

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:

**«Социально-психологические характеристики детей с трудностями
адаптации к школе»**

Студент _____ Игонина Элина Вячеславовна
подпись

Руководитель _____ Бузыкина Ю.С.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.01.2017 №7)

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 теоретических данных по проблеме исследования социально-психологических характеристик детей с трудностями адаптации к школе.....	6
1.1. Сущность социально-психологической адаптации детей к школе...	6
1.2. Социально-психологические характеристики младших школьников.....	10
1.3. Роль социально-психологических характеристик младших школьников в процессе школьной адаптации и дезадаптации	15
Выводы по 1 главе.....	27
Глава 2. Исследование социально-психологических характеристик детей с трудностями и без трудностей адаптации к школе	29
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	29
2.2. Анализ результатов диагностики социально-психологических характеристик детей младшего школьного возраста и их адаптации к школе.....	33
2.3. Различия в социально-психологических характеристиках детей с трудностями и без трудностей адаптации к школе	42
Выводы по 2 главе.....	51
Заключение.....	55
Список используемых источников.....	56
Приложение.....	60

Введение

При поступлении в школу любой ребенок сталкивается с необходимостью приспособления к изменившимся условиям среды, т.е. с процессом адаптации, который не всегда проходит благоприятно.

Чем выше уровень личностного развития ребенка, тем в большей степени среда, на которую он фактически ориентируется в своем поведении, выходит за рамки его непосредственного окружения. В связи с этим, говоря о проблеме адаптации детей к школьному обучению, необходим учет уровня развития их социально-психологических характеристик, а также мотивации к школьному обучению.

Известно, что большинство младших школьников, перейдя в первый класс, стремятся быть хорошими учениками. Но, к сожалению, не всем это удается, многие из них испытывают различные трудности в процессе учебы.

Системообразующим фактором успешной психологической адаптации является адаптационный потенциал личности, от которого зависит эффективность и устойчивость психической саморегуляции при изменившихся условиях жизнедеятельности. В свою очередь, успешность протекания адаптационного процесса зависит от ряда психологических факторов, таких как агрессивность, тревожность, ригидность, стрессоустойчивость, интровертированность и др.

На современном этапе отмечается тенденция к росту числа детей с трудностями адаптации к школе, что может быть связано с интенсификацией учебной деятельности, наблюдаемой в последние годы. Большое значение вопросам школьной готовности, а также адаптации первоклассников к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников придают такие исследователи, как М.М. Безруких, Л.И. Божович, А.Л. Венгер [5], И.В. Дубровина, И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова [14], Р.В. Овчарова [16], Д.Б. Эльконин [30].

Проблема повышения успешности в учебной деятельности характеризуется особой значимостью. Разработкой данной предметной

области занимались такие исследователи, как Н.А. Аминов [3], Л.Н. Габеева, И.А. Гришанова [9], О.В. Дрокина, А.Г. Ивашкин, О.В. Хухлаева [27, 28], М.Р. Шабалина, О.А. Яшнова [31] и др.

В свою очередь, вопросы, касающиеся необходимости учета социальных и психологических особенностей детей в процессе адаптации, остаются не в полной мере изученными.

Данная проблема приобретает особую актуальность в среде младших школьников. Таким образом, очевидна практическая значимость исследования социально-психологических характеристик детей, испытывающих трудности адаптации к школе для последующего использования полученных данных педагогами-психологами, социальными педагогами в процессе консультирования учителей и родителей, а также в коррекционной работе.

Цель исследования – изучение социально-психологических характеристик детей с трудностями и без трудностей адаптации к школе для использования полученных данных в работе школьного психолога для разработки профилактических мероприятий по оптимизации процесса адаптации детей к школьному обучению, а также составления тренинговых программ, способствующих повышению успешности младших школьников в их учебной деятельности.

Объект исследования – социально-психологические характеристики и адаптация к школе.

Предмет – различия в социально-психологических характеристиках детей с трудностями и без трудностей адаптации к школе.

Гипотеза заключается в предположении о том, что существуют различия в социально-психологических характеристиках детей, испытывающих трудности адаптации, и не испытывающих трудностей адаптации к школе.

На основании выдвинутой нами гипотезы, мы рассматривали различия в показателях школьной мотивации, уровня школьной тревожности,

эмоциональных состояний в группах детей с трудностями и без трудностей адаптации к школе.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в исследовании решались следующие **задачи**:

1. Проанализировать теоретические данные по проблеме исследования социально-психологических характеристик детей с трудностями адаптации к школе.

2. Провести диагностическое исследование социально-психологических характеристик детей младшего школьного возраста и их адаптации к школе.

3. Проанализировать результаты диагностики и интерпретировать выявленные различия в социально-психологических характеристиках детей с трудностями и без трудностей адаптации к школе.

4. Сформулировать выводы исследования и сделать заключение.

В качестве методов исследования были использованы наблюдение и диагностический эксперимент с применением следующих **методик**:

- карта наблюдений Стотта в модификации Т.В. Дорожевец [7];
- методика определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой [14];
- методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [15];
- «Цветовой тест» М. Люшера для диагностики преобладающих эмоциональных состояний школьников [25].

Полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью критерия U-Манна-Уитни для оценки различий между двумя выборками по уровню количественно измеренного признака [23].

Эмпирическое исследование проводилось поэтапно на базе МБОУ СОШ №7 г. Пенза. Выборку исследования составили 30 человек (16 мальчиков и 14 девочек) – учащиеся 1 классов в возрасте от 7 до 8 лет (младший школьный возраст).

Глава 1. Анализ теоретических данных по проблеме исследования социально-психологических характеристик детей с трудностями адаптации к школе

1.1. Сущность социально-психологической адаптации детей к школе

Понятие адаптации (приспособления) играет важную роль в разных отраслях современной науки, в том числе в психологии. Постановка проблемы адаптации, первоначально являвшейся эволюционной проблемой, исторически была связана с возникновением и развитием биологии: с попытками биологов исследовать взаимосвязи организмов с окружающей их средой (К. Линней, Ж. Бюффон, Ж. Б. Ламарк). Однако на этом этапе изучение адаптации, как указывают А.Б. Георгиевский, В.П. Петленко, А.В. Сахно, Г.И. Царегородцев и др., сводилось к принципу прямого (адекватного) приспособления организмов в ответ на воздействия окружающей среды.

Второй этап в развитии проблемы адаптации был связан с эволюционистской концепцией Ч. Дарвина. Адаптация понимается им как следствие борьбы за существование. Благодаря процессу адаптации достигается оптимальное функционирование всех систем организма и сбалансированность в системе «человек-среда».

Если в биологии и медицине понятие «адаптации» получило достаточно широкое распространение, то его «вхождение» в социальную психологию проходило значительно медленнее [1].

В отечественной психологии изучением адаптации как процесса занимались Н.А. Ощуркова (1995), Л.В. Ключникова (2001), В.В. Гриценко (2002) и др. В психологических гуманистических концепциях — это положение о нарушении равновесия как мотивации развития А. Маслоу,

К. Роджерса, о стремлении к смыслу В. Франкла, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, концепция личности В.Н. Мясищева, Д.Б. Эльконина [30].

В психологии под термином «адаптация» понимается перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. При этом подразумевается процессуальная сторона собственно явления адаптации в отличие от приспособления животных.

Под психологической адаптацией Ф.Б. Березин понимает установление оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления жизнедеятельности человека, которая позволяет удовлетворить актуальные потребности и реализовать связанные с ним значимые цели.

Адаптация – механизм социализации личности, включение её в систему общественных связей и отношений. Высокие показатели социальной адаптации – это умение работать, жить в условиях совместной деятельности (игровой, учебной, трудовой), в условиях новой социальной среды, новых её требований, разрешать межличностные конфликты, преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации.

Важнейший вклад в разработку широкого понятия адаптации внес Ж. Пиаже. Согласно его концепции, адаптация — и в биологии, и в психологии — рассматривается как единство противоположно направленных процессов: аккомодации и ассимиляции. Первый из них (его, по сути, обозначают термином «адаптация к среде») обеспечивает модификацию функционирования организма или действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Второй же процесс изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно структуре организма или включая в схемы поведения субъекта. Указанные процессы тесно связаны между собой и опосредствуют друг друга (что не исключает в каждом конкретном случае ведущей роли какого-либо из них). Ж. Пиаже отмечал, что ассимиляции и

аккомодации – взаимосвязанные процессы, которые не могут протекать друг без друга [4].

Поскольку условия социальной среды никогда не остаются неизменными, то процесс адаптации непрерывен. Но, несмотря на непрерывность адаптации, это явление связывают, прежде всего, с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. В детстве такими периодами являются начало школьного обучения. Среди этих моментов самый важный и ответственный – поступление в школу. Ведь от того, как начнётся школьная биография ребёнка, зависит адаптация на последующих этапах, да и весь процесс социализации и развития личности школьника.

М.Р. Битянова считает, что адаптация школьника рассматривается не только как процесс приспособления его к успешному функционированию в данной среде, но и как активное освоение личностью окружающего пространства, связанное с ее способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию [24].

Процесс адаптации запускается тогда, когда возникают изменения привычных условий жизни, связанные с появлением условий, вносящих дезорганизацию в психическую деятельность личности, регулирующую поведение человека. При этом возникает необходимость в новых психических реакциях на раздражители, вызванные изменением условий. Дезорганизация психических функций является сигналом для включения механизма регуляции и компенсации, конечный результат действия которого - организация нового уровня психической деятельности в соответствии с изменившимися условиями среды. Ряд авторов считает, что слово «адаптация» можно употреблять, с одной стороны, для обозначения свойства человека, которое характеризует его устойчивость к условиям среды, выражая уровень приспособленности к ней. С другой стороны, адаптация рассматривается как процесс приспособления человека к меняющимся условиям. В этом случае важно видеть взаимный характер адаптации

человека в той среде, с которой он вступает в регулятивные адаптационные связи в жизни [24].

Адаптированность (устойчивая психическая адаптация) – это уровень психической деятельности (комплекс регуляторных психических реакций), определяющий адекватное заданным условиям среды поведение человека, его эффективное взаимодействие со средой и успешную деятельность без значительного нервно-психического напряжения. Критерием повышения нервно-психической устойчивости можно считать внутреннюю психическую комфортность человека, определяемую сбалансированностью положительных и отрицательных эмоций.

Понятие социально-психологической адаптации личности заключается в оптимальной реализации внутренних возможностей человека и его личностного потенциала в социально значимой деятельности; в способности, сохраняя себя как личность, взаимодействовать с окружающим социумом в конкретных условиях существования. В процессе социально-психологической адаптации изменяется и внутренний мир человека: появляются новые представления, знания о деятельности, которой он занимается, в результате чего происходит самокоррекция и самоопределение личности.

Происходит изменение установки на самоутверждение, индивид приобретает необходимые знания, умения и навыки. Все это и определяет сущность его социально-психологической адаптации к социуму, успешность ее протекания.

При поступлении в школу коренным образом изменяются условия жизни и деятельности ребенка, ведущей становится учебная деятельность. Режим школьных занятий требует гораздо более высокого, чем в дошкольном возрасте, уровня произвольности поведения. Необходимость налаживать и поддерживать взаимоотношения с педагогами и сверстниками в ходе совместной деятельности требует развитых навыков общения. В связи с этим особую важность приобретает готовность к школьному обучению.

Дети, имеющие достаточный опыт общения, с развитой речью, сформированными познавательными мотивами и умением произвольно-волевой регуляции поведения, легко адаптируются к школьным условиям.

