Департамент образования города Москвы

Государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования города Москвы

«Московский городской педагогический университет»

Институт психологии, социологии и социальных отношений

Кафедра психологии развития и инноваций

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

Направление - 030300.62 «Психология»

#### Адаптация первоклассников к обучению в школе

Васина Гульнара Андреевна

(заочная форма обучения)

Научный руководитель

Кандидат психол. наук, доцент Львова С. В.

Рецензент

Кандидат психол. наук Кожинова О.В.

Зав. кафедрой: Рыжов Б. Н.

Доктор психологических наук, профессор

Москва 2013

Введение

Способность к адаптации в психологии - это одно из основополагающих качеств человека, включающее все виды врожденной и приобретенной приспособительной деятельности, которые обеспечиваются определенными физиологическими реакциями.

Основным условием эффективности адаптации - является способность индивидуума удовлетворять актуальные потребности реализовывать, связанные с ними значимые цели (Е.А.Лисина, В.А.Ананьев, Н.М. Аскарина). При этом одним из показателей адаптированности ребенка к школе в психологии, является такой показатель как успеваемость.С другой стороны, необходимо отметить, что всё больше психологов (Е.С.Маклах, Е.А. Бугрименко, В.А. Недоспасова, Г.А.Цукерман) в своих работах говорят о игровой деятельности. Действительно, игра, являясь ведущей деятельностью всего дошкольного периода развития ребенка, готовит его к принятию новой деятельности - учебной. При этом сама игра в процессе учебной деятельности может выступать как форма или как средство для наилучшего усвоения материала. Из всего выше сказанного, следует, что игровая деятельность влияет на принятие ребенком самой ситуации обучения, т.е. школьную адаптацию.

В возрасте 6,5- 7 лет ребенок продолжает играть, хотя эта деятельность и перестает быть ведущей, она для него остается актуальной. Ребенку с хорошо сформированной игровой деятельностью проще «встроиться» в чужой контекст, осмыслить и ориентироваться в нем. Такой ребенок может развернуть собственную деятельность по запросу учителя, т.е. хорошо ориентируется в происходящем и всегда адекватно находит себе место в изменившихся условиях [6, с.12] .

В работе мы хотели бы подробнее рассмотреть механизмы адаптации ребёнка в школе и способы помощи первокласснику в процессе адаптации.

Данная проблема давно вызывает интерес психологов и педагогов. Но, несмотря на то, что исследованию этого вопроса посвящено немало научных работ, большая их часть освещает вопросы педагогики и оставляет много нерешенных проблем в области психологии.

Необходимо отметить, что способ восприятия и мышления детей с разным уровнем адаптации к школе отличаются, что не может сказаться на их личностных особенностях. Чаще всего эти «особенности» начинают проявляться в момент поступления ребенка в школу, на качестве их учебной деятельности. А в классе всегда выделяется группа детей не успевающих за общим ритмом работы; плохо усваивающих материал; со сниженной мотивацией к обучению, гиперактивных, так называемых «трудных». Это категории, которые в последнее время стремятся объединять в классы коррекции. Понятно, что проблема успешности обучения не может сводиться только к вопросу об адаптации, тем более, что в настоящее время школьное обучение начинается не с 7, а с 6,5 лет, и большинство детей, сидящих за партами психологически являются дошкольниками. Но на наш взгляд, вопрос об адаптации заслуживает внимания, поэтому мы считаем, что эта тема очень актуальна.

Цель работы: исследование и формирование адаптации первоклассников к обучению в школе.

Задачи исследования:

. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме адаптации первоклассников к школе.

. Исследовать уровень школьной адаптации у учеников первого класса.

. Разработать и реализовать развивающую программу по адаптации к первому классу школы.

. Провести повторную диагностику и проанализировать результаты исследования.

Гипотеза работы: мы предполагаем, что при систематических развивающих занятиях по адаптации к школе, уровень адаптации повысится.

Объектом исследования является адаптация детей 6,5-7 - летнего возраста, обучающиеся в первом классе общеобразовательной школы.

Предмет исследования: уровень адаптации первоклассника к школе.

Методы исследования: для определения уровня школьной адаптации использовались метод теста, беседы, анкетирования, наблюдения.

На наш взгляд, работа будет иметь практическое значение, т.к. в настоящее время при обучении детей и оказании им помощи при школьной адаптации, не делается различий в способе оказания такой помощи. Предложенный нами блок методик дает возможность достоверно выяснить уровень адаптации первоклассника к обучению в школе, а программа, предложенная в данном исследовании, дает возможность повысить уровень адаптации первоклассников.

В нашей работе мы ставили перед собой задачу - разработку специальных программ, помогающих детям быстрее адаптироваться к новым условиям. И нам кажется, что сам факт постановки такого вопроса очень важен в настоящее время. Результаты, полученные в работе, были использованы в практике работы ГБОУ СОШ № 1029 города Москвы.

# Глава 1. Адаптация первоклассника к обучению в школе

## 

## 1.1 Общая характеристика детей младшего школьного возраста

Границы младшего школьного возраста устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. Этот период совпадает с началом обучения ребенка в школе. В это время происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка [2, с.46]. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. Возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают у детей, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость, младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению.

Характерной чертой данного периода является формирование учебной деятельности, которая требует от ребенка большого умственного напряжения и активности. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе [27, с.188 ].

Качество учебной деятельности напрямую зависит от того, насколько были сформированы в дошкольном периоде необходимые предпосылки:

общее физическое развитие - состояние зрения, слуха, моторики (особенно сформированность мелких движений кистей рук и пальцев); состояние нервной системы, степень ее возбудимости и уравновешенности, силы и подвижности (нарушения нервной деятельности, как и общего состояния здоровья, прежде всего сказываются на работоспособности, что может отрицательно повлиять не только на успеваемость, но и на отношение ученика к школе, учебе и общению со сверстниками);  
 - овладение достаточным объемом знаний и представлений об окружающем мире, о пространстве и времени, овладение навыками элементарных счетных операций;

- овладение четкой, связной, грамматически и фонетически правильной речью;

познавательная активность, желание учиться, интерес к знаниям, любознательность;

коммуникативная деятельность, готовность к совместной с другими детьми работе, сотрудничеству, взаимопомощи; умение подчиняться требованиям взрослых.

В младшем школьном возрасте начинается формирование новых качеств, необходимых ребенку для обучения в школе. В этот период появляются очень важные психологические новообразования, такие как:

произвольность деятельности;

способность планировать свою деятельность, оценивать свои действия с точки зрения соответствия поставленных целей;

овладение навыками самоконтроля [18, с.70].

Также в процессе учебной деятельности формируется способность ребенка выделять свойства, понятия при решении конкретных заданий, овладевать учебными действиями, контролем и оценкой. Формируются навыки волевой регуляции деятельности и поведения.   
 Изменения в течение первых лет школьной жизни претерпеваются и в эмоционально-волевой сфере. У ребенка постепенно формируется адекватная самооценка, уровень притязаний, соответствующий уровню его развития. Более устойчивыми становятся его эмоции, вырабатываются волевые качества.

Яркое выражение психические новообразования находят в развитии познавательных процессов. Восприятие становится более целенаправленным и произвольным. Расширяется объем внимания, способность к его концентрации, распределению, переключению. Особо следует подчеркнуть новообразование в развитии памяти - переход к опосредованному запоминанию, овладение приемами запоминания и воспроизведения.

Важным психологическим новообразованием младшего школьного возраста является переход к знаково-символической деятельности. Использование графических схем, символов при решении учебных задач требует достаточно развитого воображения и качественно нового, более высокого уровня мышления.

В первом классе ведущими продолжают оставаться наглядные формы мышления, ко второму - третьему году школьного обучения ребенок начинает осуществлять анализ и синтез на основе представлений, мысленного сопоставления. Происходит развитие словесно-логической формы мышления [28, с.24].

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится “общественным” субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, за выполнение которых получает общественную оценку [16, с.134].

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия со своими одноклассниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерности развития, начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми [27, с.188]. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка - начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Я.Л. Коломинский считает, что если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, это говорит о том, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно. Между 8 и 10 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность. Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми остальными.

Согласно концепции Э. Эриксона, возраст 6-10 лет рассматривается как период передачи ребенку систематических знаний и умений, обеспечивающих приобщение к трудовой жизни и направленных на развитие трудолюбия [43, с.38].

## 

## 1.2 Адаптация ребёнка к школе как психологическая проблема

Термин «адаптация» прочно вошел в научный и бытовой обиход, однако его содержание многозначно и неопределённо.

В биологии, адаптация-это процесс приспособления строения и функций организма к условиям среды. Адаптацию в физиологии рассматривают в контексте решения проблемы биологического и физиологического приспособления к изменению физических параметров окружающего пространства или же собственно кинетики.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления, в отличие от физиологической адаптации, которая происходит как бы автоматически.

В психологии адаптация- это одно из основополагающих качеств человека, это все виды врожденной и приобретённой и приспособительной деятельности, которые обеспечиваются определенными физиологическими реакциями [5, с. 134].

Под адаптацией понимается приспособление к постоянно меняющимся социальным и психологическим условиям с применение разнообразных знаний и умений [14, с. 3].

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что говорить о сложившемся комплексном исследовании школьной адаптации пока не приходится, т.к. каждая наука занимается своим специфическим аспектом адаптации и использует свой понятийный аппарат.

В нашей работе мы рассматриваем уровни адаптации к школе 6,5-7 лет.

В психологии отмечается, что главным фактором, обуславливающим развитие ребенка 6,5-7 лет, является изменение социальной ситуации развития, связанное с поступлением ребенка в школу. В связи с этим событием меняются отношения с близкими взрослыми, сверстниками. В жизни ребёнка появляется ещё один значимый взрослый- это учитель. У ребёнка появляются обязанности, которые он должен выполнять как можно лучше.

