

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

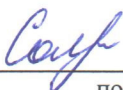
Кафедра «Прикладная
психология»

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

Бакалаврская работа
на тему:

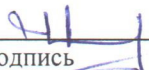
«Особенности адаптации к школе у первоклассников с разными
показателями готовности к школьному обучению»

Студент


подпись

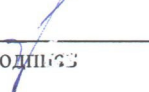
Соломина Татьяна Александровна

Руководитель


подпись

Медведева И.А.

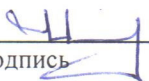
Нормоконтролер


подпись

Тигунова М.С.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 01.07.2022 № 19)

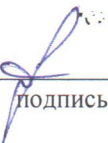
Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 15.07.2022 № 34)

Секретарь ГЭК


подпись

Тигунова М.С.

Пенза 2022

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	
1.1. Понятия психологической готовности и адаптации к школьному обучению.....	7
1.2. Общая характеристика младшего школьного возраста.....	20
1.3. Проблема успешности учебной деятельности младших школьников.....	33
Глава 2. Изучение особенностей адаптации к школе у первоклассников с разными показателями готовности к школьному обучению	
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	44
2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных.....	48
Выводы.....	60
Заключение.....	64
Список используемых источников.....	65
Приложение.....	70

Введение

Проблема адаптации детей к школе на начальном этапе обучения имеет особую актуальность в психолого-педагогической теории и практике, что обусловлено увеличением числа детей с трудностями освоения школьной программы и ростом на этом фоне психосоматических заболеваний в детской популяции. По разным данным проблемы адаптации испытывают от 15% до 40% учащихся первых классов. Такое положение дел свидетельствует о необходимости поиска оптимальных способов психологической помощи детям с трудностями адаптации к школьному обучению.

Доказанным является факт связи уровня психологической готовности к школе с успешностью адаптационного периода. Вместе с тем, многие исследователи этого вопроса отмечают, что сам по себе достаточный уровень готовности к школе не предопределяет всецело характер и результаты адаптации. Одним из факторов успешной адаптации учащихся первого класса к школьному обучению является сензитивность взрослого окружения, учителей и родителей, к психологическим особенностям детей, своеобразию каждого из них. Всем участникам образовательного процесса, отвечающим за успешность деятельности обучающихся и их нервно-психическое состояние, необходимы знания об особенностях процесса адаптации, содержании отдельных его компонентов и их связи с начальным уровнем готовности детей к школе.

Общий уровень психологической готовности к школе, показатели отдельных ее аспектов отражают потенциал ребенка, зону его ближайшего развития. Готовность к началу школьного обучения – многогранное образование, охватывающее разные сферы деятельности и развития ребенка, разные стороны его психики и личности.

В отечественной психолого-педагогической литературе понятие готовности к школе рассматривается в единстве воздействия биологического и социального факторов, формирующих уровень психологической

готовности. В отдельных исследованиях авторы делают акцент на частных аспектах готовности, при этом разные исследователи единодушны в том, что готовность к школьному обучению определяется общим уровнем развития ребенка, его здоровьем и физическим развитием, знаниями и умениями, развитием познавательных и психомоторных особенностей, особенностями личности [15].

Многокомпонентность этого конструкта порождает множественность особенностей и множественность проблем, которые могут быть связаны как с когнитивными, так и с не когнитивными предикторами успешности школьного обучения. Сложность этого психологического образования проявляется в разных вариантах адаптации к школе. И зачастую проблема адаптации связана не с общим уровнем психологической готовности ребенка к школе, а с тем или иным отдельным ее компонентом или компонентами. И если связь общего уровня готовности к школе с общим показателем адаптации является доказанной, то влияние готовности к школе на отдельные аспекты адаптации требует тщательного и многостороннего изучения.

Целью выпускной квалификационной работы стало изучение особенностей адаптации к школе у первоклассников с разными показателями готовности к школьному обучению для использования диагностических данных в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с учащимися начальной школы.

Объект исследования – показатели адаптации к школе учащихся первого класса.

Предмет исследования – особенности адаптации к школе у первоклассников с разными показателями готовности к школьному обучению.

Гипотеза: первоклассники с разным уровнем психологической готовности к обучению имеют различия по показателям адаптации к школе, которые проявляются в процессах коммуникации, поведения в классе, в проявлениях школьной тревожности и уровне учебной мотивации.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, были сформулированы следующие исследовательские **задачи**:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по вопросам психологической готовности к школе и адаптации к началу школьного обучения; определить наиболее типичные сложности адаптационного периода; выделить основные проблемы успешности учебной деятельности младших школьников и их связь с уровнем готовности к школе и с особенностями адаптации к ней.

2. Определить базу исследования, сформировать выборку, подобрать диагностический комплекс, адекватный цели исследования и возрастным особенностям испытуемых.

3. Провести диагностические процедуры, описать и проанализировать полученные результаты, интерпретировать выявленные связи.

4. Сформулировать выводы по результатам изучения особенностей адаптации к школе у первоклассников с разными показателями готовности к школьному обучению.

Проведенное исследование включило в себя два этапа. На первом проводилась диагностика психологической готовности старших дошкольников к обучению (май 2021 года). Второй этап был посвящен изучению показателей адаптации первоклассников в школе (декабрь 2021 года).

Диагностика готовности к школе проводилась с использованием комплексной программы, составленной на основе концептуальных подходов ведущих отечественных психологов Л.А. Венгер, Е.А. Бугрименко, Н.Я. Семаго, Н.И. Гуткиной, К.М. Гайдар. Программа включает целостную диагностическую систему изучения состояния личностно-мотивационного, интеллектуального и эмоционально-волевого компонентов готовности к обучению в школе [55].

В содержание программы входят:

- тест на личностную готовность ребенка к школе;
- тест на проверку уровня развития познавательной деятельности;
- тест на определение объема сведений о себе, своей семье, окружающим мире, способности к анализу и суждениям, а также школьной мотивации.

На этапе диагностики адаптации первоклассников к школьному обучению были использованы следующие **методики**:

- Опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка (PSED);
- Тест школьной тревожности Б. Филлипса [31];
- Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой.

В качестве методов математической статистики был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Всего в исследовании приняли участие 26 испытуемых. Все испытуемые, принявшие участие в исследовании, проходили занятия по подготовке к школе. По окончании обучения в Школе раннего развития педагогом-психологом была проведена диагностика их готовности к школе. Диагностика показателей адаптации к школьному обучению проводилась в конце второй учебной четверти.

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.2. Понятия психологической готовности и адаптации к школьному обучению

К первым масштабным исследованиям проблемы готовности детей к школьному обучению относятся, начатые под руководством А.В.Запорожца. В обсуждении результатов исследования активное участие принимал Д.Б. Эльконин. В основе интереса к этой проблеме исследователей лежала идея сохранения детства. По мысли ученых, впервые обратившихся к вопросу психологической готовности к школе, максимальное использование возможностей дошкольного возраста, ведущим видом деятельности которого является игра, обеспечивает безболезненный переход к младшему школьному возрасту [37].

Психологическая готовность к началу школьного обучения – многогранное образование, охватывающее все сферы жизни ребенка. Известны три основных подхода к проблеме готовности детей к школе.

Первый подход направлен на формирование у старших дошкольников умений и навыков, необходимых для школьного обучения. Благодаря сторонникам идеи о возможности обучения с более раннего возраста, этот подход получил мощное развитие как в педагогике, так и в психологии. В исследованиях, которые проводились в рамках этого направления, было установлено, что дети 5-6 лет имеют достаточные интеллектуальные и психические возможности, которые позволяют перенести часть программы начального обучения в группу детского сада. Специально организованная воспитательно-образовательная работа в дошкольном учреждении позволяет успешно обучать воспитанников подготовительной группы началам математики и грамоты, что положительно сказывается на результатах их подготовки к школьному обучению [13]. Сторонники этого подхода

обращают внимание на необходимость согласования предлагаемого дошкольникам учебного материала с их возрастными возможностями. К недостаткам этого подхода, стоит отнести, прежде всего, то, что сама форма деятельности детей не является стержневой для формирования психологической готовности к школе.

Сторонники второго подхода полагают, что у ребенка, поступающего в школу, должен быть определенный уровень мотивационной готовности, которая отражается в наличии и степени выраженности познавательных интересов и в желании учиться. В этом подходе базовым компонентом психологической готовности к школе считается мотивационный [24].

Содержание третьего подхода заключается в исследовании генезиса разных компонентов учебной деятельности для определения способов их формирования на специально организованных занятиях, сообразных уровню развития детей дошкольного возраста, таких, как рисование, конструирование и др. Как показывают результаты экспериментальных исследований, проводимых в рамках этого подхода, такие специально организованные занятия положительно влияют на формирование различных компонентов учебной деятельности, и на психологическую готовность к школе в целом. Однако, учебная деятельность с точки зрения ее происхождения и развития имеет своим источником единое, целостное психологическое образование, которое порождает все компоненты учебной деятельности.

В современных условиях социализации детей учебная деятельность происходит на всем протяжении дошкольного периода, что связано с введением в дошкольные учреждения различных программ обучения. Проводимые исследования показывают, что дети, пришедшие в школу, в разной степени готовы к обучению. Прежде всего, это связано с тем, насколько правильно велась подготовка к школе в период дошкольного детства.

В современной психологии пока нет единого определения понятия

«психологической готовности к школе» или «школьной зрелости» [23].

В одних определение школьной зрелости трактуется как овладение умениями, навыками, знаниями, мотивацией и поведенческими характеристиками, необходимыми для усвоения школьной программы [41].

Й. Шванцара определяет школьную зрелость, как достижение такого уровня развития, когда ребенок становится способным принимать участие в школьном обучении. В своем определении он выделил умственный, социальный и эмоциональный компоненты готовности к школе [50].

Л.И. Божович и А.И.Запорожец кроме определенного уровня развития умственной деятельности, познавательной мотивации, рассматривали в качестве компонента психологической готовности к школе и необходимую для учебной деятельности степень сформированности механизмов волевой регуляции действий [5; 17].

Современный взгляд на готовность к школьному обучению отражает многокомпонентность этого образования, которое требует, соответственно, комплексных исследований [18]. Именно поэтому исследование готовности детей к обучению в школе требует системного подхода.

В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты:

- Интеллектуальная готовность – необходимый уровень развития познавательных процессов;
- Личностная готовность, которая включает готовность ребенка к принятию социальной роли школьника. Этот компонент отражает мотивационную сферу;
- Социальная готовность - сформированность нравственных и коммуникативных способностей, позволяющих ребенку взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса;
- Эмоционально-волевая готовность, отражающая способность к постановке цели, принятию решений, а также требуемый уровень волепроизвольности, когда ребенок готов выполнять учебные задания

безотносительно к степени интереса, которое оно вызывает [34].

Психические свойства и способности, как известно, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы. Поэтому вне школьного обучения не могут сформироваться качества, требуемыми для процесса школьного обучения. Поэтому психологическая готовность к школе должна пониматься не как сформированные эти как предпосылки к их последующему формированию. Следуя учению Л.С. Выготского, готовность к школе – это зона ближайшего развития ребенка.

Но кроме предпосылок к овладению школьными навыками, у ребенка к началу обучения должен быть сформирован необходимый уровень владения предметно-специфическими знаниями и умениями. К ним относятся уровень речевого развития, математические представления, пространственно-графические навыки.

Развитие предметно-специфических умений зависит и от психофизиологической готовности к школьному обучению. К 7-ми годам у детей происходит интенсивное биологическое созревание. К этому возрасту завершается созревание лобного отдела головного мозга, возрастает подвижность нервных процессов, к относительной сбалансированности приходят процессы возбуждения и торможения, хотя первые все еще преобладают.

Психофизиологическая готовность проявляется в развитии мелкой моторики руки, пространственной ориентации и координации движений, усложнении координации в системе «глаз-рука».

Таким образом, предпосылками знаний, умений и навыков ребенка, которые формируются в процессе обучения в школе, являются показатели физиологического, социального и психического развития ребенка старшего дошкольного возраста.

Перейдем к рассмотрению вопросов школьной адаптации/дезадаптации.

Адаптация к школе - это процесс приспособления к новым условиям,

имеющий физиологический и психологический аспекты и формирующийся под воздействием различных экзогенных и эндогенных факторов.

Проблемы адаптации к обучению в школе становятся все более актуальной в связи с наблюдаемым в детской популяции ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств, что требует широких профилактических мер в системе образования.

Школа, в сравнении с предшествующими институтами социализации, предъявляет новые, усложненные требования к психофизической конструкции ребенка, к его интеллектуальным возможностям и социально-психологическому уровню. Поступление в школу всегда связано с изменением привычного образа жизни детей и требует адаптации к новым условиям социального существования.

Успешная адаптация к школе проявляется в совокупности признаков, свидетельствующих о соответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям школьного обучения. В случае дезадаптации соответствие этим требованиям и овладение школьной программой затруднено [3].

Наиболее сложным в психологическом плане является для ребенка момент поступления ребенка в школу, освоение первичного уровня требований, предъявляемых новой социальной ситуацией.

О трудностях адаптации обучения в школе свидетельствуют результаты многочисленных исследований, фиксирующих возрастание в младшем школьном возрасте количества неврозов и других нервно-психических и соматических расстройств в сравнении с дошкольным возрастом [42].

