

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

**Бакалаврская работа
на тему:**

**«Показатели развития мышления младших школьников с разным
уровнем адаптации к школе»**

Студент _____ Швецова Мария Михайловна
подпись

Руководитель _____ Тарасова Е.М.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 15.05.2017 №13)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	
1.1. Психологическая готовность к школе как условие успешной адаптации к школьному обучению.....	7
1.2. Адаптация первоклассников к обучению в школе. Основные направления работы с проблемой школьной дезадаптации.....	12
1.3. Способы и методы диагностики адаптации к школе у первоклассников.....	23
1.4. Общая характеристика развития и особенности когнитивной сферы младших школьников.....	29
Глава 2. Изучение показателей развития мышления младших школьников с разным уровнем адаптации к школе	
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	39
2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных.....	46
Выводы.....	58
Заключение.....	60
Список используемых источников.....	62
Приложение 1.....	66
Приложение 2.....	72

Введение

Известно, что в основе любого адаптационного процесса лежит программа приспособления, реализующаяся в той или иной форме активности. Адаптация детей к школе - это процесс привыкания к новым школьным условиям, происходящий в новой для ребенка деятельности - учебной, а также в деятельности по взаимодействию с новыми для него людьми.

Проблема адаптации детей к школе является одной из наиболее важных проблем начальной ступени образования: сложной для педагогов и чувствительной для родителей. В самом распространенном своем значении школьная адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т.д. Ребенок, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений, чаще всего и называется адаптированным [4].

Немалую роль в успешной адаптации к школе играют особенности познавательной сферы детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Особенности развития познавательных процессов, препятствующие или способствующие успешному вхождению ребенка в новую для него социальную роль, весьма разнообразны и связаны с индивидуальными характеристиками и условиями социализации и развития каждого ребенка.

На начальном этапе школьного обучения особенно важной является задача учета различных особенностей ребенка при оценке уровня и специфики его развития, исследования оценки ресурсных возможностей ребенка. Разработки программ диагностических мероприятий, создание пусть даже приблизительно прогностических оценок динамики и особенностей развития когнитивной сферы позволят повысить эффективность процесса обучения и прогноза развития ребенка.

Актуальность предпринятого нами исследования обусловлена тем, что по данным различных исследований от 20% до 25% первоклассников имеют симптомы школьной дезадаптации. В последующем 60% из них имеют трудности в обучении и нуждаются в направленной психологической коррекционной помощи. Школьная дезадаптация может происходить по познавательному и личностному типу, а также принимать в последствии тотальный характер.

Основываясь на современных теоретико-психологических представлениях о когнитивных структурах как носителях умственного развития, конечную цель школьного образования можно представить следующим образом: формирование учащихся как высокоразвитой открытой когнитивно-личностной системы, способной к саморазвитию, самоорганизации и самоопределению [23]. Средством же ее развития выступает усвоение знаний об обобщенных способах и формах предметной деятельности, являющихся залогом дальнейшего развития и самостоятельного приобретения в будущем новых знаний.

В работах таких авторов, как А.Л. Венгер, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, рассматриваются проблемы учебной успешности младших школьников. В этих работах достаточно подробно описаны психологические особенности познавательных процессов и личностной сферы детей младшего школьного возраста, однако практический аспект возможной работы с такими детьми до конца не изучен. Приоритетным направлением среди всех задач, решаемых школьным практическим психологом в ходе своей деятельности, является оптимизированная психодиагностика по изучению причин трудностей ребенка в усвоении школьной программы и оказание быстрой и эффективной помощи как можно большему количеству школьников.

Одной из самых известных закономерностей детского развития является закон неравномерности, сформулированный Л.С. Выготским [8]. Согласно этому закону на каждом возрастном этапе в своем развитии

доминирует та или иная психическая функция, то или иное качество, свойство личности. Развитие других свойств и качеств психики и личности зависит от развития этого доминирующего. В младшем школьном возрасте в развитии когнитивной сферы доминирует мышление. Уровень развития мышления влияет на развитие таких познавательных процессов, как память, внимание, речь и др.

Мышление является наиболее сложной формой переработки информации. Решая мыслительные задачи, ребенок размышляет, делает выводы и тем самым познает сущность вещей и явлений, а также их связи.

На сегодняшний день существуют не только отдельные методики по изучению мышления, но группы тестов, созданные для полноценной диагностики развития процесса мышления у младших школьников, на основе которых можно выявить насколько готов школьник к переходу на новую ступень обучения. Однако этот вопрос необходимо решать только на основе комплексной диагностики когнитивной и личностной сфер младших школьников. Такая диагностика необходима для профилактики и устранения симптомов и причин школьной дезадаптации.

В этой связи нами было предпринято диагностическое исследование, **целью** которого явилось изучение показателей развития мышления младших школьников с разным уровнем адаптации к школе для разработки в дальнейшем коррекционной программы по оказанию помощи ученикам, имеющим признаки школьной дезадаптации.

Объект исследования - показатели школьной адаптации и когнитивная сфера детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования - показатели развития мышления младших школьников с разным уровнем адаптации к школе.

Гипотеза: Существуют различия в показателях развития мышления учеников младшего школьного возраста с разным уровнем школьной адаптации. Эти различия проявляются в сформированности мыслительных операций (абстрагирования, логического обобщения, способности к решению

задач по аналогии, классификации), а также в скорости мыслительных операций.

Для реализации цели исследования были поставлены и решены следующие **задачи**:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. В частности рассмотреть вопросы психологической готовности к школе и адаптации первоклассников к обучению; выявить основные проблемы диагностики адаптации к школе у первоклассников, а также рассмотреть особенности когнитивной сферы младших школьников.

2. Подобрать комплекс методик для диагностики показателей адаптации к школе и показателей развития мышления.

3. Провести исследование показателей развития мышления младших школьников с разным уровнем адаптации к школе, проанализировать полученные диагностические данные и сформулировать выводы.

В ходе исследования были использованы такие **методики**, как:

- проективная методика «Рисунок школы»;
- методика по определению уровня тревожности (вариант методики А.М. Прихожан, адаптированный для младшего школьного возраста);
- «Шкала оценки своей компетентности» С. Хартер для оценки детьми собственной умелости («компетентности») в наиболее значимых сферах школьной жизни;
- методика Переслени направленная на изучение сформированности мыслительных операций;
- методика «Изучение скорости мышления».

В качестве методов математической статистики были использованы Т-критерий Стьюдента и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 26 младших школьников, учащихся 1-го класса. Диагностика адаптации к школе проводилась в III учебной четверти.

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1. Психологическая готовность к школе как условие успешной адаптации к школьному обучению

Одним из основных условий адаптации ребенка к школе является его психологическая готовность к школьному обучению.

В отечественной литературе имеется значительное количество работ, целью которых является изучение проблемы готовности детей к школьному обучению. Этой проблемой занимались Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Г.А. Цукерман, М.М. Безруких и др.

Психологическая готовность к школе - многогранное и комплексное образование, которое охватывает все сферы жизни ребенка. Сюда относятся морфофизиологические и психологические особенности ребенка, обеспечивающие успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению. Некоторые исследователи используют понятие школьной зрелости - того уровня развития ребенка, который позволяет ему без ущерба для здоровья, нормального развития, справляться с учебной работой в школе.

Готовность к школе - это, прежде всего психологическое, эмоциональное, нравственно-волевое развитие ребенка, сформированное желание учиться и элементы учебной деятельности. Здесь имеется в виду, развитие тех специфических форм деятельности ребенка, которые обеспечивают его легкую адаптацию к новому этапу жизни, психическое и эмоциональное благополучие.

Готовность к любому виду деятельности психологи рассматривают как динамическую систему, состоящую из трех компонентов - ценностно-мотивационного, ценностно-деятельностного и оценочно-познавательного,

которая способствует успешной адаптации к новым условиям, выстраиванию и развитию индивидуальной стратегии деятельности.

Сегодня классическим стало рассмотрение компонентов психологической готовности к школе, выделенных, исходя из теоретических взглядов Д.Б. Эльконина и Л.Л. Венгера. Психологическая готовность к школьному обучению включает следующие составляющие:

1. Интеллектуальная готовность, которая предполагает наличие основных представлений об окружающем мире, о природных и социальных явлениях; такие формы мышления, как наглядно-образное, наглядно-схематическое и творческое; высокий уровень доступных обобщений и творческое воображение. Данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора и развития познавательных процессов.

2. Волевая готовность - сформированность определенного уровня произвольной регуляции поведения и деятельности, которая позволяет ребенку соответствовать школьным требованиям и сосредотачиваться на выполнении школьных заданий. Эмоционально-волевая готовность считается сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решения, намечать план действий и принимать усилие к его реализации.

3. Личностная готовность определяется уровнем развития мотивационной сферы. Мотивационная готовность - желание занять позицию школьника, которое отражается в наличии познавательной активности.

4. Коммуникативная готовность - определенный уровень развития средств и навыков общения, позволяющий ребенку вступать во взаимоотношения со сверстниками и взрослыми в ходе учебной деятельности.

5. Эмоциональная готовность - определенный уровень эмоциональной устойчивости и способность преодолевать естественное для периода адаптации чувство школьной тревожности. Именно эмоциональный компонент является первым и главным индикатором школьной дезадаптации.

Итак, психологическая готовность к школе является собой сложным системным образованием, состоящим из когнитивного, аффективного, мотивационного и личностного компонентов. Некоторые из исследователей этой проблемы выделяют также физиологический компонент. Так, например, Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков под понятием «готовность детей к обучению в школе» понимают три взаимосвязанных компонента - физиологический, социально-психологический и психологический [26].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить «универсальные» составляющие готовности ребенка к школе:

1. Физиологическая готовность, критериями которой являются уровень физического развития, уровень биологического развития и состояние здоровья.

Готовность к школьному обучению предполагает соответствие физического и биологического развития паспортному возрасту или его опережение, а также отсутствие медицинских противопоказаний.

Все дети перед поступлением в школу обязательно проходят медицинское обследование. На его основании дается заключение о функциональной готовности ребенка к обучению в школе. Оценку физиологической готовности детей к систематическому школьному обучению проводят медики. В медицинской карте наряду с определением показателей физического развития отражаются и состояние основных физиологических систем организма ребенка.

В период от 5 до 7 лет происходит существенная перестройка всех физиологических систем детского организма. К семи годам эта перестройка окончательно еще не закончена и поэтому организм ребенка 6-7 летнего возраста, с одной стороны, готов к систематическому школьному обучению, в то же время он очень чувствителен к неблагоприятным внешним воздействиям. Особенно это касается умственного и физического напряжения. Соматически ослабленные учащиеся даже при наличии

высокого уровня интеллектуальной готовности, как правило, испытывают трудности в обучении.

2. Психологическая готовность детей к обучению - это готовность к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования. Мы уже описали ее сложное структурно-системное образование, которое охватывает все стороны детской психики. Важно помнить, что некоторые учебные навыки, способности и т.п. это не сумма изолированных психических качеств и свойств, а их целостное единство, имеющее определенную структуру. Все компоненты, входящие в структуру готовности, образуют сложные взаимосвязи и оказывают разное, неодинаковое влияние на успешность адаптации ребенка к школе и на весь последующий процесс школьного обучения.

В ряде исследований как отдельные компоненты рассмотрены личностная и социальная готовность. К личностной относят эмоциональную, мотивационную готовность, а также уровень зрительно-моторной координации. Социальная готовность рассматривается как коммуникативно-нравственная, которая предполагает осознание ребенком прав и обязанностей, входящих в социальную роль ученика, способы взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками, а также отношение к самому себе.

Некоторые ученые социальную и личностную готовность объединяют в одно целое, и понимают ее как готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.

Рассмотрим каждый из компонентов психологической готовности к школе.

Интеллектуальная готовность означает зрелость всех познавательных процессов ребенка, их готовность для возможного осуществления ребенком учебной деятельности в соответствии с образовательной программой. В частности, интеллектуальная готовность включает в себя:

- дифференцированность восприятия;
- произвольную концентрацию внимания;
- способность выделять существенные признаки предметов и явлений и осуществлять на этой основе их классификацию;
- способность к обобщению;
- произвольную память - произвольное запоминание и воспроизведение;
- способность понимать и дифференцировать простейшие символы.

К эмоциональному компоненту школьной зрелости относится:

- достижение относительной эмоциональной устойчивости, сбалансированности процессов возбуждения и торможения, уменьшение импульсивных реакций;
- использование эмоций при поддержании мотивации учебной деятельности.

Под социальной зрелостью понимается: потребность ребенка общаться с детьми и подчинять свои интересы интересам класса, соотносить свои интересы с требованиями социальной роли ученика.

Таким образом, готовность ребенка к обучению в школе в одинаковой мере зависит от физиологического, социального и психического развития ребенка. Это не разные виды готовности к школе, а разные стороны ее проявления в различных формах активности. Это целостное образование, отражающее индивидуальный уровень развития ребенка к началу школьного обучения. Именно поэтому исследование готовности детей к обучению в школе требует системного подхода и комплексной диагностики.