По мнению В.В.Давыдова, поступив в школу, ребёнок становится школьником далеко не сразу. Это становление, вхождение в школьную жизнь, происходит на всём протяжении начальной школы, и сочетание черт дошкольного детства с особенностями школьника будет характеризовать весь период младшего школьного возраста.

Все дети, начинающие обучаться в школе, сталкиваются с трудностями, связанные с привыканием к новым условиям. Но трудности одних- переходящие; проблемы же других настолько серьёзны, что делают детей трудновоспитуемыми и труднообучаемыми [40, с. 43-44].

С точки зрения физиологов, привыкая к новым условиям и требованиям, организм ребёнка проходит через несколько этапов:

) Первые 2-3 недели обучения получили название «физиологической бури». В этот период на все новые воздействия организм ребёнка отвечает значительным напряжением практически всех своих систем, т.е. дети тратят значительную часть ресурсов своего организма. Это объясняет тот факт, что в сентябре многие первоклассники болеют.

) Следующий этап адаптации - неустойчивое приспособление. Организм ребёнка находит приемлемые, близкие к оптимальным варианты реакций на новые условия.

) После этого наступает период относительно устойчивого приспособления. Организм реагирует на нагрузки с меньшим напряжением[36, с. 143-144].

Продолжительность всего периода школьной адаптации варьируется от 2 до 6 месяцев, в зависимости от индивидуальных особенностей ученика. По наблюдениям медиков, к концу 1-ой учебной четверти у многих детей отмечается снижение артериального давления, что является признаком утомления, а у некоторых - значительное его повышение-признак переутомления. Неудивительно, что многие первоклассники жалуются на головные боли, усталость и другие недомогания. Проявлениями трудностей привыкания и перенапряжения организма могут стать также капризность детей дома, снижение способности к саморегуляции поведения.

Так в исследовании Лурье С.Б., Блинова Н.Г., Анисова Е.А. о роли морфофизиологических и психологических особенностей первоклассников в адаптации к систематическому обучению, было показано, что на протекании процесса адаптации у первоклассников к условиям обучения влияют скорость индивидуального развития (соматический тип), уровень психологической готовности к обучению и исходный вегетативный тонус.

Лурье С.Б. говорит о том, что наиболее оптимально к школе адаптируются дети, имеющие своевременные темпы развития, высокий уровень психологической готовности к школьному обучению. У детей с отклонениями, в темпах развития, адаптация к обучению сопровождается гораздо большими физиологическими и психоэмоциональными затратами организма, что значительно повышает физиологическую цену обучения.

Факторы риска в развитии ребёнка, влияющие на скорость протекания адаптации, могут оказаться чрезвычайно разнообразны: это и заболевания матери в течении беременности, и особенности протекания родов, и болезни, перенесённые самим ребёнком в течение дошкольного детства (особенно на первом году жизни), и , конечно, хронические заболевания.

Но не только хронические заболевания влияют на успешность адаптации детей в школе, но и частые простудные заболевания.

С социально-психологической адаптацией дело обстоит иначе. Содержание адаптационного периода первоклассников можно увидеть в программе Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой «Введение в школьную жизнь» (Томск,1992), которые выделяют 4 этапа в этом сложном процессе. Авторы отмечают, что для первоклассника очень важно почувствовать себя принятым в школьную семью, реализовать своё желание быть услышанным и понятым. Поэтому на первом этапе адаптации, которые длится всего пять дней, важнейшей задачей становится создание доброжелательной атмосферы в классе. Прежде всего, нужно стараться познакомить ребят друг с другом, создать общую доброжелательную атмосферу, дать возможность детям почувствовать себя членами нового сообщества.

В первых классах очень важным является обучение навыкам учебного сотрудничества ребёнка с учителем и одноклассниками; формирование умений прояснить учебную задачу (сформулировать и задать вопрос), выразить собственное мнение, договориться с собеседником о способе деятельности; оценить полученный результат по различным критериям».

Также психологи отмечают, что нормальное прохождение периода социально- психологической адаптации ведет к дальнейшему развитию учебной деятельности. Учебная деятельность детей - деятельность по преобразованию материала, в которой рождается и изменяется сам её субъект. Формирование самой способности самостоятельно учиться не только воспроизводить, но и анализировать и перестраивать готовые дидактические образцы является неотъемлемым моментом становления креативного мышления, а в целом рефлексивного, критического, конструктивного сознания [26, с.53]

Следующий, второй этап адаптации - работа над режимом дня школьника, первый опыт взаимодействия в группах. В педагогике существуют методы, помогающие ребёнку в первые школьные дни. Для того, чтобы дети быстрее и лучше узнавали друг друга и познакомились со школьными правилами, используются различные игровые формы занятий. Например, разбившись по группам, первоклассники вспоминают, что они делают утром, готовясь к школе, и вечером, приходя из школы. В одном классе показывают пантомиму, в другом-рисуют, а в третьем-подбирают картинки, иллюстрирующие необходимые действия. Каждая группа строит и обосновывает свой план школьного дня. Затем ребята обсуждают, что же, на их взгляд, самой важное для настоящего ученика, и что отличает школьника от дошкольника. Проблема заключается только в том, что при проведении таких игр- занятий и разбивании детей на микрогруппы, педагогом не учитываются ни индивидуальные особенности (например, профиль латеральной организации) детей, попавших в одну команду, ни уровень их владения игрой (глупо использовать как средство то качество, которое само еще не сформировалось), ни психологический возраст. После таких занятий детей знакомят со школой и её работниками (библиотекарем, медсестрой, поваром и др.). Считается, что таким образом осмысливается опыт учебного сотрудничества, и дети начинают понимать, что им мешает, а что помогает в школе, и что надо делать, чтобы взаимодействие было продуктивным, а сама работа успешной»[6, с.25].

Особые трудности в этом процессе возникают у детей, не посещавших детский сад, особенно у единственных детей в семье. Если у таких ребят не было достаточного опыта взаимодействия со сверстниками, то они ожидают от одноклассников и учителей такого же отношения, к которому они привыкли дома. Поэтому для них часто становится стрессом изменение ситуации, когда они осознают, что учитель одинаково относится ко всем ребятам, не делая снисхождения к нему и не выделяя его своим вниманием, а одноклассники не торопятся принимать таких детей в качестве лидеров, не собираются уступать им.

Не удивительно, что через какое-то время родители детей, не имевших разнообразного опыта общения со сверстниками, столкнутся с их желанием ходить в школу, а также с жалобами на то, что их все обижают, никто не слушает, учитель не любит и т.п.

На третьем этапе акцентируется внимание на узконаправленной дифференцированной оценке деятельности детей. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий отсутствует их конечной цели. Оценка сообщает школьнику, решена или не решена им данная учебная задача. Проблеме оценки учителю предлагается уделять особое внимание, т.к. считается, что оценка имеет существенное значение для развития личности младшего школьника.

Оценка не тождественна отметке. Оценка- это процесс оценивания, осуществляемый человеком, а отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах. В школьной практике процесс оценивания должен вступать в форме развернутого суждения, в котором учитель обосновывает отметку или в свернутой форме, как прямое выставление отметки. В оценочном суждении учитель сначала разъясняет положительные и отрицательные стороны ответа ученика, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации, и только затем, как вывод из сказанного называет отметку [15, с.5].

Можно предположить, что именно такой вид оценивания ребёнка в первые месяцы его пребывания в школе поможет ему лучше сориентироваться в том, что у него действительно не получается. Необязательно ставить оценку, можно просто объяснить ученику, что в его работе хорошо, а что нет. Сейчас принято решение не ставить в первом классе детям оценок. Однако, в настоящее время оценка часто выступает как мотив обучения ребёнка. Получить хорошую отметку престижно, ей можно похвалиться; ребенок стремиться к положительной оценке, чтобы не ругала мама и т.д. Учителя довольно успешно заменили запрещенные двойки и пятерки на звездочки и цветочки, что не меняет сути их присвоения и мешает психологической адаптации к школе. Эти замаскированные оценки с первых дней навешивает на ребёнка определённый ярлык не успешности в различных видах деятельности. Из-за этого у него могут осложниться отношения с детьми в классе, т.к. дети будут воспринимать такого ребёнка через оценку учителя и считать его плохим.

Четвертый этап посвящен контролю освоения введенных ранее правил, знаков и приемов работы. Учитель создает ситуацию, когда не он, а сами ребята осуществляют этот контроль, а сам педагог наблюдает и фиксирует основные трудности учеников кто-то действует слишком медленно, а кто-то, напротив, чересчур импульсивен , а кто-то всё ещё испытывает тревогу). Дети работают в парах, в группах, стараясь распознать «ловушки», устроенные учителем и договориться, когда сталкиваются разные мнения. Самым непростым делом для первоклассников оказывается умение спорить, не ссорясь и не обижаясь, не упрекая друг друга. Учитель делает акцент на том, насколько успешно работают первоклассники, и какие именно правила школьной жизни помогли им справиться с заданиями [5, с.135].

В период адаптации ребёнок вступает в совершенно иные отношения со средой, не такие как были раньше в дошкольном детстве. Здесь не только среда воздействует на человека, но он сам меняет социально- психологическую ситуацию. Поэтому адаптироваться приходится не только ребёнку, но и классу, к своему месту в школе, к учителю, но и самим педагогам -к новым для них воспитанникам. Первоначальный этап пребывания ребёнка в школе как раз и есть период социально- психологической адаптации ребёнка к новым условиям [31, с.3].

