнения можно использовать для индивидуальной работы с учащимися. Большое внимание уделяется активным формам работы, которые активизируют процесс усвоения материала.

Оборудование: мягкие игрушки, пазлы, карточки с различными предметами (животные, птицы, овощи, фрукты, предметы одежды, школьные

принадлежности), детское лото, карандаши, кукла, игровое поле 3 * 3 клетки, пластилин, релаксационная музыка.

ЗАНЯТИЕ 1

Цель – помочь детям войти в контакт друг с другом и со взрослым, создание положительного эмоционального фона.

Упражнение 1. «Маски»

Начинать и заканчивать каждое наше занятие мы будем с определения настроения. Для этого я приготовила вам по три маски, на которых нарисованы лица: веселое, грустное и злое. Посмотрите, пожалуйста, на них внимательно и выберите себе то настроение, с которым вы пришли сегодня на занятие и объясните «Почему?».

Упражнение 2. «Ласковое имя»

Цель – развитие эмпатии, создание положительного эмоционального фона.

Каждому ребенку предлагается назвать ласково соседа, сидящего справа, который должен поблагодарить говорящего. После первого круга упражнение выполняется в другую сторону (т.е. ласково назвать теперь нужно соседа слева).

Упражнение 3. «Атом и молекулы»

Цель – снятие напряжения, сплочение группы. Также, с помощью этого упражнения можно пронаблюдать отношения между детьми (часто определяется «изгой», т.е. ребенок, которого отталкивают).

Дети свободно передвигаются по классу. Через некоторое время психолог говорит: «Каждый из вас атом, но вам скучно бродить по одному, поэтому атомы решили объединиться по 2, затем по 3 и т.д.» (в зависимости от количества участников).

Упражнение 4. «Я люблю...»

Цель – развитие эмпатии, умения выражать свои мысли.

«Для того чтобы мы смогли узнать друг друга лучше, я предлагаю вам поиграть в игру «Я люблю...». Тот, у кого окажется мячик, должен бросить его

любому участнику, но при этом сказать, что он любит. Например, я бросаю мячик Оле и говорю: «Я люблю кататься на велосипеде».

ЗАНЯТИЕ 2

Цель - формирование знаний о познавательных процессах; развитие памяти, внимания, мышления, воображения.

Упражнение 1. «Беседа»

Цель - снятие напряжения, создание положительного эмоционального климата в группе, умения выражать свои мысли, сообразительности.

«Знаете ли вы ребята, для чего человеку нужны память, внимание, мышление и воображение? Совершенно верно....»

Упражнение 2. «Лабиринты»

Цель - развитие наглядно-образного мышления, внимания, способности к самоконтролю.

Детям выданы карточки с нарисованными лабиринтами. Как правило, детям уже известно это задание и им необходима дополнительная инструкция.

Упражнение 3. «Зеркало»

Цель - развитие воображения, ориентации в пространстве, умения повторять движения взрослого.

Все дети встают в круг или в одну линию, напротив взрослого и становятся "маленькими зеркалами". Взрослый показывает движение, а они повторяют его.

Упражнение 4. «Заметь и запомни»

Цель - развитие зрительной памяти, наблюдательности.

На столе (доске) выкладывают 7 - 10 различных предметов и закрывают их. Затем, приоткрыв примерно на 10 секунд, снова закрывают и предлагают детям их перечислить. Можно заменить один предмет другим и предложить детям найти, что же изменилось или поменять порядок.

Упражнение 5. «Мне нравится...»

Цель - развитие эмпатии, создание положительного эмоционального климата в группе.

Надо обратиться к соседу, сидящему слева со словами: «Сашенька, мне нравится...», то есть похвалить соседа за что-то. Сделать ему комплимент.

ЗАНЯТИЕ 3

Цель - сплочение группы. Развитие произвольного запоминания, внимания.

Упражнение 1. «Это я. Узнай меня»

Цель - снятие эмоционального напряжения, агрессии, развитие эмпатии, тактильного восприятия, создание положительного эмоционального фона в группе.

Выбирается один водящий, который поворачивается спиной к остальным. Дети по очереди ласково поглаживают его по спине ладошкой и говорят: «Это я. Узнай меня». Водящий должен угадать, кто до него дотронулся. Желательно, чтобы каждый ребенок побывал в роли ведущего.

Упражнение 2. «Заметь, запомни, нарисуй»

Цель - развитие зрительной памяти, наблюдательности.

Это упражнение похоже на «Заметь и запомни» (занятие 3, упр. 6), но здесь детям предлагается нарисовать недостающий или появившийся предмет.

Упражнение 3. «Путанка»

Цель – развитие произвольного запоминания, создание положительного эмоционального климата в группе.