В психологии установлено, что любые психические свойства и способности складываются лишь в ходе той деятельности, для которой они необходимы. Поэтому качества, требующиеся школьнику, не могут сложиться вне процесса школьного обучения. Следовательно, психологическая готовность к школе заключается не в том, что у ребенка

оказываются сформированными сами эти качества, а в том, что он овладевает предпосылками к следующему их усвоению.

К основным признакам неготовности детей к школьному обучению относятся следующие:

- 1) Дооперациональный уровень мышления
- 2) Преобладание произвольной памяти и произвольного внимания.
- 3) Недостаточный уровень познавательной и учебной мотивации.
- 4) Непонимание критериев педагогической оценки.
- 5) Недостаточная эмоциональная готовность, неумение сдерживать свои импульсивные реакции.
- 6) Потребность в постоянном непосредственном контакте с близким взрослым.
- 7) Преобладание потребности в игровой деятельности по сравнению с мотивацией освоения новой социальной роли.

Психологическая готовность к школе в целостной системе её составляющих - мотивационной, коммуникативной, интеллектуальной, эмоционально-волевой, - является необходимым условием успешного освоения ребенком новой социальной позиции и учебной деятельности. Вместе с тем остается открытым вопрос - является ли психологическая готовность к школе достаточным условием успешной школьной адаптации?

1.2. Адаптация первоклассников к обучению в школе. Основные направления работы с проблемой школьной дезадаптации

Проблема адаптации детей к школьному обучению обусловлена важностью задачи охраны психического здоровья детей. Рост нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств среди детского населения требует широких профилактических мер в системе образования и

разработки программ диагностических исследований, направленных на получение объективной картины как готовности ребенка к школьному обучению, так и переживания им процесса адаптации к школе.

Школьная среда представляет собой качественно иную, по сравнению с предшествующими институтами социализации, атмосферу, состоящую из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок. Школа предъявляет ребенку новые, усложненные требования не только к его психофизической конструкции и интеллектуальным возможностям, но и к его социально-психологическому состоянию. Поступление в школу всегда связано с изменением привычного образа жизни и условий социального существования.

Рассмотрим процесс физиологической адаптации. Он состоит из следующих этапов:

Первый этап (первые 2-3 недели обучения) получил название «физиологической бури». Практически все системы организма ребенка напряжены. Ребенок тратит значительную часть ресурсов своего организма.

На втором этапе физиологической адаптации неустойчивое приспособление. Организм ребенка начинает находить близкие к оптимальным варианты реакций на новые условия.

Третий этап - период относительно устойчивого приспособления. Организм реагирует на нагрузки все с меньшим напряжением.

Продолжительность периода физиологической адаптации - от 2 до 6 месяцев. Протекание и продолжительность этого периода связаны с состоянием психофизического здоровья ребенка и с чувствительностью взрослых к его проблемам.

Иногда взрослые недооценивают важность и сложность периода физиологической адаптации первоклассников. Однако, по наблюдениям медиков, у многих детей отмечаются признаки переутомления - некоторые дети худеют к концу первой четверти, отмечается снижение или повышение артериального давления, некоторые первоклассники жалуются на головную

боль, усталость. К признакам переутомления относится также раздражительность ребенка, снижение способности к саморегуляции поведения.

Социально-психологическая адаптация вызывает, как правило, большее внимание ближайшего взрослого окружения ребенка. Она затрагивает сферу самосознания, мотивационную, аффективную и коммуникативную сферы.

У ребенка изменяется социальный статус, появляется новая социальная роль - роль ученика. Изменение социальной позиции влечет за собой изменение самосознания, происходит переоценка ценностей. То, что было значимым раньше, становится второстепенным, а то, что имеет отношение к учебе, становится более ценным. Старые мотивы теряют свою побудительную силу. Игра постепенно перестает быть основным содержанием жизни ребенка. Такие изменения происходят в психике и личности ребенка при условии его успешной адаптации к школьному обучению.

Формирование «внутренней позиции школьника» связано с мотивами поступления в школу.

Дети идут в школу с разной степенью желания учиться. Мотивация является основным источником эффективности учения. Высокая мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточных специальных способностей или недостаточного запаса умений. В обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает: даже высокий уровень способностей не может компенсировать низкую учебную мотивацию и, тем более, ее отсутствие.

Учебная деятельность школьника побуждается двумя видами мотивов - познавательными и социальными. Социальные мотивы не связаны с процессом и содержанием учебной деятельности. В норме на момент поступления в школу у детей доминируют социальные мотивы. На протяжении первого года обучения преобладает статусный мотив «быть школьником». На начальном этапе школьного обучения может быть

негативистическая реализация этого мотива - «не хочу быть дошкольником». Как правило, к концу первого года обучения этот мотив исчерпывает себя.

Для младшего школьника очень важна отметка и огромную роль в мотивации учения играет мотив «хорошей отметки». К сожалению, зачастую отметка из знака успеха (неуспеха) деятельности становится оценкой личности ребенка.

Детям с выраженной эгоцентрической позицией может быть свойственен «мотив превосходства».

Ряд социальных мотивов укрепляются в ходе обучения (мотив общения), а некоторые уходят (атрибутивный мотив).

Познавательные мотивы делятся на две группы: мотивация процессом и мотивация содержанием.

Мотивация содержанием предполагает интерес к содержанию изучаемых дисциплин, интерес к сути явлений, их происхождению, к причинно-следственным связям. Если этот мотив не присутствует у ребенка на начало обучения хотя бы в зачаточном виде, то велика вероятность того, что ребенок попадет в зону учебной неуспешности.

Мотивация процессом означает интерес к выполнению учебного действия. У первоклассников выражена в большей степени именно эта мотивация.

Аффективная сфера младшего школьника характеризуется уменьшением импульсивных реакций, усилением произвольности. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка происходит постепенная потеря детской непосредственности в социальных отношениях. На этом фоне идет развитие самоконтроля. Но начальном этапе обучения аффективные проявления имеют своеобразие.

С приходом в школу ребенок попадает в стандартизированные условия, на фоне которых начинают более ярко проступать его индивидуальные особенности. Проявляются они в поведении детей. Выделяются гипердинамичные, гипервозбудимые или заторможенные дети. Младший

школьник уже в состоянии заметить свою непохожесть на некий заданный стандарт. Все это снижает волевою активность ребенка, повышает его тревожность.

Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения многим новым правилам. Для начального этапа школьного обучения характерными для детей являются чувство одиночества, отчуждения. Это объясняется тем, что с приходом в школу ребенок берет на себя ответственность за самого себя. Первоклассникам зачастую свойственны амбивалентные переживания: это и чувство повзросления и страх не соответствовать новой социальной роли. Эти переживания могут вызывать фрустрацию - переживание неудачи как непреодолимого препятствия.

На фоне стандартизированных школьных условий ярче проступают особенности эмоционально-волевой сферы каждого ребенка. К таким особенностям относится одна из форм нейродинамических расстройств - психомоторная заторможенность. Дети с такой особенностью отличаются заметным снижением двигательной активности, замедленным темпом психической деятельности, обедненностью репертуара и низкой интенсивностью эмоциональных реакций. Эти дети не способны к быстрому реагированию на изменение тех или иных ситуаций, что затрудняет их процесс адаптации.

Еще одним нарушением, препятствующим адаптационным процессам, является психомоторная возбудимость, которая проявляется в форме нестабильности психических процессов. На поведенческом уровне эта особенность обнаруживает себя эмоциональной неустойчивостью, легкостью перехода от повышенной активности к пассивности или, наоборот, от полного бездействия - к излишней и неупорядоченной активности.

Для детей с такой особенностью характерно бурное реагирование на ситуации оценивания. В случае неуспеха реакции могут приобретать

истерический оттенок. Такие дети быстро утомляются, часто жалуются на плохое самочувствие.

Следует отметить, что психологические трудности дезадаптирующего характера детей данной категории чаще всего имеют вторичную обусловленность. Зачастую взрослые, и учитель в том числе, неверно интерпретируют индивидуально-психологические свойства такого ребенка.

Одним из важных показателей социально-психологической адаптации детей к школе является адаптация к детскому коллективу и вообще к процессу взаимодействия с другими людьми в новых условиях жизнедеятельности.

Процесс адаптации к школе обусловлен характерологическими и личностными особенностями детей, сформированными на предшествующих этапах развития. Особенности личности, препятствующие успешному вхождению ребенка в новую ситуацию межличностного взаимодействия, весьма разнообразны и обусловлены индивидуальными характеристиками социальной ситуации развития каждого ребенка.

Ребенку, пришедшему в школу, важно наличие умения контактировать с другими людьми, владеть навыками общения, способности определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими, так как учебная деятельность в целом носит коллективный характер. Несформированность таких способностей и умений порождают проблемы общения, когда ребенок либо отвергается одноклассниками, либо игнорируется ими. И в том, и в другом случае дети глубоко переживают психологический дискомфорт, имеющий отчетливо дезадаптирующий характер. Также чревата негативными последствиями ситуация, когда ребенок не испытывает нормальной потребности или даже избегает контактов с другими детьми.

В первом классе ребенку приходится преодолевать многие трудности в общении со сверстниками. В классе, в ситуации формального равенства, дети сталкиваются с разными проявлениями человеческой индивидуальности. В первую неделю пребывания в школе ребенок зачастую переживает

эмоциональный стресс. Он порой даже не в состоянии описать своего соседа по парте.

Больше трудностей в этом процессе у детей, не имевших достаточного опыта взаимодействия со сверстниками. Такие дети ожидают от одноклассников и учителей такого же отношения, к которому они привыкли дома. Для ребенка может быть травматичным осознание того, что учитель одинаково относится ко всем ученикам, не выделяя его своим вниманием. Ожидания признания со стороны сверстников не подтверждаются или подтверждаются не сразу.

К факторам, влияющим на адаптацию ребенка к школе, относятся такие интегративные личностные образования, как самооценка и уровень притязаний. Для начала учебной деятельности положительная самооценка просто необходима.

Дети с неадекватно завышенной самооценкой, как правило, стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на всякого рода затруднения. Они отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. В основе возникающих у них резко отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе.

У детей с заниженной самооценкой наблюдается нерешительность поведения, конформизм. Для них сложна ситуация выбора, принятия решения. Неуверенность в себе, своих возможностях формирует чувство зависимости, снижает инициативность и самостоятельность в поступках и суждениях. Дети с низкой самооценкой склонны чуть ли не в каждом деле видеть непреодолимые препятствия. На этом фоне появляется и увеличивается тревожность, дезадаптация к новым условиям.

Итак, школьная адаптация - это процесс, имеющий физиологический и психологический аспекты и формирующийся под воздействием различных экзогенных и эндогенных факторов, и трудности, которые могут возникать у

ребенка в период начального обучения, связаны с воздействием факторов, как внешнего, так и внутреннего порядка.

Основное содержание психологической адаптации к школе составляет:

- принятие ребенком новой социальной позиции школьника и освоением новой социальной роли, что находит выражение в формировании внутренней позиции школьника;
- присвоение основных компонентов учебной деятельности и переход к последующему самостоятельному её осуществлению;
- освоение ребенком новых форм кооперации и учебного сотрудничества в системах «ученик - учитель» и «ученик - ученики»;
- целенаправленная перестройка системы отношений «ребенок - социальный взрослый» и «ребенок - близкий взрослый», которая должна быть инициированной и управляемой взрослыми.

Выделяют четыре типа дезадаптивного поведения первоклассников: пассивный протест, активный протест, соматизация и невротизация. Изучение всех типов дезадаптации свидетельствует о том, что не только ребенок, но и его ближайшее социальное окружение должно быть готово к новой социальной роли ребенка. Актуальными являются задачи формирования чувствительности учителей и родителей к возрастным и индивидуально-психологическим особенностям детей; понимание возможностей и ограничений деятельности ребенка и установление адекватной системы ожиданий и требований к нему. Изменение социальной ситуации ребенка на макроуровне (поступление в школу) должно быть дополнено изменением микросоциальной ситуации развития. В случае дефицита интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-волевых средств они должны быть дополнены или компенсированы адекватным этому «дефициту» изменением микросоциальной ситуации развития.

Дезадаптация характеризуется заметным повышением невротических реакций, неврозов и других нервно-психических и соматических расстройств. К числу симптомов относят также агрессию по отношению к

людям и вещам, чрезмерную подвижность, постоянные фантазии, чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, сверхчувствительность, неспособность сосредоточиться на выполняемой деятельности, неуверенность в принятии решения, повышенную возбудимость и конфликтность, частые эмоциональные расстройства, лживость, стремление к уединению. Но к числу основных первичных внешних признаков и педагоги, и психологи единодушно относятся затруднения в учебе и различные нарушения школьных норм поведения.

Природа школьной неуспеваемости может быть представлена самыми различными факторами. К основным из них относятся те, которые являются причинами школьной неуспеваемости:

- нарушение формирования отдельных психических функций и познавательных процессов;
- соматическая ослабленность;
- эмоциональные расстройства;
- недостатки в развитии мотивационной сферы.

А.Л. Венгер выделил основные неблагоприятные варианты школьного обучения. Его классификация может служить основой для выработки правильного направления в работе с детьми, испытывающими трудности школьной адаптации. Рассмотрим некоторые, наиболее типичные варианты проблем, описанные А.Л. Венгером.