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что резкое изменение социальных отношений, связанное с поступлением в школу, представляет для ребёнка значительные трудности. Изменение окружающей обстановки, привычных условий, сферы общения и ритма жизни, повышение требований к самостоятельности, интенсивные умственные и физические нагрузки вызывают хроническую эмоциональную напряжённость и тревожное состояние, провоцируя развитие синдрома так называемой школьной дезадаптации [21, с.156].

В качестве симптомов проявления школьной дезадаптации, исследователи называют неуспеваемость, как результат несформированности навыков и приемов учебной работы, низкую мотивацию учения, сохранение дошкольной ориентации на внешние атрибуты школы, низкое развитие произвольности, эмоциональное неблагополучие, повышенную тревожность, плаксивость, конфликтные отношения с учителями и сверстниками, психосоматические заболевания, искажение в личностном развитии.

Вследствие дезадаптации у ребёнка может развиться тревожность, хотя можно взглянуть на это и с другой стороны, что тревожность является причиной школьной дезадаптированности. По этому вопросу были проведены исследования, из которых следует, что дети с высокой тревожностью характеризуется более высокой дезадаптацией, чем дети со средним уровнем тревожности. Исходя из этого, можно говорить о негативном влиянии тревожности на адаптацию к школе и успеваемость учащихся первых классов [21, с.153].

Дети далеко не с одинаковой успешностью "вживаются" в новые условия жизнедеятельности. В исследовании Г. М. Чуткиной [44, с.265] выявлено три уровня адаптации детей к школе.

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

Средний уровень адаптации. Ученик положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптации. Ученик отрицательно или индифферентно относится к школе; нередки жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины, объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно, самостоятельная работа затруднена, ему необходим постоянный контроль; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, ему необходимы систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлиненных паузах для отдыха; пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников [6, с.9].

Есть определённые факторы, играющие роль в адаптации ребёнка к школе. Одним из таких факторов, положительно влияющих на адаптацию ребенка к школе является успешное прохождение им кризиса 7 лет.

В период 6-7 лет происходят серьезные изменения в эмоциональной сфере ребёнка. В дошкольном детстве, столкнувшись с неудачами или получив нелестные отзывы о своей внешности, ребёнок, конечно, испытывал обиду или досаду, но это не влияло так кардинально на становление его личности в целом. В период же кризиса 7 (6) лет интеллектуальное развитие ребёнка, его развившаяся способность к обобщению влекут за собой и обобщение переживаний. Таким образом, цепь неудач ( в учёбе, в общении) может привести к формированию устойчивого комплекса неполноценности. Такое «приобретение» в 6-7 лет самым негативным образом влияет на развитие самооценки ребёнка, уровня его притязаний [32, с.105]. Таким образом, получается, что адекватная самооценка является благоприятным фактором для школьной адаптации. Как уже было указано выше, низкая самооценка может сформироваться в ходе обучения в школе, но здесь можно столкнуться и с другой проблемой, такой как завышенная самооценка. Эта проблема чаще всего возникает в тех случаях, когда ребёнок не готов к школьному обучению и психологически он еще находится на стадии дошкольного развития. Пока ребёнок не ходит в школу, всё, что он делает дома(какие-то рисунки, открытки, поделки)- родители хвалят его, у него всё получается, ребёнком все довольны. Но с поступлением в школу, ситуация резко меняется, его начинают оценивать и ребёнок, чей психологический возраст составляет 5-6 лет , оказывается не готов к этому, он воспринимает оценку так как будто оценивают его самого как личность, тем самым процесс его психологической адаптации к школьному обучению затрудняется. Ребёнок, прошедший кризис 7 лет понимает, что оценивают не его, а продукт его труда.

Изменяется социальный статус бывшего малыша- появляется новая социальная роль «ученик». Можно считать это рождением социального «Я» ребёнка.

Изменение внешней позиции влечёт за собой изменение самосознания личности 1-классника, происходит переоценка ценностей. То, что было значимым раньше, становится второстепенным, а то, что имеет отношение к учебе, становится более ценным.

Такие изменения происходят в психике ребёнка при благоприятном развитии событий, его успешной адаптации к школьному обучению. Будет ли это наблюдаться у всех детей, поступающих в первый класс- это вопрос о психологической готовности к школе. О «внутренней позиции школьника» можно говорить только тогда, когда ребёнок действительно хочет учиться, а не только ходить в школу. У половины детей, поступающих в школу, эта позиция еще не сформирована. Особенно актуальна эта проблема для шестилеток. У них чаще, чем у семилеток затруднено формирование «чувства необходимости учения», они менее ориентированы на общепринятые формы поведения в школе.

Другим фактором, влияющих на адаптацию ребёнка к школе является- правильные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций.

Такие авторы, как Г.А. Цукерман, Н.Г. Блинова, В.В. Сорокина и др., занимающиеся психологической адаптацией ребёнка к начальной школе, в основном придерживаются одной и той же точки зрения, касающейся того, что этап перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту является очень сложным для ребёнка в психологическом плане.

.3 Понятие и причины дезадаптации

В последнее время при изучении разных проблем, связанных с обучением детей в школе, используется термин "школьная дезадаптация". Этим термином, как правило, обозначаются отклонения в учебной деятельности школьника, проявляющихся в виде затруднений в учении, нарушении дисциплины, конфликтов с одноклассниками.

В общем виде под школьной дезадаптацией подразумевается совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического, психофизиологического статуса ребёнка требованиям общеобразовательной школы, в связи с чем ему трудно адаптироваться к новым условиям, а в крайнем случае - и невозможно.

Дезадаптация - это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психологической адаптации в связи с какими - либо патологическими факторами.

Обычно рассматриваются 3 основных типа проявлений школьной дезадаптации:

) неуспешность в обучении по программам, выражающаяся в хронической неуспеваемости, а также в недостаточности и отрывочности общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков (когнитивный компонент ШД);

) постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, а также к перспективам, связанным с учебой (эмоционально-оценочный, личностный компонент ШД);

) систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде (поведенческий компонент ШД).

Различают следующие степени школьной дезадаптации:

. Легкая;

. Среднетяжёлая;

. Тяжёлая.

При легкой степени нарушений у первоклассников дезадаптация затягивается до конца первой четверти. При среднетяжелой - до Нового года, при тяжелой - до конца первого года обучения.

Остановимся на основных причинах, вызывающих у младшего школьника трудности адаптации к школьному обучению.

) Это может быть несформированность «внутренней позиции школьника», представляющей собой сплав познавательной потребности и потребности в общении с взрослыми на новом уровне. О «внутренней позиции школьника» можно говорить только тогда, когда ребенок действительно хочет учиться, а не только ходить в школу. У половины детей, поступающих в школу, эта позиция еще не сформирована. Особенно актуальна данная проблема для шестилеток. У них чаще, чем у семилеток, затруднено формирование «чувства необходимости учения», они менее ориентированы на общепринятые формы поведения в школе.

) Слабое развитие произвольности - одна из основных причин неуспеваемости в первом классе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а, с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

) Недостаточное развитие у ребенка учебной мотивации, позволяющей ему воспринимать и старательно выполнять учебные задания, приводит к трудностям адаптации в начале обучения. Учебная мотивация складывается из познавательных и социальных мотивов учения, а также мотивов достижения.

) Ребенок, став учеником, вынужден подчиняться новым для него правилам школьной жизни, что, в свою очередь, приводит к повышению психологического напряжения. Многочисленные «можно», «нельзя»,«надо», «положено», «правильно», «неправильно» лавиной обрушиваются на первоклассника. Эти правила связаны как с организацией самой школьной жизни, так и с включением ребенка в новую для него учебную деятельность. Нормы и правила порой идут вразрез с непосредственными желаниями и побуждениями ребенка. К этим нормам нужно адаптироваться.

) Общение с учителем может представлять трудность для ребенка. Именно в сфере общения ребенка со взрослым к концу дошкольного возраста происходят существенные изменения. Если попытаться обозначить их одним словом, то это будет произвольность. К началу обучения в школе в общении со взрослым дети становятся способными опираться не на личный ситуативный опыт, а на все то содержание, которое создает контекст общения, понимание позиции взрослого и смысла вопросов учителя. Именно эти черты необходимы ребенку для принятия учебной задачи - одного из важнейших компонентов учебной деятельности.

) Трудности адаптации к школьной жизни, к систематическому обучению могут быть обусловлены недостаточно развитии способностью к взаимодействию с другими детьми. Психические функции сначала складываются в коллективе в виде отношений детей, а затем становятся функциями психики индивида. Только соответствующий уровень развития общения ребенка со сверстниками позволяет адекватно действовать в условиях коллективной учебной деятельности. Общение со сверстником теснейшим образом связано с таким важнейшим элементом учебной деятельности, как учебное действие. Овладение учебными действиями дает ребенку возможность усваивать общий способ решения целой категории задач.

) Трудности детей на первых порах обучения в школе могут быть связаны со специфическим отношением к себе, своим возможностям и способностям, к своей деятельности и ее результатам. Учебная деятельность предполагает высокий уровень контроля, который должен базироваться на адекватной оценке своих действий и возможностей. Для того чтобы ребенок был способен лучше адаптироваться к изменившимся условиям его жизни, ему необходимо иметь положительное представление о себе. Дети с отрицательной самооценкой склонны в каждом деле находить непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, эти дети хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с явным напряжением, испытывают трудности в овладении знаниями.

) Завышенные требования со стороны родителей отрицательно влияют на адаптацию ребенка к школе. Нормальные средние успехи ребенка воспринимаются родителями как неудача. Реальные достижения не учитываются, оцениваются низко. В результате у младшего школьника растет тревожность, падает стремление к достижению успеха, уверенность в себе, формируется низкая самооценка, которая закрепляется низкой оценкой окружающих.