Выбирается водящий, остальные встают в круг или в шеренгу. Водящий 15 секунд запоминает порядок, в котором стоят дети. Затем он отворачивается, а кто-нибудь из ребят меняется местами или кто-то уходит. Водящему нужно определить, что же изменилось?

Упражнение 4. «Добрый бегемотик»

Цель – снятие эмоционального напряжения, агрессии, снижение двигательной активности.

Дети встают в шеренгу. Взрослый говорит, что все вместе они – маленький добрый бегемотик. Каждый ребенок обнимает за талию впереди стоящего. Затем детей просят погладить своего соседа по плечу, по

головке, по спине, по ручке... После этого взрослый предлагает “бегемотику” походить по классу, присесть и т.д.

ЗАНЯТИЕ 4

Цель – сплочение группы. Развитие памяти, внимания, мышления, воображения.

Упражнение 1. “Пузырь”

Цель – сплочение детей, развитие чувства ритма.

Дети вместе с воспитателем берутся за руки и образуют круг, сужают его, затем говорят:

Раздувайся, пузырь, раздувайся, большой,

Оставайся такой, да не лопайся!

Постепенно дети расширяют круг все больше и больше, пока воспитатель не скажет: “Лопнул пузырь!” Тогда дети приседают на корточки и хором говорят: “Хлоп!”

Упражнение 2. “Исключение лишнего”

Цель – развитие способности устанавливать неожиданные связи между разрозненными явлениями, переходить от одной связи к другой, умения одновременно удерживать в поле мышления сразу несколько предметов и сравнивать их между собой.

Берутся любые три слова (собака, помидор, солнце). Надо оставить только те слова, которые обозначают в чем-то сходные предметы, а одно слово - “лишнее”. Следует найти как можно больше вариантов исключения лишнего слова.

Упражнение 3. “Найди отличия”

Цель – развитие произвольного внимания, наглядно-образного мышления, способности к самоконтролю.

Детям даются рисунки, между которыми нужно найти определенное количество различий.

Упражнение 4. “Лакомство для друга”[2]

Цель – развитие внимания, памяти, мышления детей.

Детям раздаются картинки с изображением известных им животных. Каждый ребенок должен ответить, чем же питается, что кушает его животное.

ЗАНЯТИЕ 5

Цель – развитие внимания, мышления, воображения; сплочение группы.

Упражнение 1. “Самолет летит по небу”

Цель – развитие воображения, слухового внимания, способности быстро реагировать на инструкцию.

Дети стоят в кругу. Взрослый говорит:

Самолет летит по небу,

В самолете я лечу. (Дети изображают руками крылья самолета, гудят).

Взрослый говорит:

На машине я поеду,

Если только захочу. (Дети изображают, как они едут на машине, держатся за руль, рычаг, подражая мотору). Можно усложнить задание и сознательно путать слова и движения.

Упражнение 2. “Перепутанные линии”

Цель – развитие концентрации внимания у детей.

Для этого упражнения необходимы карточки размером 12 x 7, на которых нарисованы перепутанные линии одного цвета. Время выполнения 3 – 5 минут.

Инструкция к заданию такова: “Посмотрите на карточки. По краям карточки проведены вертикальные линии с нанесенными на них шкалами. Около каждой черточки стоит цифра. Эти цифры соединены перепутанными линиями. В течение нескольких минут нужно только глазами без помощи рук найти дорожку (“пройти” по ней), ведущую от одной цифры к другой: от единицы к единице, от двойки к двойке и т.д. Вам нужно пройти по трем любым дорожкам”.

Упражнение 3. “Живая картинка”

Цель – развитие восприятия, воображения, мышления детей; умения выделять главное в предмете.

Детям выдаются картинки с изображением животных. Каждый ребенок, посмотрев на свою картинку, “оживляет” ее, показывая какое-то движение или позу. Остальные дети отгадывают.

Упражнение 4. “Сходство и различие”

Цель – развитие логического мышления, умения одновременно удерживать в поле мышления сразу несколько предметов и сравнивать их между собой.

Детям предлагается сравнить между собой два предмета. Например, стул и стол, лампочку и луну и т.д. В конце можно усложнить задание и дать слова, между которыми трудно установить логическую связь.

Упражнение 5. “Черепахи”

Цель – научить детей контролировать свои действия, слушать и понимать инструкцию взрослого.

Дети встают по одну сторону класса. Взрослый встает напротив них по другую сторону. По его команде дети должны двигаться к нему. Их задача – идти как можно медленнее. Побеждает тот, кто придет последним. Стоять на одном месте нельзя.