Часто в более выигрышных условиях оказываются дети, посещавшие детский сад, поскольку там элементы готовности к школьному обучению целенаправленно формируются педагогическим воздействием. Дети, не посещавшие дошкольные учреждения, пользовались более пристальным и индивидуализированным вниманием родителей. Они, как правило, обладают определенными преимуществами в познавательной сфере, но часто не имеют достаточного опыта взаимоотношений и вообще стоят на эгоцентрической личностной позиции. Затруднения, возникающие вследствие недостаточной готовности к школе, могут быть причиной дезадаптации ребенка. Неспособность к адекватному поведению и неудачи в учебной деятельности, закрепляясь, способствуют возникновению так называемых школьных неврозов.

Таким образом, особое внимание следует уделять вопросам школьной готовности детей, а также адаптации первоклассников к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников.

1.2. Социально-психологические характеристики младших школьников

Учебная деятельность осуществляется на протяжении всех лет обучения в школе, но только в младшем школьном возрасте она является ведущим видом деятельности, т.к. именно в этот период происходит ее формирование. В настоящее время одной из главных задач школьного обучения становится не только формирование у учащихся определенного запаса знаний, умений и навыков, но и умение осознавать и видеть причины своих успехов и неудач в процессе обучения.

На основе этой новой деятельности развиваются основные психологические новообразования, т.е. те изменения в психике, которые впервые возникают в конкретном возрасте и определяют сознание ребёнка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. Мышление у детей младшего школьного возраста становится доминирующей психической функцией и начинает определять постепенно и работу всех других психических функций (памяти, внимания, восприятия). С развитием мышления другие функции тоже интеллектуализируются и становятся произвольными.

Развитие мышления способствует появлению нового свойства личности ребенка – рефлексии, то есть осознания себя, своего положения в семье, классе, оценка себя как ученика: хороший - плохой. Эту оценку «себя» ребенок черпает из того, как относятся к нему окружающие, близкие люди.

Согласно концепции Э. Эриксона, в этот период у ребенка формируется такое важное личностное образование как чувство социальной и психологической компетентности или при неблагоприятных условиях – социальной и психологической неполноценности.

Л.С. Выготский отмечал интенсивное развитие интеллекта в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит, в свою очередь, к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в регулируемые, произвольные процессы.

Новая социальная ситуация развития требует от ребенка младшего школьного возраста особой деятельности – учебной. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде умений учиться. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается здесь, – мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием учебной деятельности. Он желает выполнять

социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация.

Ребенок в этот период очень чуток к тому, как учитель относится к другим детям. В первое время учащиеся стремятся точно следовать указаниям учителя, и если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то и правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, введенному учителем.

Основную часть содержания учебной деятельности составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Усвоение научных знаний, умений и навыков выступает как основная цель и главный результат деятельности. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются только в школе, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает как побочный продукт в виде житейских понятий.

Учебная деятельность начинается с того, что ребенка постоянно оценивают. Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает возможность подчинять свои желания требованиям учителя, что способствует формированию произвольности как нового качества психических процессов.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия представляют собой основные новообразования младшего школьного возраста. Кроме того, в рамках овладения учебной деятельностью перестраиваются, совершенствуются все психические процессы.

Полноценная работа в учебных ситуациях требует также действий контроля и самоконтроля. В начальной школе обучение контролю идет путем прямого подражания учителю. Контроль тесно связан с оцениванием ребенком своей деятельности на разных этапах ее

осуществления, т.е. с реализацией регулятивной функции.

В самом процессе учения младших школьников больше всего привлекают эмоциональные моменты, внешняя занимательность урока, игровые моменты в нем. Для формирования познавательной мотивации большое значение имеет сам характер учебной деятельности [10].

Помимо мотивации, следует обратить внимание и на динамику отношения детей к учению на протяжении младшего школьного возраста. Первоначально они стремятся к нему как к общественно полезной деятельности вообще. Затем их начинают привлекать отдельные приемы учебной работы. И, наконец, дети начинают самостоятельно преобразовывать конкретно-практические задачи в учебно-теоретические, интересуясь внутренним содержанием учебной деятельности. В формировании учебной деятельности важное место занимает вовлечение ребенка в учебные ситуации, которые решаются совместно с учителем.

Процесс развития учебной деятельности – это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев. Учитель демонстрирует ребенку определенную последовательность учебных действий и выделяет те из них, которые должны выполняться в предметном, внешнеречевом или умственном плане. Он создает условия, при которых внешние действия интериоризуются, становясь обобщенными, сокращенными и освоенными.

Переход ребенка к концу второго-началу третьего года обучения к саморегуляции связано с нарастанием у него самоконтроля и самооценки.

Саморегуляция позволяет более осознанно подходить к процессу учения, ставить собственные учебные цели и задачи. Можно говорить об умении ребенка преобразовывать практические задачи в учебно-практические, что свидетельствует о развитом уровне учебной деятельности, наличии познавательной мотивации и умении учиться [21].

М.Р. Битянова [22, 24] разработала систему психолого-педагогических требований к статусу школьника, задающих критерии, цели и задачи психологического сопровождения адаптации детей к школе (табл. 1.1.)

Таблица 1.1.

**Система психолого-педагогических требований к содержанию статуса
младшего школьника**

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к содержанию статуса учащегося 1-го класса
1.1. Произвольность психических процессов	Высокий уровень учебной активности, самостоятельности. Способность самостоятельно спланировать, осуществить и проконтролировать результат учебных действий. Совершение учебных действий по образцу и правилу. Поддержание внимания на учебной задаче. Наличие собственных усилий для преодоления трудностей в решении учебных задач.
1.2. Уровень развития мышления	Высокий уровень развития наглядно-образного мышления: вычленение существенных свойств и отношений предметов, использование схем, способность к обобщению свойств предметов. Начальный уровень развития логического мышления, способность к умозаключениям и выводам на основе имеющихся данных.
1.3. Сформированность важнейших учебных действий	Умение выделить учебную задачу и превратить её в цель деятельности. Сформированность внутреннего плана учебных действий.
1.4. Уровень развития речи	Понимание смысла текста и простых понятий, использование речи как инструмента мышления. Владение сложноподчинёнными конструкциями в устной речи.
1.5. Уровень развития тонкой моторики	Способность к сложной двигательной активности при обучении письму и рисованию.
1.6. Умственная работоспособность и темп умственной деятельности	Способность сосредоточенно работать в течение 15–20 минут. Сохранение удовлетворительной работоспособности на протяжении учебного дня. Способность работать в едином темпе со всем классом.
2.1. Взаимодействие со сверстниками	Владение приёмами и навыками эффективного межличностного общения со сверстниками: установление дружеских отношений, готовность к коллективным формам деятельности, умение разрешать конфликты мирным путём.
2.2. Взаимодействие с педагогами	Установление адекватных ролевых отношений с педагогами на уроке и вне его. Проявление уважения к учителю.
2.3. Соблюдение социальных и этических норм	Принятие и выполнение школьных и общепринятых норм поведения.
2.4. Поведенческая саморегуляция	Произвольная регуляция поведения и естественной двигательной активности в учебных и других ситуациях внутришкольного взаимодействия. Сдерживание непроизвольных эмоций и желаний. Способность к ответственному поведению.
2.5. Активность и автономность поведения	Активность и самостоятельность в познавательной и социальной деятельности.
3.1. Наличие и характер учебной мотивации	Желание учиться, идти в школу. Наличие познавательного или социального мотива учения.

3.2. Устойчивое эмоциональное состояние в школе	Отсутствие выраженных противоречий между: - требованиями школы (педагога) и родителей; - требованиями взрослых и возможностями ребёнка.
4.1. Отношения со сверстниками	Эмоционально-положительное восприятие ребёнком системы своих отношений со сверстниками.
4.2. Отношения с педагогами	Эмоционально-положительное восприятие ребёнком системы своих отношений с педагогами.
4.3. Отношение к значимой деятельности	Эмоционально-положительное восприятие школы и учения.
4.4. Отношение к себе	Устойчивая положительная самооценка.

Исходя из выше сказанного, следует отметить, что одной из главных задач повышения успешности учебной деятельности и процесса адаптации младших школьников должно быть формирование у них структурно организованных когнитивных конструктов, являющихся психологической базой приобретаемых знаний, чего можно добиться с помощью целенаправленного и систематического развития мышления учащихся. Кроме того, необходимо способствовать формированию у детей адекватной самооценки и уровня притязаний, стимулировать развитие познавательной мотивации, рефлексии, а также учитывать индивидуальные особенности ребенка.

1.3. Роль социально-психологических характеристик младших школьников в процессе школьной адаптации и дезадаптации

Рассматривая адаптацию ребёнка к школе, исследователи выделяют уровни, механизмы и показатели адаптации. Так, А.Л. Венгер [5] рассматривает адаптированность, как систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности, и выделяет три уровня адаптированности первоклассников:

1. Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно, учебный материал воспринимает легко, глубоко и полно овладевает

программным материалом, решает усложненные задачи. Прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя, выполняет поручения без внешнего контроля, проявляет большой интерес к самостоятельной работе. Всегда готовится ко всем урокам, общественные поручения выполняет охотно и добросовестно. Занимает в классе благоприятное статусное положение.

2. Средний уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, её посещение не вызывает отрицательных переживаний. Понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые учебные задачи. Сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле и тогда, когда занят чем-то интересным для себя. Общественные поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками.

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

Таким образом, основная доля характеристик адаптированного и дезадаптированного школьника относится к области усвоения школьного материала и выполнения школьных обязанностей.

В исследованиях Э.М. Александровской для анализа процесса

адаптации младших школьников используются четыре критерия:

- эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний);
- усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене;
- успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями);
- эмоциональное благополучие.

Важной особенностью такого подхода является ориентация на следующий методологический принцип: отсутствие показателей адаптации одновременно выступает как наличие показателей дезадаптации.

Т.В. Дорожевец расширяет диапазон критериев и показателей адаптации ребёнка к школе, предлагая её трёхкомпонентную модель. Школьная адаптация осуществляется в трёх сферах [22].

1. Академическая адаптация характеризует степень соответствия поведения ребёнка нормам школьной жизни: принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность на уроках и т.д.

2. Социальная адаптация отражает успешность вхождения ребёнка в новую социальную группу в виде принятия ребёнка одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы и т.д.

3. Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребёнком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению и др.

Изучая тему школьной адаптации, нельзя не обратить внимание и на явление дезадаптации.

В самом общем смысле под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса

ребёнка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным.

К числу основных первичных внешних признаков врачи, педагоги и психологи единодушно относят физиологические проявления затруднений в учёбе и различные нарушения школьных норм поведения. Наибольший риск представляет момент поступления ребёнка в школу и период первичного усвоения требований, предъявляемых новой социальной ситуацией.

На физиологическом уровне дезадаптация проявляется в повышенной утомляемости, сниженной работоспособности, импульсивности, неконтролируемом двигательном беспокойстве (расторможенности) либо заторможенности, нарушениях аппетита, сна, речи (заикание, запинки). Нередко наблюдаются слабость, жалобы на головные боли и боли в животе, гримасничанье, дрожание пальцев рук, обгрызание ногтей и другие навязчивые движения и действия.