Термин «школьная дезадаптация» отражает затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения, которые могут быть связаны с интеллектуальной, аффективной, мотивационной и коммуникативной сферами.

К наиболее часто проявляющимся при дезадаптации признакам

относятся такие как:

- агрессивные вспышки по отношению к окружающим, повышенная конфликтность;
- чрезмерная подвижность, гиперактивность, возбудимость;
- уход в мир фантазий;
- упрямство;
- повышенная тревожность, неуверенность, страхи без видимой причины;
- повышенная чувствительность;
- проблемы с концентрацией внимания др.

Основным симптомом школьной дезадаптации являются затруднения в учебе и устойчивое несоответствие поведения школьным нормам.

Факторов школьной дезадаптации множество. Они могут быть связаны с индивидуально-психологическими особенностями самого ребенка, и недостаточной чувствительностью взрослых к ним.

Анализ исследований по проблеме школьной дезадаптации первоклассников позволил нам выделить основные из них:

- недостатки в подготовке ребенка к школе, педагогическая запущенность;
- соматическая ослабленность ребенка;
- проблемы формирования отдельных психических функций и познавательных процессов;
- эмоциональные расстройства;
- несформированность мотивационного компонента обучения в школе и др.

Все эти факторы представляют угрозу для интеллектуальной деятельности детей. А связь учебной успешности с интеллектом не нуждается в доказательствах. Именно на интеллектуальную сферу падает основная нагрузка с момента прихода ребенка в школу [3; 7].

Адаптация в школе – процесс многоплановый, он проходит по всем

психическим сферам. Одной из составляющих этого процесса является физиологическая адаптация. Рассмотрим ее этапы.

Первый этап – первые 2-3 недели обучения – получил в психологии название «физиологической бури». На этом этапе организм ребенка на новые воздействия отвечает значительным напряжением всех своих систем. Ребенок тратит значительную часть ресурсов своего организма. Следствием может быть сниженная резистентность организма к соматическим заболеваниям.

Второй этап адаптации – период неустойчивого приспособления. Организм ребенка ищет приемлемые варианты реакций на новые условия жизни.

Третий этап представляет собой период относительно устойчивого приспособления. Организм ребенка начинает реагировать на нагрузки с меньшим напряжением.

Период физиологической адаптации длится в среднем от 2 до 6 месяцев. Его продолжительность зависит от индивидуальных особенностей первоклассника и сензитивности взрослых к своеобразию протекания этого процесса у каждого конкретного ребенка. Некоторые взрослые, как учителя, так и родители, склонны недооценивать сложность физиологической адаптации первоклассников, не смотря на то, что у части детей наблюдаются внешние признаки дезадаптации. У некоторых детей наблюдается потеря веса, у других отмечается снижение или повышение артериального давления, многие первоклассники жалуются на головные боли, усталость и другие недомогания в первой учебной четверти. Проявлением физиологической дезадаптации может быть снижение способности ребенка к саморегуляции поведения [19; 39].

Большое внимание в исследованиях уделяется социально-психологической адаптации первоклассников к условиям школьного обучения.

Изменяются условия жизни ребенка и его социальный статус . У него

появляется новая социальная роль «ученика», что влечет за собой изменение самосознания личности первоклассника. Большие изменения происходят в мотивационной сфере. На первом плане выступает то, что имеет отношение к учебе.

Необходимым условием успешной адаптации является принятие «внутренней позиции школьника», что проявляется в желании ребенка учиться, а не просто ходить в школу. Как отмечают психологи, изучающие этот вопрос, у половины первоклассников эта позиция еще не сформирована. Чаще эта проблема проявляется у шестилетних детей. Для них более характерны трудности формирования «позиции школьника», у них чаще возникают трудности соответствия поведения школьным требованиям [33].

Социально-психологическая адаптация проявляется в приспособлении ребенка к жизни и деятельности в учебном коллективе.

Есть данные о том, что трудности социально-психологической адаптации чаще встречаются у детей, не посещавших детский сад. Если у ребенка не было достаточного опыта взаимодействия со сверстниками, то они ориентируются на отношения, к которым они привыкли дома. Стрессом для ребенка может быть осознание того, что учитель одинаково относится ко всем ребятам, не выделяя его своим вниманием, и одноклассники тоже не торопятся уступать ему во всем, что касается его желаний.

Особую роль в процессе и результатах адаптации к школе играют личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития.

Учебная деятельность в массовой общеобразовательной школе имеет коллективный характер. Для поступающего в школу ребенка очень важно умение контактировать с другими людьми – взрослыми и ровесниками, владеть навыками общения, иметь способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими. Несформированность коммуникативных способностей или наличие отрицательных личностных качеств, препятствующих общению, порождают типичные проблемы, когда

ребенок либо отвергается одноклассниками, либо ими игнорируется. Такие ситуации вызывают глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение.

Менее патогенна, но также чревата негативными последствиями, ситуация самоизоляции, когда ребенок не испытывает нормальной потребности или даже избегает контактов с другими детьми.

Особенности личности, препятствующие успешному вхождению ребенка в новую ситуацию межличностного взаимодействия, весьма разнообразны. Но в их лежит такое интегративное личностное образование, как самооценка.

Самооценка детей старшего дошкольного возраста имеет тенденцию к завышению. «Я-реальное» и «Я-идеальное» еще достаточно далеко отстоят друг от друга. Дошкольник не обладает способностью адекватно оценить имеющиеся у него способности и навыки, оценки их больше отражают желаемое их состояние.

С приходом в школу дети начинают более реалистично оценивать себя. Важным условием для формирования адекватной самооценки является правильное отношение взрослых к нему, когда оценка деятельности не имеет прямой проекции на качества личности ребенка. Успехи детей в учебной деятельности не всегда отражают то количество труда и усилий, которые они вкладывают в выполнении разных заданий.

Если у ребенка наметилась тенденция к завышению самооценки, то у него могут проявляться негативизм и агрессия на любые затруднения. Такой ребенок может ответить отказом на требования взрослых, либо отказаться от выполнения деятельности, в результатах которой он не уверен. Здесь проявляется внутренний конфликт между уровнем притязаний и неуверенностью в себе. Часто повторяющиеся ситуации такого рода приводят к социально-психической дезадаптации.

Серьезные проблемы возникают у детей со сниженной самооценкой. Сама по себе она уже является признаком дезадаптации. Поведение ребенка с

низкой самооценкой характеризуется нерешительностью, зависимостью, конформизмом, низкой инициативностью и самостоятельностью. Это проявляется не только в поступках, но и суждениях.

Дезадаптации проявляется, прежде всего, в эмоционально-волевой сфере.

Выделяют три группы детей дошкольного и младшего школьного возраста с наиболее выраженными проблемами в эмоциональной сфере:

1. Агрессивные дети. К этой группе относятся те дети, степень проявления агрессивной реакции которых, а также длительность агрессивного действия выходят за рамки нормы. Кроме того, характер причин, вызвавших аффективное поведение, не всегда явно проявляет себя.

2. Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети отличаются бурными реакциями, которые превышают значимость и содержание ситуаций. Они излишне громко и экспрессивно выражают как радость и восторг, так и свои огорчения.

3. Третью группу составляют застенчивые, робкие и тревожные дети, которые стесняются явно выражать свои эмоции, чувства, скрыто переживают проблемы, боятся обратить на себя внимание, тяжело переносят ситуацию оценивания, публичных выступлений, в том числе ответов на уроках.

Деление на такие группы носит достаточно условный характер. Ребенок может сочетать в себе разные типы нарушений. Например, некоторые дети часто проявляют агрессию, но при этом очень ранимые.

Общим для всех типов нарушений является то, что неадекватные аффективные реакции в младшем школьном возрасте чаще носят защитный, компенсаторный характер.

Одной из форм дезадаптации к новой деятельности является психомоторная заторможенность. Среди первоклассников выделяются дети со сниженной двигательной активностью, замедленным темпом психической деятельности, невыразительностью эмоциональных реакций. Такие дети, как

правило, испытывают затруднения в учебной деятельности, поскольку не успевают работать в необходимом темпе, не могут своевременно реагировать на изменение учебных заданий. В этом случае наблюдается интеллектуальная недогруженность. Помимо сложностей учебного характера, у них могут наблюдаться проблемы в контактах с одноклассниками.

Психодинамические нарушения могут проявляться и в форме нестабильности психических процессов, что обнаруживает себя в эмоциональной неустойчивости детей, неконтролируемости поведения, в низкой саморегуляции и в немотивированном переходе от повышенной активности к пассивности, и наоборот. Эти дети бурно реагируют на ситуации неуспеха, иногда их реакции имеют истерический оттенок. Типичным для них является быстрое утомление в процессе интеллектуальной деятельности, плохое самочувствие, что снижает общий уровень продуктивности учебной работы. Трудности, испытываемые детьми данной категории, чаще всего имеют вторичную обусловленность, формируясь как следствие неверной интерпретации взрослыми их индивидуально-психологических особенностей.

Таким образом, трудности адаптации к школе связаны с воздействием большого числа факторов, как внешнего, так и внутреннего порядка. Знание механизмов и закономерностей психологической адаптации необходимо для построения процесса воспитания и развития детей в дошкольный период с тем, чтобы минимизировать риски на начальном этапе обучения. При оптимальных условиях дошкольного воспитания ребенок может достичь высокого, опосредованного его индивидуально-личностными особенностями, уровня развития, определяющего в дальнейшем высокую обучаемость, пластичность поведения и творческую активность.

Успешность психологической адаптации к школе определяется не только уровнем психологической готовности самого первоклассника, но и психологической готовностью ближайшего социального окружения

перестроить систему общения и взаимодействия с ребенком с учетом как новых требований, новой ситуации, так и его индивидуально-психологических особенностей.

В случае дефицита интеллектуальных, мотивационных и коммуникативных средств необходима компенсация адекватным этому «дефициту» изменением микросоциальной ситуации развития. Поэтому одной из задач школьного психолога является формирование чувствительности учителей и родителей к возрастным и индивидуально-психологическим особенностям детей; понимание возможностей и ограничений деятельности ребенка, установление адекватной системы ожиданий и требований к нему. Взрослое окружение должно уметь правильно оценивать зону актуального и зону ближайшего развития ребенка, соотносить их и выстраивать взаимодействие с учетом этих показателей.

Неадекватные методы воспитания и позиции педагогов, семьи, либо провоцируют, либо усугубляют возникновение трудностей адаптации первоклассников к школе.

Известна типология дезадаптивного поведения младших школьников, включающая такие типы дезадаптации, как пассивный протест, активный протест, соматизацию и невротизацию. Все эти виды дезадаптивного поведения требуют направленной на причину, каузальной, психокоррекции. Одно из главных направлений помощи ребенку с трудностями школьной адаптации является организация взаимодействия с ним, которая позволит ему осваивать новое социальное пространство без ущерба для его нервно-психического здоровья. Это направление работы включает повышение психологической компетентности педагогов и родителей [4].

Знание особенностей семейного воспитания и типов их нарушения дает педагогу-психологу возможность объяснить специфику трудностей школьной адаптации и общего развития ребенка в целом. Кратко остановимся на четырех наиболее распространенных нарушениях в семейном воспитании, которые приводят к трудностям школьной адаптации.

- Неприятие, которое может быть явным и неявным. Явное неприятие происходит из ситуации, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или когда ребенок не удовлетворяет сформированные ранее ожидания родителей. Неявное неприятие ребенка существует в семьях, где к нему внимательно относятся и заботятся о нем, но нет эмоционально теплого контакта с ним. В семьях с таким типом нарушений детско-родительских отношений, дети растут либо агрессивными, либо чересчур замкнутыми, робкими, обидчивыми. Неприятие в первом случае порождает в ребенке чувство протеста, во втором приводит к неверию в свои силы, заниженной самооценке [45].

2. Гиперпротекция. Это тот случай, когда родители пытаются педантично выполнять все рекомендации по «правильному» воспитанию. Родители «программируют» ребенка на чрезмерную дисциплинированность и исполнительность. Гиперсоциальному ребенку приходится постоянно подавлять свои эмоции, желания. На такой тип воспитания часть детей реагирует бурным протестом, агрессивными реакциями, другая часть - замкнутостью, отгороженностью, эмоциональной отстраненностью.

3. Такой тип нарушений детско-родительских отношений, как тревожно-мнительное воспитание наблюдается в семьях, в которых с рождением ребенка одновременно рождается чрезмерная тревога за него, за его здоровье и благополучие. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Ему свойственна нерешительность, робость, обидчивость и неуверенность в себе.

4. Эгоцентрический тип воспитания заключается в трансляции ребенку, представление о нем как о сверхценности. При этом все, и интересы окружающих в том числе, зачастую игнорируются, приносятся в жертву ребенку. Ребенок, выросший в такой ситуации, не умеет понимать и принимать во внимание интересы других, не переносит ограничения, агрессивно воспринимает любые преграды на пути своих потребностей. Его аффективные проявления бурные, продолжительные.

Тип семейного воспитания является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу детей.

Однако нельзя не учитывать, что эмоциональный стресс у детей провоцирует школьная ситуация. Некоторые из учителей требуют от своих учеников поведения и уровня успеваемости, не соответствующего их индивидуально-психологическим характеристикам и возможностям. Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, школьных фобий.