ЗАНЯТИЕ 6

Цель – развитие познавательных процессов; сплочение группы.

Упражнение 1. “Путаница”

Цель – развитие произвольного внимания, способности к самоконтролю.

Ребенку предлагаются рисунки, содержащие несколько наложенных одно на другое контурных изображений разных предметов, животных и пр. Необходимо как можно быстрее отыскать все замаскированные изображения.

Упражнение 2. “Покажи нос”

Цель – развитие слухового внимания, обучение детей ориентации на своем теле.

Все играющие стоят напротив взрослого, который называет им одну часть тела, а показывает другую. Дети должны заметить это и не повторить неверное движение.

Упражнение 3. “Незаконченные фигуры”

Цель – развитие воображения и творческих способностей ребенка.

Детям раздаются листы бумаги с нарисованными на них фигурками (кругами, квадратами, треугольниками, разными ломаными линиями и т.д.). Дети должны за 5 – 10 минут пририсовать к фигуркам все, что угодно так, чтобы получились предметные изображения.

Упражнение 4. “Загадки”

Цель - развитие образного и логического мышления, умения выделять существенные признаки и сравнивать; тренировка быстроты и гибкости ума, сообразительности.

ЗАНЯТИЕ 7

Цель – развитие коммуникативных навыков, развитие мышления, внимания, воображения.

Упражнение 1. “Карусели”

Цель – создание положительной эмоциональной обстановки, отработка умения согласовывать свои движения с движениями других людей и с ритмом текста.

Дети встают в круг. Психолог говорит: “Сейчас мы с вами будем кататься на каруселях. Повторяйте за мной слова и двигайтесь дружно, чтобы карусель не сломалась”.

Упражнение 2. “Что было бы, если...”

Цель – развитие воображения, мышления.

Детям предлагается немного пофантазировать на различные темы. Например, если каждый человек с рождения приобретет свойство читать мысли другого, как изменится жизнь на земле? Если бы все люди разучились говорить, то...

Упражнение 3. “Лабиринты”

Цель - развитие наглядно-образного мышления, внимания, способности к самоконтролю.

Детям выданы карточки с нарисованными лабиринтами. Как правило, детям уже известно это задание и им необходима дополнительная инструкция.

Упражнение 4. “Способы применения предмета”

Цель – развитие концентрации мышления на одном предмете, умение вводить его в самые разные ситуации и взаимосвязи; развитие воображения.

Называется какой-либо хорошо известный предмет, например “книга”. Надо назвать как можно больше различных способов его применения. Запрещается называть варварские способы использования предмета.

ЗАНЯТИЕ 8

Цель – развитие мышления, воображения; снятие эмоционального напряжения.

Упражнение 1. “Пузырь”

Цель – сплочение детей, развитие чувства ритма.

Дети вместе с воспитателем берутся за руки и образуют круг, сужают его, затем говорят:

Раздувайся, пузырь, раздувайся, большой,

Оставайся такой, да не лопайся!

Постепенно дети расширяют круг все больше и больше, пока воспитатель не скажет: “Лопнул пузырь!” Тогда дети приседают на корточки и хором говорят: “Хлоп!”

Упражнение 2. “Исключение лишнего”

Цель – развитие способности устанавливать неожиданные связи между разрозненными явлениями, переходить от одной связи к другой, умения одновременно удерживать в поле мышления сразу несколько предметов и сравнивать их между собой.

Берутся любые три слова (собака, помидор, солнце). Надо оставить только те слова, которые обозначают в чем-то сходные предметы, а одно слово - “лишнее”. Следует найти как можно больше вариантов исключения лишнего слова.

Упражнение 3. “Кто больше”

Цель – развитие мышления.

Выбирается любая буква алфавита. Детям предлагается называть слова, которые начинаются на эту букву.

Упражнение 4. “Зеркало”

Цель - развитие воображения, ориентации в пространстве, умения повторять движения взрослого.

Все дети встают в круг или в одну линию, напротив взрослого и становятся “маленькими зеркалами”. Взрослый показывает движение, а они повторяют его.

ЗАНЯТИЕ 9

Цель – формирование положительного климата в группе, снятие эмоционального напряжения, диагностика межличностных отношений.

Упражнение 1. “Атомы и молекулы”

Цель – снятие напряжения, сплочение группы. Также, с помощью этого упражнения можно пронаблюдать отношения между детьми (часто определяется “изгой”, т.е. ребенок, которого отталкивают).

Дети свободно передвигаются по классу. Через некоторое время психолог говорит: “Каждый из вас атом, но вам скучно бродить по одному, поэтому атомы решили объединиться по 2, затем по 3 и т.д.” (в зависимости от количества участников).