1. Хроническая неуспеваемость. Хроническая неуспеваемость чаще всего протекает на фоне повышенной тревожности и неуверенности ребенка в своих силах. В этом случае необходимо прежде всего обеспечить успех в любой другой деятельности. Нужно найти ту сферу, где ребенок мог бы быть действительно успешным, где он может реализовать себя. И тогда следует подчеркивать, что если он успешен в этом виде деятельности, то может справиться и с учебой. Нельзя сравнивать неуспехи ребенка с деятельностью более успешных детей. У детей разные стартовые возможности, разный уровень интеллекта, здоровья, разные условия жизнедеятельности.

Неуспешного ребенка нужно сравнивать только с ним самим, с его прежними результатами. Хвалить нужно за одно - за улучшение его собственных результатов. хвалить как можно часто, но мотивированно. Не следует ожидать быстрых результатов. В этом случае нельзя пытаться добиваться выполнения всех требований школьной программы. Зачастую родители чересчур озабочены. Это повышает уровень тревожности детей. Ребенок замыкается на неудачах. Чем больше ребенок фиксируется на школе, тем хуже для его успехов. Больше внимания в расспросах о школе следует уделять внеклассным мероприятиям. Основная задача - сделать школьную сферу безобидной.

2. Инфантилизм. Взрослые должны относиться к ребенку в соответствии с его психофизическим возрастом, а не паспортным. Родители должны знать, что взросление неминуемо наступит. Следует принять, что их ребенок в чем-то младше своих сверстников. Нужно считаться с тем, что ребенок реально может и чего не может. Часто такие дети не могут самостоятельно готовить уроки. Помощь родителей здесь необходима. Освоение школьной самоорганизации на этапе адаптации к школе предъявлять рано.

3. Уход от деятельности. Этот вариант формируется на основе демонстративности ребенка и развитого воображения. Здесь следует развернуть деятельность воображения вовне. Ребенку необходимо обеспечить успех, внимание, социальную поддержку. Ему нужна такая сфера успешности, которая удовлетворит его потребность в демонстративности. Взрослые должны знать, что демонстративность не недостаток, а личностная особенность ребенка. И если она находит понимание окружающих, то приводит к адекватной самооценке и к способности адекватно преодолевать трудности. При непринятии этой особенности ребенка происходит уход от деятельности, что грозит постоянной интеллектуальной недогруженностью.

4. Негативистическая демонстративность. Ребенок нарушает правила поведения, пытаясь привлечь к себе внимание. Главное в работе с таким

ребенком - четкое распределение внимания к нему по формуле: уделять ему внимание не тогда, когда он «плохой», а когда он «хороший». Обращать на него внимание обязательно придется (он демонстративен), но тогда, он в норме, «незаметен». В случае негативистической демонстративности внимание свести к минимуму, особенно эмоциональные реакции. Любая реакция, даже негативная – это не наказание, а поощрение. Наказать за проделки - лишить внимания. Награда - доверительное, спокойное общение, когда ребенок спокоен и делает то, что надо. Но демонстративность свою ребенку необходимо реализовывать.

5. Отсутствие познавательных мотивов. Эта проблема чревата последствиями, даже если учебная деятельность поддерживается другими мотивами, например статусным, или мотивом избегания наказания. Для детей, как правило, очень ценно общение со взрослыми. Именно это необходимо учитывать, если у ребенка не сформирован интерес к учебе. Основная рекомендация - разнообразная совместная деятельность, включающая познавательные элементы. Главное в этом случае - запустить познавательную мотивацию.

6. Замедленный темп деятельности. Этот вариант основан на особенностях типа ВНД. Эту особенность нужно учитывать. Нельзя осуждать за медлительность, ребенок над ней не властен, он с ней родился. Этот вариант имеет ряд положительных моментов: такие дети более работоспособны, аккуратны, тщательны в выполнении заданий.

7. Сниженная энергетика, сниженная работоспособность. В этом случае необходима строжайшая дозировка нагрузок, особенно в умственном труде. Таким детям показан дневной сон. С ними должна проводиться работа по укреплению здоровья.

8. Низкий уровень организации. Ребенка нужно научить планировать свои действия, в том числе и бытовые, повседневные. Начинать следует с малого, с помощью взрослого. Повышение требований производить постепенно, по возрастающей.

9. Несформированность средств общения. Начать коррекцию лучше с помощью групп детей более младшего или старшего возраста. Затем ребенок сформированные навыки общения может перенести на сверстников. Помощь взрослых в этом случае должна быть незаметной [7].

Основными направлениями оказания психологической помощи детям с трудностями школьной адаптации являются формирование соответствующих компонентов психологической готовности ребенка к школе. Дезадаптированному ребенку нужна помощь в освоении нового социального пространства общения и сотрудничества.

Особое внимание должно быть уделено работе по оптимизации среды:

- повышение квалификации педагогов;
- работа с детским коллективом;
- повышение общей коммуникативной компетентности учителей и детей;
- формирование сенситивности учителей и родителей к возрастным и индивидуально-психологическим особенностям детей.

В работе педагога-психолога с проблемами школьной дезадаптации важно понимание возможностей и ограничений деятельности ребенка и установление адекватной системы ожиданий и требований к нему, соотнесенных с его зоной ближайшего развития.

1.3. Способы и методы диагностики адаптации к школе у первоклассников

Проблема оценки уровня адаптации ребенка к школе, предупреждения возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии первоклассников неизбежно ставит перед педагогом-психологом задачу выбора адекватных диагностических средств.

Исследование проблем требует проведения глубокого анализа вариантов и причин дезадаптации для разработки стратегий коррекционной и

развивающей работы. Как правило, первоклассники нуждаются в углубленном индивидуальном обследовании. В этой связи важным является решение вопроса о критериях, на основании которых возможно выявление категорий детей, нуждающихся в психологической помощи.

Не все дети, поступившие в школу, демонстрируют признаки дезадаптации. Но есть те, кто испытывает трудности как в усвоении программы, так и в эмоциональной сфере. Иногда родителя и учителя обращаются за помощью тогда, когда риск дезадаптации вследствие неадекватного педагогического воздействия перешел в дезадаптацию как таковую.

Таким образом, перед школьным психологом стоит задача проведения массового обследования процесса адаптации первоклассников к школе. Эта процедура должна проводиться по окончании первой учебной четверти.

Выбор методов и методик для групповой диагностики адаптации должен проводиться в соответствии со следующими требованиями:

1. Диагностируются ключевые параметры адаптации/дезадаптации.
2. Результаты диагностики должны не только констатировать уровень адаптации, но и информировать ближайшее взрослое окружение ребенка о причинах возможной дезадаптации.

3. Диагностика должна проводиться в такой временной интервал, который ребенку по силам и не вызывать у него эмоционального и психофизического перенапряжения.

4. Необходимо учитывать, что процесс адаптации у первоклассников характеризуется такими основными изменениями:

- происходит физиологическая подстройка деятельности функциональных систем организма первоклассника в соответствии с изменившимся режимом и нагрузкой.

- осваиваются способы и приемы новой деятельности - учебной.

- эмоциональная сфера ребенка осуществляет регуляцию его поведения и деятельности.

5. Для общей оценки уровня адаптации первоклассника к школе необходимо получить качественные показатели этих изменений.

В нижеследующей таблице представлена примерная программа изучения уровня адаптации первоклассников к школе [43].

Компоненты адаптации	Эмпирические характеристики	Методики
Физиологическая подстройка организма	Отсутствие заболеваний в период адаптации. Отсутствие психосоматической симптоматики.	Опрос родителей. Анализ медицинской статистики.
	Способность организма к энергозатратам.	Проективные тесты личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций.
Освоение способов и приемов новой деятельности	Усвоение программы обучения.	Экспертная оценка учителя.
Эмоциональное принятие новой социальной ситуации	Эмоционально положительное восприятие процесса учения.	Опрос родителей. Методика «Рисунок школы».
	Эмоционально положительное отношение к учителю.	Методика «Незаконченные предложения».
	Эмоционально положительное отношение к себе в новой роли.	Шкала оценки своей компетентности; методика «Домики». Опрос родителей.
	Эмоционально положительное восприятие отношений с одноклассниками.	Методика оценки школьной тревожности; Шкала оценки своей компетентности. Опрос родителей.

Процедура оценки успешности адаптации первоклассников включает в себя:

- Анализ данных о состоянии здоровья ребенка, случаях заболевания и обращениях за медицинской помощью за прошедший период.
- Опрос родителей (беседы, анкетирование).
- Беседа с учителем.

- Диагностические процедуры с преобладанием проективных методик.

Анализ данных о состоянии здоровья ребенка можно свести к трем категориям:

1. достаточный физиологический уровень адаптации;
2. частичный физиологический уровень адаптации (наблюдаются либо психосоматические проявления, либо низкий энергетический баланс);
3. недостаточный физиологический уровень адаптации (частые случаи заболевания ребенка, психосоматические проявления, низкий энергетический баланс).

Групповой вариант опроса родителей предполагает разработку анкет с содержанием в них вопросов о возможных симптомах психосоматических явлений, нарушениях сна, аппетита, и заболеваниях ребенка в адаптационный период.

Экспертная оценка учителя характеризует деятельностный компонент адаптации первоклассника. Опрос учителя можно провести с использованием карты наблюдений М. Битяновой [4]. Учителю следует оценить деятельность следующих детей:

- имеющих проблемы, вызывающие опасения у самого учителя;
- имеющих недостаточный уровень психологической школьной готовности, если он был зафиксирован при приеме ребенка в школу;
- имеющих психосоматическую симптоматику;
- имеющих эмоциональные проблемы;
- имеющих коммуникативные проблемы.

Вместе с учителем полученная информация рассматривается в следующих категориях:

1. первоклассник усваивает школьную программу полностью;
 2. первоклассник усваивает школьную программу частично (уточняется, в чем ребенок испытывает проблемы обучения);
- первоклассник не усваивает школьную программу.

Суммарные данные, сопоставление показателей физиологического, деятельностного и эмоционального компонентов позволяет определить уровень адаптации первоклассников как:

- достаточный - адаптация;
- частичный - частичная дезадаптация;
- недостаточный - дезадаптация.

Таким образом, на основе полученных данных можно выделить следующие группы детей:

- первоклассники с недостаточным уровнем адаптации;
- первоклассники с частичной адаптацией.

Дети первой группы нуждаются в индивидуальном обследовании, в ходе которого необходимо выявить причины и факторы дезадаптации. Именно этим первоклассникам нужна специальная психокоррекционная помощь и психологическое сопровождение.

Дети второй группы нуждаются в краткосрочной психологической помощи. Для работы с ними достаточно информации, полученной в ходе групповой диагностики и из опросов учителя и родителей. Причинами частичной дезадаптации могут быть повышенная тревожность ребенка, изменение характера детско-родительских отношений, низкая самооценка, проблемы здоровья и т.д. в своем большинстве дети этой группы усваивают школьную программу, их поведение соответствует норме. Однако зачастую это происходит за счет физического и психологического здоровья детей. В данном случае психологу следует больше работать с родителями и учителями.

На сегодняшний день существует достаточно много средств качественной оценки психического развития ребенка на этапе адаптации к школе. Однако, нельзя утверждать, что исчерпаны все возможности углубленной диагностики. Вопрос заключается не только в увеличении арсенала диагностических средств, но и в разработке новых методики и тестов, ориентированных на определенную систему, сферу, процесс психики

и личности ребенка. Однако и этого не достаточно для повышения эффективности процесса и результатов диагностики процесса адаптации.

Сегодня актуальной является задача проникновения в процессе обследования во все более глубинные механизмы развития ребенка. Стоит вопрос о создании новых технологий оценки, выявления взаимосвязей причин и факторов психического развития детей младшего школьного возраста.

По мнению Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, необходима дальнейшая разработка методологии построения диагностической гипотезы и ее изменения в процессе обследования [36]. Основной задачей является разработка диагностических комплексов для различных типов развития. В эту задачу входит разработка всех этапов диагностического процесса, в том числе психологического анамнеза, определение прогностически важных для каждой типологической группы феноменов развития в разные периоды жизни ребенка, особенно в кризисные, которые предположительно будут иметь свою специфику для каждой из групп. Все это позволит разработать своего рода «технологическую карту» типовой оценки для различных категорий детей, которая, в свою очередь, будет являться основой, «стержнем» для индивидуализации каждого отдельно взятого обследования.

Другим направлением является разработка конкретно-методических практикоориентированных программ, в которых должна отражаться современная ситуация развития детей и состояние образовательной системы в целом.

Актуальной является проблема учета различных особенностей ребенка при оценке уровня и специфики его развития, а также включение в анализ условий его семейной ситуации. Позиция ребенка в семье может служить достаточно весомым дополнительным фактором к реально имеющимся у ребенка специфическим, в том числе и «отклоняющимся», особенностям.

Разработки подобного рода, создание пусть даже приблизительно прогностических оценок динамики и особенностей развития когнитивной и

аффективно-эмоциональной сфер позволят повысить эффективность и прогноза развития ребенка, и рекомендаций родителям и педагогам.