Задачей педагога-психолога является выявление возможных причин нарушений в процессе адаптации к школе и выбор адекватных выявленной проблеме способов ее коррекции.

1.2. Общая характеристика младшего школьного возраста

Младший школьный возраст, являясь центром детства, существенно отличается от предыдущих этапов детского развития. С приходом в школу перед ребенком, по сравнению с дошкольным детством, встает много новых задач. Ему приходится осваивать новые правила и нормы, новый образ и условия жизни, новую систему социальных отношений. И, хотя у детей имеется потребность жить в соответствии с новыми правилами и условиями, руководствоваться ими в поведении, это не всегда им удается, не всегда им по силам.

В основе развития на данном возрастном этапе лежит противоречие между требованиями, которые предъявляет школа к личности ребенка и его психическому развитию, и их реальным состоянием. Школьные требования постоянно нарастают, а уровень развития ребенка также непрерывно подтягивается до необходимого уровня. Новые условия жизни требуют от него организованной произвольности, ответственности, исполнительских действий [32].

Ведущим видом деятельности в этом возрасте является учебная, в соответствии с этим в развитии доминирует интеллектуально-познавательная сфера.

К основным новообразованиям интеллектуально-познавательной сферы в этом возрасте относят: произвольность; формирование теоретического мышления; способность к планированию.

Познавательным процессом, доминирующим в развитии и подтягивающим за собой развитие других познавательных процессов, является в младшем школьном возрасте мышление. Под его влиянием они интеллектуализируются и приобретают произвольный характер.

В соответствии с теорией Ж. Пиаже этот возраст относится к стадии конкретных операций, когда умственное действие становится обратимым. Если ранее внешнее действие, действие с предметами постепенно трансформировалось во внутреннее, то в младшем школьном возрасте действие, выполняемое в когнитивной сфере, ребёнок перенесит на действие с предметами [Пс. человека].

Развитие мышление характеризуется появлением таких мыслительных операций, как консервация, классификация и сериация.

Консервация помогает ребенку понимать, что при определённых преобразованиях некоторые основные свойства объектов сохраняются, что позволяет ребёнку видеть закономерности в изменчивом мире предметов.

Способность классифицировать объекты по какому-либо признаку указывает на то, что ребенок может выделить какие-либо объекты внутри одной группы, т.е. он понимает, их объединяет нечто общее. Эта способность свойственна и детям дошкольного возраста, но при переходе младший школьный возраст ребенок не только выделяет какие-то подгруппы внутри одной группы, но и способен их объединить, понимая, что они составляют третий класс предметов, который можно снова разбить на подгруппы.

Сериация – мыслительная операция, позволяющая видеть связь между предметами и анализировать их и их отношения с учетом этой связи.

Все вместе эти мыслительные способности лежат в основе развития логического мышления детей младшего школьного возраста [43].

Внимание – важный для любого вида деятельности познавательный процесс - становится на этом этапе развития более произвольным, хотя на протяжении всего младшего школьного возраста произвольное внимание конкурирует с непроизвольным. Активно развиваются такие свойства внимания, как объем, устойчивость, концентрация. А переключаемость внимания у младшего школьника выше, чем у взрослого. Внимание детей наиболее совершенно в ситуациях заинтересованности. Следует помнить, что в раннем школьном возрасте мышление в основном наглядное, и для того, чтобы вызвать интерес ребенка к учебному материалу, его изложение должно быть предельно наглядным. К концу младшего школьного возраста уровень развития свойств внимания почти такие же, как у взрослого человека.

Память также развивается по линии усиления произвольности. В процессе учебной деятельности ребенок запоминает и воспроизводит не только когда он захочет и не только то, что ему интересно, а то и когда этого от него требует учебная задача. Появляется осознание логической связи между различными частями воспринимаемого.

Особого внимания заслуживает развитие речи в младшем школьном возрасте. Этот процесс включен в целенаправленную деятельность. Младший школьник знакомится с письменной речью, которая психологически является значительно более сложной, чем устная. Ее сложность обусловлена необходимостью постоянного и практически мгновенного декодирования знаков – букв, слогов. Ученик, воспринимая буквы, которые являются абстрактными образами, объединяет их в слово - более сложное абстрактное образование и придает этому слову конкретное смысловое значение. Для того чтобы овладеть письменной речью, дети должны обладать необходимым для этого уровнем развития мышления и восприятия. Еще на предыдущем возрастном этапе у детей складываются сложные виды зрительного анализа и

синтеза, которые под влиянием учебной деятельности совершенствуются [43].

Активно развивается и такая психическая функция, как представления.. До семи лет у детей в основном репродуктивные образы-представления, т.е. они просто воспроизводят в памяти образы объектов реальной действительности. Под воздействием учебной деятельности у младших школьников активно начинает развиваться продуктивное представление, которое близко к воображению. Представления детей характеризуются уже произвольностью их возникновения. Индивидуальные различия людей в представлениях связаны именно с периодом младшего школьного возраста.

Характеризуя особенности когнитивной сферы младшего школьного возраста, можно заключить, что это период интенсивного интеллектуального развития. Психологические новообразования в интеллектуальной сфере отражаются не только в процессе и результатах учебно-познавательной деятельности ребенка, но и преобразуют его отношения к окружающему миру и к самому себе.

Учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на себя [52]. Через оценку успешности учебной деятельности происходит выделение ребенком себя как предмета изменений в разных сферах его жизнедеятельности.

Э. Эриксон определил, что главным образованием этого возрастного этапа является чувство компетентности, которое порождает желание быть знающим и умелым [54].

В своей периодизации детского развития З. Фрейд отнес этот возрастной период к латентной стадии. По его мнению, большинство детей этого возраста могут перенаправить свою эмоциональную энергию на отношения со сверстниками, творчество и разные виды продуктивной деятельности [35].

Самосознание младшего школьника поднимается на новую ступень. Постоянно сравнивая себя, свои успехи и неудачи с результатами

деятельности других детей, младший школьник вырабатывает определенную самооценку и ее критерии [32].

Мотивационная сфера детей этого возраста характеризуется переходом от одноуровневой системы его побуждений к иерархии мотивов. Активно формируется тенденция сознательного и волевого регулирования ребенком своего поведения. Однако по-прежнему отмечается заметное влияние на деятельность непосредственно действующих побуждений [43].

Среди мотивов учебной деятельности выделяют два основных вида - познавательные и социальные. Первые непосредственно связаны с содержанием и процессом учебного процесса. К социальным относятся такие как статусный мотив, мотив хорошей отметки, мотив признания, утверждения себя в классном коллективе и др.

Начало обучения в школе является хорошей базой для становления мотивации достижения. В этом возрасте оформляются личностные свойства, необходимые для реализации этого мотива. Формирование мотивации достижения зависит от следующих обстоятельств:

- Ребенок в этом возрасте безгранично доверяет взрослым, подчиняется и подражает им. Оценивая себя как личность, младший школьник в основном ориентируется на критерии, которыми оперируют взрослые. Его самооценка еще не обладает автономностью, зависит от характера оценок взрослых его успехов в разных видах деятельности.

- Учебная деятельность направляет ребенка на сознательную постановку целей. Возросшая волепроизвольность позволяет ребенку добиваться их. Тенденция к соподчинению мотивов деятельности управляет поведением, не позволяя ребенку отвлекаться от намеченной цели.

Если ребенка поощряют недостаточно, а чаще наказывают за неуспехи, то формируется и закрепляется мотив избегания неудачи. Если внимание со стороны взрослого связано с его достижениями, положительными результатами деятельности, то формируется мотивация достижения успеха.

Мотивация достижения успеха связана также с уровнем притязаний, который зависит от успехов в учебной и в иных видах деятельности, от положения ребенка в системе отношений со сверстниками.

В дальнейшем произвольность деятельности, саморегуляция поведения все более усложняются. Они распространяются уже не только на учебную деятельность, но и на другие сферы. Именно на границе детства и отрочества наблюдается переход от саморегуляции поведения к моральной саморегуляции. Развитие рефлексии, логического мышления меняет взгляд детей на окружающий мир, заставляет не просто принимать на веру все то, что они в готовом виде получали всегда от взрослых, но и вырабатывать собственные взгляды, оценки, их критерии.

Рассмотрим особенности социальной ситуации развития младшего школьника.

С приходом ребенка в школу перестраивается вся система его отношений с действительностью. Это связано со сменой ведущего вида деятельности. Прежний ведущий вид деятельности – игра – не влиял на его отношения со взрослыми людьми.

В этом возрасте сохраняются две сферы отношений ребенка – со взрослыми и с другими детьми. Но структура этих отношений меняется. В системе «ребенок-взрослый» выделяются две подсистемы «ребенок-родители» и «ребенок-учитель». У детей младшего школьного возраста по-прежнему выражена потребность в положительном к нему отношении значимого взрослого. Но теперь таким значимым взрослым становится учитель. И эта система начинает определять отношения ребенка с другими людьми. Такое смещение акцентов в сторону фигуры учителя, как правило, укрепляются ближайшим окружением ребенка. Школьная тема становится центром и отправной точкой для взаимодействия. Самые распространенные вопросы к ребенку касаются школьной темы. На этом фоне авторитет учителя достигает огромных высот. Учитель и правило, которое он задает

является главным ориентиром. Ситуация «ребенок-учитель» проецируется на всю жизнедеятельность ребенка, в первую очередь на его самооценку.

Ребенок младшего школьного испытывает потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, направленных на него. Именно отношение к нему учителя во многом определяет поведение ребенка. Учитель, его педагогический стиль определяет и отношение детей в классе, и не только во время урока, но и их взаимоотношения в целом. Через оценку учителя дети начинают оценивать друг друга.

На протяжении младшего школьного возраста характер взаимодействия детей меняется. На начальных этапах обучения взаимодействие первоклассников осуществляется главным образом посредством действий учителя, который приучает детей контактировать друг с другом. Первоначальная позиция «Я и моя учительница» постепенно перерастает в позицию «Мы и наша учительница». К концу младшего школьного возраста значимость личности учителя снижается, но укрепляются отношения между детьми в классе.

Развитие детско-детских отношений имеет следующую картину.

В первом-втором классах выбор друга определяется в основном внешними причинами, а дружеские связи непрочны и недолговечны. Они легко образуются и также легко обрываются. Дружба основана на соображениях физического или географического порядка и носит эгоцентрический характер.

До третьего класса мнение и ожидания сверстников еще не регулируют поведение ребенка. Если его желания расходятся с желаниями других детей, ребенок без внутреннего конфликта последует своим желаниям. Но начиная с третьего года школьной жизни, эмоциональное благополучие ребенка все больше начинает зависеть от оценки сверстников, их одобрения. Для него важно соответствовать правилам и нормам группы.

Общение детей в младшем школьном возрасте преимущественно гомосоциальное. Группы чаще состоят из представителей одного пола. Детей

объединяют общие интересы, увлечения, род занятий. Общение со сверстниками может быть товарищеским и приятельским в зависимости от степени эмоциональной вовлеченности. Товарищеские отношения эмоционально менее глубокие.

Взаимные выборы детей также с возрастом меняются. Сначала они часто определяются их успехами, сходством позиций в учебных достижениях. К концу младшего школьного возраста более важной становится общность интересов, которая уже выходит за рамки учебной деятельности. Появляется понятие обязательств друг перед другом.

Дружба в этом возрасте подкреплена сильными эмоциями, но дружеские связи могут быть не долговечными. Если детская дружба прерывается по объективным причинам (смена места жительства, переход в другую школу), дети переживают чувство потери, пока не находят новых друзей. Дружба может прерваться из-за появления новых увлечений, интересов, и дети находят новых партнеров, которые разделяют их интересы.

В любом случае, наличие хотя бы одного близкого друга помогает ребенку преодолевать трудности, сложности, сообразные этому возрасту. Дети, у которых есть близкий друг, обладают более высокой самооценкой, чем те, у которых такого друга нет. Наличие друга имеет подкрепляющее значение, повышает самооценку и уровень притязаний ребенка.

В учебном классе выделяются разные социальные страты - наиболее популярные дети, принимаемые, могут быть и не принимаемые. Популярности в этом возрасте препятствуют такие черты личности, как агрессивность, застенчивость, а способствуют ей такие качества как инициативность, хорошая учебная успеваемость, активность, хороший уровень физического развития. Данные исследований указывают на то, что в младшем школьном возрасте часто совпадают статусы в школьном классе и в группах стихийного общения.

С постепенно возрастающей ориентацией на сверстников уменьшается эмоциональная зависимость ребенка не только от учителя, но и от родителей.

В конце этого возрастного периода начинается процесс «естественной сепарации» ребенка от взрослых. Появляется большая степень самостоятельности и независимости. Но родители по-прежнему остаются наиболее авторитетными фигурами в социальном окружении ребенка и их оценки важны для него. Важным новообразованием этого возраста является формирование у детей чувства умелости. В этой связи особое значение приобретает для них отношение родителей к результатам их деятельности, и не только учебной.

В младшем школьном возрасте девочки становятся ближе к матерям, мальчики, соответственно, к отцу, происходит освоение ролей мужчины и женщины, принятых в данном обществе. Мальчики проявляют большую двигательную активность, выносливость в отношении к физическим нагрузкам, склонность к мужским видам деятельности и т.п. Девочки более спокойны, собраны, педантичны; у них, как правило, больше прилежания.