) Успешность процесса адаптации во многом определяется состоянием здоровья и уровнем физиологического развития. Организм должен быть функционально готов, то есть развитие отдельных органов и систем должно достичь такого уровня, чтобы адекватно реагировать на воздействия внешней среды. [1, с.27-34]

Таким образом, с понятием “школьной дезадаптации” связывают любые отклонения в учебной деятельности школьников. Эти отклонения могут быть и у психически здоровых детей, и у детей с различными нервно-психическими расстройствами. Школьная дезадаптация, согласно научному определению, - это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе, которые проявляются в виде нарушений учебной деятельности, поведения, конфликтных отношений с одноклассниками и взрослыми, повышенного уровня тревожности, нарушений личностного развития и т.д.

## 

## 1.4 Содержание деятельности психолога и педагога на этапе адаптации первоклассников к школе

## 

Цель работы психологов и педагогов с учащимися, переходящими из детского сада в школу, состоит: во-первых, в определении готовности ребенка к обучению в новых условиях, во-вторых, в оказании помощи детям с низким уровнем такой готовности.

Можно выделить следующие компоненты в содержании понятия «готовность к обучению в школе»:

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

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

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

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

5. Личностная, интеллектуальная и эмоциональная готовность ученика к обучению в данной школе. [23, c. 67]

Другими словами, у адаптированного ученика 5-го класса есть желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с учителями, а также устойчиво хорошее настроение и успеваемость на уровне 1-го класса. Если же ученик решает свои школьные проблемы с привлечением родителей, у него появляется повышенная аффективная реакция на оценку, он часто обращается к учителю, имеет подавленное настроение и испытывает нежелание идти в школу, значит, процесс его адаптации в школе протекает неуспешно. Большинство авторов отмечают, что падение успеваемости учащихся в школе обусловлено многими факторами, в том числе перегруженностью учебной программы 1-го класса, предусматривающей высокий уровень развития различных форм мышления. Учителя начальной школы отмечают также, что дети приносят из детского сада низкий уровень развития речи, не отвечающую требованиям средней школы, способность к умозаключениям у большинства учащихся, слабое развитие навыков самостоятельной работы, стремление работать на низком уровне сложности и т.п. Родители меньше помогают своим детям, ссылаясь на их "взрослость". Педагоги начальной школы отмечают также недостаточность своих собственных знаний о психологических особенностях детей младшего школьного возраста, проблемы установления отношений в партнерском ключе [14, с.10].

Для того чтобы адаптационный период протекал у учащихся эффективно, можно предусмотреть следующие этапы его организации:

1. Разработка психологом школы программы адаптации учащихся.

1. Принятие каждым классным руководителем идеи адаптационного периода и осознание его смысла, необходимости подготовки.
2. Составление классным руководителем программы адаптационного периода с учетом возможностей учителей и детей на основе базовой программы.
3. Создание директором школы, его заместителями организационных условий, обеспечивающих адаптационный период для детей (приказ по школе, изменение расписания, предоставление кабинетов для работы и т.п.).
4. Привлечение других специалистов (учителей физкультуры, руководителей театральных кружков и т.п.) для помощи ученикам в их адаптации к школе.

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

Диагностический этап в работе психолога с учащимися имеет сложное содержание и начинается уже во время окончания дошкольного периода. Основной диагностической задачей является выявление мотивационной, интеллектуальной и социально-психологической готовности детей к переходу в среднюю школу. Одновременно следует обобщить полученные показатели по каждому классу в целом. Опыт показывает, что классы отличаются друг от друга предпочтением учебных дисциплин, особенностями мотивационной и степенью сформированности интеллектуальной сферы, в том числе по отдельным мыслительным операциям, а также уровнем тревожности, степенью сформированности коллектива класса, а также ожиданиями относительно стиля взаимотноошений между учащимися и педагогами. Такие различия определяются, на наш взгляд, особенностями личности учителя начальной школы.

Сравнительный анализ результатов диагностики в классах дает возможность подготовить конкретные рекомендации преподавателям 1 классов, будущим классным руководителям, а также оценить эффективность работы учителей начальной школы.

Диагностические исследования целесообразно проводить во второй половине года - в феврале или марте. В исследовании можно использовать тесты, направленные на изучение структуры умственных способностей, продуктивных возможностей интеллекта и соответствующие опросники по социально-психологической готовности учащихся. Например, можно обратиться к групповому интеллектуальному тесту Дж. Вана по диагностике общих умственных способностей для данного возраста. Для изучения эмоциональной и мотивационной готовности детей к школе обращаются к методике незаконченных предложений, тест у школьной тревожности Филлиппса, анкетам для оценки уровня и содержания школьной мотивации учащихся, рисуночным проективным методикам.

По результатам наблюдений педагога начальной школы и психодиагностических исследований готовится не только характеристика каждого класса, но и развернутая психолого-педагогическая карта на каждого ученика I класса. В ней психолог, учитель класса характеризует содержание личностной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы ребенка.

Результаты психодиагностической работы психолог обсуждает с преподавателями начальной школы и педагогами, которые будут работать в 1 классах. Такое обсуждение может проходить в виде психолого-педагогического консилиума, деловой игры, "круглого стола". Итогом совместной работы является примерная программа действий всех участников учебно-воспитательного процесса, включая родителей. На учащихся, которые показали в психодиагностическом исследовании склонность к школьной дезадаптации (проблемы с учебной деятельностью, в отношениях с одноклассниками, учителями, родителями, высокий уровень тревожности и т.п.), составляется коррекционная психолого-педагогическая программа.

Коррекционный этап работы психолога с учащимися начинается во втором полугодии первого класса. Основная его задача состоит в изучении степени и особенностей принятия школьниками новых социальных условий и помощи им, если необходимо, в эффективной адаптации к условиям обучения в школе.

Перед началом учебного года психологом совместно с классным руководителем разрабатывается программа адаптационного периода для детей, которая затем реализуется в работе с ними в течение первой недели обучения в школе.

В сентябре проводятся также психолого-педагогический семинар с классными руководителями и учителями-предметниками, работающими в 1 классах, по проблемам, связанным с особенностями младших школьников, формированием коллективов с учетом полученных диагностических данных.

В сентябре - октябре классные руководители, педагоги-предметники наблюдают за поведением и учебной деятельностью детей.

Учитывая, что процесс адаптации детей к средней школе длится обычно почти 2 месяца, психологическую оценку его эффективности следует начинать не ранее начала ноября. [29, с.144]

При выборе психодиагностического инструментария учитываются результаты наблюдений за учащимися педагогов, а также социальных педагогов. Психолог может ограничиваться в своем исследовании методами экспресс диагностики (их сегодня принято называть скрининговыми методами), ориентированными на групповое предъявление. Если соответствие интеллектуального развития детей психолого-педагогическим требованиям в средней школе было определено еще в I классе, достаточно обратиться к изучению мотивационной сферы, преобладающего эмоционального состояния, особенностей отношений ребенка к миру и самому себе.

Психолог изучает особенность и степень приспособления школьников к изменившимся социально-педагогическим условиям обучения. Цель данного этапа работы состоит в определении основных причин проблемного поведения отдельных школьников и ухудшения результатов обучения. Хроническая неуспеваемость ученика может быть как следствием нарушений собственно познавательной сферы, так и результатом высокой личностной или школьной тревожности; появление неуверенности в себе, тревожности может быть порождено страхом наказания родителей за оценки или не удовлетворяющим ученика положением в коллективе класса. Программа помощи ребенку при его вхождении в обучение в школе может быть реализована только в совместной работе психологов, педагогов и родителей.

Проблемы, возникающие в процессе адаптации первоклассников к условиям средней школы, не ограничиваются только их привыканием к педагогам, коллективу класса, новым требованиям в учебной деятельности. В рекомендациях опущены аспекты возможных психотравматических отношений первоклассников с учащимися старших классов, проблемы адаптации самих педагогов к новым классным коллективам, отдельным ученикам.

Совершив анализ научной и психолого-педагогической литературы, мы можем сделать вывод, что в настоящее время переход из детского сада в начальную школу совпадает с достаточно стабильным периодом развития.

Как показывает практика, большинство детей переживает это событие как важный шаг в своей жизни. Они гордятся тем, что «уже не маленькие». Появление нескольких учителей с разными требованиями, разным характерами, разным стилем отношений является для них зримым показателем их взросления. Они с удовольствием и с определенной гордостью рассказывают родителям, младшим братьям, друзьям о школьных учителях. Переход из детского сада в начальную школу связан с возрастанием нагрузки на психику ученика. Психологические и психофизиологические исследования свидетельствуют, что в начале обучения в первом классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения. Резкое изменение условий обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в детком саду на «самого маленького» в школе - все это является довольно серьезным испытанием для психики школьника.

# Глава 2. Исследование школьной адаптации первоклассников к школе

### 

### 2.1 Цель, задачи и методики исследования

В проведенном нами исследовании приняло участие 40 учеников первых классов ГБОУ СОШ №1029 города Москвы (1«Б»-20 человек -экспериментальная группа , 1«А»-20 человек - контрольная группа).

Нами был рассмотрен вопрос, касающийся адаптации к школе учеников первого класса, у детей 6,5- 7 лет были выявлены уровни сформированности школьной адаптации.

Целью нашего экспериментального исследования является выявление показателей уровня адаптации учащихся 1-х классов к учебной деятельности. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие эмпирические задачи, как говорилось ранее:

-исследовать уровень школьной адаптации у учеников первого класса;

выявить уровень сформированности школьной адаптации у детей из экспериментальной и контрольной групп;

составить и апробировать развивающую программу;

повторно исследовать уровень школьной адаптации.