1.4. Общая характеристика развития и особенности когнитивной сферы младших школьников

Начало младшего школьного возраста совпадает с периодом второго физиологического криза, приходящегося на возраст 7 лет. В организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой. Перестройка всех систем и функций организма требует большего напряжения ребенка и мобилизации его резервов.

Однако, несмотря на определенные осложнения, сопровождающие физиологическую перестройку (повышенная утомляемость, нервно-психологическая ранимость ребенка), физиологический криз не столько отягощает, сколько напротив, способствует более успешной адаптации ребенка к новым условиям. Это объясняется тем, что происходящие физиологические изменения отвечают повышенным требованиям новой ситуации. Более того, для детей, отстающих в общем развитии по причинам педагогической запущенности, этот криз является последним сроком, когда еще можно догнать сверстников [44].

Переход к систематическому обучению означает резкое повышение требования к умственной работоспособности детей. Вместе с тем, способность к интеллектуальной деятельности еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. Продуктивность умственной работы младших школьников примерно на половину ниже, чем у подростков и старшеклассников.

Развитие личностной сферы связано с соподчинением мотивов и становлением самосознания. Эти процессы начались в старшем дошкольном

возрасте. Но младший школьник находится уже в других условиях - он выполняет социально значимую учебную деятельность, результаты которой оцениваются близкими взрослыми. В школе ребенок приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются ориентиры, ценности ребенка, весь уклад его жизни. Поэтому развитие личности зависит от школьной успеваемости.

В младшем школьном возрасте ребенок начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении. Для детей этого возраста свойственны переживания себя как владельца тайны собственного «Я» [1]. Ребенок начинает усиленно охранять свое личностное пространство, что иногда выглядит как проявление скрытости. Границы психологического пространства становятся обязательными, даже случайное разрушение их вызывает у ребенка бурю негативных чувств.

Одной из главных проблем развития на этом этапе является установление и осуществление социальных связей. Они начинают регулироваться ребенком осознанно. Ребенок пробует свои возможности изменения в отношениях с другими людьми, ориентируясь на содержании своей «Я» концепции и концепции другого человека.

Важным новообразованием этого возраста является формирование у ребенка чувства умелости. В связи с этим особое значение приобретает для него отношение родителей к результатам его труда.

В этот период возникают и развиваются так называемые социальные эмоции. Одна из них - самолюбие, которое выражается не только в стремлении к самоутверждению, но и соперничеству. Появляется чувство ответственности. Его развитие провоцирует в первую очередь учебная деятельность. Ребенок в этот период становится субъектом собственной деятельности.

Дошкольный эгоцентризм уступает место эмоциональной децентрации, которая проявляется в появляющемся внутреннем чувстве доверия к другим людям и в развивающейся способности к сопереживанию. Этому

способствует ситуация коллективной деятельности. Такие качества как критичность, терпимость, умение влиять на точку зрения другого развиваются в рамках равноправных, симметричных отношений. До подросткового возраста ребенок практикует одновременно две системы отношений со взрослыми: отношения послушания и некритичного принятия правил, которые предлагают взрослые, отношения равноправия и совместной выработки правил.

Одним из важных приобретений этого периода является способность ребенка мотивировать свое поведение моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками. У детей появляется мотив просоциального поведения. Его появление связано с развитием способности ребенка видеть мир с позиций другого человека. Многочисленные исследования показывают, что, начиная с семи лет, большинство детей способны демонстрировать просоциальное поведение. Дети этого возраста более щедры, чем дошкольники, у них больше эмпатических реакций [35].

У младшего школьника сохраняются две сферы отношений: «ребенок-взрослый» и «ребенок-дети». Но возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок-взрослый» делится на подсистемы «ребенок-родители» и «ребенок-учитель». У ребёнка этого возраста выражена потребность в положительном к нему отношении значимого взрослого. Таким значимым взрослым становится учитель.

Система «ребенок-учитель» начинает определять отношения со всем ближайшим окружением. Учитель является ориентиром во всем. Дети стараются строго следовать указаниям учителя. И, если учитель допускает лояльность по отношению к правилу, оно разрушается изнутри.

От оценки учителя зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Педагогическая оценка непосредственно влияет и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами оценивают себя и своих сверстников. Оценка успеваемости в начале

школьного обучения является для ребенка оценкой своей личности в целом. Она же определяет и социальный статус ребенка.

Систематические неудачи и низкие оценки снижают уверенность детей в себе, в своих возможностях. У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности. Остроту этих переживаний может снизить компенсаторная мотивация - направленность не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, «приглушенное» чувство неполноценности приводит к негативным последствиям. Полноценное развитие личности предполагает формирование «чувства компетентности», которое по Э. Эриксону считается центральным новообразованием данного возраста. Если ребенок не чувствует себя компетентным в учебной деятельности, его личностное развитие искажается.

В отношениях со сверстниками детям очень важна оценка сверстников, прежде всего положительная. Почти все дети младшего школьного возраста любят хвастаться, очень радуются своим достижениям, а в случае неудачи сильно расстраиваются. Вот почему совершенно недопустимы ситуации, когда учитель в присутствии всего класса указывает на недостатки отдельных учеников, а тем более демонстрирует их неуспехи, трудности в учебе.

В первом классе ребенку приходится преодолевать многие трудности в общении, в том числе и со сверстниками. Динамика «детско-детских» отношений имеет следующую картину.

В начале школьного обучения выбор друга определяется в основном внешними причинами: «сидим за одной партой», «рядом живем», «наши мамы знакомы». Дружеские связи непрочны и недолговечны. Они могут легко возникать и быстро обрываться. Ожидания сверстников еще не являются подлинными мотивами поведения ребенка. Если желания первоклассника расходятся с желаниями коллектива, ребенок без особого

внутреннего конфликта следует своим желаниям.

В последующих классах эмоциональное благополучие ребенка все больше зависит от одобрения сверстников. С этого периода группа сверстников занимает существенное место в жизни ребенка. Как правило, группы почти всегда состоят из представителей одного пола. Их объединяют общие интересы, род занятий. По степени эмоционального вовлечения общение ребенка со сверстниками может быть товарищеским и приятельским. Товарищеские отношения эмоционально менее глубокие. Они реализуются в основном в своем классе и преимущественно со своим полом.

Выборы детей с возрастом меняются. В первом и втором классах взаимные выборы детей часто определяются их успехами и неудачами в учебе. К концу младшего школьного возраста более важной становится общность интересов.

С постепенно возрастающей ориентацией на сверстников уменьшается эмоциональная зависимость ребенка и от родителей. Начинается так называемая «естественная сепарация», т.е. постепенное психологическое отделение ребенка от взрослого, обретение им самостоятельности и некоторой степени независимости. Но родители по-прежнему остаются наиболее авторитетными фигурами в социальном окружении ребенка. Их реакции и оценки важны для него, особенно важна устойчивость и последовательность родительских позиций.

С приходом в школу ребенок начинает осознавать себя среди других людей, выбирает критерии, которыми он будет руководствоваться при выборе поведения. Меняется социальная позиция. Позиция школьника вовлекает ребенка в систему общественных отношений.

Рассмотрим особенности когнитивной сферы младших школьников.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредованный характер и становятся осознанными и произвольными.

По Ж. Пиаже этот возраст называется стадией конкретных операций. Умственная операция становится обратимой. Ранее внешнее действие постепенно трансформировалось во внутреннее (наглядно-действенное мышление). Теперь действие, выполняемое в когнитивной сфере, ребёнок в состоянии перенести на действие с предметами. Происходит прогресс в трёх важных областях интеллектуального развития:

1. Консервация. Обозначает способность индивида видеть неизменное на фоне меняющихся обстоятельств. Ребёнок начинает понимать, что при определённых преобразованиях некоторые основные свойства объектов не изменяются. Консервация позволяет ребёнку видеть закономерности в переменчивом предметном мире. Консервация - способность большинства детей старше семи лет.

2. Классификация - способность классифицировать группу объектов по какому-либо признаку. Способность классифицировать означает, что ребенок может выделить какие-либо объекты внутри одной группы, он понимает что данную группу объектов объединяет нечто общее. Это свойственно мышлению ребенка и на дооперациональной стадии. На стадии конкретных операций ребенок он не только выделяет какие-то подклассы внутри одной группы, но и способен объединить эти подклассы, понимая, что подклассы, объединенные вместе, составляют третий класс и что этот класс можно снова разбить на подклассы.

3. Сериация обозначает способность располагать какие-то объекты или элементы в соответствии с имеющейся между ними связью. С сериацией связана такая характеристика мышления, как транзитивность. Транзитивность проявляется в умозаключениях типа: если А больше Б, а Б больше С, то С меньше А.

Вместе с развитием у ребенка способности к консервации, классификации, сериации и транзитивности у него развивается логическое мышление. Мышление ребенка все более приближается к мышлению взрослого человека.

По мере овладения учебной деятельностью его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Дети приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. С развитием мышления связано возникновение важных новообразований младшего школьного возраста: анализа, внутреннего плана действий, рефлексии.

Характеризуя особенности мышления ребенка в «первом школьном возрасте», то есть младшего школьника, Л.С. Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может в полной мере владеть ими. Он еще малоспособен к внутреннему наблюдению, к интроспекции. Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, то есть искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя» [9].

Процесс обучения совершенствует два основных мыслительных процесса - анализа и обобщения. Развитие способности к анализу ведет к способности установления связей, отнесения объекта или явления к определенной категории. Развивается способность к обобщению. В начале школьного обучения большую роль в таком анализе играют практические действия детей.

Главной особенностью развития речи на данном этапе является то, что изучение речи становится целенаправленной деятельностью. К тому же ребенок знакомится с новым для него видом речи - письменной речью. Письменная речь психологически является значительно более сложной, чем устная. Сложность письменной речи заключается в необходимости постоянного и практически мгновенного декодирования письменных символов. Для того чтобы научиться читать и писать, ребенок должен обладать достаточно высоким уровнем развития мышления и восприятия.

Еще в дошкольный период у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза (ребенок может мысленно расчленить воспринимаемый объект на части, а также объединить отдельные части в целое). Под влиянием учебной деятельности эта способность ребенка совершенствуется. Ребенок, воспринимая буквы, которые являются абстрактными образами, объединяет их в слово - более сложное абстрактное образование и придает этому слову конкретное смысловое значение.

Говоря о природе восприятия, нужно отметить, что это процесс отражения человеком предметов и явлений окружающего мира при непосредственном их воздействии на его органы чувств. Ребенок не рождается с готовым умением воспринимать что-либо, в том числе и те простые предметы, которые находятся постоянно перед его глазами. Смутность и глобальность составляют отличительную особенность детского восприятия и проявляются даже у 7-9-летних детей при восприятии ими сложных или малознакомых предметов. Первоклассники, например, еще не умеют отделять в воспринимаемом предмете главное и существенное от деталей и подробностей. Слитность и нерасчлененность детского восприятия обнаруживается постоянно при ознакомлении первоклассников с таким новым и специфическим для них материалом, каким являются буквы и цифры. Одной из важных причин неточности и слитности восприятия ребенком предмета является их неподготовленность к той аналитической деятельности, без которой вообще невозможно что-либо воспринять. Над развитием восприятия необходимо работать, превращая восприятие в целенаправленный организованный процесс наблюдения. Детей следует специально учить восприятию, иначе они сохраняют те особенности восприятия, которые типичны для раннего дошкольного возраста - слитность, неточность, синкретичность.

В младшем школьном возрасте происходит активное развитие представлений. Это психический процесс отражения предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе

предыдущего опыта. До семилетнего возраста у детей обнаруживаются в основном репродуктивные образы-представления, т.е. простое воспроизведение в памяти образов объектов реальной действительности. В начале школьного обучения у ребенка активно начинает развиваться продуктивное представление, близкое по своему содержанию к воображению. Представления младшего школьника характеризуются произвольностью. Дети уже в состоянии по собственному желанию представить и достаточно полно и точно описать знакомый им предмет. Важно направлять развитие представлений младших школьников на произвольность их возникновения. При этом нужно иметь в виду, что всякое представление содержит в себе элемент обобщения.

Внимание ребенка становится все более произвольным, однако в раннем школьном возрасте произвольное внимание конкурирует с непроизвольным. Уже в первом классе повышается устойчивость внимания, однако по объему, уровню внимания и способности к его распределению первоклассники ненамного отличаются от старших дошкольников. Лишь на втором-третьем году обучения дети становятся способными достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий. Однако произвольное внимание непрочное, внимание детей этого возраста отличается легкостью переключения. Информация, представленная яркой картинкой на слайде или выразительным действием, запоминается гораздо четче, сильнее, чем просто слова учителя. Для того, чтобы заинтересовать первоклассника учебным материалом, его изложение должно быть предельно наглядным.

Внимание обязательно должно поддерживаться активной мыслительной деятельностью. Если она интересна и продуктивна, она «держит» внимание детей, не требуя от них большого нервного напряжения. Понемногу у детей формируется способность к волевому сосредоточению.

Развитие памяти в этом возрасте также идет по пути развития его произвольности. Это связано с процессом обучения, когда ребенок вынужден

запоминать и воспроизводить не только когда он захочет и не только то, что ему интересно, а то и когда этого от него требует школьная программа. В дошкольном возрасте процесс запоминания происходит в основном без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого. У первоклассников, как и у дошкольников хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать детям в школе, является для них интересным и привлекательным. Потому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной.