В последние десятилетия обозначилась проблема влияния на развитие современного ребенка изменений в полоролевых паттернах как в семейной структуре, так и в социуме в целом. Изменения в половых ролях коснулись, прежде всего, женщин. А ведь младший школьник воспитывается, по сути, больше женщинами, и не только в семье, но и в школе. И если в семье чрезмерная авторитарность женщины подчас вызывает протесты детей и мужа, то в школе авторитарные тенденции в личности женщины закрепляются спецификой самой педагогической ситуации. Такая ситуация не может не сказываться на развитии детей обоих полов. Феминизированная школа, демонстрирующая вместе с тем маскулинизацию женщин, сообщает ребенку не только искаженные полоролевые модели, но нарушает его личностное развитие.

Маскулинизация женщин сопровождается уменьшением количества положительных эмоциональных контактов ребенка, что может порождать у него чувства незащищенности, отсутствия стабильности и предсказуемости окружающего мира. Вместе с тем, стили воспитания женщин чаще

сопряжены с излишней тревожностью и опекающим контролем, что грозит нарушениями в эмоциональной сфере детей.

В этом возрасте у ребенка появляется относительно устойчивая форма личности. Он уже гораздо более социализирован и, одновременно с тем, гораздо более индивидуализирован, так как только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка [10].

На развитие личности большое влияние оказывает позитивная «Я» - концепция, которая закладывается в дошкольном возрасте. Для начала учебной деятельности положительная самооценка просто необходима. Дети с заниженной самооценкой склонны в каждом деле видеть непреодолимые препятствия. Приведем данные исследований связи между самооценкой младших школьников и их успеваемостью.

1. Выявлена значимая и линейная взаимосвязь между самооценкой школьников и их успеваемостью.
2. Нарушение адекватной самооценки приводит к боязни учебной деятельности, к ожиданию неудачи.
3. В процессе школьного обучения появляется и с возрастом увеличивается разрыв в самовосприятии успешных и неуспешных учащихся. Самооценка неуспешных по сравнению с успешными чаще бывает неадекватной.
4. Для младшего школьника характерна зависимость самооценки от мнения авторитетного взрослого.

Самосознание детей младшего школьного возраста развивается под воздействием расширяющегося социального окружения. Появляется новый уровень самовыражения, повышается уровень компетентности, что, в целом, поднимает самооценку ребенка.

Свои способности и склонности младшие школьники обычно оценивают с точки зрения положения в школе, одобрения со стороны взрослых и сверстников, своих достижений в других видах деятельности и

своего статуса в коллективе. То есть самосознание основывается на социальных взаимоотношениях. Дети этого возраста чувствительны к одобрению или неодобрению со стороны других людей, особенно со стороны значимых взрослых, а к середине этого возрастного периода и к оценкам сверстников. Школа предоставляет ребенку больше возможностей для сравнения себя с другими и для восприятия их оценок. Ребенку становятся доступными понятия «внутригруппового» и «внегруппового», что развивает способность категоризировать себя и других определенным образом.

Одним из важных новообразований младшего школьного возраста является способность ребенка мотивировать свое поведение моральными соображениями. Появляется мотив долга, проявляются альтруистические установки, мотив просоциального поведения. Связано это с процессами децентрации, с развитием способности детей видеть мир с позиций другого человека.

Дошкольный эгоцентризм уступает место эмоциональной децентрации, что проявляется в чувстве доверия к другим людям и в развивающейся способности к сопереживанию. Начиная с семи лет, у большинства детей возрастает число эмпатических реакций. Эмпатия проявляется в форме сопереживания и в форме сочувствия. Младшим школьникам в большей степени свойственно сопереживание, как более непосредственная форма эмпатии. По данным исследований, у мальчиков чаще проявляется сопереживание взрослым и животным, а девочкам больше, чем мальчикам свойственно сочувствие. Сопереживание сверстникам чаще выражается девочками, а сочувствие сверстникам чаще проявляется у мальчиков.

В начальной школе дети учатся разбираться в вопросах справедливости, соблюдать социальные правила, постепенно постигают принципы, по которым существует общество.

Одним из компонентов социального познания является социальный вывод - догадки и предположения о том, что чувствует, о чем думает, что намеревается сделать другой человек. К концу этого возрастного периода

дети способны представить себе содержание и ход мыслей другого человека, осознавая, что другие люди делают то же самое.

Другим компонентом социального познания является понимание ребенком социальных отношений. Он постепенно усваивает такие понятия, как честность, верность, справедливость. Со временем эти понятия расширяются и углубляются.

Также к аспектам социального познания относится понимание социальных предписаний. Дети усваивают обычаи и условности. Сначала происходит простое подражание. Позже ребенок приходит к пониманию социальных отношений, делает из этого выводы. Обычаи и условности становятся менее жесткими для него.

Именно в процессе взаимодействия с другими людьми у детей создаются предпосылки для нравственного развития, формирования ценностных ориентаций. Сначала взрослый является носителем смыслов и целей. Ситуация же равноправного общения со сверстниками дает ребенку опыт контрольно-оценочных действий и высказываний.

Согласно концепции морального развития, в младшем школьном возрасте дети переходят от стадии нравственного реализма (когда суждения о нравственности того или иного поступка делается исходя из его последствий, без оценки намерений субъекта поступка) к стадии нравственного релятивизма. Теперь большинство детей считают, что правила создаются людьми на основе взаимной договоренности и что люди, при необходимости, могут их изменять. Следовательно, не существует ничего абсолютно правильного или неправильного, и нравственность поступка определяется не его последствиями, а намерениями.

Уже в старшем дошкольном возрасте у детей формируется очень важное психологическое новообразование - соподчинение мотивов. Благодаря этому новообразованию у ребенка появляется способность управлять своими эмоциями, соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями других людей. Это важное новообразование для

ситуаций, требующих волепроизвольности. Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Ключевым является момент выбора, когда происходит внутренняя борьба между «надо» и «хочу».

Поступление ребенка в школу увеличивает число требований, ожиданий окружающих. С одной стороны, младшему школьнику нравится чувствовать себя взрослым, ответственным. С другой стороны, его эмоциональная сфера еще полна детскими непосредственными желаниями.

В ситуациях, когда возникает расхождение между желаемым и должным, ребенок переживает сильные эмоции. У разных детей эмоциональное напряжение проявляется в поведении по-разному.

У части детей, которые, во что бы то ни стало, хотят добиться желаемого, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, проявляется агрессивность. Их реакции на ограничения, как правило, имеет неадекватный характер. Им свойственно искать причины своего неуспеха во внешних обстоятельствах. Для младшего школьника эти реакции носят преимущественно защитный характер.

В этот период возникают и развиваются многие социальные эмоции. Одна из них проявляется в чувстве ответственности. Его развитие определяется в первую очередь учебной деятельностью. Ребенок в этот период становится субъектом деятельности, за которую он отвечает.

В самом общем виде младший школьный возраст характеризуется следующими новообразованиями:

1. Меняется социальная позиция. Позиция школьника вовлекает ребенка в систему общественных отношений. Игра постепенно перестает быть основным содержанием жизни ребенка.

2. Развивающееся самосознание ребенка приводит к переоценке им ранее усвоенных ценностей. Меняется система мотивов, их содержание. Важным, в первую очередь становится то, что имеет отношение к учебной деятельности.

3. Появляются «устойчивые аффективные комплексы. В некоторых случаях это может выражаться в чувстве неполноценности, или в чувстве собственной исключительности.

4. Появляется смысловая ориентировка в собственных действиях. Ребенок становится способным оценивать будущий поступок с точки зрения его результатов и отдаленных последствий.

5. Младший школьный возраст - возраст интенсивного интеллектуального развития. В этот период активно развиваются и преобразуются познавательные процессы. Они обретают новые качества, начинают приобретать опосредованный характер, становятся осознанными и произвольными. Ребенок овладевает своими психическими процессами, начинает управлять ими [16]. Преодолевается конкретность мышления, что позволяет видеть закономерности, не представленные в плане восприятия. Память и внимание становятся более произвольными.

Этот возрастной период является сензитивным для формирования мотивов учения и развития устойчивых познавательных интересов; для раскрытия индивидуальных особенностей и способностей; для развития навыков самоорганизации и самоконтроля; для формирования коммуникативных навыков и средств общения; для становления адекватной самооценки; для усвоения социальных норм и нравственного развития.

1.3. Проблема успешности учебной деятельности младших школьников

Проблема успешности учебной деятельности младших школьников всегда находилась в центре внимания педагогов и психологов. Именно на начальном этапе школьного обучения ребенок вырабатывает способы познания, которыми он будет пользоваться в последующие годы школьного обучения. Тот запас знаний, информации, которым он овладеет в начальной школе, составляет основу для дальнейшего учебного процесса.

Понятие «учебная успешность» включает две взаимосвязанные части - академическую успешность и внешнюю оценку ближайшим взрослым окружением результатов учебной деятельности ребенка, эффективность педагогических способов достижения учебных целей и, что немало важно, удовлетворенность учащихся учебным процессом, результатами учения и принятие им позиции школьника [29].

Т.Ю. Курапова выделяет педагогические критерии и психологические факторы учебной успешности. К педагогическим критериям автор относит способность учащегося к усвоению учебного предмета и его способность продемонстрировать усвоенные знания во время занятий, а также положительную динамику обучения - возрастание количества знаний, умений и навыков [29].

Интерес исследователей к проблеме успешности младших школьников имеет выражение в разных классификациях и типологиях трудностей учебной деятельности. Особую популярность приобрела типология А.Л. Венгера, которая содержит описание признаков и критериев, позволяющих определить причину проблемы. Автор рассмотрел психологические причины наиболее широко распространенных запросов, с которыми учителя и родители обращаются к психологу из-за трудностей обучения детей в начальной школе [8].

На основе выделенных А.Л. Венгером вариантов проблем можно выделить следующие их типы:

- проблемы учебной успешности;
- проблемы продуктивности деятельности ребенка;
- проблемы, выражающиеся в рассеянности ребенка и низком уровне организации.

Наиболее распространенным в практике работы педагога-психолога является первый тип проблем. Объясняется это тем, что учебная успешность составляет основу психологического благополучия детей младшего школьного возраста. К причинам проблем первого типа А.Л. Венгером

отнесены такие, как низкий уровень познавательной мотивации, высокая тревожность и другие личностные особенности детей.

Второй тип проблем нередко воспринимается учителями и родителями как недостаточность усилий ребенка. Однако низкая продуктивность деятельности может быть обусловлена природными особенностями ребенка, его типом ВНД. Вместе с тем, автор типологии отмечает, что проблемы продуктивности могут быть следствием несформированности учебно-познавательных мотивов, неуверенности ребенка в своих способностях, а также ответом ребенка на завышенные требования к нему.

Проблемы третьего типа также формируют факторы как биологической природы, так и социальные. Так, недостатки внимания чаще связаны с индивидуально-психологическими особенностями ребенка, а низкая самоорганизация является следствием нарушений его воспитания.

При рассмотрении вопроса учебной успешности младших школьников эти типы проблем относятся к основным. Их содержание указывает на то, что на успешность деятельности учеников начальной школы влияют как когнитивные, так и некогнитивные факторы. В этой связи следует соотнести понятия когнитивного и некогнитивного развития ребенка и рассмотреть их связь с учебной успешностью и академическими достижениями.

Рассмотрим сначала некогнитивные предикторы учебной успешности младших школьников.

К некогнитивным факторам успешности в учебной деятельности относятся показатели социального и эмоционального развития ребенка, а также влияние семейных условий, в которых растет ребенок [46].

Чаще всего рассматриваются такие некогнитивные предикторы, связанные с учебной успешностью, как:

- социальная адаптированность - способность взаимодействовать с одноклассниками и учителями;
- уровень и содержание мотивации учебной деятельности;
- уровень физического и психического здоровья ребенка;

- самооценка и уровень притязаний школьника;
- условия и стиль семейного воспитания, характер детско-родительских отношений [29].

А.П. Чернявская выделяет такие психологические факторы учебной успешности школьника, как самостоятельность, креативность, психологический комфорт, относя их и к критериям ее оценки [49].

В большинстве исследований учебная успешность обучения связывается с уровнем когнитивного развития ребенка. Рассмотрим особенности когнитивной сферы детей младшего школьного возраста, которые являются предикторами учебной успешности.

Наибольшее значение для освоения школьной программы принадлежит таким познавательным процессам, как мышление, речь, память, внимание и восприятие [6]. Рассмотрим их влияние на процесс и результаты обучения.

Мы уже отмечали, что в начальной школе существенно развивается внимание, прежде всего, повышается его устойчивость. Однако другие его характеристики, такие как объем, концентрация и распределение ненормального отличаются от таковых у детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, эти свойства внимания развиваются неравномерно. Много трудностей школьного обучения связано с недостаточным объемом внимания [32]. Только к окончанию начальной школы эти характеристики внимания обнаруживают свое качественное отличие от их уровня в дошкольный период развития. Учащиеся 3-4 классов становятся способными к сохранению и выполнению произвольно заданной программы действий.