На познавательном и социально-психологическом уровне признаками дезадаптации являются неуспешность учения, негативное отношение к школе (вплоть до отказа посещать её), к учителям и одноклассникам, учебная и игровая пассивность, агрессивность по отношению к людям и вещам, повышенная тревожность, частая смена настроения, страх, упрямство, капризы, повышенная конфликтность, чувства неуверенности, неполноценности, своего отличия от других, заметная уединённость в кругу одноклассников, лживость, заниженная либо завышенная самооценка, сверхчувствительность, сопровождаемая плаксивостью, чрезмерной обидчивостью и раздражительностью.

Компонентами школьной дезадаптации могут выступать:

1. Когнитивный компонент, проявляющийся в неуспешности обучения по программе, соответствующей возрасту и способностям ребёнка. Включает такие формальные признаки, как хроническая неуспеваемость, второгодничество, и качественные признаки типа недостаточности знаний, умений и навыков.

2. Эмоциональный компонент, проявляющийся в нарушении отношения к обучению, учителям, жизненной перспективе, связанной с учёбой.

3. Поведенческий компонент, показателями которого выступают повторяющиеся трудно корригируемые нарушения поведения: патохарактерологические реакции, нарушение дисциплины, девиантное поведение.

Симптомы школьной дезадаптации могут отмечаться у абсолютно здоровых детей, а также сочетаться с различными нервно-психическими заболеваниями. При этом школьная дезадаптация не распространяется на нарушения учебной деятельности, вызванные задержкой психического развития, грубыми органическим расстройствами, физическими дефектами.

Е.В. Новикова предлагает следующую классификацию причин школьной дезадаптации, характерной для младшего школьного возраста.

1. Дезадаптация вследствие недостаточного овладения необходимыми компонентами предметной стороны учебной деятельности. Причины этого могут заключаться в недостаточном интеллектуальном и психомоторном развитии ребёнка, в невнимании со стороны родителей или учителя к тому, как ребёнок овладевает учёбой, в отсутствии необходимой помощи. Эта форма школьной дезадаптации переживается младшеклассниками остро лишь тогда, когда взрослые подчёркивают «бестолковость», «неумелость» детей.

2. Дезадаптация вследствие недостаточной произвольности поведения. Низкий уровень самоуправления затрудняет овладение как предметной, так и социальной сторонами учебной деятельности. На уроках такие дети ведут себя несдержанно, не выполняют правила поведения. Эта форма дезадаптации чаще всего является следствием неправильного воспитания в семье: или полного отсутствия внешних форм контроля и ограничений, которые подлежат интериоризации (стили воспитания «гиперопека», «кумир семьи»), или вынесения средств контроля вовне («доминирующая

гиперпротекция»).

3. Деадаптация как следствие невозможности приспособиться к темпу школьной жизни. Этот тип нарушения чаще встречается у соматически ослабленных детей, у детей со слабым и инертным типами нервной системы, нарушениями органов чувств. Сама деадаптация возникает в том случае, если родители или учителя игнорируют индивидуальные особенности таких детей, не выдерживающих высоких нагрузок

4. Деадаптация как результат дезинтеграции норм семейной общности и школьного окружения. Этот вариант деадаптации возникает у детей, не имеющих опыта идентификации с членами своей семьи. В этом случае они не могут образовать настоящие глубокие связи с членами новых общностей. Во имя сохранения неизменного Я они с трудом вступают в контакты, не доверяют учителю. В других случаях результатом невозможности разрешить противоречия между семейным и школьным МЯ является панический страх расставания с родителями, желание избежать школы, нетерпеливое ожидание конца занятий (т.е. то, что обычно называют школьным неврозом).

Среди причин школьной деадаптации нередко называют некоторые личностные качества ребёнка, сформированные на предыдущих этапах развития. Существуют интегративные личностные образования, определяющие наиболее типичные и устойчивые формы социального поведения и подчиняющие себе его более частные психологические характеристики.

Именно в младшем школьном возрасте претерпевают изменения и самооценка личности, которая связана с новой деятельностью, ее целями и задачами, трудностями и требованиями; уровень притязаний, образ «Я», рефлексия, «Я - концепция», оценка себя в сравнении с другими.

При неадекватно завышенной самооценке и уровне притязаний дети не критично стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых, либо отказываются от выполнения деятельности, в которой ожидают неудачи. В

основе возникающих отрицательных эмоциональных переживаний лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе. Последствиями такого конфликта могут стать не только снижение успеваемости, но и ухудшение состояния здоровья на фоне явных признаков социально-психологической дезадаптации. Не менее серьёзные проблемы возникают у детей со сниженной самооценкой и уровнем притязаний. Их поведение отличается неуверенностью, конформностью, что сковывает развитие инициативы и самостоятельности.

Обоснованно в группу дезадаптированных можно включить детей, испытывающих затруднение в общении со сверстниками или учителями, т.е. с нарушениями социальных контактов. Умение устанавливать контакт с другими детьми чрезвычайно необходимо первокласснику, так как учебная деятельность в начальной школе носит ярко выраженный групповой характер. Когда ребёнок либо активно отвергается одноклассниками, либо игнорируется, в обоих случаях отмечается глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего дезадаптирующее значение. Менее патогенна, но также имеет дезадаптирующие свойства ситуация самоизоляции, когда ребёнок избегает контактов с другими детьми.

Кроме того, младший школьный возраст непосредственно связан с началом становления мотивации учения. На этапе прихода ребенка в школу он впервые включается в новую социально-значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Как правило, к концу дошкольного возраста, у ребенка формируется достаточно сильная мотивация к обучению в школе (выражается в потребности посещать школу – носить школьную форму, портфель, занять новое положение среди окружающих и т.п.) Наряду с этим существуют и объективная готовность к школе, определенный уровень умственного развития, а также наличие знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу.

В качестве благоприятных характеристик мотивации детей младшего школьного возраста отмечается общее положительное отношение ребенка к

школе, широта его интересов, любознательность, которая является формой проявления высокой умственной активности младших школьников. Их непосредственность, открытость, доверчивость, вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для развития в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться [29].

Что касается познавательных мотивов, то сначала младшие школьники интересуются отдельными фактами, а уже потом – закономерностями и принципами. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы к самообразованию.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости обучения, с которым ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить одобрение учителя.

Достижения учеников младшего школьного возраста в целеполагании состоят в том, что для них становятся произвольными многие психические функции (память, внимание). Школьник овладевает средствами преднамеренного запоминания, сосредоточения внимания, организации своего поведения в целом, подчинения своего поведения требованиям учителя. Постановка целей в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что ученик готов к принятию задач, заданных учителем, становится способным определять важность и последовательность целей, как на уроке, так и при самостоятельной организации своего времени. Слабость процессов целеобразования в этом возрасте сказывается в неумении школьника подчинить себя целям взрослого на достаточно длительное время. Неумение выполнять требования учителя являются одной из причин отрицательного отношения к обучению и к школе в этом возрасте.

Психические состояния являются важнейшей частью психической регуляции, играют существенную роль в любом виде деятельности и поведения. Они выступают и как система организации психических процессов, и как субъективное отношение к отражаемому явлению, и как механизм оценки отражаемой действительности. Изменение психического состояния непосредственно в процессе деятельности проявляется в виде смены субъективного отношения к отражаемой ситуации или смены мотивов по отношению к решаемой задаче. В психических состояниях так же, как и в других психических явлениях, отражается взаимодействие человека с жизненной средой. Существенное значение имеет изучение психических состояний для повышения эффективности учебной деятельности [12].

Фундаментальные теоретические основания связи эмоционального состояния ученика с результативностью умственной и познавательной деятельности разрабатывались в лоне общей психологии как проблема связи аффекта и интеллекта, а также эмоциональной регуляции умственной деятельности [26, с. 58-59].

О.К. Тихомиров отмечал, что эмоции, выполняя по отношению к мышлению организующую и регуляторную функцию, выступают в роли ключевого координатора умственной деятельности [33].

Младший школьный возраст наиболее сензитивен для формирования эмоций, важных именно для учебной деятельности. Содержание переживаний ребенка, его эмоции, которые он испытывает наиболее часто, в различных ситуациях, реакции на различные явления жизни, с которыми он сталкивается, возникают в результате особенностей его учебной деятельности в школе [11, 17].

Современному школьнику свойственны, с одной стороны, стремление к успешности и самоопределению, а с другой – неуверенность, напряженность, тревожность. Понятие тревожности занимает важное место в психологических теориях и исследованиях. Тревожность представляет собой сложную комбинацию аффектов и аффективно-когнитивных структур, очень

часто описываемых в одном ряду со страхами. Это связано с тем, что реальная и воображаемая ситуации, вызывающие тревогу, связаны со страхом как доминирующей эмоцией. Известно, что уровень тревожности тесно связан с уверенностью в себе, в своих знаниях. И все же чрезмерно высокий уровень тревожности чаще всего снижает эффективность деятельности, а низкий его уровень обычно проявляется в повышении результатов деятельности. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности, так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности [19].

Понятие школьной тревожности включает в себя различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения.

Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу [29].

Задача педагога состоит в том, чтобы поддержать стремление ученика к успешной деятельности с учетом его актуального состояния [13]. Как только ученик пробует произвести какое-либо действие и видит, что у него получается, сразу улучшается его эмоциональное состояние, повышается мотивация, увеличивается активность в поиске средств.

Эпизодические переживания мало затрагивают сущность младшего школьника. Но ребенок также испытывает и чувства глубокие, связанные с

его убеждениями, с мечтами. Если испытываемые учащимся чувства глубоко его затронули, то они влияют не только на его самочувствие, но и изменяют его поведение и деятельность [11].

Известно, что эмоции – это индикатор степени удовлетворения потребностей и стремлений школьника. Возникающие при этом отношения являются регулятором равновесия между внешними влияниями, внутренним состоянием и формами поведения ученика.

Благодаря закреплению положительных состояний, у ребенка формируются саморегуляционные умения быть сдержанным, собранным, учитывать переживания другого человека. Этот процесс у младших школьников осуществляется вначале на основе приобщения к социальным нормам через воспроизведение требуемого и понятого ими.

Именно в начальной школе закладываются основы произвольного поведения, осуществляется сначала упражнение в выполнении социальных норм и правил, оснащение школьников необходимыми умениями, а затем постепенное предоставление свободы ответственного выбора на основе ориентации на состояние другого человека [18].

Приобретенные младшим школьником рефлексивные способности оказывают ему хорошую услугу при решении проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками. В то же время учебная деятельность требует от ребенка особой рефлексии, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а также контролем за вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач.

Изменения в положительную сторону, в чертах эмоциональной жизни школьника может произойти за счет вовлечения младших школьников в деятельность встречающее социальное одобрение. Оно возникает, если младший школьник начинает увлекаться какой-то учебной деятельностью, определенным учебным предметом и начинает добиваться в ней успеха. В результате у такого учащегося возникает более благоприятное

эмоциональное самочувствие. Преувеличенные и необоснованные притязания на успешную учебную деятельность создают негативное эмоциональное отношение к одноклассникам, которые наиболее успешны в этой деятельности [8].

Подводя итог, подчеркнем, что важными условиями для успешной адаптации младших школьников выступают: успешность обучения по программе, соответствующей возрасту и способностям ребёнка, благоприятное эмоциональное состояние, проявляющееся в положительном отношении к обучению, учителям, сверстникам, развитая саморегуляция, самоконтроль, дисциплинированность.

Выводы по 1 главе

1. Под термином «адаптация» понимается перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой.

2. Основными критериями психолого-педагогического сопровождения адаптации детей к школе являются: произвольность психических процессов, сформированность важнейших учебных действий, взаимодействие со сверстниками и педагогами, поведенческая саморегуляция, наличие и характер учебной мотивации, устойчивое эмоциональное состояние в школе.