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся 1-го и 4-го классов. Для первоклассников проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо». По мере усложнения учебных заданий ребенок вынужден искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторение - универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание. Но уже в начальных классах ребенок должен овладевать приемами смыслового запоминания, иначе его логическая память останется недостаточно сформированной. Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация. Это означает, что развитие памяти зависит от овладения мыслительными операциями, необходимыми для запоминания и воспроизведения материала.

Таким образом, развитие всех психических процессов в младшем школьном возрасте зависит от особенностей мышления.

Глава 2. Изучение показателей развития мышления младших школьников с разным уровнем адаптации к школе

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Проведенное исследование было направлено на изучение показателей развития мышления младших школьников с разным уровнем адаптации к школе.

В исследовании приняли участие 26 младших школьников, учащихся 1 класса. Диагностика адаптации к школе проводилась в III учебной четверти. Период адаптации ребенка к школе длится от 2-3 недель до полугода. Во втором полугодии уже можно определить, насколько ребенок адаптирован к школе, а если дезадаптирован, то по какому типу.

По степени адаптированности детей можно выделить три основные группы.

Первая группа - адаптированные к школе и учебному процессу дети. Эти дети положительно относятся к школе, учебному процессу. Школьная тема, различные стороны школьной жизни не вызывают у них тревожность. У них нет стойких проблем во взаимоотношениях с одноклассниками и учителем. Они без видимого напряжения выполняют все школьные требования. Эти дети высоко оценивают собственную умелость («компетентность») в наиболее значимых сферах школьной жизни.

Вторая группа детей имеет, как правило, более длительный период адаптации. У детей этой группы есть сложности адаптации, связанные с некоторыми аспектами школьной жизни. Часть из них испытывают проблемы общения с учителем или одноклассниками. У другой части детей могут быть трудности в усвоении учебной программы. У некоторых из детей этой группы низкая оценка своей компетентности и высокий уровень тревожности.

В третью группу входят учащиеся, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативное отношение к школе, резкое проявление отрицательных эмоций. Они испытывают явные трудности в усвоении учебной программы.

По результатам диагностики были выявлены группы первоклассников с разной степенью адаптированности. С каждой из групп проводились диагностические процедуры по изучению показателей развития мышления. Диагностика проводилась по одинаковой схеме.

В ходе исследования были использованы методики, описание которых приведено ниже.

Для изучения показателей адаптации к школе:

- проективная методика «Рисунок школы»;
- методика по определению уровня тревожности (вариант методики А.М. Прихожан, адаптированный для младшего школьного возраста);
- «Шкала оценки своей компетентности» С. Хартер для оценки детьми собственной умелости («компетентности») в наиболее значимых сферах школьной жизни.

Для изучения показателей развития мышления:

- методика Л.И. Переслени направленная на изучение сформированности мыслительных операций;
- методика «Изучение скорости мышления».

Графическая проективная методика «Рисунок школы» позволяет выявить общий эмоциональный фон отношения ребенка к школе, уровень его включенности в учебную ситуацию, сформированность внутренней позиции школьника.

Оснащение методики: лист А4, цветные карандаши. Инструкция: «На листе бумаги нарисуй школу». Ответы ребенка на уточняющие вопросы о содержании рисунка, его комментарии записываются фиксируются в протоколе.

Эмоциональное отношение к школе и процессу обучения оценивается по трем показателям: 1) цветовая гамма, 2) линия и характер рисунка, 3) сюжет рисунка.

При анализе рисунка по каждому из этих показателей выставляются баллы, которые затем складываются.

1. Цветовая гамма:

2 балла - в рисунке преобладают яркие, чистые, светлые тона, а также их сочетания (желтый, светло-зеленый, голубой, т.п.);

1 балл - в равной степени присутствуют светлые и темные тона;

0 баллов - рисунок выполнен в темных тонах (темно-коричневый, темно-зеленый, черный).

2. Линия и характер рисунка:

2 балла - объекты прорисованы тщательно и аккуратно; используются длинные, сложные линии различной толщины, нет «разрывов» контура;

1 балл - в рисунке присутствуют обе характеристики;

0 баллов - объекты изображены небрежно, схематично; есть двойные линии, есть прерывающиеся, слабые линии. При этом линии в основном одинаковой длины и толщины.

3. Сюжет рисунка:

2 балла - рисунок школы занимает центральное место на листе; есть разнообразные детали и украшения, элементы декорирования, изображение различных предметов, оживляющих пейзаж (цветы, деревья, плакаты, флаги, занавески на окнах, др.); изображение детей, идущих в школу или сидящих за партами, учителя и «процесса учения»; изображение светлого времени суток;

1 балл - обе характеристики присутствуют;

0 баллов - асимметричность рисунка (изображение школы не по центру); отсутствие деталей и украшений; отсутствие людей; изображение детей, уходящих из школы; темное небо, идет дождь или снег; время суток - ночь или вечер.

Анализ результатов:

6-5 баллов - у ребенка эмоционально положительное отношение к школе и учению, он готов к выполнению учебных задач и взаимодействию с учителем и одноклассниками.

4-2 балла - ребенок испытывает некоторую тревожность по поводу школьного обучения, у него недостаточно сформированы знания и представления о школьно-учебной деятельности, могут быть проблемы во взаимодействии с учителем и одноклассниками.

1-0 баллов - у ребенка возможен выраженный страх перед школой; проблемы в освоении школьной программы, продолжительные трудности в общении с учителем и одноклассниками.

При интерпретации рисунков мы, основываясь как на общих положениях о графических методах в психодиагностике, так и на конкретных, относящихся только к данному рисуночному тесту критериях оценки.

Диагностика тревожности осуществлялась с помощью методики, приведенной М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой и Л.М. Орловой в работе «Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития» [45]. Эта методика является вариантом методики А.М. Прихожан, адаптированной для младшего школьного возраста. Методика проводилась в групповом варианте обследования.

Каждому испытуемому был предоставлен бланк, содержащий инструкцию, перечень ситуаций и меру их выраженности (0, 1, 2 балла).

Инструкция: «Внимательно прочитай описание каждой ситуации, с которыми ты иногда встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть неприятными, вызывать тревогу, беспокойство, волнение, страх. Если ситуация совсем не кажется тебе неприятной, обведи кружком, цифру «0» в той же строке, что и ситуация. Если ситуация немного волнует, беспокоит тебя, обведи кружком цифру «1». Обведи кружком цифру «2», если ситуация очень неприятная и даже вызывает чувство страха».

Бланк методики приведен в Приложении 2.

Баллы, полученные за каждый ответ, суммируются. Общая сумма баллов характеризует степень тревожности.

Ситуации, составляющие стимульный материал, отражают три типа отношений:

- ситуации, связанные со школой, общением с учителями (пункты шкалы: 1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30);
- ситуации, связанные с отношением ребенка к самому себе (пункты 3, 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29);
- ситуации, связанные с общением (пункты 2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26).

Таким образом, можно подсчитать количество баллов по каждому типу тревожности - школьной, самооценочной и межличностной.

Шкала оценки своей компетентности разработана С. Хартер и предназначена для изучения дифференцированной самооценки у детей младшего школьного возраста. Для отечественной выборки методика адаптирована Н.С. Чернышевой.

Шкала С. Хартер позволяет выявить оценку детьми собственной умелости («компетентности») в наиболее значимых сферах школьной жизни: учебной деятельности, общении со сверстниками, занятиях спортом и подвижных играх, а также общий уровень самопринятия.

Бланк методики приведен в Приложении 2.

Методика проводится индивидуально. Экспериментатор зачитывает ребенку пару утверждений и просит выбрать, какое из них ему ближе, больше подходит для него. После этого экспериментатор уточняет, является ли выбранный ответ правильным в любой ситуации («единственно правильный» ответ), или он возможен лишь в некоторых случаях («возможный» ответ). В соответствии с этим в бланке ответов отмечается одна из цифр.

Понимание ребенком инструкции проверяется на первой паре

утверждений.

Обследование занимает 12-35 минут, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

Методика включает четыре субшкалы, с помощью которых выявляются следующие компетентности.

1. Познавательная компетентность - пункты 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25.
2. Компетентность в общении со сверстниками пункты 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26.
3. Компетентность во внеурочной деятельности - пункты 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27.
4. Общее самопринятие - особенности и степень самопринятия ребенка - пункты 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28.

По каждой шкале самооценка ребенка оценивается следующим образом:

- 7-10 - низкая самооценка;
- 11-14 - средне-низкая самооценка;
- 15-19 - средняя самооценка;
- 20-23 - средневысокая;
- 24-28 - высокая самооценка.

В качестве ориентира может использоваться суммарная оценка по субшкалам. Данные могут располагаться в интервале от 28 до 112 баллов.

Для изучения уровня сформированности мыслительных операций испытуемых была использована методика Л.И. Переслени, которая состоит из 4 субтестов:

- I субтест - выявление осведомленности;
- II субтест - показатели сформированности логического действия (классификации), способности к абстрагированию;
- III субтест - показатели сформированности логического мышления (по решению аналогий);

IV субтест - показатели сформированности обобщающих понятий (подведение двух понятий под общую категорию).

Методика «Изучение скорости мышления» заключается в проверке способности к словообразованию на основании восприятия стимулов и использования известных первоклассникам грамматических категорий.

Содержание методики представляет набор из 40 слов с пропущенными буквами. На выполнение задания дается три минуты.

Слова:

п-ра	д-р-во	п-и-а	п-сь-о
г-ра	з-м-к	р-ба	о-н-
п-ле	к-м-нь	ф-н-ш	з-о-ок
к-са	п-с-к	х-кк-й	к-ш-а
т-ло	с-ни	у-и-ель	ш-ш-а
р-ба	с-ол	к-р-ца	п-р-г
р-ка	ш-о-а	б-р-за	ш-п-а
п-ля	к-и-а	п-е-д	б-р-б-н
с-ло	с-л-це	с-ег	к-нь-и
м-ре	д-с-а	в-с-а	д-р-в-

Инструкция: В приведенных словах пропущены буквы. Каждая черточка соответствует одной букве. Нужно образовать как можно больше слов. Все слова должны быть именем существительным единственного числа.

Для анализа результатов учащихся первого класса пользуются следующей шкалой:

- 19-16 слов - высокая скорость мышления;
- 10-15 слов - хорошая скорость мышления;
- 5-9 слов - средне-низкая скорость мышления;
- до 5 слов - инертное мышление.

В качестве метода математической статистики были использованы Т-критерий Стьюдента и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

На первом этапе исследования проводилась диагностика показателей адаптации к школе учащихся первого класса. Для изучения показателей адаптации к школе применялись такие методики, как «Рисунок школы», методика по определению уровня тревожности (вариант методики А.М. Прихожан, адаптированный для младшего школьного возраста) и «Шкала оценки своей компетентности» С. Хартер для оценки детьми собственной умелости («компетентности») в наиболее значимых сферах школьной жизни.

Рассмотрим результаты диагностики по методике «Рисунок школы».

По общему результату, отражающему эмоциональное благополучие, переживаемое ребенком в школе, его отношение к учению, степень принятия им учебных задач, характер взаимодействия с учителем, причины тревог и т.д., самый высокий результат у 11 учеников, что составляет 42% от общей выборки. В рисунках детей с высокими показателями адаптации к школе преобладают светлые и, яркие тона; нарисованные объекты выполнены тщательно и аккуратно; в рисунках нет прерывистых линий; сюжеты рисунка соответствуют школьной тематике; большинство рисунков содержат разнообразные детали и украшения, элементы декорирования, что в целом свидетельствует об эмоционально положительной концентрации на процессе рисования по заданной теме.

У остальных детей рисунки содержат различные признаки, отражающие проблемы процесса адаптации к школе. В основном рисунки детей этой группы имеют содержание, адекватное заданию. На них также изображены различные атрибуты школьной жизни, но в них присутствуют как светлые, так и темные тона, некоторые объекты изображены схематично, много двойных линий, есть прерывающиеся, слабые контуры рисуемых объектов. Эти характеристики указывают на определенную степень тревожности по поводу школьного обучения, а также проблемы в процессе учебного взаимодействия.

Отметим, что ни у одного из первоклассников исследуемой группы не зафиксирован низкий показатель общего результата по методике «Рисунок школы». Это означает, что ни у кого из учеников нет явно выраженного страха перед школой, неприятия учебных задач и отказа от учебной деятельности, ярко выраженных и стойких проблем в общении с учителем и одноклассниками.

По результатам диагностики тревожности мы рассматривали не только показатели общей тревожности, но и такие ее составляющие, как школьная тревожность, самооценочная и межличностная тревожность. Диагностика этих показателей позволяет выявить конкретные проблемы каждого из испытуемых.

Результаты диагностики тревожности и отдельных компонентов тревожности представлены в нижеследующей таблице и на диаграмме.