Динамика развития внимания в значительной мере определяется индивидуально-психологическими особенностями детей. Одни свойства ВНД способствуют, а другие, напротив, препятствуют развитию свойств внимания, что указывает на необходимость учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Установлено также, что недостаточное развитие отдельных свойств внимания не является фактором тотальной невнимательности. Следует помнить, что решающая роль в успешном

осуществлении деятельности принадлежит организованности внимания. Торможение нервной деятельности мозговой коры, которое проявляется в рассеянности детей, может быть вызвано переутомлением. Утомление в процессе интеллектуальной деятельности возникает при выполнении неинтересной, однообразной или трудной работы, которая требует от ребенка длительного напряжения, а также при перегрузке впечатлениями, сильными эмоциональными переживаниями [44].

У учащихся 1-2 классов еще нет необходимой гибкости или переключаемости внимания. Ребенку сложно переключить свое внимание «по требованию» и сосредоточиться на учебной задаче.

Для успешности учебной деятельности огромное значение имеет память, а именно такие ее, как произвольность и управляемость сознанием. Непроизвольная память хорошо развита уже у дошкольников. Она позволяет ребенку запечатлеть яркие, эмоциональные события. Однако учебный материал не всегда представляется захватывающим и увлекательным. С момента поступления детей в школу возрастает нагрузка на произвольную память. С увеличением учебной нагрузки возрастает необходимость применения разнообразных способов запоминания. В младших классах мнемические способности у школьников сильно разнятся. Так, для учеников 1-2 классов более сложным представляется процесс запоминания с помощью какого-либо предмета, способа, чем процесс запоминания без вспомогательных элементов. Логическая память еще не сформирована. Ее базисом является использование мыслительных процессов как основного средства запоминания. Для развития логической памяти ребенка нужно учить составлять план, классифицировать предметы и явления, выделять в учебном материале смысловые опоры. Целенаправленная работа по овладению мнемической деятельностью наиболее эффективна именно в период младшего школьного возраста, который является сензитивным для формирования высших форм произвольного запоминания [32].

Развитие всех познавательных процессов опосредовано уровнем развития мышления. Именно мышление доминирует в своем развитии на этом возрастном этапе, и от него зависит развитие других психических функций.

В младшем школьном возрасте происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому. Мышление ученика начальной школы отличается двойственностью: с одной стороны, связанное с реальной действительностью конкретное мышление уже подчиняется логическим принципам, а с другой, формально-логические операции еще не являются доступными.

К завершению обучения в начальной школе ребенок приобщается к системе абстрактных понятий, его умственные операции становятся все более оторванными от конкретных примеров. Динамично развивается способность производить действия «в уме». Ученики 3-4 классов демонстрируют способность наблюдать за собственным процессом рассуждения и анализировать его. Развитие мышления в младшем школьном возрасте идет в направлении развития таких его свойств, как анализ, рефлексия, построение внутреннего плана действий.

Такая мыслительная операция, как анализ позволяет делить целое на составляющие его части, отделять существенное от второстепенного. Развитие этого свойства мышления происходит в деятельности ребенка по выделению в явлениях и предметах различных свойств и признаков. Неспособность выделять существенное и общее может привести к трудностям обучения. Способность выделять суть явлений тесно связана с умением отвлекаться от несущественных деталей, что зачастую дается младшим школьником с трудом. Согласно данным исследований, лишь небольшое число детей на начальном этапе школьного обучения владеет приемами сравнения, подведения под понятие и выведения следствия.

В процессе обучения в начальной школе ребенок сталкивается с необходимостью различать в предметах и явлениях множество их сторон и свойств [27].

Для развития мышления в этом возрасте также характерна такая особенность, как однолинейное сравнение, когда ученики выделяют либо только различия, либо только сходства. В процессе обучения они не только устанавливают сходства или различия между объектами, но и учатся обосновывать свой вывод. От задач сравнения ученики приходят к освоению задач систематизации и классификации явлений.

Ребенок, поступивший в школу, еще не в достаточной степени осознает собственные мыслительные операции, из-за чего не может овладеть ими в полной мере. У него еще нет способности к внутреннему наблюдению. Младшие школьники только начинают овладевать рефлексией, способностью рассматривать и оценивать свои действия, овладевать навыками анализа своей мыслительной деятельности.

Следует отметить также качественное своеобразие мышления детей этого возраста. До десяти лет у детей преимущественно активизируется правое полушарие и первая сигнальная система, а это значит, что развитие теоретического мышления детей необходимо совмещать с развитием образного мышления.

Начиная с младшего школьного возраста, такая психическая функция, как речь становится предметом целенаправленного развития. С развитием речи дети постепенно переходят к образному мышлению. Речь также играет значительную роль в развитии произвольной памяти, поскольку именно в этом возрасте ребенок овладевает символическими и знаковыми средствами запоминания. Ребенок овладевает опосредованным запоминанием в ходе освоения письменной речи.

Особое значение для развития всей когнитивной сферы имеет такой познавательный процесс, как восприятие.

Характерными особенностями восприятия детей дошкольного возраста являются расплывчатость и глобальность. Эти особенности остаются и младших школьников и проявляются при их взаимодействии с новыми или многосложными объектами. Ученики 1-2 классов не всегда справляются с абстрагированием, с выделением важных частей в объекте, отделением их от менее значимых деталей [14]. В восприятии детей наблюдаются разнообразные погрешности и искажения, что связано с такими его особенностями, как недифференцированность, размытость и цельность. Недостаточно развитая способность верно воспринимать объект является одной из причин синкретизма в восприятии у детей.

Таким образом, в младшем школьном возрасте трудности обучения имеют объективный характер и связаны с закономерностями и особенностями развития когнитивных процессов на этом этапе.

Перейдем к рассмотрению некогнитивных факторов учебной успешности младших школьников.

Под некогнитивным развитием понимают развитие навыков ребенка, не относящихся к познанию и мыслительным процессам, то есть комплекс из личностного, мотивационно-потребностного и социально-эмоционального развития.

Многие авторы, занимающиеся проблемой академической успешности, к ее основным психологическим факторам относят мотивацию учебной деятельности.

Учебную мотивацию соотносят с «внутренней позицией школьника» (Л.И. Божович, Л.С. Славинова и др.).

«Внутренняя позиция школьника» выражается в желании ребенка посещать школу и осваивать новую для него деятельность – учебную. На начальном этапе обучения мотивационный компонент является базовым в структуре психологической готовности к школе.

Мотивация учения младшего школьника, по мнению А.К. Марковой имеет положительные и отрицательные характеристики. К положительным

относится принятие ребенком новой социальной роли, его положительное отношение к школе, интерес к изучаемым предметам, любознательность, интерес к овладению способов выполнения учебных задач, а также широкие социальные мотивы - мотивы долга и ответственности.

К негативным характеристикам мотивации младших школьников относится все, что препятствует учению. Это и неустойчивость интересов, их малая осознанность, преобладание ориентировки на результат, а не на процесс и способы учебной деятельности, низкая мотивация к преодолению трудностей в учебной работе [30].

К концу первого года обучения у большинства младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает такие группы мотивов, как познавательные и социальные.

Познавательные мотивы заложены в самой учебной деятельности, в ее процессе и содержании. Выделяют мотивацию процессом и мотивацию содержанием.

Среди социальных мотивов выделяют широкие социальные мотивы - мотивы долга и ответственности, и узколичностные мотивы. Ко вторым относятся мотивы благополучия (стремление получить одобрение взрослых и сверстников, желание получить хорошие отметки), а также престижные мотивы - желание быть первым, лучшим и т.п.

Анализ развития мотивации учения показывает, что дети становятся увлеченными процессом обучения далеко не сразу. В младшем школьном возрасте ребенок проходит путь от заинтересованности к своей новой роли к развитию интереса к продуктам учебной деятельности и к увлеченности процессом обучением. Интерес же к способам получения знаний приходит позднее, уже в среднем или даже старшем звене школы [30].

У учеников начальных классов преобладает социально обусловленная мотивация. Она вносит определенный вклад в смысловую сторону обучения. Так, оценка учителя является одним из главных мотиваторов обучения ребенка в начальных классах.

Учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места на протяжении всего младшего школьного возраста, и не являются реально ведущим действующим побудителем учебной деятельности. Однако именно они в большей степени подвержены изменениям на протяжении обучения в начальной школе. Постепенно увеличивается доля мотивов, которые связаны непосредственно с учебной деятельностью, что проявляется в развитии познавательных интересов детей, возникновении у них дифференцированного отношения к разным учебным предметам.

Исследования показывают, что с ростом интереса к содержанию обучения понижается доля мотивации, которая связана с самим процессом познавательной деятельности. Интересно, что во внеучебной деятельности отмечается крайне высокий интерес именно к её процессуальной стороне.

При изучении динамики мотивов учения установлено, что положительное отношение к школьному обучению снижается к концу младшего школьного возраста. Максимальные его показатели приходятся на первые два года обучения.

Исследования содержания учебной мотивации младших школьников показывают, что меньше всего они любят упражнения по пересказу прочитанного, списыванию упражнений с доски или учебника. Им больше нравятся задания, в которых нужно самостоятельно решать задачи, наблюдать за различными объектами и явлениями, заниматься творческой деятельностью.

Для полноценного формирования учебной мотивации у учащихся начальной школы нужна специальная работа по внедрению эффективных развивающих систем, инновационных учебных программ, которые позволяют реализовывать возрастные возможности младших школьников для усвоения ими системы научных знаний, а также способствуют формированию и развитию у них познавательных мотивов.

К некогнитивным факторам успешности обучения относят также показатели, связанные с характером, личностные черты и темперамент [46].

Это показатели социально-эмоционального развития, навыки, обеспечивающие взаимодействие с другими людьми, навыки обработки информации, организационные навыки.

Социально-эмоциональные навыки позволяют индивиду распознавать эмоции других людей и управлять своими, справляться с конфликтами, устанавливать контакты и поддерживать их.

Навыки, обеспечивающие эффективное и гармоничное взаимодействие с другими людьми, включают умение взаимодействовать с другими людьми, способность убеждать, умение работать в команде, вести переговоры, находить подход к разным людям.

Навыки, связанные с характером, понимают либо как отличия данного индивида от других, либо как навыки, которые позволяют человеку реализовать свой потенциал.

К личностным чертам относят самоконтроль, доверие, внимательность, чувство собственного достоинства, устойчивость к сложным ситуациям, открытость к новому опыту.

Навыки обработки информации включают в себя критическое мышление, творчество, технологические навыки, информационная грамотность и т.п.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме успешности учебной деятельности младших школьников мы можем заключить, что только сочетание необходимых когнитивных и некогнитивных факторов формирует условия для переживания ребенком психологического благополучия в процессе школьного обучения, что имеет особую важность на этапе адаптации к школе.

Глава 2. Изучение особенностей адаптации к школе у первоклассников с разными показателями готовности к школьному обучению

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Исследование было направлено на изучение особенностей адаптации к школе у первоклассников с разными показателями готовности к школьному обучению. Оно включило в себя два этапа. На первом проводилась диагностика психологической готовности старших дошкольников к обучению (май 2021 года). Второй этап был посвящен изучению показателей адаптации первоклассников в школе (декабрь 2021 года). Все испытуемые, принявшие участие в исследовании, проходили занятия по подготовке к школе. По окончании обучения в Школе раннего развития педагогом-психологом была проведена диагностика их готовности к школе.

Диагностика проводилась с использованием комплексной программы, составленной на основе концептуальных подходов ведущих отечественных психологов Л.А. Венгер, Е.А. Бугрименко, Н.Я. Семаго, Н.И. Гуткиной, К.М. Гайдар. Программа включает целостную диагностическую систему изучения состояния личностно-мотивационного, интеллектуального и эмоционально-волевого компонентов готовности к обучению в школе [55].

В содержание программы входят:

- тест на личностную готовность ребенка к школе;
- тест на проверку уровня развития познавательной деятельности;
- тест на определение объема сведений о себе, своей семье, окружающим мире, способности к анализу и суждениям, а также школьной мотивации.

Каждый тест имеет свою шкалу оценивания. По совокупности баллов определяется уровень психологической готовности ребенка к школе. Результаты распределяются по трем уровням – высокий, средний, низкий.

Выводы о личностной готовности к школе делаются относительно следующей шкалы:

8-10 баллов – высокий уровень;

4-7 баллов – средний уровень;

0-3 – низкий уровень.

Уровень развития познавательной деятельности оценивается по следующей шкале:

12,5 - 20 баллов – высокий уровень;

7-12 баллов – средний уровень;

0-6,5 – низкий уровень.

Оценка результатов теста на определение объема сведений о себе, своей семье, окружающим мире, способности к анализу и суждениям, а также школьной мотивации производится относительно шкалы:

24-29 баллов – высокий уровень;

20-23,5 балла – средний уровень;

от 19,5 баллов и ниже – низкий уровень.

Для проведения исследования нами были проанализированы и систематизированы диагностические данные, представленные педагогом-психологом. Анализу подвергались результаты диагностики тех детей, которые приняли участие во втором этапе исследования, направленном на изучение показателей адаптации к школьному обучению. Выборку исследования составили 26 испытуемых – учащиеся первого класса.