Исследование проводилось в три этапа:

1. Констатирующий этап, целью которого было проведение первичной диагностики адаптации первоклассников.

2. Формирующий этап, целью которого было проведение программы адаптации детей к школьной программе. Для этого использовались такие методы сбора информации как наблюдение, беседы, анкетирования и т.д.

. Контрольный этап, целью которого была проверка эффективности проведения программы адаптации в школе. На данном этапе был использован диагностический блок методик, представленный на первом этапе.

На первом этапе исследования мы провели диагностику адаптации первоклассников к школе. Основными методиками изучения процесса адаптации к школе стали:

. Пиктографический тест (проективная рисуночная методика) «Я в школе» А.И.Баркан;

. Методика диагностики уровня школьной адаптации Филлипса

. Методика измерения уровня адаптированности Тейлора

Отбор конкретных методик осуществлялся нами по критерию их соответствия целям нашего исследования. Наиболее отвечающим задачам исследования явились проективные рисуночные методики, в основе которых лежит механизм проекции.

Проективная рисуночная методика «Я в школе».

Данная методика разработана В.И. Баркан, целью которой является диагностика процесса адаптации к школе.

Исследуемым предлагалось нарисовать рисунок на тему : «Я в школе». Для рисования детям раздавались листы формата А4, наборы цветных карандашей и давалось неограниченное количество времени. Методика проводилась одновременно с пятью детьми, рассаженными так, чтобы нельзя было увидеть, что рисует каждый из них.

В этом задании учитывалось и то, какой рукой ребенок работает, а также обращалось внимание на то, как ребенок держит ручку (карандаш)- правильно, удобно, неправильно, неудобно, сильно ли напряжен при выполнении задания, правильно ли сидит?

Анализ рисунков позволяет с точностью определить наличие у школьников познавательных мотивов или преобладание игровой мотивации, а по изменениям этого параметра можно судить об уровне школьной адаптации ребенка, степени овладения учебной деятельностью и об удовлетворенности ребенка ею (см. приложение 1).

Тест школьной адаптации Филлипса".

"Тест школьной адаптации Филлипса" позволяет изучить уровень и характер адаптации, связанных со школой у детей младшего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить "Да" или "Нет"(см.приложение 2).

Тест"Измерения уровня адаптации Тейлора"

Для выявления личностной адаптации была использована методика "Измерения уровня адаптации Тейлора" (адаптированная Немчивым Т. А.).

Опросник состоит из 50 утверждений. Он может предъявляться испытуемому либо списком, либо, как набор карточек с утверждениями (см. приложение 3) .

### 2.2 Первичное исследование адаптации первоклассников к школе

В результате проведения рисуночного теста «Я в школе», дети разделились на 5 групп.

В первую группу нами отнесены 13 детей, на рисунках которых вопреки заданию, нарисовать себя в школе, изображено только здание школы (см.приложение 6).

Почти все рисунки этой группы очень сильно отличаются от остальных наличием большого количества штриховки. Это может говорить о некотором агрессивном и тревожном отношении к школе. Если на рисунке не так сильно выражена штриховка, то они все равно изобилуют большим количеством мелких деталей, например наличием птиц, летающих вокруг школы, изображенных галочками и заполняющих почти все пространство листа.

Школьные задания на рисунках детей этой группы изображены в виде жилых домов с большим количеством окон. На одном рисунке школа изображена в виде розовой избушки, вокруг которой нарисованы мелкие цветочки. На вопрос: «Где же, ты, на этом рисунке, дети отвечали: «Я в школе, я где-то там…».

Про испытуемых, отнесенных нами к первой группе, можно сказать, что они не адаптировались к новой деятельности. Фактически они являются дошкольниками, на это указывает то, что дети рисуют не содержание деятельности, которой они заняты внутри самой школы, а только ее здание, как некий символ этой деятельности. Эти дети еще психологически не готовы принять роль учащегося. К школе они относятся как к месту, куда их, зачем-то, приводят родители, и нет никакого представления (осознания), о том, что же они должны делать внутри.

Во вторую группу вошли 15 детей. Из них, у 7 детей, на рисунках помимо здания школы, нарисованы люди. Эти люди находятся рядом со школой, но не объединены общей деятельностью; у 12 детей изображен один человек, находящийся возле школы. Нам кажется, что эти рисунки по своему смыслу совершенно одинаковые и от того, что у 7 детей в рисунках присутствует второй человек, его присутствие ничего не меняет, т.к. люди между собой никак не взаимодействуют.

Дети из этой группы на вопрос: “Где ты на рисунке?”, отвечали чаще всего: “Я возле школы”, “Я иду из школы”, там, где на рисунке изображено два человека ответы выглядели так: “Я с подружкой возле школы”, или “Мы идем домой”. Если рассматривать эту группу по манере изображения здания школы, то она отличается от предыдущей. Рисунки этой группы не так сильно заштрихованы, здания имеют более “привлекательный” вид, практически отсутствуют изобилующие в первой группе мелкие детали.

Изображение школы здесь более интересное, чем в предыдущей группе, это уже не заштрихованные прямоугольники, а по большой части довольно оригинальные здания, правда, не всегда напоминающие школу. Так, например, есть школы, изображенные в виде дворцов. А на одном из рисунков ученица нарисовала себя в виде принцессы с короной. Есть ещё изображение школы в виде церкви, а на четырех рисунках школа изображена в виде фантастических зданий с полукруглыми крышами и оригинальными окнами разной формы и размеров. На одном рисунке мальчик нарисовал стену школы с окном и двух маляров, которые ее красят.

Определенно можно сказать, что во время рисования, дети разворачивали какой-то сюжет, только он не был связан со школой. Так, на рисунке одного мальчика, школа изображена в виде здания мэрии, куда его привезли на лимузине. Надо отметить, что эта «игра», по нашим наблюдениям продолжается все время его пребывания в школе. Он воображает себя мэром, а все, что реально происходит с ним в школе, нисколько не разрушает, а, каким-то образом, поддерживает его собственный сюжет.

Этот пример ярко иллюстрирует наше предположение о том, что, дети этой группы, имеют свой собственный (игровой) план действий, не связанный с учебной деятельностью. Логично было бы предположить, что такая способность должна помогать ребенку адаптироваться, да и вообще быть средством для решения многих проблем, возникающих в школе. Однако этого не происходит именно потому, что сама игра еще является самодостаточной деятельностью и не может выступать, как средство для решения каких бы то ни было других задач. Другими словами ребенок увлечен самой игрой, что подтверждает наше предположение о том, что большинство исследуемых нами детей психологически являются дошкольниками.

Важным отличием рисунков детей этой группы является изображение на рисунках себя. Несмотря на то, что дети не помещают себя в здание школы, можно сказать, что они чувствуют себя в этой ситуации более спокойно и уверенно, имеют большую сопричастность с происходящим в школе, чем дети первой группы. Они пытаются эту ситуацию переосмыслить. Хотя, так же как и первые, еще не адаптировались к школьному обучению.

Этот вывод можно сделать исходя из того, что на рисунки хоть и появились люди, но никакой общей школьной деятельности у них нет, и они расположены не внутри школы.

Дети из этой группы, не адаптировались к школе, не готовы взять на себя роль учащихся. Но, если в первой группе, дети вообще не смогли определить свое местоположение на рисунке, то во второй группе они точно знают, что пока их место рядом со школой, а что происходит там внутри, еще не совсем осознали, но пытаются задать этой деятельности свой контекст.

В третью группу входят дети, изображающие школу не снаружи, а изнутри. Всего в этой группе 6 рисунков.

Дети, отнесенные нами к этой группе, изображают пустые классы, аккуратно разложенные пеналы, карандаши, тетради, лежащие на парте. На одном рисунке листок - это как будто парта, на которой разложены школьные принадлежности, на другом рисунке изображен край парты, а перед ней доска. Один рисунок отличается тем, что на нем изображена учительница в пустом классе. С нашей точки зрения, этот рисунок можно отнести именно к этой группе, т.к., несмотря на то, что на нем изображена учительница, она стоит одна в пустом классе и является скорее атрибутом школьной жизни, так же, как пенал и тетрадь, чем несет какое-то реальное содержание.

В целом про эту группу, также как и про две предыдущие, можно сказать, что дети, отнесенные нами к этой группе, так же не адаптировались к школьному обучению, никакой общей деятельности связанной с учебной деятельностью у них в рисунках не отображено. Но, в отличие от детей двух предыдущих групп, они выделяют школьную атрибутику, правда, она у них как бы сама по себе, не связана с их деятельностью, просто красивые игрушки. Можно сказать, что дети этой группы «застряли» на уровне предметной деятельности.

В этой группе нет никаких закономерностей в манере рисования, так есть рисунок, полностью заштрихованный оранжевым цветом и ребенок, изображенный на нем выглядит довольно агрессивно, что указывает на повышенную тревожность, есть рисунки, нарисованные очень схематично, и закрашивания там почти нет. Но большинство рисунков, как и рисунки первой группы, изобилуют мелкими деталями и скрупулезностью изображения.

На наш взгляд, всех детей этой группы объединяет то, что они уже представляют себе, в общем, что происходит в школе, они уже усвоили, что там есть классы с партами и на партах лежат учебники и другие школьные принадлежности, есть рекреация, где можно играть на перемене, там даже есть учитель, но сложить из этого полную картину у них не получается. Дети этой группы усвоили составляющие школьной жизни, но им понятна только внешняя оболочка происходящего. Найти себе место среди пеналов и карандашей довольно сложно, фактически это дети, которые, так же как и дети двух предыдущих групп, еще не включились в учебную деятельность и поэтому не могут отобразить ее содержание.