Таблица 1

Результаты диагностики тревожности

Виды Уровень	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Общая тревожность
высокий	19%	15%	8%	19%
средний	77%	62%	54%	62%
низкий	4%	23%	38%	19%

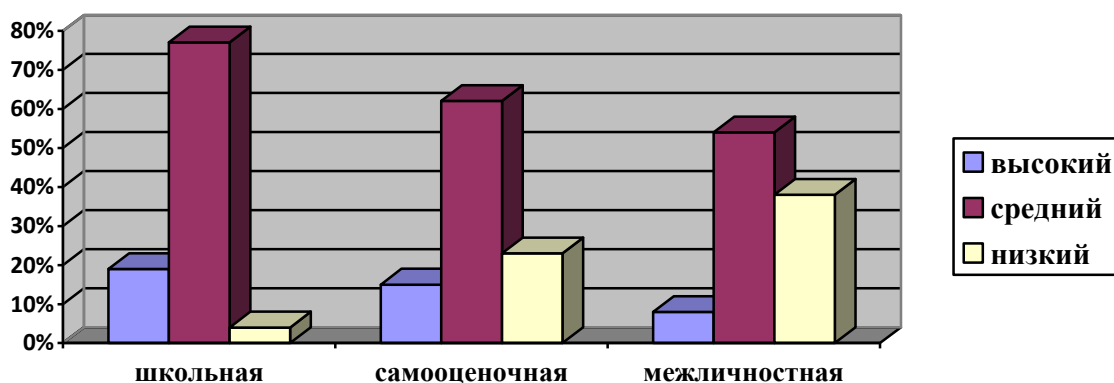


Рис. 1. Соотношение уровней тревожности в каждом из видов

Данные диаграммы наглядно демонстрируют более высокие показатели по школьной тревожности.

Школьная тема является для первоклассников смыслообразующей. По мнению многих психологов, исследующих этот возрастной период, для учащихся начальной школы восприятие многих жизненных событий проходит через призму оценки своей школьной, учебной успешности. Особенно это характерно для первых двух лет обучения в школе. Ученики первого класса наиболее уязвимы в отношении тревожащих факторов и стрессогенных ситуаций, связанных со школой.

Школьная тревожность является основным признаком школьной дезадаптации, отрицательно влияя на все сферы жизнедеятельности ребенка.

Дети с выраженной школьной тревожностью далеко не всегда вызывают беспокойство у взрослых. В своем большинстве эти дети стремятся выполнять все школьные требования, не нарушают правила поведения. Однако среди тревожных есть и те, кто не справляется с учебной деятельностью, не соответствует в своем поведении правилам школы. Такие дети вызывают беспокойство у родителей и учителей именно по их школьным и поведенческим показателям. Взрослые не склонны видеть в этих проблемах проявления высокой школьной тревожности.

Разнообразие проявлений школьной тревожности обусловлено множеством ее причин, приводящих к школьной дезадаптации. В проведенном нами исследовании мы посчитали целесообразным соотнести показатели самооценочной и межличностной тревожности с показателями школьной тревожности. Для выявления связи между этими показателями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Школьная	$r_s = 0.612$	Школьная	$r_s = 0.713$	Школьная	$r_s = 0.886$
Самооценочная		Межличностная		Общая	

Критические значения для $N = 26$

N	p	
	0.05	0.01
26	0.39	0.5

Результаты применения метода математической статистики указывают на статистически значимую корреляцию школьной тревожности с самооценочной и межличностной. Это свидетельствует о том, что проблемы школьной адаптации, выраженные в школьной тревожности части испытуемых, обусловлены проблемами, связанными с неуверенностью в себе, своих возможностях, а также с проблемами межличностного общения, которые спроецированы на ситуацию школьного обучения. Отметим, что более выражена связь между школьной тревожностью и межличностной.

Отметим также, что выявлена тесная связь между общим уровнем тревожности детей и показателями школьной тревожности, что указывает на влияние процесса обучения на общее благополучие учащихся первого класса.

Изучение показателей адаптации было продолжено с помощью Шкалы оценки компетентности, разработанной С. Хартер. Эта методика позволяет выявить оценку детьми своей учебной деятельности, способности общаться с одноклассниками, оценку своих физических и игровых навыков, а также общий уровень самопринятия.

Высокий уровень общей оценки собственной компетентности продиагностирован у двух испытуемых (8% от общей выборки). Почти половина первоклассников - 12 человек (46%) - имеют средневысокую оценку своей компетентности. Десять испытуемых имеют среднюю оценку (38%) и двое детей (8%) исследуемой группы достаточно низко оценивают свою компетентность во всех сферах школьной жизни.

Общая оценка складывается из показателей по всем субшкалам - познавательной компетентности, компетентности в общении с одноклассниками, компетентности во внеурочной деятельности и показателя самопринятия.

Рассмотрим диагностические данные по каждой шкале отдельно.

Таблица 2

Результаты диагностики по Шкале оценки своей компетентности

Шкалы Самооценка	Познавательная компетентность	Компетентность в общении со сверстниками	Компетентность во внеурочной деятельности	Общее самопринятие
высокая	-	19%	11%	27%
средневысокая	50%	38%	46%	38%
средняя	46%	35%	35%	35%
средне-низкая	4%	8%	8%	-
низкая	-	-	-	-

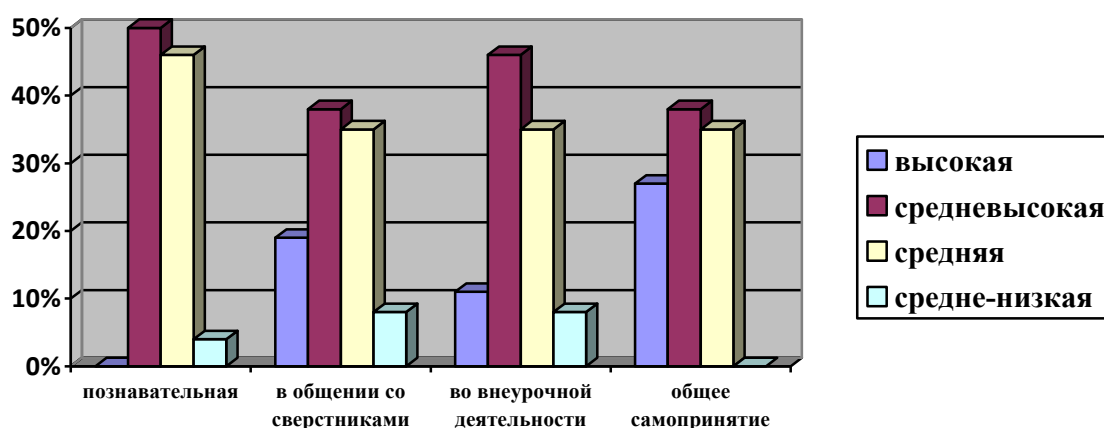


Рис. 2. Соотношение показателей самооценки по отдельным шкалам

Как видно из табличных и графических данных, дети исследуемой группы достаточно осторожно оценивают свою познавательную компетентность. Ни у кого из них нет высоких самооценок по этой шкале. Половина испытуемых оценивают свои познавательные умения как средневысокие, и чуть меньше половины дают им среднюю оценку.

Оценки своей компетентности в общении со сверстниками имеет большой разброс, что указывает на разные позиции детей в классе, разный уровень умения общаться со сверстниками. Для одних из первоклассников эта сфера является проблемной, другие чувствуют себя уверенно во взаимодействии с одноклассниками. Примерно также распределяются показатели оценок испытуемых своих физических и игровых навыков, проявляющихся во внеучебной деятельности.

Что касается общего самопринятия, здесь картина наиболее благополучная. Почти треть испытуемых (27%) имеет высокие показатели по этой шкале. Средневысокие и средние оценки имеют примерно одинаковое выражение. Низких оценок по показателю общего самопринятия нет. Полученный результат по этой шкале свидетельствует о том, что процесс адаптации к школе в данной группе детей проходит вполне успешно. Если часть детей невысоко оценивают свою познавательную или межличностную компетентность, то в целом эти оценки не отражаются на положительном образе себя, на самопринятии. Самопринятие, как известно, является основным показателем и ключевым моментом процесса адаптации и может стать компенсаторным механизмом во фрустрирующих обстоятельствах.

В таблице 4 Приложения 1 приведены сводные данные результатов диагностики по всем методикам изучения адаптации испытуемых к школе. Совокупность всех диагностических данных позволила нам выявить в исследуемой группе четыре уровня адаптированности учащихся на момент проведения исследования. Количественное выражение каждого из этих уровней представлено в таблице.

Таблица 3

Уровни адаптированности первоклассников к школе

Высокий	Хороший	Средний	Ниже среднего
10 человек (38,5%)	10 человек (38,5%)	3 человека (11,5%)	3 человека (11,5%)

Для дальнейшей диагностики показателей мышления детей исследуемой группы мы объединили группы детей с высоким и хорошим уровнями, а также группы со средним и ниже среднего уровнями адаптированности к школе. Таким образом, мы получили две диагностические группы. В Группу 1 с общей численностью 20 человек вошли дети, успешно адаптировавшиеся, в Группу 2 - дети с проблемами адаптации к школе (6 человек).

Для изучения показателей развития мышления нами были использованы такие методики, как методика Л.И. Переслени, направленная на изучение сформированности мыслительных операций и методика «Изучение скорости мышления».

Рассмотрим диагностические данные испытуемых по изучению сформированности мыслительных операций.

Таблица 4

Результаты диагностики сформированности мыслительных операций
(методика Л.И. Переслени)

Группы	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест
	Ср. значение	Ср. значение	Ср. значение	Ср. значение
Группа 1	8.93	8.55	8.45	9.2
Группа 2	6.67	7.33	5.58	8.15
Тэмп.	3.6	2.6	4.6	2.1

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.06	2.8

Уровень успешности выполнения всех субтестов в Группе 2 ниже, чем в Группе 1. Общая оценка успешности во второй группе - 69%, в Группе 1 - 88%.

При сопоставлении данных испытуемых двух групп мы видим, что результаты выполнения заданий по всем субтестам в группе учащихся с проблемами школьной адаптации ниже, чем в группе успешно адаптированных к школе детей.

Проверка значимости различий с помощью Т-критерия Стьюдента показала статистическую достоверность по первому и третьему субтестам. Отметим, что по III субтесту различия максимальны.

Выполнение заданий по методике Переслени вызывало ряд типичных затруднений у испытуемых Группы 2.

По I субтесту испытуемым требовалась организующая и направляющая помощь взрослого при выполнении словесных заданий, направленных на выявление осведомленности. Например: У дерева всегда есть... (листья, цветы, корень, плоды, тень). Испытуемым нужно было закончить предложение одним из приведенных слов, осуществляя логический выбор на основе индуктивного мышления и чутья языка. Многие дети Группы 2 давали правильный ответ после второй попытки. Перед второй попыткой стимульный материал прочитывался еще раз.

Трудности выполнения заданий по III субтесту у испытуемых этой группы связаны с недостаточно развитой способностью к умозаключениям по аналогии. В каждой последующей задаче учащимся нужно выделять аналогии по принципу предыдущей задачи. Многие из испытуемых второй группы пытались решать каждую задачу заново, у них отмечено отсутствие способности переноса алгоритма решения на новую задачу. Такой способ решения указывает на несформированность обобщенной и самостоятельно создаваемой ориентировочной основы умственного действия. В своих решениях дети этой группы ориентировались на задачу в частном, конкретном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае. Сформированное у них умственное действие при решении одной задачи не обладает устойчивостью, поэтому не происходит его перенос на аналогичную задачу.

Учащиеся второй группы испытывали трудности и при выполнении задания II субтеста, где необходимо было исключить лишнее слово.

Например: Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный.

Или: Тополь, береза, орешник, липа, осина.

Данный вид заданий помог установить способность учащихся к абстрагированию и использованию такого мыслительного процесса как классификация.

Более успешно испытуемые второй группы справились с заданиями IV субтеста, в котором нужно было подобрать обобщающее слово, объединяющее ряд слов, обозначающих определенный вид или класс предметов, объектов. Правильное решение заданий IV субтеста свидетельствует о сформированности понятий и способности к обобщению.

Таким образом, диагностика по методике Л.И. Переслени выявила следующие проблемы в развитии мыслительных операций у детей с трудностями адаптации к школе:

- учащимся этой группы сложнее делать логический выбор на основе индуктивного мышления;
- у них хуже развита способность к умозаключениям по аналогии и отмечено отсутствие способности переноса алгоритма решения на новую задачу;
- они испытывают сложности в решении задач, требующих способности к абстрагированию и использования такого мыслительного процесса как классификация.

Вместе с тем, отметим, что у этих испытуемых в целом сформирована способность к обобщению.

Младший школьный возраст в соответствии с теорией Ж. Пиаже относится к стадии конкретных операций, что означает обратимость умственного действия. На этом возрастном этапе мышление ребенка характеризуется следующими новообразованиями:

1. Способность к консервации, которая означает умение видеть неизменное на фоне меняющихся обстоятельств. Ребенок после семи лет в состоянии понять, что при определённых преобразованиях некоторые основные свойства объектов не изменяются. Это свойство мышления позволяет младшему школьнику выделять закономерности в разнообразном предметном мире.

2. Способность классифицировать группу объектов по какому-либо признаку, способность выделять какие-либо объекты внутри одной группы, а

также объединить подгруппы, понимая, что они, объединенные вместе, составляют третью группу и что эту новую группу можно снова разбить на подгруппы.