На втором диагностическом этапе были использованы следующие методики:

- Опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка (PSED);
- Тест школьной тревожности Б. Филлипса [31];
- Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой.

В основу опросника личностного, социального, эмоционального развития ребенка (PSED) положена методика iPIPS (international Performance Indicators in Primary School) - международный инструмент, разработанный в Университете Дарема. Это стандартизированный инструмент с доказанными психометрическими свойствами и валидностью, позволяющий изучить весь спектр навыков ребенка, как когнитивных, так и некогнитивных. Русская версия разработана в Институте образования НИУ ВШЭ (совместно с Университетом Дарема).

Опросник PSED содержит две шкалы – коммуникация и поведение в классе. По шкале «Коммуникация» определяются следующие показатели адаптации первоклассников к школе:

- Уверенность ребенка в себе при взаимодействии с окружающими;
- Привыкание к школе;
- Независимость ребенка при взаимодействии с окружающими;
- Взаимоотношения со сверстниками;
- Взаимоотношения со взрослыми;
- Коммуникация с окружающими.

Шкала «Поведение в классе» направлена на диагностику таких поведенческих характеристик, как:

- Сосредоточенность на занятиях, которыми руководит учитель;
- Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий;
- Поведение и понимание последствий своих поступков;
- Умение ребенка следовать правилам.

Эти шкалы с индикаторами, описывающими поведение учащихся и помогающими показать проблемы и точки роста в данной области, были использованы нами в ходе наблюдения за детьми, а также предложены учителю для оценки особенностей коммуникации и поведения в классе каждого из учеников. Каждый из показателей оценивался по 5-ти балльной шкале. На основании фиксации оценок выделяют группы детей с разными уровнями личностного и социального развития.

Тест школьной тревожности Б. Филлипса предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Методика содержит 58 вопросов, на которые испытуемым предлагается однозначно ответить «да» или «нет».

При ответе на вопрос записывается его номер и ответы. Подсчитываются совпадения с ключом теста. Ответы, не совпадающие с ключом, - это проявление тревожности. При обработке подсчитывается общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

Учитывается также число совпадений по каждому из 8 факторов (синдромов) тревожности.

В проведенном нами исследовании кроме фактора общей тревожности были рассмотрены и проанализированы такие показатели, как «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Страх самовыражения» и «Страх ситуации проверки знаний».

Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой включает 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и обучению. Испытуемые отвечают на вопросы анкеты, выбирая один из трех вариантов. Ответ, свидетельствующий о положительном отношении к школе и предпочтении учебных ситуаций, оценивается в 3 балла; нейтральный ответ - 1 балл; ответ, отрицательное отношение ребенка к школьной ситуации, оценивается в 0 баллов. На основании ответов диагностируется один из пяти уровней школьной мотивации:

25-30 баллов - высокий уровень школьной мотивации и учебной активности;

20-24 балла - хорошая школьная мотивация;

15-19 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекает ребенка больше внеучебными сторонами;

10 - 14 баллов - низкая школьная мотивация;

Ниже 10 баллов - явное негативное отношение к школе.

Для математико-статистической обработки диагностических данных был использован Т-критерий Стьюдента.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

На первом этапе исследования были систематизированы и проанализированы данные, полученные педагогом-психологом в ходе диагностики психологической готовности детей к школе. Индивидуальные диагностические данные представлены в табл. 1 Приложения.

Процедура определения уровня психологической готовности проводилась по оценке трех показателей: личностной готовности, уровня развития познавательной деятельности и совокупного показателя общей осведомленности и мотивации.

Высокий уровень психологической готовности диагностировался, если у испытуемого не менее, чем по двум критериям, оценки превышали средний уровень и не было зафиксировано низких значений по третьему критерию.

Средний уровень психологической готовности определялся в случаях, если у испытуемого не менее, чем по двум критериям, оценки были не ниже среднего уровня. По оставшемуся критерию диагностические значения могут соответствовать, как низкому, так и высокому уровням.

Низкий уровень психологической готовности определяется в случаях, когда не менее, чем по двум критериям, оценки не достигают среднего уровня.

Анализ индивидуальных диагностических данных указывает на разные сочетания уровней по отдельным критериям в группах со средними и высокими показателями готовности к школе. Общий результат, соответствующий высокому уровню, может включать высокие значения по интеллектуальной готовности и общей осведомленности и средние значения

личностной готовности. А результат, соответствующий среднему уровню, может складываться из высокого значения по одному критерию, среднего по другому и низкого по третьему критерию.

Рассмотрим полученные результаты диагностики психологической готовности к школе испытуемых исследуемой выборки.

При суммировании диагностических значений по всем трем критериям было установлено, что у испытуемых с высоким уровнем психологической готовности к школе общий показатель находится в диапазоне от 43,5 до 53,5 баллов. Всего таких испытуемых 12 человек.

Число детей со средними значениями психологической готовности к школе также составляет 12 человек. Общий диагностический показатель этой группы испытуемых находится в диапазоне от 32,5 до 40,5 баллов.

У двух испытуемых был диагностирован уровень готовности к школе ниже среднего. Диагностические значения по критериям уровня развития познавательной деятельности и совокупного показателя общей осведомленности и мотивации у них несколько ниже среднего уровня, но показатели личностной готовности соответствуют средним нормативным значениям.

На основе полученных диагностических данных были сформированы две группы для дальнейшего изучения показателей адаптации к школьному обучению. В Группу 1 вошли первоклассники с высокими показателями психологической готовности к школе (12 человек). Группу 2 составили испытуемые со средними показателями готовности к школе (12 человек) и испытуемые, чья психологическая готовность к школе по суммарному значению несколько ниже среднего уровня (2 человека). Таким образом, численность Группы 2 равна 14.

Рассмотрим, как распределились диагностические значения по каждому критерию в двух выделенных группах.

Таблица 1

Результаты диагностики отдельных компонентов психологической готовности к школе в Группе 1

Уровни	Личностная готовность	Развитие познавательной деятельности	Общая осведомленность и мотивация
высокий	67%	100%	92%
средний	33%	-	8%
низкий	-	-	-

Таблица 2

Результаты диагностики отдельных компонентов психологической готовности к школе в Группе 2

Уровни	Личностная готовность	Развитие познавательной деятельности	Общая осведомленность и мотивация
высокий	29%	21,5%	-
средний	71%	57%	78,5%
низкий	-	21,5%	21,5%

Диагностические данные психологической готовности к школе и их распределение по группам демонстрируют ведущую роль развития познавательных процессов в формировании готовности детей к школе. У всех испытуемых с общим высоким показателем готовности к школьному обучению развитие познавательной деятельности соответствует высокому уровню. В группе испытуемых со средним и ниже среднего уровня общего показателя психологической готовности к обучению результаты по компоненту познавательной деятельности различаются. При доминировании среднего уровня развития познавательных процессов здесь отмечены значения, соответствующие как высокому, так и низкому уровням.

По компоненту личностной готовности в исследуемой группе не обнаружено низких значений. При этом у испытуемых Группы 1

преобладают высокие диагностические значения по этому компоненту, у испытуемых Группы 2 – средние.

Результаты диагностики по компоненту общей осведомленности демонстрируют зависимость представлений детей об окружающем мире, их способность к анализу и суждениям от уровня развития познавательных процессов. У абсолютного большинства испытуемых Группы 1 высокий уровень развития этого компонента готовности к школе, у испытуемых Группы 2 преобладают средние значения.

Перейдем к рассмотрению результатов диагностики адаптации первоклассников к школе. Диагностика проводилась в конце второй учебной четверти. Исследовались такие показатели, как коммуникация, поведение ребенка в классе, тревожность и мотивация учения. Индивидуальные диагностические данные по параметрам адаптации представлены в табл. 2-4 Приложения.

По методике PSED - опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка - диагностика проводилась по двум шкалам - «Коммуникация» и «Поведение в классе».

Таблица 3

Результаты диагностики показателей по шкале «Коммуникация»
испытуемых Группы 1

Показатели	Испытуемые Группы 1											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I Уверенность в себе при взаимодействии с окружающими	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
II Привыкание ребенка к школе	5	5	5	3	5	3	5	5	5	4	4	4
III Независимость при взаимодействии с окружающими	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3
IV Взаимоотношения со сверстниками	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4
V Взаимоотношения со взрослыми	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4
VI Коммуникация с окружающими	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4
Общий показатель	26	28	27	22	28	23	27	29	28	25	24	23

Таблица 4

Результаты диагностики показателей по шкале «Коммуникация»
испытуемых Группы 2

Показатели	Испытуемые Группы 2													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
I Уверенность в себе при взаимодействии с окружающими	4	3	5	3	4	4	4	3	5	4	4	5	4	3
II Привыкание ребенка к школе	4	3	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	3
III Независимость при взаимодействии с окружающими	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3
IV Взаимоотношения со сверстниками	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	5	4	4
V Взаимоотношения со взрослыми	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4
VI Коммуникация с окружающими	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4
Общий показатель	23	21	29	23	25	23	24	23	29	27	23	29	24	21

Ниже в таблице приведены средние диагностические данные по каждому исследуемому показателю и эмпирические значения Т-критерия, указывающие на различия между группами по этим показателям.

Таблица 5

Диагностические данные по опроснику личностного, социального, эмоционального развития ребенка (методика PSED)

Группы	Показатели коммуникации					
	I	II	III	IV	V	VI
Группа I	4.08	4.42	3.67	4.67	4.67	4.33
Группа II	3.93	4.14	3.4	4.36	4.21	4.29
Тэмп.	0.7	1.0	0.2	1.6	2.6	0.2

- I - Уверенность в себе при взаимодействии с окружающими;
- II - Привыкание к школе;
- III - Независимость при взаимодействии с окружающими;
- IV - Взаимоотношения со сверстниками;
- V - Взаимоотношения со взрослыми;
- VI - Коммуникация с окружающими.

Критические значения Т: при $p \leq 0.05 = 2.065$; при $p \leq 0.01 = 2.8$.

Полученные диагностические данные указывают на то, что в целом процессы коммуникации, связанные с адаптацией к школе, у детей обеих групп развиты примерно одинаково. Различия между группами установлены только по такому компоненту, как общение со взрослыми. Испытуемые с более высоким уровнем школьной готовности более уверенно общаются со взрослым, когда это необходимо, легко взаимодействуют с ними, не испытывая коммуникационных затруднений. Трудности в коммуникации со взрослыми у части испытуемых второй группы выражаются как в некоторой дистанцированности, избегании общения, так и в нарушении границ общения со старшими.

Еще одна измеряемая шкала - «Поведение в классе» - отражает уровень развития у детей способности следовать правилам поведения на уроках и переменах, контролировать свои действия и поступки, соотносить свои непосредственные желания, импульсы с установленной нормой. Показатель адаптации к школе проявляется в том, насколько ребенок способен справляться с изменениями в распорядке и условиях своей жизни при овладении новой социальной ролью. То, как первоклассник ведет себя в школе, в классе отражает многие аспекты адаптации к школе, основными из которых является психоэмоциональное состояние ребенка, его волепроизвольность и мотивацию.

Таблица 6

Результаты диагностики показателей по шкале «Поведение в классе»
испытуемых Группы 1

Показатели	Испытуемые Группы 1											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I Сосредоточенность на учебных занятиях	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5
II Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4
III понимание последствий своих поступков	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5
IV Умение следовать правилам	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4
Общий показатель	16	20	18	18	20	20	16	20	18	18	19	18

Таблица 7

Результаты диагностики показателей по шкале «Поведение в классе»
испытуемых Группы 2

Показатели	Испытуемые Группы 2													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
I Сосредоточенность на учебных занятиях	5	3	5	4	4	4	3	3	4	5	3	4	5	5
II Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий	4	3	5	4	4	4	3	3	4	5	3	3	4	5
III понимание последствий своих поступков	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5
IV Умение следовать правилам	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	5
Общий показатель	18	14	20	17	17	16	14	14	18	20	12	15	19	20

Таблица 8

Диагностические данные по опроснику личностного, социального,
эмоционального развития ребенка

Группы	Показатели поведения			
	I	II	III	IV
Группа I	4.67	4.43	4.75	4.58
Группа II	4.07	3.86	4.43	4.5
Тэмп.	2.2	2.1	1.7	0.4

I - Сосредоточенность на учебных занятиях;
 II - Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий;
 III - Поведение (понимание последствий своих поступков для себя и окружающих);
 IV - Умение следовать правилам.

Критические значения T: при $p \leq 0.05$ = 2.065; при $p \leq 0.01$ = 2.8.

Результаты по шкале «Поведение в классе» указывают на более развитую у испытуемых с высоким уровнем готовности к школе способность сосредотачиваться на учебных занятиях, как на уроке, так и во время самостоятельной подготовки. У испытуемых второй группы эти показатели ниже. Различия достигают диагностической значимости при $p \leq 0.05$.

Что касается соблюдения правил поведения и понимания последствий своего поведения, то здесь различия незначительные.

По общему показателю уровня личностного и социального развития различия, проверенные с помощью метода математической статистики, достоверны при $p \leq 0.05$: $T_{\text{эмп.}} = 2.1$.