В четвертую группу вошли всего 2 ребенка. На своих рисунках они изобразили здание школы, с прилегающими к ним спортивными площадками, а на них схематически изображены дети, играющие в футбол.

Дети этой группы так же психологически не адаптировались к школьному обучению. Мы выделили эти рисунки в отдельную группу, т.к. изображенные на них дети объединены общей деятельностью, только эта деятельность не связанна с учебной.

Известно, что владение игрой с правилами является одним из показателей психологической готовности к школе. Однако нам кажется, что дети, давшие такое изображение, так же не адаптировались к школе, т.к. эта деятельность не имеет непосредственного отношения к обучению в школе.

На вопрос: «Где ты на рисунке?», дети отвечали: «Я играю в футбол». Эти дети, хотя и не адаптировались к школьному обучению, но усвоили выполнение действия по правилам. Они умеют действовать по чужим правилам, их выполнение не составляет большого труда. Можно сказать, что они берут уже готовый план действий, но не могут его осмыслить и отображают схему действия.

Пятую группу составляют 4 детей, которые изображают детей, связанных обшей деятельностью внутри школы (см.приложение 7).

В этой группе дети на вопрос: «Где же ты на этом рисунке и чем ты занимаешься?», отвечали: «Вот это я в классе, за партой, мы все учимся…», или “Я около доски с учителем, решаю задачу».

На этих шести рисунках изображена совместная деятельность детей с учителем. Можно сказать, что дети из этой группы психологически адаптированы к школьному обучению, они понимают и отображают ее смысл. Так же, в эту группу, был включен рисунок, где изображено здание школы, с большим количеством окон, а за окнами нарисованы ученики, сидящие за партами, или стоящие возле доски с учителем. По этому рисунку можно сказать, что рисовавшая его девочка имеет представление о том, что происходит в школе, что там разворачивается некая совместная деятельность учеников с учителем, но она, пока, занимает как бы позицию постороннего наблюдателя, который еще не совсем включился в этот процесс. Можно сказать, что она психологически готова взять на себя роль учащегося, но в силу каких-то причин не делает этого.

Таблица 1. Основные признаки рисунка «Я в школе» и частота их встречаемости у детей экспериментальной и контрольной групп (Баркан А.И.)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Признаки изображения | Характер и детали изображения | Частота встречаемости | |
|  |  |  | Экспериментальная группа - 1Б | Контрольная группа - 1А |
| 1. | Расположение рисунка | Посередине листа, | 5 | 6 |
| 1. |  | сбоку (внизу, вверху), в угловой части | 4 | 2 |
| 2. | Размер рисунка | Большой | 8 | 7 |
| 1. |  | Маленький | 3 | 2 |
| 3. | Изображение людей и школы | Снаружи здания | 7 | 7 |
| 4. | Изображение людей и школы | Внутри здания | 2 | 5 |
| 5. | Изображение людей |  | 2 | 9 |
| 6. | Изображение только здания школы |  | 6 | 8 |
| 7. | Другие элементы изображения | Птицы, цветы, бабочки | 6 | 7 |

Таким образом, в группу адаптированных к школе нами включено 6 детей. Если подвести итоги, то можно сказать, что из протестированных нами 40 детей, всего 6 учеников первого класса, адаптировались к школе (см. приложение 8). О них можно сказать, что они психологически готовы взять на себя роль учащихся, но в силу каких-то причин не делают этого.

Методика Филлипса позволяет не только выявить общие показатели ситуативной адаптации, но и оценить вклад различных факторов в ее формирование (см.приложение 9) . Тест школьной тревожности Филлипса позволяет подробно изучать уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста, оценить эмоциональные особенности отношений ребенка со сверстниками и учителями. Показатели этого теста дают представление как об общей тревожности - эмоциональном состоянии ребенка, связанном с различными формами его включения в жизнь школы, так и о частных видах проявления школьной тревожности.

Методика так же состоит в изучении уровня и характера адаптации, связанной со школой, у детей младшего школьного возраста.

Таблица 2. Общий результат по тесту Филлипса "Тест школьной адаптации"

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| классы | 1"Б"(экспериментальный) | 1"А" (контрольный) |
| Ситуативная (школьная) адаптация | 11,9 | 70,1 |

В данной таблице (таблица 2) приведены усредненные показатели первых классов, распределение ситуативной (школьной) адаптации в пределах выборок.

Проранжировав факторы адаптации (таблица 3) мы увидели, что у учащихся 1 "А" класса вызывает тревогу фактор проверки знаний, а в 1 "Б" классе - страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Таблица 3. Показатели школьной адаптации по тесту Филлипса

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №№п/п | Факторы адаптации | Показатели | | | |
|  |  | 1"Б" | ранг | 1"А" | ранг |
| 1. | Общая школьная адаптация | 12,6 | 8 | 45,1 | 4 |
| 2. | Переживание социального стресса | 16,8 | 6 | 42,1 | 5 |
| 3. | Фрустрация потребности в достижении успеха | 14,6 | 7 | 36 | 7 |
| 4. | Страх самовыражения | 23 | 4 | 42 | 6 |
| 5. | Страх ситуации проверки знаний | 26,1 | 1 | 30 | 8 |
| 6. | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 24,1 | 3 | 57,7 | 1 |
| 7. | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 18,2 | 5 | 55 | 2 |
| 8. | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 24,8 | 2 | 46 | 3 |

Таким образом, мы видим что: факторы адаптации у учащихся 1 "Б" и 1 "А" классов имеют различия; Уровень школьной (ситуативной) адаптации в 1 "А" выше, чем в 1 "Б" классе.

По методике Тейлора предназначенной для измерения проявлений тревожности, опасения (страха), был определен уровень личностной адаптации у учащихся. Результаты тестирования приведены в приложении.

На этапе формирующего эксперимента было необходимо оценить уровень адаптации (личностной и школьной) и дезадаптации у учащихся 1 классов.

В таблице 4 (см. приложение 10) приведены усредненные показатели первых классов и распределение личностной адаптации в пределах выборок.

Таблица 4. Показатели личностной адаптации по тесту Тейлора

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Кол-во испыт. | Сред. балл | Уровень адаптации, % | | | | |
|  |  |  | Очень высок. | Высокий | Средний | Сред. с тенд. к низкому | Низкий |
| 1 "Б" | 20 | 10 | 0 | 0 | 6 чел. 34,6% | 12 чел. 57,7% | 2 чел. 7,7% |
| 1 "А" | 20 | 32 | 4 чел. 22% | 10 чел. 64% | 5 чел. 14% | 0 | 0 |
| Х 1 кл. | 40 | 17 | 4 чел. 7,55 | 10 чел. 22% | 11 чел. 27,5% | 12 чел. 38% | 2 чел. 5% |

Факторы адаптации у учащихся 1 «А» и 1 «Б» имеют значимые различия. Достоверность различий показателей тестирования определялась посредством параметрического статистического Т-критерия Стьюдента.

Таблица 5. Показатели адаптации - дезадаптации и мотивации

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тейлор | | |
| Отсутст шк. мот | Пол. отн. к школе | |
|  | низ мот | выс. мот |
| 0 | 3 чел. 19,2% | 23 чел. 80,8% |
| 6 чел. 42,8% | 8 чел. 57,1% | 0 |

Анализируя показатели личностной адаптации, мы видим, что у учащихся 1"Б" класса средний балл по тесту Тейлора оказался равным 10, а у

"А" равен 32. Отмечается более низкий уровень личностной адаптации у 1 «Б» класса. Это можно объяснить тем, что первоклассники попадают в новую для себя среду - школьного обучения, но в процессе учебы учащиеся адаптируются и личностная тревожность снижается, т. к. в возрасте 7 лет о личностной адаптации еще нельзя говорить как о черте личности, она находится в процессе формирования.

Таким образом, мы видим что: факторы адаптации у учащихся 1 "Б" и 1 "А" классов имеют значимые различия; Уровень школьной (ситуативной) адаптации в 1 "А" значимо выше, чем в 1 "Б" классе.

### 2.3 Развивающая программа адаптации детей к школе

На основе представленных в работе научно-теоретических положений проблемы нами была разработана программа (см. приложение 14).

С целью повышения уровня адаптации у учащихся экспериментального класса была проведена развивающая программа.

Программа представляет собой систему развивающих занятий, которые проходили в условиях специально смоделированных коллективных упражнений и включают три этапа:

. Ориентировочный (2 занятия)

. Реконструктивный (6 занятий)

. Закрепляющий (2 занятия)

Каждый этап предполагает работу по основным блокам:

. Сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.

. Развитие представлений о ценности другого человека и себя самого, развитие коммуникативных навыков, осознание проблем в отношениях с людьми, формирование положительных стратегий взаимодействия.

. Приобретение навыка деятельности в конфликтной ситуации, усвоение способов разрешения собственных проблем, осознание мотивов межличностных отношений.

Методологической основой формирующего эксперимента послужили методические рекомендации авторов книг: Н.В. Клюевой, Р.В.Касаткиной.

Данная программа состоит из 10 занятий и рассчитывается на срок 5 недель. Занятия проводились по принципу социально-психологического тренинга в классном кабинете, где можно свободно располагаться и передвигаться. Их продолжительность не превышала одного школьного урока. Занятия проводились два раза в неделю. Каждому ребенку обеспечивалась возможность проявить себя, быть открытым и не бояться ошибок.

Программа направлена также на развитие средств самопознания детей, на повышение представлений о собственной ценности, на развитие мотивов межличностных отношений, на развитие уверенности в собственных силах, а также способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии. Это необходимо для того, чтобы обеспечить ребенка средствами, позволяющими ему наиболее эффективно вступать во взаимодействия, решать встающие перед ним каждодневные задачи.