3. Способность к сериации - умение располагать какие-то объекты или элементы в соответствии с имеющейся между ними связью и делать на этой основе умозаключения.

Вместе с развитием способности к консервации, классификации и сериации у ребенка развивается логическое мышление.

Проведенная нами диагностика по методике Л.И. Переслени указывает на то, что сложности в процессе школьной адаптации могут быть связаны именно с проблемами развития логического мышления, с недостаточным уровнем сформированности указанных мыслительных операций.

Перейдем к рассмотрению диагностических данных по методике «Изучение скорости мышления». Процедура проведения этой методики направлена на проверку способности к словообразованию на основании восприятия стимулов и использования известных учащимся грамматических категорий. Содержание методики представляет набор из 40 слов с пропущенными буквами. На выполнение задания дается три минуты. Для анализа результатов учащихся первого класса пользуются шкалой, по которой самый высокий результат выполнения задания находится в диапазоне 19-16 слов. Такой результат свидетельствует о высокой скорости мышления.

Индивидуальные диагностические данные испытуемых представлены в таблице 7 Приложения 1.

Таблица 5

Результаты диагностики по методике «Изучение скорости мышления»

Группы	Среднее значение	Тэмп.
Группа 1	14.25	2.9
Группа 2	9.67	

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.06	2.8

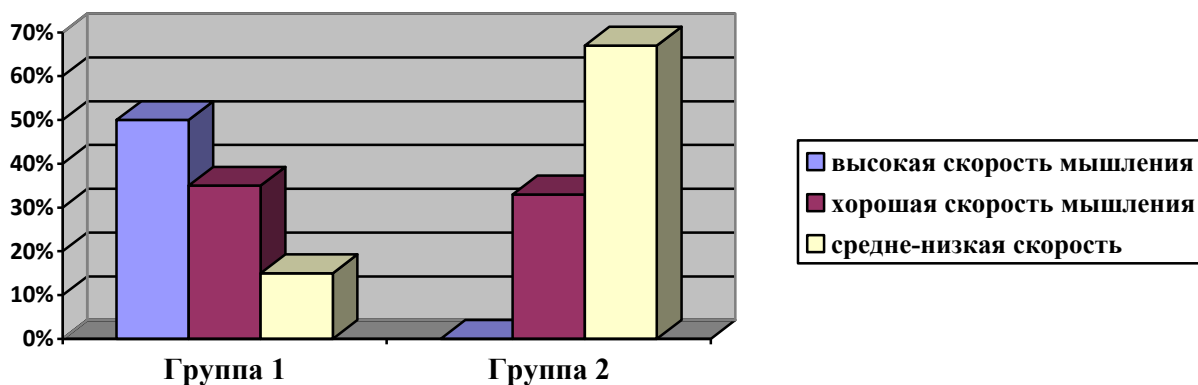


Рис.3. Соотношение показателей скорости мышления испытуемых с разным уровнем адаптации к школе

Полученные диагностические данные по изучению скорости мышления свидетельствуют о более высоких результатах испытуемых адаптированных к школе. В группе испытуемых с проблемами школьной адаптации ни у кого нет показателей высокой скорости мышления. В первой группе такой показатель у 50% испытуемых.

Соотношение учеников с хорошей скоростью мышления в обеих группах примерно одинаковое - 35% и 33%. Но число учеников со средне-низкой скоростью мышления во второй группе значительно больше - 67%, в первой группе - 15%.

Скорость мышления - это умение быстро отобрать необходимое из изучаемого материала, то есть способность к анализу и синтезу, умение сопоставлять предметы и факты; умение подобрать необходимые средства решения поставленной задачи [46]. Именно словесно-логическое мышление позволяет устанавливать связи между понятиями с помощью логической

цепочки, способствует восприятию и пониманию информации и формирует у детей навыки находчивости и скорости мышления.

Полученные в ходе исследования диагностические данные подтверждают выдвинутую гипотезу о существовании различий в показателях развития мышления младших школьников с разным уровнем школьной адаптации. Эти различия проявляются в сформированности мыслительных операций (абстрагирования, логического обобщения, способности к решению задач по аналогии, классификации), а также в скорости мыслительных операций.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение различий в показателях развития мышления учеников младшего школьного возраста с разным уровнем школьной адаптации.

В ходе исследования были использованы такие методики, как:

- проективная методика «Рисунок школы»;
- методика по определению уровня тревожности (вариант методики А.М. Прихожан, адаптированный для младшего школьного возраста);
- «Шкала оценки своей компетентности» С. Хартер для оценки детьми собственной умелости («компетентности») в наиболее значимых сферах школьной жизни;
- методика Переслени направленная на изучение сформированности мыслительных операций;
- методика «Изучение скорости мышления».

В качестве методов математической статистики были использованы Т-критерий Стьюдента и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 26 младших школьников, учащихся 1-го класса.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

1. Совокупность диагностических данных по изучению адаптированности к школе свидетельствуют о том, что 77% детей исследуемой группы имеют высокий и хороший уровень школьной адаптации. Остальные учащиеся имеют проблемы адаптации, связанные с самооценкой собственной компетентности в разных сферах школьной деятельности и с школьной тревожностью.

2. У учащихся с трудностями адаптации к школе выявлены следующие проблемы в развитии мыслительных операций:

- учащимся этой группы сложнее делать логический выбор на основе индуктивного мышления;

- у них хуже развита способность к умозаключениям по аналогии и отмечено отсутствие способности переноса алгоритма решения на новую задачу;

- они испытывают сложности в решении задач, требующих способности к абстрагированию и использования такого мыслительного процесса как классификация.

Вместе с тем, у этих испытуемых в целом сформирована способность к обобщению.

3. В группе испытуемых с проблемами школьной адаптации ни у кого нет показателей высокой скорости мышления. В первой группе такой показатель у половины испытуемых. Соотношение учеников с хорошей скоростью мышления в обеих группах примерно одинаковое - 35% и 33%. Но число учеников со средне-низкой скоростью мышления во второй группе значимо больше.

Таким образом, полученные в ходе исследования диагностические данные подтверждают выдвинутую гипотезу о существовании различий в показателях развития мышления младших школьников с разным уровнем школьной адаптации, которые проявляются в сформированности мыслительных операций и скорости мышления.

Заключение

Начало обучения в школе - один из наиболее сложных периодов в жизни ребенка в социальном, психологическом и физиологическом плане. Изменяется вся жизнь ребенка - новые контакты, новые условия жизни, принципиально новый вид деятельности, новые требования и т.д. Напряженность этого периода определяется, прежде всего, тем, что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и физических резервов.

Необходимо определенное время для того, чтобы пришедший в школу ребенок стал настоящим школьником, привык к новой для него обстановке, новым правилам и распорядку дня, новому общению с педагогом и одноклассниками, новым способам деятельности и поведения. Не у каждого этот процесс происходит легко и безболезненно.

Значительная интенсификация учебного процесса, использование новых форм и технологий обучения, более раннее начало систематического обучения привело к росту числа детей, не способных без особого напряжения адаптироваться к учебным нагрузкам.

Проведенный нами анализ данных психолого-педагогических исследований показал, что проблемы адаптации ребенка к школе прямо связаны с показателями психологической готовности к обучению. Многие ученые и практики, исследующие эту проблему, подчеркивают особую значимость интеллектуальной составляющей психологической готовности к школе, поскольку она является основой для освоения ведущей деятельности - учебной и обеспечивает освоение детьми содержания образовательных программ.

В случае проблем в совершаемой интеллектуальной деятельности ребенок попадает в зону учебной неуспешности, что имеет ряд негативных последствий. Снижается самооценка и уровень притязаний ребенка,

повышается тревожность, ребенок фиксируется на своих неудачах, что может отразиться на других видах деятельности и на характере общения ребенка со сверстниками и взрослыми.

Полученные в ходе исследования диагностические данные подтверждают выдвинутую гипотезу о существовании различий в показателях развития мышления младших школьников с разным уровнем школьной адаптации, которые проявляются в сформированности мыслительных операций и скорости мышления.

На современном этапе развития психологической диагностики выходит проблема учета различных особенностей ребенка при оценке уровня и специфики его развития. В контексте проведенного исследования эту проблему можно конкретизировать и обозначить как задачу своевременной комплексной диагностики психологической готовности ребенка к школе. В частности совершенствовать способы диагностики интеллектуальной сферы детей, учитывая при этом необходимость диагностики характеристик мышления, степень зрелости мыслительных операций и скорость мышления.

Полученные нами данные могут быть использованы при разработке коррекционных программ по оказанию помощи ученикам, имеющим признаки школьной дезадаптации.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2010. - 623 с.
2. Баданина Л.П. Адаптация первоклассника: комплексный подход // Начальная школа плюс до и после. - 2007. - № 12. - С. 59-62.
3. Безруких М.М. Ребенок идет в школу: Знаете ли вы своего ученика? Проблемы психологической адаптации: пособие для студентов пединститут, пед. училищ и колледжей и родителей / М.М. Безруких, С.П. Ефимова - М.: Академия, 1996. - 231 с.
4. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: для администрации школ, педагогов и шк. психологов / М.Р. Битянова. - М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997. - 112 с.
5. Битянова М.Р., Азарова Г.В. Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. - М.: Генезис, 2001. - 352 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2006. - 165 с.
7. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников - М.: Владос, 2007. - 160 с.
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 2006. - 224 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Том 4. Детская психология / Под редакцией Д.Б. Эльконина - М., 2005. - 432 с.
10. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М., 2008. - 188 с.
11. Горбунов Н.П. Функциональное состояние школьников в процессе адаптации к учебной деятельности // Педагогика. - 2003. - № 8. - С. 9-13.

12. Григорьева М.В. Структура мотивов учения младших школьников и её роль в процессе школьной адаптации / М.В. Григорьева // Начальная школа. - 2009. - №1. - С. 8-9.
13. Ермакова И. Адаптация первоклассников к школе // Народное образование. - 2008. - № 5. - С. 157-165.
14. Змановская Е.В. Оценка социально-психологической адаптированности / Е.В. Змановская // Девинтология: Учеб.пособие. - М.: Академия, 2007. -С. 207-213.
15. Кабанова М.Н. Готовность к школе. Практические задания, тесты, советы психолога. - СПб.: Издательский дом «Нева»; - М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. - 224 с.
16. Каменская В.Г. Адаптация к школе и учебной деятельности / В.Г. Каменская // Детская психология с элементами психофизиологии: Учеб. пособие. - М.: ФОРУМ, 2005. - С. 229-233.
17. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.
18. Костяк Т.В. Особенности социализации первоклассников с высоким уровнем познавательной активности // Психология обучения. - 2007. - № 2. - С. 32-44.
19. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2010. - 987 с.
20. Крамаренко Н.С. Адаптация детей к школе как психологическая проблема // Вестн. Ун-та Рос. Аккад. Образования. - 2007. - № 2. - С. 37-39.
21. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2011. - 464 с.
22. Литвиненко Н.В. Факторы социально-психологической адаптации школьников в период кризиса 7 лет // Изв. Волгоградского гос. педагог. ун-та. Серия Педагог. науки. - 2007. - № 1. - С. 35-38.

23. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов) - М.: «Ось-89», 2006. - 165 с.
24. Луцкекин В.С. Психофизиология школьной адаптации. Основные факторы прогнозирования успешности пребывания детей в начальной школе // Школа здоровья. - 2005. - № 4. - С. 44-50.
25. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник. - М.: Академия, 2010. - 452 с.
26. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 - 256 с.
27. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011. - 414 с.
28. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М.: Т.Д. Сфера, 1999. - 240 с.
29. Подласый И.П. Проблемы адаптации детей к школе / И.П. Подласый // Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб.пособие. - М.: ВЛАДОС, 2006. - С.178-185.
30. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2002. - 694 с.
31. Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2011. - 682 с.
32. Практическая психология для педагогов и родителей. / Под ред. проф. М.К. Татушкиной. - СПб.: Дидактика Плюс, 2002. - 361 с.
33. Практическая психология образования. Под. ред. И.В. Дубровиной - СПб.: Питер, 2004. - 298 с.
34. Программа обучения и развития детей 6 лет «Предшкольная пора» / под ред. Н.Ф. Виноградовой. - М.: Вентана-Граф, 2008. - 32 с.
35. Психология человека от рождения до смерти. Под ред. Реана А.А. - СПб.: Питер, 2002. - 656 с.
36. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. - М.: Изд-во «Речь», 2005. - 384 с.

37. Тюменева Ю. А. К проблеме оценки готовности детей к школе // Психология обучения. - 2008. - № 3. - С. 95-107.
38. Ускова М.В. Анализ особенностей первичной адаптации первоклассников к школе / М.В. Ускова// Логопедия. - 2007. - №4. - С. 26-29.
39. Цветкова С.Ю. Какой ребенок нужен школе // Школьный психолог, 2001, № 42, - С. 13.
40. Эльконин Б.Д. Психология развития: Уч. пособие для вузов, Академия ИЦ Серия «Высшее профессиональное образование», 2007. - 384 с.
41. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна, вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. - 416 с.
42. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003. - 384 с.
43. <http://festival.1september.ru/articles/511644/> Луговых Т.А. Диагностика адаптации первоклассников к школе.
44. <http://www.mindbenefit.ru/masUvs-630-1.html> Особенности психического развития в младшем школьном возрасте.
45. <https://www.psyoffice.ru/3625-> Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития.
46. <https://moluch.ru/archive/76/12913/> Аслонова О.П. Психолого-педагогические особенности скорости мышления в процессе обучения // Молодой ученый. - 2014. - №17. - С. 445-447.