3. Выделяют следующие уровни адаптированности первоклассников (по А.Л. Венгер): высокий уровень адаптации (первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно, учебный материал воспринимает легко, выполняет поручения без внешнего контроля, проявляет большой интерес к самостоятельной работе, общественные поручения выполняет охотно и добросовестно, занимает в классе благоприятное статусное положение); средний уровень адаптации (положительное отношение к школе, самостоятельное решение типовых учебных задач, сосредоточенность и внимательность при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле, добросовестное выполнение общественных поручений); низкий уровень адаптации (первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе, доминирует подавленное настроение, наблюдаются нарушения дисциплины, самостоятельная работа с учебным материалом затруднена, общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, близких друзей не имеет).

4. В младшем школьном возрасте могут быть сформированы такие волевые качества, как самостоятельность, настойчивость, выдержка, уверенность в своих силах.

5. Неумение выполнять требования учителя являются одной из причин отрицательного отношения к обучению и к школе в этом возрасте.

6. Эмоциональное состояние представляет собой важный фактор, условие успешной деятельности и благоприятной адаптации школьника.

7. Понятие школьной тревожности включает в себя различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

8. Важными условиями для успешной адаптации младших школьников выступают: успешность обучения по программе, соответствующей возрасту и способностям ребёнка, благоприятное эмоциональное состояние, проявляющееся в положительном отношении к обучению, учителям, сверстникам, развитая саморегуляция, самоконтроль, дисциплинированность.

Глава 2. Исследование социально-психологических характеристик детей с трудностями и без трудностей адаптации к школе

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Эмпирическое исследование проводилось поэтапно на базе МБОУ СОШ №7 г. Пенза. Выборку исследования составили 30 человек (16 мальчиков и 14 девочек) – учащиеся 1 классов в возрасте от 7 до 8 лет (младший школьный возраст).

На первом этапе эмпирического исследования проводилась диагностика адаптации детей к школьному обучению, диагностика школьной мотивации, уровня школьной тревожности, эмоциональных состояний.

На втором этапе эмпирического исследования выборка была разделена на группы по критерию «благоприятная адаптация»/«трудности адаптации» обучающихся к школе.

На третьем этапе исследования полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью критерия U-Манна-Уитни для оценки различий между двумя выборками по уровню количественно измеренного признака.

В качестве методов исследования были использованы наблюдение и диагностический эксперимент с применением следующих **методик**:

- карта наблюдений Стотта в модификации Т.В. Дорожевец [7];
- методика определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой [14];
- методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [15];
- «Цветовой тест» М. Люшера для диагностики преобладающих эмоциональных состояний школьников [25].

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы о том, что существуют различия в социально-психологических характеристиках детей,

испытывающих трудности адаптации, и не испытывающих трудностей адаптации к школе, было проведено эмпирическое исследование.

Для изучения адаптации детей к школе нами проводилось наблюдение с помощью карты наблюдений Стотта в модификации Т.В. Дорожевец.

Данная методика состоит из пяти факторов, каждый из которых содержит разное количество утверждений. Так, в первый фактор «Асоциальность» входит 14 пунктов, второй фактор «Инфантильность» содержит 12 пунктов, третий фактор «Подчиняемость» - 10 пунктов, четвертый фактор «Активность» и пятый «Неуверенность» содержат по 7 пунктов утверждений.

За каждый наблюдаемый поведенческий акт присваивается один балл. Полученные данные заносятся в протокол и записываются результаты всех детей в общую таблицу. В списке отмечаются дети с самыми высокими показателями по каждому из факторов.

Для выявления школьной мотивации была использована методика определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой.

С помощью данной методики, состоящей из десяти вопросов, можно определить отношение детей к школе и учебному процессу, а также эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. В методике ответы оцениваются по 30-балльной шкале (максимальная оценка – 30 баллов). Чем выше балл, тем выше школьная мотивация. Таким образом, определяется высокая, нормальная и низкая школьная мотивация, а также учебная активность, в целом положительное отношение к школе, но когда она привлекает больше внеучебными сторонами, негативное отношение к школе.

Для диагностики уровня школьной тревожности и эмоционального состояния учащихся была использована методика «Диагностики уровня школьной тревожности» Филлипса, с помощью которой можно выявить уровень и характер тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста, что свидетельствует о проявлении тревожности. При обработке анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов):

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.
4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера,

повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Для диагностики преобладающих эмоциональных состояний школьников был использован «Цветовой тест» М. Люшера.

Цветовой тест М. Люшера представляет собой набор из 8 цветowych карточек (сокращенный вариант), которые одновременно предъявляются испытуемому с просьбой проранжировать их в процессе убывания «приятности цвета» (иногда 2-3 последних – в процессе убывания «неприятности цвета»). Выбор цветов производится один раз.

Процедура исследования цветowych ассоциаций («Мое настроение в школе», «Мое настроение дома» и т. п.) позволяет диагностировать, насколько комфортно ребенок чувствует себя дома и в школе.

Цветовые карточки выкладываются перед ребенком на чистом листе бумаги в случайном порядке.

Номера выбранных цветов и последовательность предпочтения цветов записываются в бланке ответов.

Процедура ранжирования цветowych карточек (от самого приятного цвета до самого неприятного) позволяет рассчитать показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) и вегетативный коэффициент (ВК).

Значения СО меняются от 0 до 32 баллов. Для расчета суммарного отклонения от аутогенной нормы необходимо сравнивать порядок мест, которые занимают цвета в выборе ребенка, с их «идеальным» расположением (34251607 – красный, желтый, зеленый, фиолетовый, синий, коричневый, серый, черный цвета). Сначала вычисляется разница между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета, затем эти разности (их абсолютные величины, без учета знака) суммируются.

Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон. Он имеет *три уровня выраженности*: II зона – преобладание отрицательных эмоций;
III зона – эмоциональное состояние в норме;
IV зона – преобладание положительных эмоций.

Вегетативный коэффициент (ВК) характеризует энергетический баланс организма. Расчет ВК производится по формуле:

$$\text{ВК} = \frac{18 - \text{место красного} - \text{место желтого}}{18 - \text{место синего} - \text{место зеленого}}$$

Значение коэффициента изменяется от 0,2 до 5 баллов: если он больше 1, это свидетельствует о наличии установки на энергозатраты, расходование сил, действие, если меньше 1 — имеется установка на минимизацию усилий, восстановление, самосохранение.

Энергетический показатель интерпретируется следующим образом:

II зона – хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность;
III зона – компенсируемое состояние усталости;
IV зона – оптимальная работоспособность;
V зона – перевозбуждение.

2.2. Анализ результатов диагностики социально-психологических характеристик детей младшего школьного возраста и их адаптации к школе

На первом этапе исследования нами проведена диагностика адаптации детей к школе по карте наблюдений Стотта в модификации Т.В. Дорожевец. Результаты диагностики представлены в табл. 2.1. (приложение №1).

Таблица 2.1.

Результаты диагностики адаптации детей к школе
по карте наблюдений Стотта в модификации Т.В. Дорожевец

Уровень выражен- ности	Факторы адаптации				
	Асоциальность	Инфантильность	Подчиняемость	Активность	Неуверен- ность
Высокий	-	5 чел. (16,7%)	5 чел. (16,7%)	9 чел. (30%)	10 чел. (33,3%)
Средний	10 чел. (33,3%)	8 чел. (26,7%)	25 чел. (83,3%)	11 чел. (36,7%)	-
Низкий	20 чел. (66,7%)	17 чел. (56,6%)	-	10 чел. (33,3%)	20 чел. (66,7%)

По данным, представленным в табл. 2.1., можно сказать, что по выборке преобладает низкий уровень асоциальности, проявлениями которой выступают лживость без какого-либо повода и затруднений, препятствие другим детям в играх, подсмеивание над ними, непослушание, несоблюдение дисциплины, агрессивность и др. Показатели по факторам инфантильности и неуверенности также преимущественно находятся на низком уровне. Такие показатели, как подчиняемость (излишняя беспокойность при работе в одиночку, плаксивость в ответ на замечания, стремление всегда находиться в согласии с большинством и т.п.) и активность (нетерпеливость, кроме случаев, когда дети находятся в хорошем настроении, стремление быть в центре внимания, излишняя смелость (риск без надобности)) находятся на среднем уровне выраженности.

Однако особого внимания заслуживают дети с высокой инфантильностью и неуверенностью. Можно предположить, что для них характерны некоторые трудности, связанные с адаптацией к школьному обучению. Это выражается в частых внезапных и резких спадах энергии, непунктуальности, нестарательности, нетерпеливости, потери интереса к работе по мере ее выполнения. В классе такие дети не могут быть внимательными или длительно сосредоточиться на выполнении какой-либо деятельности. Кроме того, для них характерна чрезмерная застенчивость,

безынициативность, нежелание подходить к учителю по собственной инициативе.

Затем нами была проведена диагностика школьной мотивации с помощью методики определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой. Результаты представлены в табл. 2.2. (приложение №1).

Таблица 2.2.

Результаты диагностики школьной мотивации обучающихся по методике определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой

Уровни школьной мотивации				
Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности	Хорошая школьная мотивация	Положительное отношение к школе (привлекает внеучебной деятельностью)	Низкая школьная мотивация	Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация
7 чел. (23,3%)	11 чел. (36,7%)	5 чел. (16,7%)	7 чел. (23,3%)	-

На основании данных табл. 2.2. можно говорить о том, что в целом по выборке у младших школьников преобладает хорошая школьная мотивация (36,7%). Это говорит о том, что дети, в целом, успешно справляются с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они склонны изображать учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявлять меньшую зависимость от жестких требований и норм. Это средний уровень мотивации (норма).

Высокий уровень учебной активности характерен для 23,3% обучающихся. У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.

Для 23,3% детей характерна низкая школьная мотивация, что говорит о нежелании этих детей посещать школу. На уроках они часто занимаются посторонними делами, играми, в связи с чем испытывают серьезные

затруднения в учебной деятельности. В целом эти школьники находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети чаще изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

16,7% школьников отличаются положительным отношением к школе, где их привлекает только внеучебная деятельность. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят туда, чтобы общаться с друзьями и учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

Результаты диагностики показателей школьной тревожности обучающихся с помощью методики «Диагностики уровня школьной тревожности» Филлипса приведены в табл. 2.3. – 2.5. (приложение №1).

Таблица 2.3.

Результаты диагностики показателей школьной тревожности обучающихся по методике «Диагностики уровня школьной тревожности» Филлипса

Низкий уровень тревожности (7 чел. – 23,3% по выборке)

Факторы	Уровень выраженности		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая тревожность в школе	3 чел. (42,9%)	4 чел. (57,1%)	-
Переживание социального стресса	2 чел. (28,6%)	3 чел. (42,8%)	2 чел. (28,6%)
Потребность в достижении успеха	-	-	7 чел. (100%)
Потребность в самовыражении	-	4 чел. (57,1%)	3 чел. (42,9%)
Страх ситуации проверки знаний	3 чел. (42,9%)	-	4 чел. (57,1%)
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-	7 чел. (100%)	-
Физиологическая сопротивляемость стрессу	3 чел. (42,9%)	4 чел. (57,1%)	-
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	7 чел. (100%)	-	-

Таблица 2.4.