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для такой работы, т.к. мотивационно-смысловая система еще не сформирована и открыта позитивным изменениям, возможность для которых создается в групповой психотерапии. Проблемы, которые анализировались детьми в ходе групповых занятий, являются достаточно типичными для данного возраста.

План занятий:

Занятие 1.

Цель: создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.

Ход занятия: Психолог предлагает правила поведения на занятиях, особо подчеркивая, что эти правила в равной степени относятся и к нему, и к участникам.

Упражнения: «Ветры дуют на . . .», «Хоровод».

Занятие 2.

Цель: развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы.

Упражнения: «Печатная машинка», «Сочиним историю», «Хоровод».

Занятие 3.

Цель: снятие напряжения среди участников, осознание себя.

Упражнения: «Волшебное слово», части моего «Я», «Паровозик», «Хоровод».

Занятие 4.

Цель: развитие внимания к поведению другого и способности к получению обратной связи.

Упражнения: тренинг «Таможня», «Ассоциации», «Хоровод».

Занятие 5.

Цель: развитие представлений о ценности другого человека и способности выражать свое эмоциональное состояние.

Упражнения: «Значимые люди», «Приветствие», «Список чувств», «Хоровод».

Занятие 6.

Цель:развитие коммуникативных навыков, осознание различных черт характера и чувств.

Упражнения: «Спина к спине», «Монстр», «Хоровод»

Занятие 7.

Цель: формирование положительных стратегий взаимодействия.

Упражнения: «за что мы любим», «Слепец и поводырь», « Хоровод».

Занятие 8.

Цель: повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми.

Упражнения: «Я не такой, как все, и все мы разные», «Мой портрет в лучах солнца», «Хоровод».

Занятие 9.

Цель: осознание проблем в отношениях с людьми, активизация самосознания.

Упражнения: «Продолжить», «Благодарность без слов», « Хоровод».

Занятие 10.

Цель: осознание мотивов межличностных отношений, завершение группы.

Ход занятия: Каждый участник рассказывает, что ему дала работа в группе, что нового он узнал о себе и о других. Психолог говорит о том, что эти занятия показали, что у всех нас много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, неповторимым, и то, что для всего нас общее. Потому мы нужны друг другу, каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, что другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить. До свидания. Спасибо за работу.

Проведение программы с детьми младшего школьного возраста не требовало специальных материалов: понадобились только тетради для рисования и записей (на время перерыва между занятиями хранились у ведущего), наборы цветных карандашей, листки бумаги с булавками для именных табличек.

Работа осуществлялась с помощью игровых методов, метода групповой дискуссии, проективных методов "репетиции поведения" и элементов психогимнастики.

### 2.4 Повторное исследование адаптации к школе первоклассников

С целью проверки эффективности работы, направленной на повышение уровня школьной адаптации у учащихся экспериментальных классов, была проведена повторная диагностика, которая позволила проследить динамику повышения уровня адаптации в классах.

Задачи контрольного этапа эксперимента:

 Провести повторное психодиагностическое исследование по выявлению уровня адаптации у учащихся 1 "А" и 1 "Б" классов.

 Сравнить полученные результаты с результатами констатирующего эксперимента.

 Установить эффективность коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение уровня школьной адаптации у детей.

Учащиеся 1 "А" класса составили контрольную группу (КГ), учащиеся

"Б" класса - экспериментальную группу (ЭГ).

После проведения занятий необходимо оценить изменения уровня адаптации и дезадаптации у испытуемых, участвующих в эксперименте. С этой целью испытуемым КГ и ЭГ были предложены те же тесты по выявлению уровня адаптации и дезадаптации. Достоверность различий показателей этих тестов в КГ и ЭГ определялась посредством параметрического статистического Т-критерия Стьюдента (приложение 15).

Необходимо рассмотреть оценку показателей наличия значимых различий результатов тестирования уровня адаптации и в КГ и ЭГ (таблицы 6 и 7). В приложениях показаны графики линий "до" и "после" коррекции, на которых мы наглядно наблюдаем повышение уровня школьной адаптации .

Таблица 6. Результаты методик до и после коррекции 1 "Б", экспериментального класса

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Эксперименты проводятся "до" и "после" коррекционного воздействия. t-критерий Стьюдента | Наблюдаемое t | Критическое t0,95 | tДостовер -ностьразли чий |  |
| "ТЕСТ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ТЕЙЛОРА"1 «А» | 3,45 | 2,16 | 1,29 | дост. |
| "ТЕСТ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ФИЛЛИПСА" (общий результат по тесту) 1 "А" | 3,93 | 2,16 | 1,77 | дост. |
| МЕТОДИКА А.И.БАРКАН ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ АДАПТАЦИИ ПО ТЕСТУ "ШКОЛА" 1 "А" | 3,85 | 2,16 | 1,69 | дост. |

Рассматривая результаты исследования предварительного и итогового тестирования в экспериментальной группе (таблица 6), можно сделать вывод, что во всех без исключения случаях различия показателей статистически значимы.

Таблица 7

Результаты методик повторной диагностики 1"А", контрольного класса

Эксперименты проводятся "до" и "после" коррекционного воздействия. t-критерий Стьюдента Наблюдаемое t Критическое t0,95 tДостоверность

|  |  |
| --- | --- |
| различий |  |
| "ТЕСТ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ТЕЙЛОРА" 1 "Б" | 1,95 | 2,06 | -0,11 | Не дост. |
| "ТЕСТ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ФИЛЛИПСА" (общий результат по тесту) 1 "Б" | 1,98 | 2,06 | -0,08 | Не дост. |
| МЕТОДИКА А.И.БАРКАН ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ АДАПТАЦИИ ПО ТЕСТУ "ШКОЛА" 1 "Б" | 1,8 | 2,06 | -0,26 | Не дост. |

Как показывают результаты сравнительного анализа предварительного и итогового тестирования уровня адаптации и дезадаптации у испытуемых в контрольной группе, различия всех полученных показателей статистически независимы. Учащиеся КГ (контрольной группы) и ЭГ (экспериментальной группы), действительно являются представителями двух генеральных совокупностей, отличающихся по уровню адаптации (см.приложение 15-16).

Результаты предварительного и итогового тестирования показывают, что уровень адаптации у испытуемых ЭГ изменился после проведения адаптационных занятий. Тревожность снизилась, адаптация повысилась. Эти улучшения во всех тестах являются статически значимыми. У испытуемых КГ уровень адаптации не изменился. Об этом свидетельствует отсутствие значимых различий полученных показателей.

Согласно результатам исследования предварительного и итогового тестирования динамика развития адаптации в КГ не изменилась.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что изменения в показателях предварительного и итогового тестирования в КГ являются статистически незначимыми, а, следовательно, уровень адаптации остался прежним. В ЭГ во всех, без исключения тестах, произошло изменение показателей по адаптации в сторону повышения. Эти улучшения во всех тестах являются статистически значимыми. Безусловно, сказывается роль адаптационной программы.

Уровень адаптации у испытуемых в ЭГ после проведения адаптационных занятий изменился, т.е. в целом наблюдается комплексная взаимосвязь между личностной, ситуативной тревожностью и адаптацией. Это объясняется тем, что проведенная программа привела к повышению уровня школьной адаптации.

Таким образом, уровень адаптации изменился после проведения адаптационных занятий, тем самым мы получили эмпирическое подтверждение, что действительно произошли значимые позитивные сдвиги школьной адаптации у детей ЭГ, а у детей КГ эти показатели остались на прежнем уровне.

### 2.5 Анализ результатов исследования

Эмпирические показатели школьной адаптации у детей младшего школьного возраста показали, что отмечается снижение личностной адаптации. Это можно объяснить тем, что первоклассники попадают в новую для себя среду - школьного обучения, но в процессе учебы учащиеся адаптируются.

## На этапе констатирующего эксперимента было необходимо оценить уровень адаптации у учащихся 1 классов. По методике Тейлора был определен уровень личностной адаптации у учащихся. Результаты тестирования приведены в приложении 17.

Таблица 8. Сравнительный анализ показателей личностной адаптации по Т-критерию Стьюдента

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Исследование на определения статистически достоверных различий между выборками t-критерия Стьюдента | Наблюдаемое t | Критическое t0,95 | tДостоверность различий |  |
| "ТЕСТ ЛИЧНОСТНОЙ АДАПТАЦИИ ТЕЙЛОРА" 1"А"+1"Б" | 3,433 | 1,99 | 1,44 | дост. |
| "ТЕСТ ЛИЧНОСТНОЙ АДАПТАЦИИ ТЕЙЛОРА"1 «А» и 1 «Б» | 16,5 | 2,02 | 14,48 | дост. |

Достоверность различий показателей тестирования определялась посредством параметрического статистического Т-критерия Стьюдента. Оценка показателей присутствия значимых различий результатов тестирования уровня личностной адаптации учащихся дается в таблице .

Анализируя показатели личностной адаптации, мы видим, что они оказались значимо более высокие у учащихся 1"Б" класса вне зависимости от условий обучения (таблица 8 ). Так, средний балл по тесту Тейлора у 1"Б" класса оказался равным 10, а у 1"А" равен 32. Значимость различий проверялась по Т-критерию Стьюдента.

Проранжировав факторы адаптации мы увидели, что у учащихся 1 "Б" класса вызывает тревогу фактор проверки знаний, а в 1 "А" классе - страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Таким образом, мы видим что: факторы адаптации у учащихся 1 "А" и 1 "Б" классов имеют значимые различия; Уровень школьной (ситуативной) адаптации в 1 "Б" значимо выше, чем в 1 "А" классе.