Приложение 1

Таблица 1

Результаты диагностики по методике «Рисунок школы»

№ п/п	Критерии оценивания			
	Цветовая гамма	Линии и характер рисунка	Сюжет рисунка	Общий результат
1	2	1	2	5
2	0	1	1	2
3	1	1	2	4
4	0	1	1	2
5	2	2	2	6
6	1	1	1	3
7	2	1	2	5
8	1	1	1	3
9	2	2	2	6
10	0	1	1	2
11	1	1	1	3
12	0	1	1	2
13	2	1	2	5
14	1	1	1	3
15	2	1	1	4
16	2	2	2	6
17	2	1	2	6
18	1	1	1	3
19	1	1	0	2
20	2	2	1	5
21	1	1	1	3
22	2	2	2	6
23	1	1	1	3
24	2	2	1	5
25	2	2	2	6
26	1	1	1	3

Таблица 2

Результаты диагностики тревожности по методике А.М. Прихожан
(модификация М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой и Л.М. Орловой)

№ п/п	Показатели			
	школьной тревожности	самооценочной тревожности	межличностной тревожности	общей тревожности
1	12	10	13	35
2	14	11	14	39
3	10	8	11	29
4	16	14	11	41
5	9	8	7	24
6	13	9	9	31
7	14	10	12	36
8	14	11	11	36
9	11	9	6	26
10	16	13	15	44
11	13	14	12	39
12	15	15	16	46
13	12	12	9	33
14	13	15	11	39
15	12	12	10	34
16	10	11	9	30
17	11	13	8	32
18	14	16	15	45
19	15	17	13	45
20	11	12	10	33
21	12	13	10	35
22	10	9	7	26
23	15	11	9	35
24	10	8	6	24
25	12	11	9	31
26	14	12	11	37

40-60 – высокая тревожность
 30-39 – средне-высокий уровень
 20-29 – средне-низкий уровень
 0-20 – низкая тревожность

Таблица 3

Результаты диагностики по Шкале оценки своей компетентности

№ п/п	Оценка детьми собственной умелости				
	Познавательная компетентность	Компетентность в общении со сверстниками	Компетентность во внеурочной деятельности	Общее самопринятие	Σ
1	20	19	24	25	88
2	15	14	12	17	58
3	20	17	21	23	81
4	19	18	18	19	74
5	22	25	26	24	97
6	17	16	19	21	73
7	23	21	22	25	91
8	16	19	15	21	71
9	20	25	22	26	93
10	14	11	14	16	55
11	18	19	19	17	73
12	15	15	17	19	66
13	22	21	23	20	86
14	19	20	21	21	81
15	20	21	19	22	82
16	22	20	19	24	85
17	20	19	21	19	79
18	18	21	21	17	77
19	16	14	16	15	62
20	20	22	24	23	89
21	19	21	21	22	83
22	23	24	21	23	91
23	18	21	21	19	79
24	22	24	21	25	92
25	23	25	23	26	97
26	19	21	19	20	79

96-112 - высокий уровень
 80-95 - средне-высокий
 60-79 - средняя самооценка
 44-59 – средне-низкий
 28-43 – низкий

Таблица 4

Сводные данные по результатам диагностики уровня адаптации

№ п/п	Методики			Уровень адаптированности
	Рисунок школы	Уровень тревожности	Общая оценка своей компетентности	
1	5	35	88	высокий
2	2	39	58	ниже среднего
3	4	29	81	хороший
4	2	41	74	ниже среднего
5	6	24	97	высокий
6	3	31	73	хороший
7	5	36	91	высокий
8	3	36	71	хороший
9	6	26	93	высокий
10	2	44	55	низкий
11	3	39	73	хороший
12	2	46	66	низкий
13	5	33	86	высокий
14	3	39	81	хороший
15	4	34	82	хороший
16	6	30	85	высокий
17	6	32	79	хороший
18	3	45	77	ниже среднего
19	2	45	62	низкий
20	5	33	89	высокий
21	3	35	83	хороший
22	6	26	91	высокий
23	3	35	79	хороший
24	5	24	92	высокий
25	6	31	97	высокий
26	3	37	79	хороший

Таблица 5

Данные диагностики испытуемых Группы 1
(методика Л.И. Переслени)

№	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		ОУ
	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	
1	6.0	60%	9.0	90%	9.0	90%	8.0	80%	80%
2	8.5	85%	6.5	65%	8.0	80%	7.5	75%	76%
3	8.0	80%	7.5	75%	7.0	70%	8.0	80%	76%
4	9.0	90%	9.5	95%	9.5	95%	9.5	95%	94%
5	9.5	95%	9.0	90%	9.0	90%	8.0	80%	89%
6	9.0	90%	10.0	100%	9.5	95%	8.0	80%	91%
7	10.0	100%	9.0	90%	9.5	95%	9.0	90%	94%
8	8.0	80%	8.0	80%	5.5	55%	10.0	100%	79%
9	8.5	85%	7.0	70%	9.0	90%	10.0	100%	86%
10	10.0	100%	9.0	90%	9.0	90%	10.0	100%	98%
11	10.0	100%	9.0	90%	9.0	90%	10.0	100%	98%
12	10.0	100%	8.0	80%	10.0	100%	10.0	100%	95%
13	8.0	80%	9.5	95%	7.0	70%	9.0	90%	84%
14	9.0	90%	9.0	90%	10.0	100%	10.0	100%	95%
15	9.0	90%	10.0	100%	9.0	90%	9.0	90%	92%
16	9.0	90%	7.0	70%	7.0	70%	10.0	100%	82%
17	10.0	100%	8.0	80%	9.0	90%	10.0	100%	92%
18	10.0	100%	9.0	90%	9.0	90%	8.0	80%	90%
19	8.0	80%	8.0	80%	9.0	90%	10.0	100%	88%
20	9.0	90%	9.0	90%	5.0	50%	10.0	100%	82%
Ср. знач.	8.9	89%	8.6	86%	8.5	85%	9.2	92%	88%

Таблица 6

Данные диагностики испытуемых Группы 2
(методика Л.И. Переслени)

№	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		ОУ
	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	
1	5.5	55%	7.5	75%	5.0	40%	8.0	80%	63%
2	6.5	65%	9.0	90%	6.0	60%	8.5	85%	75%
3	9.5	95%	6.0	60%	5.0	50%	9.5	95%	75%
4	5.5	55%	7.0	70%	5.0	50%	7.5	75%	63%
5	9.0	90%	7.5	75%	7.5	75%	9.5	90%	83%
6	4.0	40%	7.0	70%	5.0	50%	6.0	60%	55%
Ср. знач.	6.7	67%	7.3	73%	5.6	56%	8.2	82%	69%

Данные диагностики по методике «Изучение скорости мышления»

№	Группа 1		№	Группа 2	
	Кол-во слов	Скорость мышления		Кол-во слов	Скорость мышления
1	14	хорошая	1	8	средне-низкая
2	8	средне-низкая	2	8	средне-низкая
3	9	средне-низкая	3	13	хорошая
4	18	высокая	4	7	средне-низкая
5	12	хорошая	5	14	хорошая
6	17	высокая	6	8	средне-низкая
7	16	высокая			
8	7	средне-низкая			
9	14	хорошая			
10	16	высокая			
11	19	высокая			
12	18	высокая			
13	15	хорошая			
14	16	высокая			
15	16	высокая			
16	11	хорошая			
17	17	высокая			
18	18	высокая			
19	11	хорошая			
20	13	хорошая			
Ср. знач.	14.25		Ср. знач.	9.67	

Приложение 2

Бланк методики по определению уровня тревожности
(вариант методики А.М. Прихожан, адаптированный для младшего
школьного возраста М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой и Л.М. Орловой)

№ п/п	Ситуации	Баллы		
1	Ответить у доски	0	1	2
2	Пойти в гости к незнакомым людям	0	1	2
3	Участвовать в соревнованиях	0	1	2
4	Разговаривать с директором школы	0	1	2
5	Быть совершенно одному	0	1	2
6	Учитель смотрит по журналу, кого спросить	0	1	2
7	Тебя в чем-то упрекают	0	1	2
8	На тебя смотрят, когда что-нибудь делаешь	0	1	2
9	Пишешь контрольную работу	0	1	2
10	После контрольной учитель называет отметки	0	1	2
11	На тебя не обращают внимание	0	1	2
12	У тебя что-то не получается	0	1	2
13	Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2
14	Тебе грозит встретить неприятных людей	0	1	2
15	Слышишь за спиной смех	0	1	2
16	Сдавать экзамены, проходить отбор в секцию	0	1	2
17	На тебя сердятся, непонятно почему	0	1	2
18	Выступать на школьном вечере	0	1	2
19	Быть ночью в темноте	0	1	2
20	Не понимаешь объяснений учителя	0	1	2
21	Разлука с друзьями (подругами)	0	1	2
22	Сравниваешь себя с другими	0	1	2
23	Проверяют твои способности	0	1	2
24	На тебя смотрят, как на маленького	0	1	2
25	На уроке учитель неожиданно спрашивает тебя	0	1	2
26	Замолчали, когда ты подошел	0	1	2
27	Оценивается твоя работа	0	1	2
28	Думаешь о своих возможных неудачах	0	1	2
29	Тебе надо принять важное решение	0	1	2
30	Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2

Бланк методики «Шкала оценки своей компетентности» С. Хартер

№	Утверждение	Оценка				Утверждение
		Всегда верно	Воз можно	Воз можно	Всегда верно	
1	Дети, которым хорошую оценку получить легко	4	3	2	1	Дети, которым хорошую оценку получить трудно
2	Дети, которым трудно найти друга, у них мало друзей	1	2	3	4	Дети, у которых много друзей
3	Дети, которые умеют и любят играть в различные игры	4	3	2	1	Дети, которые играют не во все игры
4	Дети, очень не уверенные в себе	1	2	3	4	Дети, которые всегда уверены в себе
5	Дети, у которых в школе бывают неприятности	1	2	3	4	Дети, у которых в школе все хорошо
6	Дети, с которыми все хотят играть	4	3	2	1	Дети, с которыми играют только близкие друзья
7	Дети, которые плохо играют, зато получают хорошие оценки	1	2	3	4	Дети, которые не очень хорошо учатся, но хорошо играют
8	Дети, которые всегда поступают правильно	4	3	2	1	Дети, которые иногда ошибаются
9	Находчивые и быстрые дети	4	3	2	1	Дети, которым надо подумать, чтобы найти правильный ответ
10	Дети, которые нравятся не всем, а тем, кто их близко знает	1	2	3	4	Дети, которые нравятся всем
11	Дети, которые любят новые игры	4	3	2	1	Дети, которые любят известные, хорошо знакомые игры
12	Дети, которые иногда плохо себя ведут	1	2	3	4	Дети, которые всегда ведут себя хорошо
13	Дети, которые на уроке правильно выполняют задания	4	3	2	1	Дети, которые не сразу правильно выполняют работу в классе
14	Дети, которые любят играть со всеми вместе	4	3	2	1	Дети, которые редко играют со всеми вместе и больше держатся в стороне

	Утверждение	Оценка				Утверждение
		Всегда верно	Воз можно	Воз можно	Всегда верно	
15	Дети, которые плохо, медленно бегают	1	2	3	4	Дети, которые быстро бегают
16	Дети, которым часто делают замечания по поведению	1	2	3	4	Дети, которых часто хвалят за хорошее поведение
17	Дети, которые быстро выполняют домашнее задание	4	3	2	1	Дети, которые долго выполняют домашнюю работу
18	Дети, с которыми трудно подружиться	1	2	3	4	Дети, с которыми можно сразу подружиться
19	Дети, которых сразу выбирают в команду для игры	4	3	2	1	Дети, которых не сразу выбирают в команду для игры
20	Дети, которым часто говорят, что они хорошие	4	3	2	1	Дети, которым редко говорят, что они хорошие
21	Дети, которые забывают изученный материал	1	2	3	4	Дети, которые хорошо помнят, что они изучали
22	Дети, которые сами предлагают, в какую игру играть	4	3	2	1	Дети, которым предлагают, в какую игру играть
23	Дети, которым больше нравится смотреть, как играют другие	1	2	3	4	Дети, которым хочется играть, а не наблюдать за игрой других
24	Дети, которые все делают замечательно, у них все получается	4	3	2	1	Дети, у которых бывают неудачи
25	Дети, которые быстро понимают, что они прочитали	4	3	2	1	Дети, которые не всегда понимают прочитанный текст
26	Дети, которые не любят играть со всеми	1	2	3	4	Дети, которые охотно играют со всеми
27	Дети, которые любят выполнять поручения учителя	4	3	2	1	Дети, которым не нравятся поручения учителя
28	Дети, которые хотят быть такими, как все	1	2	3	4	Дети, которые хотят быть непохожими на других