Средний уровень тревожности (13 чел. – 43,4% по выборке)

Факторы	Уровень выраженности		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая тревожность в школе	5 чел. (38,5%)	3 чел. (23,1%)	5 чел. (38,4%)
Переживание социального стресса	-	7 чел. (53,8%)	6 чел. (46,2%)
Потребность в достижении успеха	-	4 чел. (30,8%)	9 чел. (69,2%)
Потребность в самовыражении	5 чел. (38,5%)	8 чел. (61,5%)	-
Страх ситуации проверки знаний	5 чел. (38,5%)	8 чел. (61,5%)	-
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-	13 чел. (100%)	-
Физиологическая сопротивляемость стрессу	-	13 чел. (100%)	-
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	1 чел. (7,7%)	7 чел. (53,8%)	5 чел. (38,5%)

Таблица 2.5.

Высокий уровень тревожности (10 чел. – 33,3% по выборке)

Факторы	Уровень выраженности		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая тревожность в школе	-	-	10 чел. (100%)
Переживание социального стресса	-	10 чел. (100%)	-
Потребность в достижении успеха	4 чел. (40%)	6 чел. (60%)	-
Потребность в самовыражении	4 чел. (40%)	6 чел. (60%)	-
Страх ситуации проверки знаний	-	10 чел. (100%)	-
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-	-	10 чел. (100%)
Физиологическая сопротивляемость стрессу	-	10 чел. (100%)	-
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	-	-	10 чел. (100%)

На основании полученных данных, можно говорить о том, что в целом по выборке преобладает средний уровень школьной тревожности (43,4%), низкий уровень характерен для 23,3% обучающихся.

Особого внимания заслуживают младшие школьники, у которых выражен высокий уровень школьной тревожности (33,3%), связанный с различными формами их включения в жизнь школы. Наблюдается страх несоответствовать ожиданиям окружающих, свидетельствующий о том, что высокотревожные дети ориентируются на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, ожидают негативных оценок со стороны окружающих. В связи с этим, учащиеся испытывают проблемы в отношениях с учителями, влияющие на снижение их успешности в обучении. Но, при этом, у этих детей не возникает сложностей в установлении социальных контактов со сверстниками.

Почти для половины младших школьников с высоким уровнем школьной тревожности, участвующих в исследовании, характерна низкая потребность в достижении успеха, а также страх самовыражения. Однако, на среднем уровне выраженности находятся переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) их знаний, а также они не испытывают больших трудностей (средний уровень) при адаптации в ситуациях стрессогенного характера.

По сравнению с высокотревожными детьми, для учащихся с низкой школьной тревожностью (23,3% по выборке) характерна высокая потребность в самовыражении и достижении успеха, отсутствие страхов во взаимоотношениях с учителями, что может способствовать улучшению их успешности в учебной деятельности. Однако у половины этих детей выражена тревога в ситуациях проверки знаний. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих находится на среднем уровне выраженности. Они достаточно хорошо адаптируются к ситуациям стрессогенного характера, что говорит об их адекватном и конструктивном реагировании на тревожный фактор среды.

Диагностика преобладающих эмоциональных состояний младших школьников с помощью «Цветового теста» М. Люшера показала следующие результаты (табл. 2.6.; приложение №1).

Таблица 2.6.

Результаты диагностики преобладающих эмоциональных состояний школьников по методике «Цветовой тест» М. Люшера

Цветовые выборы							
Синий	Зеленый	Красный	Желтый	Фиолетовый	Коричневый	Черный	Серый
2 чел. (6,7%)	4 чел. (13,3%)	5 чел. (16,7%)	9 чел. (30%)	6 чел. (20%)	4 чел. (13,3%)	-	-
Суммарное отклонение от аутогенной нормы (СО)							
Преобладание отрицательных эмоций		Эмоциональное состояние в норме			Преобладание положительных эмоций		
5 чел. (16,7%)		18 чел. (60%)			7 чел. (23,3%)		
Вегетативный коэффициент (ВК)							
Хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность		Компенсированное состояние усталости		Оптимальная работоспособность		Перевозбуждение	
-		13 чел. (43,3%)		17 чел. (56,7%)		-	

Из данных, представленных в табл. 2.6., видно, что в обследуемой нами выборке большее число испытуемых выбрали желтый (30%) и фиолетовый (20%) цвета. Наименьшее количество выборов отмечается по синему цвету (6,7%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у младших школьников преобладает нормальное, эмоционально здоровое состояние. Обстановка в школе вызывает у них хорошее и светлое настроение. В школу они идут с радостным ожиданием новых впечатлений, с надеждой, что эти впечатления будут приятными и светлыми.

20% обучающихся в полной мере не чувствуют ответственности ученика и ходят в школу, в основном, для того, чтобы играть и общаться с другими детьми. Таким детям нравится в школе, когда там бывает интересно и когда их там хвалят. Однако если они начинают испытывать трудности в обучении и получать замечания, отношение к школе резко меняется: дети начинают капризничать и не хотят ее посещать.

16,7% исследуемых нами младших школьников выбрали красный цвет, что говорит об их активности, энергичности и высокой деятельности. Обычно они оптимистичны, шумны и веселы, но часто бывают несдержанными.

Для 13,3% детей, которые выбрали зеленый цвет, характерен высокий уровень притязаний. Они заботятся о своем статусе и положении в классе, испытывают потребность в похвале, хотят быть лучше других. Кроме того, они стремятся получать только отличные отметки, проявляют высокую чувствительность во взаимоотношениях с учителями, добиваются, чтобы их хвалили и ставили в пример другим (если, например, такой ребенок получит пятерку, но об этом не объявят всему классу, то это может не на шутку расстроить его).

Что касается детей, выбравших коричневый цвет (13,3%), то их можно описать, как тревожных, часто испытывающих эмоциональный или физический дискомфорт, неприятные болезненные ощущения («мне нехорошо», «тошнит», «у меня болит живот» и т. п.) и страхи. Это может быть связано с наличием у них каких-либо хронических заболеваний или быть следствием каких-либо травм (ушибов, переломов), которые осложняли их деятельность и общение. Эти дети обычно боятся школы и испытывают затруднения в учебе.

Дети, предпочитающие синий цвет, характеризуются своей чувствительностью и впечатлительностью, но в то же время спокойствием и уравновешенностью. Они отличаются утонченностью и хорошим эстетическим развитием, имеют потребность в глубоком личном, а не

поверхностном игровом общении. Если эта потребность удовлетворяется, то эти дети чувствуют себя хорошо. Даже если эта потребность долго не находит удовлетворения, она все равно еще долго сохраняется на фоне позитивного эмоционального настроя ребенка.

Полученные результаты по параметру ОС (суммарное отклонение от аутогенной нормы), который отражает преобладающее настроение ребенка, свидетельствуют о том, что в целом по выборке эмоциональное состояние детей находится в норме (60%). Дети могут и радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет, адаптация протекает нормально. Многие из этих детей мечтательны, полны надежд, но иногда не готовы активно действовать и склонны занимать выжидательную позицию (это преимущественно касается тех, кто выбрал желтый цвет среди первых).

У 23,3% детей преобладают положительные эмоции – дети настроены оптимистично, у них веселое настроение.

Большого внимания заслуживают 16,7% детей, у которых доминируют плохое настроение и неприятные переживания, причину которых необходимо выяснять. Плохое настроение свидетельствует о нарушении у них адаптационного процесса, о наличии проблем, которые дети не могут преодолеть самостоятельно.

В отношении параметра ВК (вегетативный коэффициент), который характеризует энергетический баланс организма – способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии, были получены следующие результаты. Для больше половины детей, участвующих в исследовании, характерна оптимальная работоспособность. Это говорит о том, что дети отличаются бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют их возможностям. Образ жизни таких детей позволяет им полностью восстанавливать затраченную энергию.

У 43,3% испытуемых выявлено компенсируемое состояние усталости, что указывает на то, что самовосстановление оптимальной

работоспособности происходит за счет периодического снижения активности детей. Для них необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха.

Перевозбуждения и хронического переутомления, истощения и низкой работоспособности в результате исследования выявлено не было.

Таким образом, по результатам проведенного нами эмпирического исследования, выборка была разделена на две группы по критерию «благоприятная адаптация»/«трудности адаптации» обучающихся к школе (табл. 2.7.; приложение №1).

Таблица 2.7.

Распределение младших школьников по группам по критерию «благоприятная адаптация»/«трудности адаптации» к школе

Группы	
Благоприятная адаптация к школе	Трудности адаптации к школе
20 чел. (66,7%)	10 чел. (33,3%)

Так, в группу с благоприятной адаптацией к школе вошли 20 детей младшего школьного возраста (66,7%). 10 младших школьников (33,3%) составили группу обучающихся с трудностями адаптации к школе.

2.3. Различия в социально-психологических характеристиках детей с трудностями и без трудностей адаптации к школе

В процессе эмпирического исследования было выявлено, что для младших школьников, не испытывающих трудностей адаптации к школе, характерны: низкий уровень асоциальности – дети стремятся говорить правду, быть послушными, соблюдать дисциплину и др. Показатели по факторам инфантильности и неуверенности преимущественно находятся на низком уровне, что выражается в прислушивании и следовании указаниям

учителя, достаточно высоком самоконтроле, внимательности и длительном сосредоточении на чем-либо, пунктуальности, старательности, хорошей самоорганизации, инициативности. Показатель «подчиняемость» находится на высоком/среднем уровне выраженности. Дети очень охотно выполняют свои обязанности, стремятся быть в согласии с большинством, много рассказывают учителю о своих занятиях в семье и др. Высокий/средний уровень выраженности фактора «активность» свидетельствует о стремлении детей проявлять настойчивость и упорство в ручном труде, стремлении быть в центре внимания, смелости и др.

Кроме того, для обучающихся характерны низкий уровень школьной тревожности, высокая потребность в самовыражении и достижении успеха, отсутствие страхов во взаимоотношениях с учителями. Однако у 50% из этих детей выражена тревога в ситуациях проверки знаний. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих находится на среднем уровне выраженности. Они достаточно хорошо адаптируются к ситуациям стрессогенного характера, что говорит об их адекватном и конструктивном реагировании на тревожные факторы среды.

Также у них выражен высокий уровень учебной активности, доминирует познавательный мотив, они стремятся наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, стремятся получать только отличные отметки, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.

Кроме того, для них характерны высокий уровень притязаний, забота о своем статусе и положении в классе. Часто они испытывают потребность в похвале, хотят быть лучше других. Проявляют высокую чувствительность во взаимоотношениях с учителями, добиваются, чтобы их хвалили и ставили в пример другим.

У них преобладает оптимистичное эмоциональное состояние, адаптация протекает нормально. Характерна оптимальная

работоспособность, они готовы к энергозатратам, отличаются бодростью, отсутствием усталости и здоровой активностью. Их образ жизни позволяет полностью восстанавливать затраченную энергию.

Кроме того, у 43,4% младших школьников, не испытывающих трудностей адаптации к школе, преобладает средний уровень тревожности.

При этом у 5 обучающихся наблюдается низкий уровень школьной тревожности. У 3-х из них выражена хорошая школьная мотивация, у двух других младших школьников выявлено положительное отношение к школе, где их привлекает только внеучебная деятельность. Они достаточно благополучно чувствуют себя в школе, но ходят туда, чтобы общаться с друзьями. У обучающихся с низким уровнем школьной тревожности переживание социального стресса, на фоне которого развиваются социальные контакты, стремление к самовыражению, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствовать ожиданиям окружающих, подверженность стрессу, снижающая приспособляемость детей к ситуациям стрессогенного характера, а также страхи в отношениях с учителями, находятся на среднем уровне выраженности. При этом эти школьники отличаются высокой мотивацией достижения успеха. Для них характерен выбор желтого цвета, что указывает на мечтательность и надежды учащихся. Они не готовы активно действовать и склонны занимать выжидательную позицию. Школьная обстановка вызывают у них хорошее и светлое настроение.