Следующий исследуемый показатель адаптации к школе отражает школьную тревожность. Диагностика проводилась по методике Б. Филлипса. В ходе анализа полученных по этой методике данных были рассмотрены такие показатели, как «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Страх самовыражения» и «Страх ситуации проверки знаний». По нашему мнению, результаты диагностики по методике Б. Филлипса уточняют и дополняют данные, полученные по опроснику личностного, социального, эмоционального развития (методика PSED).

Индивидуальные данные по методике Б. Филлипса представлены в табл. 5-7. Ниже приведены результаты сравнения диагностических значений двух исследуемых групп.

Таблица 9

Сравнение диагностических данных по методике Б. Филлипса

Группы	Общая тревожность	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний
1	10.83	5.75	2.42	3.5
2	13.14	8.0	3.79	3.93
$T_{\text{эмп.}}$	2.3	3.4	3.0	0.9

Критические значения T : при $p \leq 0.05 = 2.065$; при $p \leq 0.01 = 2.8$.

Для большей наглядности мы разместили результаты диагностики исследуемых показателей школьной тревожности на диаграмме.

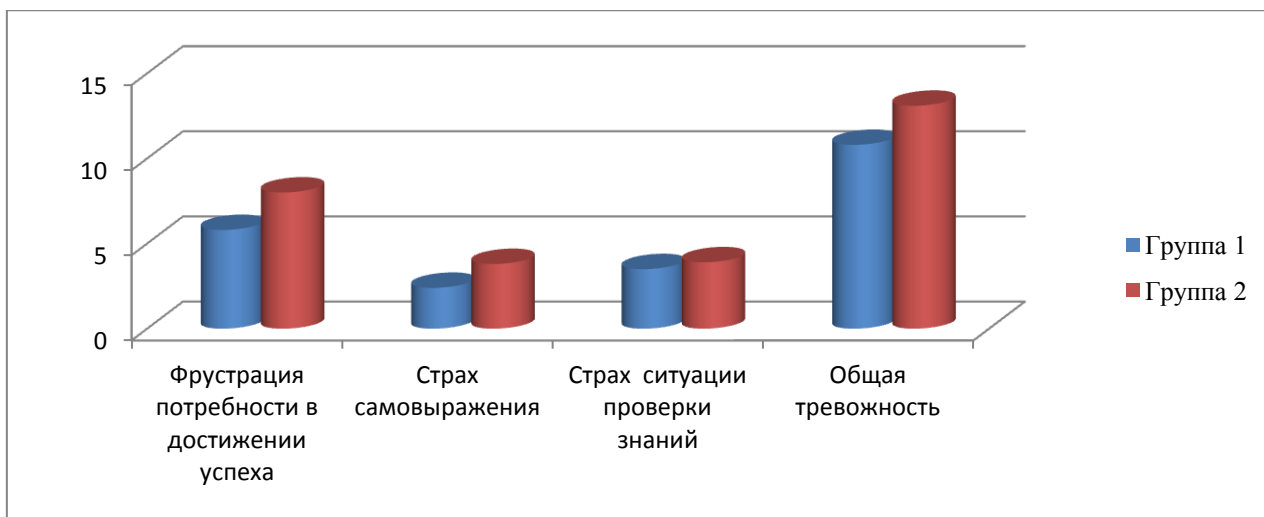


Рис. 1. Соотношение показателей школьной тревожности в исследуемых группах

Сравнение диагностических значений по методике Б. Филлипса указывает на несколько большую тревожность испытуемых второй группы. Различия достигают диагностической значимости по таким конкретным проявлениям школьной тревожности, как фрустрация потребности в достижении успеха и страх самовыражения.

Фрустрацию потребности в достижении успеха дети чаще всего переживают, если полученная оценка не совпадает с их ожиданиями. Это наблюдается у тех учеников, которые не усвоили критерии педагогической оценки. Недостаточность психологической готовности к школе проявляется и в неумении детей соотнести оценку их деятельности с количеством вложенного в нее труда. Полученные диагностические данные демонстрируют связь между уровнем психологической готовности и фрустрации потребности в достижении успеха. Первоклассники со средними и низкими показателями психологической готовности к школе чаще переживают блокирование потребности на пути достижения успеха.

Испытуемые этой группы также чаще испытывают страх самовыражения. За этим стоит как неуверенность в своих силах, так и недостаточная готовность к ситуациям самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний учащиеся обеих групп испытывают примерно в одинаковой степени. Результаты диагностики свидетельствуют о преобладании среднего и выше среднего уровней этого вида тревожности у большей части испытуемых. Диагностически значимых различий между группами по этому фактору обнаружено не было.

По общему показателю уровня школьной тревожности различия, проверенные с помощью метода математической статистики, достоверны при $p \leq 0.05$: $T_{\text{эмп.}} = 2.3$.

И в заключение рассмотрим данные анкеты, разработанной Н.Г. Лускановой для изучения уровня учебной мотивации учащихся начальной школы. Индивидуальные диагностические данные Анкеты представлены в табл. 8 Приложения.

Ответы испытуемых на 10 вопросов Анкеты свидетельствуют об их отношении к школе, о предпочтении учебных или не учебных ситуаций, и в совокупности позволяют диагностировать один из пяти уровней школьной мотивации. Ниже приведены сравнительные диагностические данные анкетирования испытуемых двух исследуемых групп.

Таблица 10

Сравнение диагностических данных по изучению школьной мотивации
(Анкета Н.Г. Лускановой)

Группы	Уровни школьной мотивации			
	высокий уровень	хорошая школьная мотивация	преобладание внеучебных мотивов	низкий уровень
1	9 (75%)	3 (25%)	-	-
2	4 (28,5%)	6 (43%)	3 (21,5%)	1 (7%)

Среднее значение показателя школьной мотивации в Группе 1 = 26.42, среднее значение показателя школьной мотивации в Группе 2 = 21.14.

$$T_{\text{эмп.}} = 3.9$$

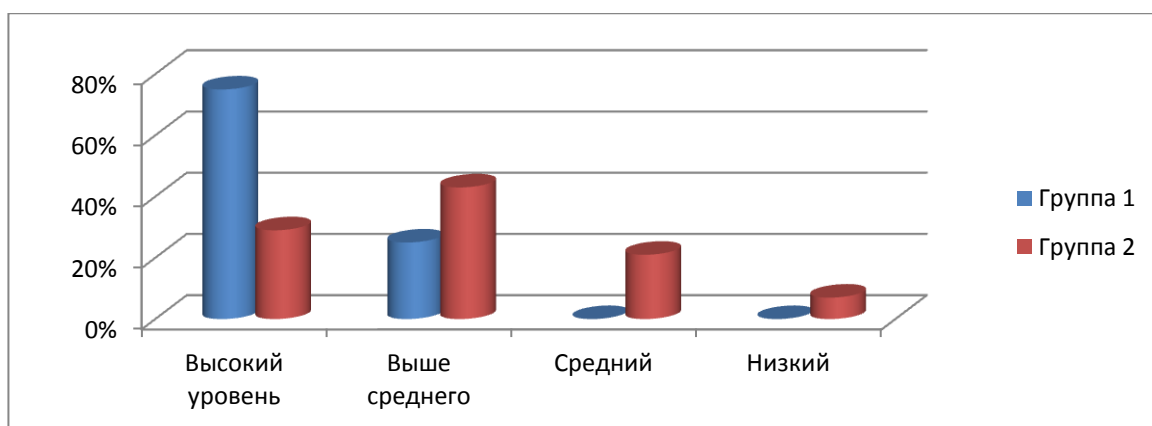


Рис. 2. Соотношение показателей школьной мотивации в исследуемых группах

Табличные и графические данные указывают на преобладание высокого уровня школьной мотивации у испытуемых первой группы и уровней среднего и выше среднего – у испытуемых второй группы. Среди учеников с высоким уровнем психологической готовности к школе нет ни одного с низкой мотивацией учения.

Данные применения метода математической статистики указывают на значимость различий между группами по этому показателю адаптации к школе, тем самым подтверждается связь между уровнем психологической готовности детей к школе и особенностями их адаптации к ней.

Мотивационная готовность является одним из основных факторов готовности ребенка к школе. Этот компонент психологической готовности к школьному обучению включает уровень познавательных мотивов и социальных мотивов учения, умение ставить цель и достигать ее, сформированность навыков планирования и контроля собственной деятельности, а также наличие внутренней позиции школьника. Кроме того, мотивационная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой и возможно развитие, и протекание учебной деятельности [15].

Таким образом, на основании полученных данных мы можем констатировать подтверждение выдвинутой гипотезы. Первоклассники с разным уровнем психологической готовности к обучению имеют различия по показателям адаптации к школе, которые проявляются в процессах коммуникации со взрослыми, способности сосредотачиваться на учебных занятиях, а также в таких проявлениях школьной тревожности, как фрустрация потребности в достижении успеха и страх самовыражения. У испытуемых со средними и низкими значениями готовности к школе эти показатели ниже, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем готовности к школьному обучению. Различия выявлены в уровне учебной мотивации. Диагностические данные указывают на преобладание высокого уровня учебной мотивации у испытуемых первой группы и уровней среднего и выше среднего – у испытуемых второй группы.

Выводы

Исследование было направлено на изучение различий в адаптации к школе у первоклассников с разными показателями готовности к школьному обучению.

На первом этапе исследования проводилась диагностика психологической готовности старших дошкольников к обучению (май 2021 года). Второй этап был посвящен изучению показателей адаптации первоклассников в школе (декабрь 2021 года). Все испытуемые, принявшие участие в исследовании, проходили занятия по подготовке к школе. По окончании обучения в Школе раннего развития педагогом-психологом была проведена диагностика их готовности к школе.

Диагностика проводилась с использованием комплексной программы, которая включает целостную диагностическую систему изучения состояния личностно-мотивационного, интеллектуального и эмоционально-волевого компонентов готовности к обучению в школе.

В содержание программы вошли такие диагностические инструменты, как:

- тест на личностную готовность ребенка к школе;
- тест на проверку уровня развития познавательной деятельности;
- тест на определение объема сведений о себе, своей семье, окружающим мире, способности к анализу и суждениям, а также школьной мотивации.

На втором диагностическом этапе была проведена диагностика показателей адаптации первоклассников к школе. Были использованы следующие методики:

- Опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка (PSED);
- Тест школьной тревожности Б. Филлипса [31];

- Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой.

Для проверки значимости различий по показателям адаптации к школе у учащихся с разными уровнями психологической готовности к школе был использован метод математической статистики Т-критерий Стьюдента.

В ходе проведения исследования были получены следующие результаты:

1) Из общей выборки (26 человек) высокий уровень психологической готовности к школьному обучению был диагностирован у 12 человек (46%). Столько же испытуемых имеют средний уровень готовности к обучению в школе – 12 человек (46%). У двух испытуемых (8%) готовность к школе ниже среднего уровня.

На основе полученных диагностических данных были сформированы две группы для дальнейшего изучения показателей адаптации к школьному обучению. В Группу 1 вошли первоклассники с высокими показателями психологической готовности к школе (12 человек). Группу 2 составили испытуемые со средними и ниже средних показателями готовности к обучению в школе (14 человек).

2) У всех испытуемых с общим высоким показателем готовности к школьному обучению развитие познавательной деятельности соответствует высокому уровню. В группе испытуемых со средним и ниже среднего уровня общего показателя психологической готовности к обучению результаты по компоненту познавательной деятельности различаются. При доминировании среднего уровня развития познавательных процессов здесь отмечены значения, соответствующие как высокому, так и низкому уровням.

По компоненту личностной готовности в исследуемой группе не обнаружено низких значений. При этом у испытуемых Группы 1 преобладают высокие диагностические значения по этому компоненту, у испытуемых Группы 2 – средние.

Результаты диагностики по компоненту общей осведомленности показали, что у большинства испытуемых Группы 1 высокий уровень развития этого компонента готовности к школе, у испытуемых Группы 2 преобладают средние значения.

3) Полученные по опроснику личностного, социального, эмоционального развития ребенка (методика PSED) диагностические данные указывают на то, что в целом процессы коммуникации, связанные с адаптацией к школе, у детей обеих групп развиты примерно одинаково. Различия между группами установлены только по такому компоненту, как общение со взрослыми. Испытуемые с более высоким уровнем школьной готовности более уверенно общаются со взрослым, когда это необходимо, легко взаимодействуют с ними, не испытывая коммуникационных затруднений. Трудности в коммуникации со взрослыми у части испытуемых второй группы выражаются как в некоторой дистанцированности, избегании общения, так и в нарушении границ общения со старшими. По шкале «Поведение в классе» было установлено, что у испытуемых с высоким уровнем готовности к школе выше способность сосредотачиваться на учебных занятиях, как на уроке, так и во время самостоятельной подготовки. У испытуемых второй группы эти показатели ниже. Различия достигают диагностической значимости.

4) Результаты диагностики школьной тревожности по методике Б. Филлипса указывают на несколько большую тревожность испытуемых второй группы. Различия достигают диагностической значимости по таким конкретным проявлениям школьной тревожности, как фрустрация потребности в достижении успеха и страх самовыражения. Страх ситуации проверки знаний учащиеся обеих групп испытывают примерно в одинаковой степени. Результаты диагностики свидетельствуют о преобладании среднего и выше среднего уровней этого вида тревожности у большей части испытуемых.