Анализируя полученные результаты, мы видим, что учащиеся обоих классов имеют хорошую мотивацию; 1 "Б" - 50 % учащихся, 1 "А" - 37,5 %.

Таким образом, как показывает экспериментальное исследование, в исследуемых классах наблюдается положительная динамика в обучении и развитии, дети быстро адаптируются к школе, успешно усваивают новую социальную роль - роль ученика, принимают новые требования, овладевают новой для них деятельностью, учащиеся имеют положительное отношение к школе и высокую мотивацию.

Связь между результатами тестирования была установлена посредством коэффициента корреляции Пирсона. Данная статистическая процедура позволяет установить взаимосвязь между показателями разных тестов.

Таблица 10. Коэффициент корреляции по Пирсону между тестами

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Классы | Баркан | Филлипс | Тейлор |
| 1 "Б" | - 0,945 | 0,97 | 0,95 |
| 1 "А" | - 0,94 | 0,95 | 0,93 |

Наиболее тесные связи обнаружены между показателями таких тестов как: "Тест школьной адаптации Филлипса" и методом "Измерения уровня личностной адаптации Тейлора. Наличие высокого уровня обратнопропорциональной связи наблюдается между результатами таких тестов, как: метод "Измерения уровня адаптации Тейлора" и пиктографическим тестом. "Школа" Баркан, методом "Измерения уровня адаптации Тейлора" и "Тестом школьной адаптации Филлипса".

Результаты исследования показывают, что, безусловно, связь существует между показателями адаптации и дезадаптации. Более того, она достаточно высокая.

Таким образом, мы видим, что, чем выше личностная тревожность, тем ниже показатели адаптации (и поведенческий и мотивационный компонент) или, чем выше уровень ситуативной адаптации, тем ниже показатель дезадаптации.

Выводы

По результатам нашей работы мы можем сделать следующие выводы:

1. В результате первичной диагностики из двух протестированных классов были выявлены 6 первоклассников полностью адаптированных к школе. Они психологически готовы взять на себя роль учащихся. У остальных преобладает средний и низкий уровень школьной адаптации.

Проранжировав факторы адаптации можно сказать, что у учащихся 1-х классов вызывает тревогу фактор проверки знаний и страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

. После повторного исследования показатели адаптации первоклассников соответствовали высокому и среднему уровню школьной адаптации.

Рассматривая результаты исследования предварительного и итогового тестирования в экспериментальной группе, можно сделать вывод, что во всех без исключения случаях различия показателей статистически значимы.

Уровень адаптации у испытуемых в экспериментальной группе после проведения адаптационных занятий изменился, наблюдается комплексная взаимосвязь между личностной, ситуативной тревожностью и адаптацией. Это объясняется тем, что проведенная программа привела к повышению уровня школьной адаптации.

. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью Т-критерия Стьюдента. Статистически значимые различия дают возможность говорить об эффективности адаптационной работы.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о том, что, гипотеза получила экспериментальное подтверждение.

адаптация ребёнок школа психолог

Заключение

В ходе дипломной работы нами был рассмотрен вопрос, касающийся адаптации учеников первого класса, выявлены уровни сформированности школьной адаптации, предложена и апробирована развивающая программа.

Исходя их полученных в нашем исследовании данных, можно сказать, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Анализируя причины полученных нами результатов, необходимо отметить следующие:

В более выигрышных условиях оказываются дети, посещавшие детский сад, поскольку там элементы готовности к школьному обучению целенаправленно формируются педагогическим воздействием. Затруднения, возникающие вследствие недостаточной готовности к школе, могут быть причиной дезадаптации ребёнка. С понятием “школьной дезадаптации” связывают любые отклонения в учебной деятельности школьников, возникновению которой предшествуют некоторые причины. В зависимости от уровня психологической подготовки ребёнка к школе соответственно протекает адаптация шестилетних детей - на высоком, среднем или низком уровне.

Поэтому работу по адаптации шестилеток к обучению в школе необходимо начинать ещё с детского сада. Следует подвести ребёнка к пониманию необходимости выполнять учебные и социальные требования, принимать на себя ролевые обязательства школьника. Педагоги и психологи должны помнить о создании условий для адаптации и последующего полноценного развития младшего школьника.

Таким образом, можно предположить, что четких результатов в нашем исследовании не получилось из-за физиологической незрелости испытуемых.

Это предположение подтверждается тем фактом, что, большинство детей не адаптировалось к школе, не смотря на то, что проучились в ней почти 1 год.

В нашей работе не проводилось специального исследования на выявление психологического возраста детей, но на наш взгляд, основной контингент психологически является дошкольниками, и в силу этого не могут принять на себя роль учащегося.

Список использованной литературы

1. Александровская Э.М., Социально-психологические критерии адаптации в школе /Школа и психическое здоровье учащихся/ Под. ред. С.М.Громбаха . М.Медицина, 2000, с.27-34.

2. Безруких М.М., Князева М.Т., Если ваш ребенок левша. Москва, г.2004. с.21-22, 44-48.

. Берлянд И.Е., Игра как феномен сознания. Кемерово «альф», 2002.

4. Божович Л.И. Этапы формирования личности. / М.; Воронеж, 2005.

. Войнов В.Б., К проблеме психофизиологической оценки успешности адаптации детей к школьным условиям//Мир психологии. 2000, №4 с134-136.

6. Выготский Л.С., Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Журнал психологического общества Л.С.Выготского. 2000, с.2-25.

. Выготский Л.С., Психология. «Апрель пресс, эксмо пресс», Москва, г.2002.

8. Горшкова Е.А. Влияние семейных конфликтов на отклоняющее поведение несовершеннолетних - М., 2000.

. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М., Психология - М. «Академия», 2003. с.380-381, 438-446.

10. Дружинин В.Н., Психология общих способностей. Спб. Питер, 2004.

11. Журавлев. Первый раз в первый класс. // Народное образование. - 2004, с.17-19.

12. Захаров А.И. Отклонения в поведении ребенка. М., 2003.

. Иваницкий А. М. Психическая деятельность и организация мозговых процессов // Вестник Росси № 8: 14-20. 2007.

. Индивидуальные работы с трудновоспитуемыми учащимися: методические рекомендации. Киев, 2001, с. 3-10.

15. Казначеев В.П., Современные аспекты адаптации. Новосибирск, «Наука», 2000, с.5.

16. Кожарина Л.А., Развитие личности ребенка//Проблемы психологии развития. М.2000, ст.134-138.

. Костина Л.М., Адаптация первоклассника к школе путем снижения уровня их тревожности//Вопросы психологии. 2004. №1.

. Кравцов Г.Г., Проблема становления произвольности онтогенезе//Психологические проблемы начального образования. Красноярский университет, 2004, с.68-78

. Леутин В. П. Нарушение межполушарного переноса эмоциональной информации при неврозе// Бюлл. СО РАМН., 2002, № 1, С. 25-29.

. Леутин В. П. Особенности переработки информации в процессе адаптации. Физиология человека. 2002. Т. 18, № 4, С.18-22.

. Леутнн В. П., Дубровина Н. И. Инверсия «эффекта правого уха» при запоминании сигнальной информации в процессе адаптации // Журн. высш. нерв, деятельности им. И. П. Павлова.- 2003.- № 1.- С. 153-156.

. Леутин В. П., Николаева Е. И. Запоминание эмоциогенной и нейтральной вербальной информации при моноауральном предъявлении в процессе адаптации // Физиология человека.- 2004,- Т. 10, № 4.- С. 569-572.

. Лурия С.Б., Блинова Н.Г., Анисова Е.А., Роль морфофизиологических и психологических особенностей первоклассников в адаптации к систематическому обучению//Мир психологии, 2002. №1. с.67-69,127-128.

. Марцинковская Т.Д., Психология развития. М. «Академия» 2001.с.208.

. Мухина В.С., Возрастная психология. М. «Академия» 2004. с.321.

26. 30.Немов Р. С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб, заведений. В 3-х кн-х. Кн. 1 Общие основы психологии- 2-е изд. -М.: Просвещение, ВЛАДОС, 2004, с.53-75.

27. Новикова Т.С., Игра как средство развития личности в онтогенезе//Культурно-историческая психология развития, М.2001, с.188-190.

28. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. / М.: Тривола, 2006, с. 22-28.

29. Прихожан А.М., Гуткина Н.И. Особенности самосознания// Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М., 2007. 143-148.

. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М. Наука, 2004, с.3.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.2 М.,2009, с.105.

. Семья и школа: детско-родительские отношения как предикторы особенностей школьной адаптации первоклассников // Проблемы социальной психологии ХХІ столетия / Под ред. В.В. Козлова. Ярославль, 2001. Т.2. С. 32-35.

. Смирнова Е.О., Гударева О.В., Игра и произвольность у современных дошкольников//Вопросы психологии 2002. №1. с.91-92.

. Сорокина В.В., негативные переживания детей в начальной школе//Вопросы психологии 2002. №1. с.43-44.

. Сухомлинский В.А. Сборник работ по педагогике. Избранное. / М.: Прогресс, 2008, с.143-144.

37. Уразолиева Г.К., Кудрявцев В.Т., Кирилов И.Л., Личностный рост ребенка в дошкольном образовании//Вестник МГУ серия 14- Психология - 2003 №11.

38. Хананашвили М.М. Информационные неврозы. Л.: Медицина, 2007, 144

. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). / М.: Тривола, 2004.

. Эльконин Д.Б., Детская психология. М. «Академия» 2004, с.43-44.

. Эльконин Д.Б., От Автора. Биография исследования//Вопросы психологии. 2/2004. №1. с. 143-149.

. Эльконин Д.Б., Психология игры. М. «Владос» 2009.

. Эриксон Э.Г., Детство и общество СПб. «Летний сад» 2000, с. 38.