Для младших школьников со средним уровнем школьной тревожности (3 человека) характерны трудности в установлении контактов со сверстниками, но они достаточно устойчивы к стрессу и активно стремятся к достижению успеха. Потребность в самовыражении, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствовать ожиданиям окружающих, а также страхи в отношениях с учителями находятся на среднем уровне выраженности. Эмоциональное состояние этой группы учащихся находится в норме, их адаптация протекает нормально.

В группе младших школьников, не испытывающих трудностей адаптации к школе, но с высоким уровнем школьной тревожности наблюдается средний уровень выраженности потребности в достижении успеха, ожидания негативных оценок со стороны окружающих. В связи с этим обучающиеся испытывают проблемы в отношениях с учителями, влияющие на снижение их успешности в обучении. Но, при этом у них не возникают сложности в общении с одноклассниками. Эти школьники испытывают негативные эмоциональные переживания в ситуациях, ориентированных на демонстрацию своих возможностей, но не боятся ситуаций проверки знаний, достижений и возможностей. Выбор ими синего цвета характеризует их, как детей чувствительных и впечатлительных, но в то же время спокойных и уравновешенных. Они отличаются утонченностью и хорошим эстетическим развитием, имеют потребность в глубоком личностном, а не поверхностном игровом общении. Если эта потребность удовлетворяется (либо в школе, либо дома), то они чувствуют себя хорошо. Если эта потребность долго не находит удовлетворения, они все равно еще долго сохраняют позитивный эмоциональный настрой.

Для младших школьников с трудностями адаптации к школе характерен средний уровень асоциальности, проявлениями которой выступают лживость без какого-либо повода и затруднений, препятствие другим детям в играх, подсмеивание над ними, непослушание, агрессивность и др. На среднем уровне выраженности находится показатель подчиняемости, что выражается в беспокойности при работе в одиночку, плаксивости в ответ на замечания, стремлении всегда находиться в согласии с большинством и т.п. При этом наблюдается низкий уровень активности – не проявляют настойчивость и упорство в ручном труде, характерна робость, нетерпеливость, не любят быть в центре внимания. Показатели инфантильности и неуверенности находятся на высоком уровне, что выражается в частых внезапных и резких спадах энергии, непунктуальности, нестарательности, нетерпеливости, потери интереса к работе по мере ее

выполнения. В классе такие дети не могут быть внимательными или длительно сосредоточиться на выполнении какой-либо деятельности. Кроме того, для них характерна чрезмерная застенчивость, безынициативность, нежелание подходить к учителю по собственной инициативе.

Для них преимущественно характерен высокий уровень школьной тревожности. Наблюдается страх не соответствовать ожиданиям окружающих, ориентируются на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, ожидают негативных оценок с их стороны. В связи с этим обучающиеся испытывают проблемы в отношениях с учителями, что влияет на снижение их успешности в обучении. При этом у них не возникает сложностей в общении с одноклассниками.

Для них характерна низкая потребность в достижении успеха, а также негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Они испытывают затруднения при адаптации в ситуациях стрессового характера.

На среднем уровне выраженности находится переживание тревоги и негативное отношение обучающихся к ситуациям проверки (особенно - публичной) знаний, достижений и возможностей.

Отмечена низкая школьная мотивация, они не имеют желания посещать школу. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми и испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. В целом такие учащиеся находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. 50% обучающихся с трудностями адаптации к школе не в полной мере чувствуют на себе ответственности ученика и ходят в школу, в основном, чтобы играть и общаться с другими детьми. Им нравится в школе, когда там бывает интересно и когда их там хвалят. Однако на фоне возникающих трудностей в обучении и получении замечаний их отношение к школе может резко меняться на негативное.

Большинство детей с трудностями адаптации к школе можно охарактеризовать как тревожных (100% выбор коричневого цвета), часто испытывающих эмоциональный или физический дискомфорт, неприятные болезненные ощущения («мне нехорошо, «тошнит», «у меня болит живот» и т.п.) и страхи. Это может быть связано с наличием у них каких-либо хронических заболеваний или быть следствием каких-либо травм (ушибов, переломов), которые осложняли их деятельность и общение. Для них может быть характерна боязнь школы и затруднения в учебе.

60% младших школьников с трудностями адаптации к школе выбрали красный цвет, что говорит об их активности, энергичности и высокой деятельности. Обычно они оптимистичны, шумны и веселы, но часто бывают несдержанными.

О нарушении у 30% обучающихся адаптационного процесса, а также о наличии проблем, которые дети не могут преодолеть самостоятельно, свидетельствует доминирование у них плохого настроения и неприятных переживаний, причину которых необходимо выяснять.

7 (70%) из 10 младших школьников с трудностями адаптации к школе часто испытывают состояние усталости, что указывает на то, что самовосстановление оптимальной работоспособности происходит у них за счет периодического снижения активности. Для этого необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха.

Перевозбуждения и хронического переутомления, истощения и низкой работоспособности в результате исследования выявлено не было.

На заключительном этапе исследования с целью проверки гипотезы о существовании различий в социально-психологических характеристиках детей, испытывающих трудности адаптации, и не испытывающих трудностей адаптации к школе, нами была проведена математико-статистическая обработка полученных результатов с использованием критерия U-Манна-Уитни (табл. 2.8.; приложение №2).

Таблица 2.8.

Показатели критерия U-Манна-Уитни				
	Дети с благоприятной адаптацией к школе			
Дети с трудностями адаптации к школе	Школьная мотивация	Школьная тревожность	Эмоциональные состояния	Адаптация
Школьная мотивация	Uэмп = 34**	-	-	-
Школьная тревожность	-	Uэмп = 40**	-	-
Эмоциональные состояния	-	-	Uэмп = 19,5**	-
Адаптация	-	-	-	Uэмп = 0**

Условные обозначения: * – уровень значимости $<0,05$; ** – уровень значимости $<0,01$.

В результате математико-статистического анализа полученных данных, было установлено, что существуют различия в показателях школьной мотивации, школьной тревожности, эмоциональных состояний детей, испытывающих трудности адаптации, и не испытывающих трудностей адаптации к школе.

Это проявляется в том, что у **обучающихся младшего школьного возраста, не испытывающих трудностей адаптации к школе**, наблюдается низкий уровень школьной тревожности, высокий уровень школьной мотивации, а также преобладание положительных эмоций. Для них характерны высокий уровень притязаний, забота о своем статусе и положении в классе, потребность в похвале, желание быть лучше других. Кроме того, они стремятся получать только отличные отметки, проявляют высокую чувствительность во взаимоотношениях с учителями, добиваются, чтобы их хвалили и ставили в пример другим. В школу они идут с радостным ожиданием новых впечатлений, с надеждой, что эти впечатления будут приятными и светлыми. Дети стремятся говорить правду, быть послушными, соблюдать дисциплину, прислушиваться и следовать указаниям учителя. При этом они внимательны, длительно сосредоточены на чем-либо, пунктуальны, старательны, обладают хорошей самоорганизацией, инициативностью,

достаточно высоким самоконтролем. Младшие школьники охотно выполняют свои обязанности, стремятся быть в согласии с большинством, много рассказывают учителю о своих занятиях в семье, проявляют настойчивость и упорство в ручном труде, стремятся быть в центре внимания.

У обучающихся младшего школьного возраста, не испытывающих трудностей адаптации к школе с преобладающим средним уровнем школьной тревожности, наблюдается хорошая школьная мотивация, а также нормальное, эмоционально здоровое состояние и оптимальная работоспособность. Обстановка в школе вызывает у них хорошее и светлое настроение, адаптация протекает нормально.

У обучающихся младшего школьного возраста с трудностями адаптации к школе наблюдается высокий уровень школьной тревожности, низкий уровень школьной мотивации, а также преобладание отрицательных эмоциональных состояний. Доминируют плохое настроение и неприятные переживания, что свидетельствует о нарушении адаптационного процесса и о наличии проблем, которые ребенок не может преодолеть самостоятельно. Для них характерно компенсируемое состояние усталости, т.е. самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности этих детей.

Для них характерен средний уровень асоциальности, проявлениями которой выступают лживость без какого-либо повода и затруднений, препятствие другим детям в играх, подсмеивание над ними, непослушание, агрессивность и др. Характерны беспокойство при работе в одиночку, плаксивость в ответ на замечания, стремление всегда находиться в согласии с большинством и т.п. При этом наблюдается низкий уровень активности – не проявляют настойчивость и упорство в ручном труде, характерна робость, нетерпеливость, не любят быть в центре внимания. Показатели инфантильности и неуверенности находятся на высоком уровне, что выражается в частых внезапных и резких спадах энергии, непунктуальности,

нестарательности, нетерпеливости, потери интереса к работе по мере ее выполнения. В классе такие дети не могут быть внимательными или длительно сосредоточиться на выполнении какой-либо деятельности. Кроме того, для них характерна чрезмерная застенчивость, безынициативность, нежелание подходить к учителю по собственной инициативе.

Таким образом, гипотеза о том, что существуют различия в социально-психологических характеристиках детей, испытывающих трудности адаптации, и не испытывающих трудностей адаптации к школе, нашла свое подтверждение.

Выводы по 2 главе

Нами было проведено исследование социально-психологических характеристик детей с трудностями и без трудностей адаптации к школе.

Эмпирическое исследование проводилось поэтапно на базе МБОУ СОШ №7 г. Пенза. Выборку исследования составили 30 человек (16 мальчиков и 14 девочек) – учащиеся 1 классов в возрасте от 7 до 8 лет (младший школьный возраст).

На первом этапе эмпирического исследования проводилась диагностика адаптации детей к школьному обучению, диагностика школьной мотивации, уровня школьной тревожности, эмоциональных состояний.

На втором этапе эмпирического исследования выборка была разделена на группы по критерию «благоприятная адаптация»/«трудности адаптации» обучающихся к школе.

На третьем этапе исследования полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью критерия U-Манна-Уитни для оценки различий между двумя выборками по уровню количественно измеренного признака.

В качестве методов исследования были использованы наблюдение и диагностический эксперимент с применением следующих **методик**:

- карта наблюдений Стотта в модификации Т.В. Дорожевец [7];
- методика определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой [14];
- методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [15];
- «Цветовой тест» М. Люшера [25] для диагностики преобладающих эмоциональных состояний школьников.

В ходе диагностики адаптации детей к школе были получены следующие данные:

- в исследуемой выборке преобладает низкий уровень асоциальности (66,7%), показатели по факторам инфантильности (56,6%) и неуверенности (66,7%) также преимущественно находятся на низком уровне. Такие показатели, как подчиняемость (83,3%) и активность (36,7%) находятся на среднем уровне выраженности.

Однако особого внимания заслуживают дети с высокой инфантильностью (16,7%) и неуверенностью (33,3%), для которых характерны некоторые трудности, связанные с адаптацией к школьному обучению.

На основе данных по исследованию школьной мотивации можно сказать, что у младших школьников преобладает хорошая школьная мотивация (36,7%). Высокий уровень учебной активности характерен для 23,3% обучающихся. Для 23,3% детей характерна низкая школьная мотивация, что говорит о нежелании этих детей посещать школу. 16,7% школьников отличаются положительным отношением к школе, где их привлекает только внеучебная деятельность.