Упражнение 2. “Незаконченные фигуры”

Цель – развитие воображения и творческих способностей ребенка.

Детям раздаются листы бумаги с нарисованными на них фигурками (кругами, квадратами, треугольниками, разными ломаными линиями и т.д.).

дети должны за 5 – 10 минут пририсовать к фигуркам все, что угодно так, чтобы получились предметные изображения.

Упражнение 3. Социометрия “Два домика”

Цель – диагностика межличностных отношений.

Упражнение 4. “Медали”

Заранее каждому ребенку заготавливается медаль (самый внимательный, умный, дисциплинированный и т.д.), которые вручаются детям.

Статистика

Контрольный срез

Код испытуемого	Графический диктант Элькониной		«Домики» Ореховой		Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе	
	до	после	до	после	до	после
Э1	9	13	3	2	10	18
Э2	10	13	2	1	12	18
Э3	11	16	3	1	8	13
Э4	12	14	3	2	12	16
Э5	0	11	3	2	10	16
Э6	10	16	3	1	8	18
Э7	10	14	3	2	6	13
Э8	12	16	3	2	10	19
Э9	14	16	3	1	10	17
Э10	14	16	2	1	6	13
Э11	14	15	3	2	6	15
Э12	7	12	3	1	6	13
Э13	0	9	3	2	6	13
Э14	11	15	3	2	10	16
Э15	16	16	2	1	6	13
Э16	13	16	3	1	8	18
Э17	11	15	2	1	12	19
Э18	8	16	2	1	10	18
Э19	11	16	2	1	8	13
Э20	11	15	2	1	10	18
Э21	16	16	3	2	10	18
Э22	15	16	2	1	10	18
Э23	0	11	3	1	6	13

1. Графический диктант Эльконина

№	Выборка (В.1)	Выборка (В.2)	Отклонения (В.1 - В.2)	Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ²
1	9	13	-4	16
2	10	13	-3	9
3	11	16	-5	25
4	12	14	-2	4
5	0	11	-11	121
6	10	16	-6	36
7	10	14	-4	16
8	12	16	-4	16
9	14	16	-2	4
10	14	16	-2	4
11	14	15	-1	1
12	7	12	-5	25
13	0	9	-9	81
14	11	15	-4	16
15	16	16	0	0
16	13	16	-3	9
17	11	15	-4	16
18	8	16	-8	64
19	11	16	-5	25
20	11	15	-4	16
21	16	16	0	0
22	15	16	-1	1

23	0	11	-11	121
Суммы:	235	333	-98	626

Результат: $t_{Эмп} = 6.7$

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.07	2.82

Полученное эмпирическое значение t (6.7) находится в зоне значимости.

2. «Домики» Ореховой

№	Выборка (В.1)	Выборка (В.2)	Отклонения (В.1 - В.2)	Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ²
1	3	2	1	1
2	2	1	1	1
3	3	1	2	4
4	3	2	1	1
5	3	2	1	1
6	3	1	2	4
7	3	2	1	1
8	3	2	1	1
9	3	1	2	4
10	2	1	1	1
11	3	2	1	1
12	3	1	2	4
13	3	2	1	1

14	3	2	1	1
15	2	1	1	1
16	3	1	2	4
17	2	1	1	1
18	2	1	1	1
19	2	1	1	1
20	2	1	1	1
21	3	2	1	1
22	2	1	1	1
23	3	1	2	4
Суммы:	61	32	29	41

Результат: $t_{Эмп} = 14$

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.07	2.82

Полученное эмпирическое значение t (14) находится в зоне значимости.

3. Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе

№	Выборка (В.1)	Выборка (В.2)	Отклонения (В.1 - В.2)	Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ²
1	10	18	-8	64
2	12	18	-6	36
3	8	13	-5	25
4	12	16	-4	16
5	10	16	-6	36

6	8	18	-10	100
7	6	13	-7	49
8	10	19	-9	81
9	10	17	-7	49
10	6	13	-7	49
11	6	15	-9	81
12	6	13	-7	49
13	6	13	-7	49
14	10	16	-6	36
15	6	13	-7	49
16	8	18	-10	100
17	12	19	-7	49
18	10	18	-8	64
19	8	13	-5	25
20	10	18	-8	64
21	10	18	-8	64
22	10	18	-8	64
23	6	13	-7	49
Суммы:	200	366	-166	1248

Результат: $t_{ЭМП} = 23.3$

критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.07	2.82

Полученное эмпирическое значение t (23.3) находится в зоне значимости.

Различия по выраженности снижения уровня дезадаптации до и после тренинга значимы, что подтверждается статистически.

Таким образом, мы можем утверждать об эффективности тренинга.