В ходе диагностики уровня школьной тревожности были получены следующие данные:

- в целом по выборке преобладает средний уровень школьной тревожности (43,3%), низкий уровень характерен для 23,3% обучающихся. Особого внимания заслуживают младшие школьники, у которых выражен высокий уровень школьной тревожности (33,3%), связанный с различными формами их включения в жизнь школы.

Диагностика преобладающих эмоциональных состояний школьников позволила получить следующие данные:

- в исследуемой нами выборке большее число испытуемых выбрали желтый (30%) и фиолетовый (20%) цвета. Наименьшее количество выборов отмечается по синему цвету (6,7%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что у младших школьников преобладает нормальное, эмоционально здоровое состояние. Обстановка в школе вызывает у них

хорошее и светлое настроение. В школу они идут с радостным ожиданием новых впечатлений, с надеждой, что эти впечатления будут приятными и светлыми;

- полученные результаты по параметру ОС, который отражает преобладающее настроение ребенка, свидетельствуют о том, что в целом по выборке эмоциональное состояние детей находится в норме (60%). У 23,3% детей преобладают положительные эмоции – дети настроены оптимистично, у них веселое настроение. Большого внимания заслуживают 16,7% детей, у которых доминируют плохое настроение и неприятные переживания, причину которых необходимо выяснять. Плохое настроение свидетельствует о нарушении у них адаптационного процесса, о наличии проблем, которые дети не могут преодолеть самостоятельно;

- в отношении параметра ВК, который характеризует способность организма к энергозатратам или установку на сбережение энергии, были получены следующие результаты. Для больше половины детей, участвующих в исследовании, характерна оптимальная работоспособность. Это говорит о том, что дети отличаются бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют их возможностям. Образ жизни таких детей позволяет им полностью восстанавливать затраченную энергию.

У 43,3% испытуемых выявлено компенсируемое состояние усталости, что указывает на то, что самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности детей. Для них необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха.

Перевозбуждения и хронического переутомления, истощения и низкой работоспособности в результате исследования выявлено не было.

По результатам проведенного нами эмпирического исследования, выборка была разделена на две группы по критерию «благоприятная

адаптация»/«трудности адаптации» обучающихся к школе. Так, в группу с благоприятной адаптацией к школе вошли 20 детей младшего школьного возраста (66,7%). 10 младших школьников (33,3%) составили группу обучающихся с трудностями адаптации к школе.

На заключительном этапе исследования нами была проведена математико-статистическая обработка полученных результатов с использованием критерия U-Манна-Уитни, в результате чего, было установлено:

- существуют различия в показателях школьной мотивации детей, испытывающих трудности адаптации, и не испытывающих трудностей адаптации к школе ($U_{\text{эмп}} = 34$ при $p \leq 0,01$);

- существуют различия в показателях школьной тревожности детей, испытывающих трудности адаптации, и не испытывающих трудностей адаптации к школе ($U_{\text{эмп}} = 40$ при $p \leq 0,01$);

- существуют различия в показателях эмоциональных состояний детей, испытывающих трудности адаптации, и не испытывающих трудностей адаптации к школе ($U_{\text{эмп}} = 19,5$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, гипотеза о том, что существуют различия в социально-психологических характеристиках детей, испытывающих трудности адаптации, и не испытывающих трудностей адаптации к школе, нашла свое подтверждение.

Заключение

В настоящее время вопросы, связанные с ролью социально-психологических характеристик, а также мотивации к школьному обучению в процессе адаптации детей к школе, несмотря на их актуальность, остаются не в полной мере изученными.

В силу того, что на современном этапе отмечается тенденция к росту числа детей с трудностями адаптации к школе, данная проблема приобретает особую актуальность в среде младших школьников.

При поступлении в школу любой ребенок сталкивается с необходимостью приспособления к изменившимся условиям среды, т.е. с процессом адаптации, который не всегда проходит благоприятно.

На основании выше сказанного очевидна практическая значимость исследования социально-психологических характеристик детей, испытывающих трудности адаптации к школе для последующего использования полученных результатов педагогами-психологами, социальными педагогами в процессе консультирования учителей и родителей, а также в коррекционной работе.

Данное исследование может способствовать разработке профилактических мероприятий по оптимизации процесса адаптации детей к школьному обучению, а также составления тренинговых программ, способствующих повышению успешности младших школьников в их учебной деятельности.

Список используемых источников

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта / К.А. Абульханова-Славская. – Основы общей и прикладной акмеологии. – М.: РАГС, 1995. – 108 с.
2. Айдарова Л. И. Проблемы обучения младших школьников. – М.: Изд-во ЛИСТ-НЬЮ, 2006. – 238 с.
3. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 5-17.
4. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. [Электронный ресурс]. – <http://www.vash-psiolog.info/obsh/8-2010-04-09-20-26-17/48-2010-04-11-13-49-32.html>. (Дата обращения: 05.01.2017).
5. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М., 2003.
6. Вилюнас В.К. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
7. Воднева Г.Д. Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации: методическое пособие. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. – 46 с.
8. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности / Учеб. пособие. Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.
9. Гришанова И.А. Оценка структуры коммуникативной успешности детей младшего школьного возраста // Фундаментальные исследования. Серия Педагогические науки. 2013. №11. – С. 763-766.
10. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность // Начальная школа: плюс-минус. – 1999. – № 7. – С. 12-18.

11. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
12. Канунников Р.И. Роль функций эмоций в учебной деятельности младших школьников / Р.И. Канунников. [Электронный ресурс]. – <http://sv-sidorov.ucoz.com>. (Дата обращения: 01.12.2016).
13. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема. – СПб.: Питер, 2007. – 386 с.
14. Лусканова Н.Г. Анкета для оценки уровня школьной мотивации. [Электронный ресурс]. – http://met.emissia.org/offline/2013/met010_files/m1-sys.htm. (Дата обращения: 10.11.2016 г.)
15. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. [Электронный ресурс]. – http://azps.ru/tests/tests_philips.html. (Дата обращения: 10.11.2016 г.)
16. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/3/0051/3_0051-1.shtml. (Дата обращения: 04.01.2017 г.)
17. Попова С.И. Изучение динамики эмоционального состояния младших школьников в процессе педагогического регулирования // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2011. Вып. 2 (21). – С. 89-102.
18. Попова С.И. Состояние ребенка как залог успешной учебной деятельности / С.И. Попова // Личность, индивидуальность, развитие. – 2012. №10.
19. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции / А.О. Прохоров. – Казань, 1994. – 167 с.

20. Психологический словарь, значения психологических терминов. [Электронный ресурс]. (Дата обращения: 15.12.2016 г.) – http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/index.htm?id=2921.
21. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.
22. Сахарова Е.В. К вопросу об адаптации к школе: четыре составляющих адаптации и родительское участие // Глобальный научный потенциал. № 9(54). 2015. С. 11-13.
23. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2007. – 350 с., ил.
24. Степанова Н.А. Сущностная характеристика психолого-педагогических условий влияния семьи на процесс адаптации первоклассников к обучению в школе / Н.А. Степанова, О.В. Мурина // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-3. – С. 425-428. – [Электронный ресурс]. – <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=13788>. (Дата обращения: 12.11.2016).
25. Тимофеев И.В. Цветовой тест М. Люшера (стандартизированный вариант): методическое руководство / И.В. Тимофеев, Ю.И. Филимоненко. – Санкт-Петербург: Иматон, 2000. – 31 с.
26. Труляев Р.А. Позитивный личностный ресурс педагога и особенности эмоциональных состояний его учеников / Р.А. Труляев // Электронный ресурс. Психологическая наука и образование. 2013. №3. – С. 58-68.
27. Хухлаева О.В. Младший школьный возраст как основа формирования учебной активности ребенка // Вестник практической психологии образования. 2009. №3(20).
28. Хухлаева О.В. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы / О.В. Хухлаева // Школьный психолог. – 2007. – № 14. [Электронный ресурс]. –

<http://psy.1september.ru/article.php?ID=200701402>. (Дата обращения: 27.01.2015).

29. Чебыкин А.Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность / А.Я. Чебыкин // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – №4. – С.135-141.

30. Эльконин Д.Б. Детская психология / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2007. — 384 с.

31. Яшнова О.А. Успешность младшего школьника. – Изд-во: Академический проект. 2003. – 144 с.

32. Seligman M.E. Novaya pozitivnaya psihologiya: Nauchnyi vzglyad na schast'e i smysl zhizni. M.: Sofiya, 2006. 368 s.

33. Tihomirov O.K., Klochko V.E. Emocional'naya regulyaciya myslitel'noi deyatel'nosti // Voprosy psihologii. 1980. № 5. S. 23-31.

Приложение 1

Таблица 1

Индивидуальные значения испытуемых по карте наблюдений Стотта в модификации Т.В. Дорожеев

	Асоциальность	Инфантильность	Подчиняемость	Активность	Неуверенность	Сумма баллов
1	3	4	6	5	2	20 (40%)
2	1	3	8	6	1	19 (38%)
3	1	2	7	6	2	18 (36%)
4	3	3	6	5	2	19 (38%)
5	6	9	4	1	6	26 (52%)
6	7	8	6	2	6	29 (58%)
7	4	4	6	6	2	22 (44%)
8	6	7	5	2	6	26 (52%)
9	3	5	7	5	2	22 (44%)
10	6	8	4	1	6	25 (50%)
11	8	10	4	1	6	29 (58%)
12	2	2	7	7	1	19 (38%)
13	4	4	6	6	2	22 (44%)
14	7	8	5	1	7	28 (56%)
15	2	1	7	7	1	18 (36%)
16	4	4	7	5	2	22 (44%)
17	6	7	5	2	7	27 (54%)
18	1	1	8	6	1	17 (34%)
19	3	4	6	6	2	20 (40%)
20	7	8	5	2	7	29 (58%)
21	3	4	6	5	2	20 (40%)
22	3	5	7	5	2	22 (44%)
23	4	4	7	6	2	23 (46%)
24	2	1	8	6	1	18 (36%)
25	8	9	5	2	7	31 (62%)
26	1	1	8	6	1	17 (34%)
27	3	4	7	5	2	21 (42%)
28	4	5	8	5	2	23 (46%)
29	3	4	7	5	1	20 (40%)
30	9	9	5	1	6	30 (60%)

**Индивидуальные значения испытуемых
по методике определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой**

№ исп.	Уровни школьной мотивации				
	Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности	Хорошая школьная мотивация	Положительное отношение к школе (привлекает внеучебной деятельностью)	Низкая школьная мотивация	Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация
1		23			
2	27				
3	26				
4			19		
5				13	
6		21			
7		22			
8			17		
9		23			
10			19		
11		22			
12	26				
13		24			
14			17		
15	27				
16				14	
17				12	
18	25				
19			18		
20				14	
21		22			
22				13	
23		21			
24	29				
25		20			
26	28				
27		24			
28				13	
29		23			
30				14	

Таблица 3

**Индивидуальные значения испытуемых по методике «Диагностика
уровня школьной тревожности» Филлипса**

№ исп.	Факторы							
	Общ. тревож- ть в школе	Пережив. соц. стресса	Потреб. в достиж. успеха	Потреб. в самовыра- жении	Страх пров. знаний	Страх не соответ. ожидан. окруж.	Сопротив- ляемость стрессу	Страх в отнош. с учителями
1	17	4	8	4	4	4	4	4
2	17	5	11	4	3	4	3	2
3	17	8	11	4	3	4	4	2
4	17	5	8	4	4	4	3	2
5	10	4	4	2	4	3	3	6
6	9	5	4	2	4	3	3	6
7	9	5	6	2	5	4	5	2
8	10	5	4	2	4	3	3	6
9	9	3	8	4	4	4	3	4
10	10	5	4	2	4	3	3	6
11	9	5	4	2	4	3	3	6
12	14	2	9	5	5	4	5	2
13	15	1	9	5	5	4	4	4
14	9	5	4	2	4	3	2	6
15	17	8	11	4	3	4	5	2
16	9	3	8	4	4	4	3	2
17	10	5	4	2	4	3	3	6
18	17	5	11	4	3	4	3	2
19	17	4	8	4	4	4	4	2
20	10	5	4	2	4	3	3	6
21	15	3	9	4	5	4	4	3
22	9	5	6	2	5	4	3	2
23	9	5	6	2	5	4	3	2
24	15	4	9	5	5	4	5	2
25	10	5	4	2	4	3	3	4
26	14	2	9	5	5	4	5	2
27	15	3	9	4	5	4	4	3
28	14	5	4	2	4	3	3	2
29	17	5	9	4	4	4	3	2
30	9	4	4	2	4	3	3	4

Таблица 4

**Индивидуальные значения испытуемых
по методике «Цветовой тест» М. Люшера**

№ исп.	Цветовые выборы						Показатели	
	1. Синий	2. Зеленый	3. Красный	4. Желтый	5. Фиолет.	6. Корич.	СО (эмоционал. фон)	ВК (энергетич. баланс организма)
1				+			25	1,0
2		+					26	2,0
3				+			25	1,5
4			+				21	0,8
5						+	15	0,5
6					+		18	1,2
7				+			23	1,2
8						+	16	0,5
9				+			22	1,5
10			+				19	0,8
11						+	19	0,8
12		+					25	3,0
13	+						21	0,8
14			+				20	1,0
15		+					27	1,7
16					+		15	0,5
17					+		17	0,6
18				+			24	1,0
19			+				22	0,6
20						+	16	0,5
21	+						20	0,9
22					+		16	0,5
23				+			25	1,4
24		+					27	1,2
25			+				20	1,0
26				+			23	1,3
27				+			22	1,5
28					+		20	0,7
29				+			21	1,2
30					+		18	0,6

**Индивидуальные данные испытуемых
по критерию благоприятной/неблагоприятной адаптации к школе**

№ исп.	Группы испытуемых	
	Благоприятная адаптация к школе	Трудности в адаптации к школе
1	+	
2	+	
3	+	
4	+	
5		+
6		+
7	+	
8		+
9	+	
10		+
11		+
12	+	
13	+	
14		+
15	+	
16	+	
17		+
18	+	
19	+	
20		+
21	+	
22	+	
23	+	
24	+	
25		+
26	+	
27	+	
28	+	
29	+	
30		+

Приложение 2

Результаты математико-статистической обработки данных с помощью критерия U-Манна-Уитни

1. Результаты по карте наблюдений Стотта в модификации Т.В. Дорожнев

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	20	10.5	26	22.5
2	19	7	29	27
3	18	4	26	22.5
4	19	7	25	21
5	22	16	29	27
6	22	16	28	25
7	19	7	27	24
8	22	16	29	27
9	18	4	31	30
10	22	16	30	29
11	17	1.5		
12	20	10.5		
13	20	10.5		
14	22	16		
15	23	19.5		
16	18	4		
17	17	1.5		
18	21	13		
19	23	19.5		
20	20	10.5		
Суммы:		210		255

Результат: $U_{\text{эмп}} = 0$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(0)$ находится в зоне значимости.

2. Результаты по методике определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	23	20	13	3
2	27	27.5	21	14.5
3	26	25.5	17	8.5
4	19	11.5	19	11.5
5	22	17	22	17
6	23	20	17	8.5
7	26	25.5	12	1
8	24	22.5	14	6
9	27	27.5	20	13
10	14	6	14	6
11	25	24		
12	18	10		
13	22	17		
14	13	3		
15	21	14.5		
16	29	30		
17	28	29		
18	24	22.5		
19	13	3		
20	23	20		
Суммы:		376		89

Результат: $U_{\text{эм}} = 34$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(34)$ находится в зоне значимости.

3. Результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Филлипса

1. Общая тревожность в школе

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	17	26.5	10	12.5
2	17	26.5	9	5
3	17	26.5	10	12.5
4	17	26.5	10	12.5
5	9	5	9	5
6	9	5	9	5
7	14	17	10	12.5
8	15	20.5	10	12.5
9	17	26.5	10	12.5
10	9	5	9	5
11	17	26.5		
12	17	26.5		
13	15	20.5		
14	9	5		
15	9	5		
16	15	20.5		
17	14	17		
18	15	20.5		
19	14	17		
20	17	26.5		
Суммы:		370		95

Результат: $U_{\text{эмп}} = 40$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(40)$ находится в зоне значимости.

2. Переживание социального стресса

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	10	4	10
2	5	20.5	5	20.5
3	8	29.5	5	20.5
4	5	20.5	5	20.5
5	5	20.5	5	20.5
6	3	5.5	5	20.5
7	2	2.5	5	20.5
8	1	1	5	20.5
9	8	29.5	5	20.5
10	3	5.5	4	10
11	5	20.5		
12	4	10		
13	3	5.5		
14	5	20.5		
15	5	20.5		
16	4	10		
17	2	2.5		
18	3	5.5		
19	5	20.5		
20	5	20.5		
Суммы:		281		184

Результат: $U_{\text{эм}} = 71$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(71)$ находится в зоне незначимости.

3. Потребность в достижении успеха

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	8	17	4	6
2	11	28.5	4	6
3	11	28.5	4	6
4	8	17	4	6
5	6	13	4	6
6	8	17	4	6
7	9	23	4	6
8	9	23	4	6
9	11	28.5	4	6
10	8	17	4	6
11	11	28.5		
12	8	17		
13	9	23		
14	6	13		
15	6	13		
16	9	23		
17	9	23		
18	9	23		
19	4	6		
20	9	23		
Суммы:		405		60

Результат: $U_{\text{эмп}} = 5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(5)$ находится в зоне значимости.

4. Потребность в самовыражении

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	20.5	2	7.5
2	4	20.5	2	7.5
3	4	20.5	2	7.5

4	4	20.5	2	7.5
5	2	7.5	2	7.5
6	4	20.5	2	7.5
7	5	28.5	2	7.5
8	5	28.5	2	7.5
9	4	20.5	2	7.5
10	4	20.5	2	7.5
11	4	20.5		
12	4	20.5		
13	4	20.5		
14	2	7.5		
15	2	7.5		
16	5	28.5		
17	5	28.5		
18	4	20.5		
19	2	7.5		
20	4	20.5		
Суммы:		390		75

Результат: $U_{\text{эмп}} = 20$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(20)$ находится в зоне значимости.

5. Страх проверки знаний

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	13	4	13
2	3	2.5	4	13
3	3	2.5	4	13
4	4	13	4	13
5	5	26	4	13
6	4	13	4	13
7	5	26	4	13
8	5	26	4	13

9	3	2.5	4	13
10	4	13	4	13
11	3	2.5		
12	4	13		
13	5	26		
14	5	26		
15	5	26		
16	5	26		
17	5	26		
18	5	26		
19	4	13		
20	4	13		
Суммы:		335		130

Результат: $U_{\text{эм}} = 75$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(75)$ находится в зоне незначимости.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	21	3	6
2	4	21	3	6
3	4	21	3	6
4	4	21	3	6
5	4	21	3	6
6	4	21	3	6
7	4	21	3	6
8	4	21	3	6
9	4	21	3	6
10	4	21	3	6
11	4	21		
12	4	21		
13	4	21		

14	4	21		
15	4	21		
16	4	21		
17	4	21		
18	4	21		
19	3	6		
20	4	21		
Суммы:		405		60

Результат: $U_{эмп} = 5$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(5)$ находится в зоне значимости.

7. Физиологическая сопротивляемость стрессу

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	22.5	3	10.5
2	3	10.5	3	10.5
3	4	22.5	3	10.5
4	3	10.5	3	10.5
5	5	28	3	10.5
6	3	10.5	2	1
7	5	28	3	10.5
8	4	22.5	3	10.5
9	5	28	3	10.5
10	3	10.5	3	10.5
11	3	10.5		
12	4	22.5		
13	4	22.5		
14	3	10.5		
15	3	10.5		
16	5	28		
17	5	28		
18	4	22.5		

19	3	10.5		
20	3	10.5		
Суммы:		369.5		95.5

Результат: $U_{\text{эм}} = 40.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(40.5)$ находится в зоне значимости.

8. Страх в отношении с учителями

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	23.5	2	9.5
2	6	28.5	2	9.5
3	6	28.5	2	9.5
4	2	9.5	2	9.5
5	2	9.5	2	9.5
6	4	23.5	2	9.5
7	4	23.5	2	9.5
8	4	23.5	2	9.5
9	6	28.5	2	9.5
10	2	9.5	2	9.5
11	6	28.5		
12	2	9.5		
13	3	19.5		
14	2	9.5		
15	2	9.5		
16	4	23.5		
17	4	23.5		
18	3	19.5		
19	2	9.5		
20	2	9.5		
Суммы:		370		95

Результат: $U_{\text{эм}} = 40$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(40)$ находится в зоне значимости.

4. Результаты по методике «Цветовой тест» М. Люшера

1. Цветовое предпочтение

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	15.5	6	27.5
2	2	4.5	5	22.5
3	4	15.5	6	27.5
4	3	9	3	9
5	4	15.5	6	27.5
6	4	15.5	3	9
7	2	4.5	5	22.5
8	1	1.5	6	27.5
9	2	4.5	3	9
10	5	22.5	5	22.5
11	4	15.5		
12	3	9		
13	1	1.5		
14	5	22.5		
15	4	15.5		
16	2	4.5		
17	4	15.5		
18	4	15.5		
19	5	22.5		
Суммы:		230.5		204.5

Результат: $U_{эмп} = 40.5$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
44	58

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(40.5)$ находится в зоне значимости.

2. Эмоциональное состояние

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	25	25.5	15	1.5
2	26	28	18	7.5
3	25	25.5	16	4
4	21	16	19	9.5
5	23	21.5	19	9.5
6	22	19	20	12.5
7	25	25.5	17	6
8	21	16	16	4
9	27	29.5	20	12.5
10	15	1.5	18	7.5
11	24	23		
12	22	19		
13	20	12.5		
14	16	4		
15	25	25.5		
16	27	29.5		
17	23	21.5		
18	22	19		
19	20	12.5		
20	21	16		
Суммы:		390.5		74.5

Результат: $U_{\text{эм}} = 19.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(19.5)$ находится в зоне значимости.

3. Энергетический баланс организма

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	1.0	16.5	0.5	3
2	2.0	29	1.2	20.5
3	1.5	26	0.5	3
4	0.8	11.5	1.0	16.5
5	1.2	20.5	0.8	11.5
6	1.5	26	0.8	11.5
7	3.0	30	0.6	7
8	0.8	11.5	0.5	3
9	1.7	28	1.0	16.5
10	0.5	3	0.6	7
11	1.0	16.5		
12	0.6	7		
13	0.9	14		
14	0.5	3		
15	1.4	24		
16	1.2	20.5		
17	1.3	23		
18	1.5	26		
19	0.7	9		
20	1.2	20.5		
Суммы:		365.5		99.5

Результат: $U_{\text{эм}} = 44.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	62

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(44.5)$ находится в зоне значимости.