5) Изучение уровня учебной мотивации указывают на преобладание высокого уровня школьной мотивации у испытуемых первой группы и уровней среднего и выше среднего – у испытуемых второй группы. Различия между группами по этому показателю адаптации к школе достигают диагностической значимости.

Таким образом, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, что подтверждает связь между уровнем психологической готовности детей к школе и особенностями адаптации к ней.

Заключение

Проблема увеличения числа детей с трудностями в обучении связана как с недостаточным уровнем их когнитивного развития, так и с несформированностью навыков поведения, с недостатками развития коммуникативных навыков, проблемами мотивационной сферы.

Практика школьного обучения показывает, что определенный уровень готовности к школе является необходимым, но не достаточным условием успешного процесса школьного обучения. В этой связи нами было проведено исследование, направленное на изучение показателей адаптации к школе, для использования диагностических данных в работе педагога-психолога с родителями и педагогами в процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся на начальном этапе школьного обучения.

По результатам проведенного исследования было установлено, что первоклассники с разным уровнем психологической готовности к обучению имеют различия по показателям адаптации к школе, которые проявляются в процессах коммуникации со взрослыми, способности сосредотачиваться на учебных занятиях, а также в таких проявлениях школьной тревожности, как фрустрация потребности в достижении успеха и страх самовыражения. У испытуемых со средними и низкими значениями готовности к школе эти показатели ниже, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем готовности к школьному обучению. Различия также отмечены в уровне учебной мотивации.

Перед педагогом-психологом стоит задача проведения коррекционной работы с первоклассниками с недостатками в уровне психологической готовности к школе. Для эффективной коррекционной работы необходимы данные об особенностях процесса адаптации к школе. Полученные в ходе проведенного исследования результаты могут быть использованы в коррекционной работе с детьми, а также в консультативной практике с учителями и родителями учащихся первого класса.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2010. - 623 с.
2. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. - Казань: Отечество, 2013.- 157 с.
3. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М.Р. Битянова. - М.: Образов. центр «Пед. поиск», 1997. - 112 с.
4. Битянова М.Р., Азарова Г.В. Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. - М.: Генезис, 2001, - 352 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб. [и др.]: Питер, 2008. - 398 с. - URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008/
6. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие // М.: Изд-во Высшей школы экономики. - 2012. - 526 с.
7. Будницкая И.И., Катаева А.А. Ребенок идет в школу. - М.: Педагогика, 1985. - 160 с.
8. Венгер А.Л., Цукерман Г.А.. Психологическое обследование младших школьников. - М.: Владос-Пресс, 2007. - 159 с.
9. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. - М.: Академия, 2011. - 624 с.
10. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 2006. - 224 с.
11. Вьюнова Н.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: Психолого-педагогические основы: учеб. пособие для студентов вузов / Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова. 2-е изд. - М.: Акад. проект, 2005, - 256 с.

12. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М., 2008. - 188 с.
13. Гуцалюк Л.Б. Занятия по подготовке детей к школе // Начальная школа, 1994. - С. 11-13.
14. Дубровина И.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студентов вузов / И.В. Дубровина - М.: Питер, 2004. - 588 с.
15. Ефимова О.Н. Мотивационная готовность как компонент психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников / О.Н. Ефимова, И.П. Шаповалова. // Вопросы дошкольной педагогики. - 2016. - № 3 (6). - С. 109-112. - URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/41/1289/> (дата обращения: 22.01.2022).
16. Зак А.З. Интеллектика. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1 - 4 классов. Книга для учителя - М.: Интеллект-Центр, 2002. - URL: <http://window.edu.ru/resource/966/27966/files/mto033.pdf>
17. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. - М.: Педагогика, 1986. - 320 с.
18. Кабанова М.Н. Готовность к школе. Практические задания, тесты, советы психолога. - СПб.: Издательский дом «Нева»; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. - 224 с.
19. Каган В.П. Как «отпадают» от школы // Семья и школа, 1989, № 4. - С. 28-30.
20. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.
21. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. - М.: Гардарики, 2004. - 268 с.
22. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе - Челябинск, ЮУрГУ 2000, - 32 с.

23. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. - 232 с.
24. Кравцова Е.Е. Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. - М.: Знание, 1987. - 246 с.
25. Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2010. - 987 с.
26. Крыжановская Н.В., Млкеян Л.А. Исследование учебной мотивации у младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 7. - С. 121-125. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56102.htm>
27. Куварина Н.В. Формирование обобщенности умственных действий у младших школьников в условиях интеллектуального диалога: Дис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород: НГПУ, 2000. - 174 с.
28. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2011. - 464 с.
29. Курапова Т.Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ / Т. Ю. Курапова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). - СПб.: Реноме, 2011. - С. 106-109.
30. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя /А.К. Маркова, Т. А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
31. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [Электронный ресурс] //Azps.ru А.Я.Психология [сайт]. - URL: http://azps.ru/tests/tests_philips.htm.
32. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник.- М.: Академия, 2010. - 452 с.
33. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. - М.: Просвещение, 1990, - 338 с.

34. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 256 с.
35. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011. - 414 с.
36. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М., ТЦ Сфера, 2002, - 448 с.
37. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. /Под ред. Эльконина Д.Б., Венгера А.Л. - М.: Педагогика, 1988, - 392 с.
38. Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2011. - 682 с.
39. Практическая психология для педагогов и родителей. /Под ред. Проф. М.К. Татушкиной. - СПб.: Дидактика Плюс, 2002, - 361 с.
40. Практическая психология образования. Под. ред. И.В. Дубровиной - СПб.: Питер, 2004. - 298 с
41. Прихожан А.М. От тревожности к уверенности // Школьный психолог, 2001, № 15. - С. 5.
42. Прихожан А.М. Под гнетом школьных требований // Школьный психолог, 2002, № 12, - С. 5.
43. Психология человека от рождения до смерти. / Под редакцией А.А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. - 656 с.
44. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. - СПб.: Речь, 2005. - 373 с.
45. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М., 2003. - 208 с.
46. Стрюк А.А. Некогнитивные предикторы академических достижений в начальной школе - М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. - 83 с.
47. Тюменева Ю. А. К проблеме оценки готовности детей к школе // Психология обучения. - 2008. - № 3. - С. 95-107.

48. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. - М.: МПСИ, 2012. - 427 с.
49. Чернявская А.П. Условия успешного процесса обучения // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ. - 2013. - №. 4. - С. 55
50. Шванцара Й. Диагностика психического развития / Йозеф Шванцара. - Прага: Авиценум, 1978. - 388 с.
51. Эльконин Б.Д. Психология развития: Уч. пособие для ВУЗов, Академия ИЦ Серия «Высшее профессиональное образование», 2007. - 384 с.
52. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна, вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. - 416 с.
53. Эмоциональная сфера младших школьников – URL: <http://www.psychologyside.ru/sides-80-2.html>
54. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: издательство Академический проект, 2007. - 416 с.
55. Программа педагогической диагностики готовности детей предшкольного возраста к обучению в школе - URL: http://shishlovnsk.ucoz.ru/load/programma_pedagogicheskoy Diagnostiki_gotovnosti_detej_predshkolnogo_vozrasta_k_obucheniju_v_shkole/1-1-0-386

Приложение

Таблица 1

Индивидуальные диагностические данные по изучению психологической готовности к школе

№ п/п	Личностная готовность	Уровень развития познавательной деятельности	Общая осведомленность и мотивация	Общий результат
1	6	13	21	40
2	8	17.5	25.5	51
3	6	10	20.5	36.5
4	8	11.5	22	41.5
5	9	18	26	53
6	4	14	21.5	39.5
7	8	15.5	24.5	48
8	5	9.5	18	32.5
9	6	12	22	40
10	7	17	25	49
11	5	11.5	15	31.5
12	9	14	23	46
13	7	17.5	24.5	49
14	5	15.5	20.5	41
15	9	18	26.5	53.5
16	8	16.5	25	49.5
17	9	16	24.5	49.5
18	9	11.5	21	41.5
19	8	10.5	20.5	39
20	8	18	27.5	43.5
21	7	16.5	25.5	49
22	5	6	17.5	28.5
23	8	11	21	40
24	7	12	21.5	40.5
25	6	19	28	53
26	5	6.5	21.5	33

Таблица 2

Индивидуальные диагностические данные по показателям адаптации
первоклассников к школе (Опросник PSED)

№ п/п	Шкала «Коммуникация»	Шкала «Поведение в классе»	Общий результат
1	23	18	41
2	26	16	42
3	21	14	35
4	29	20	49
5	28	20	48
6	23	17	40
7	27	18	45
8	25	17	42
9	23	16	39
10	22	18	40
11	24	14	38
12	28	20	48
13	23	20	43
14	23	14	37
15	27	16	43
16	29	20	49
17	28	18	46
18	29	18	47
19	27	20	47
20	25	18	43
21	24	19	43
22	23	12	35
23	29	15	44
24	24	19	43
25	23	18	41
26	21	20	41

Таблица 3

Индивидуальные диагностические данные по показателям адаптации
первоклассников к школе (Группа 1)

№ п/п	Шкала «Коммуникация»	Шкала «Поведение в классе»	Среднее значение
1	26	16	4.2
2	28	20	4.8
3	27	18	4.5
4	22	18	4.0
5	28	20	4.8
6	23	20	4.3
7	27	16	4.3
8	29	20	4.9
9	28	18	4.6
10	25	18	4.3
11	24	19	4.3
12	23	18	4.1

Таблица 4

Индивидуальные диагностические данные по показателям адаптации
первоклассников к школе (Группа 2)

№ п/п	Шкала «Коммуникация»	Шкала «Поведение в классе»	Среднее значение
1	23	18	4.1
2	21	14	3.5
3	29	20	4.9
4	23	17	4.0
5	25	17	4.2
6	23	16	3.9
7	24	14	3.8
8	23	14	3.7
9	29	18	4.7
10	27	20	4.7
11	23	12	3.5
12	29	15	4.4
13	24	19	4.3
14	21	20	4.1

Таблица 5

Индивидуальные диагностические данные по показателям уровня и характера тревожности (методика Б. Филлипса)

№ п/п	Общая тревожность (Е = 22)	Фрустрация потребности в достижении успеха (Е = 13)	Страх самовыражения (Е = 6)	Страх ситуации проверки знаний (Е = 6)
1	14	7	4	4
2	11	6	2	3
3	12	9	3	4
4	13	10	3	5
5	12	7	3	4
6	15	6	6	3
7	8	5	3	5
8	11	9	4	3
9	14	11	2	4
10	12	7	3	3
11	17	6	5	5
12	14	5	4	3
13	13	4	3	3
14	16	6	5	5
15	14	6	3	4
16	10	5	1	2
17	8	7	1	7
18	12	9	3	3
19	9	6	2	2
20	7	4	1	2
21	12	9	3	4
22	16	9	5	6
23	13	9	4	4
24	8	6	2	3
25	9	4	2	2
26	14	9	5	4

Таблица 6

Индивидуальные диагностические данные по показателям уровня и характера тревожности испытуемых Группы 1

№ п/п	Общая тревожность (E = 22)	Фрустрация потребности в достижении успеха (E = 13)	Страх самовыражения (E = 6)	Страх ситуации проверки знаний (E = 6)
1	11	6	2	3
2	12	7	3	4
3	8	5	3	5
4	12	7	3	3
5	14	5	4	3
6	13	4	3	3
7	14	6	3	4
8	10	5	1	2
9	8	7	1	7
10	7	4	1	2
11	12	9	3	4
12	9	4	2	2

Таблица 7

Индивидуальные диагностические данные по показателям уровня и характера тревожности испытуемых Группы 2

№ п/п	Общая тревожность (E = 22)	Фрустрация потребности в достижении успеха (E = 13)	Страх самовыражения (E = 6)	Страх ситуации проверки знаний (E = 6)
1	14	7	4	4
2	12	9	3	4
3	13	10	3	5
4	15	6	6	3
5	11	9	4	3
6	14	11	2	4
7	17	6	5	5
8	16	6	5	5
9	12	9	3	3
10	9	6	2	2
11	16	9	5	6
12	13	9	4	4
13	8	6	2	3
14	14	9	5	4

Таблица 8

Индивидуальные диагностические данные по изучению школьной мотивации
(Анкета Н.Г. Лускановой)

№ п/п	Баллы	Уровень
1	22	хорошая школьная мотивация
2	26	высокий уровень
3	17	положительное отношение к школе
4	21	хорошая школьная мотивация
5	27	высокий уровень
6	25	высокий уровень
7	28	высокий уровень
8	24	хорошая школьная мотивация
9	25	высокий уровень
10	24	хорошая школьная мотивация
11	16	положительное отношение к школе
12	28	высокий уровень
13	24	хорошая школьная мотивация
14	27	высокий уровень
15	26	высокий уровень
16	27	высокий уровень
17	28	высокий уровень
18	23	хорошая школьная мотивация
19	26	высокий уровень
20	29	высокий уровень
21	24	хорошая школьная мотивация
22	11	низкая школьная мотивация
23	21	хорошая школьная мотивация
24	18	положительное отношение к школе
25	26	высокий уровень
26	20	хорошая школьная мотивация

Таблица 9

Индивидуальные диагностические данные по изучению показателей адаптации к школе испытуемых с высоким уровнем психологической готовности к обучению (Группа 1)

№ п/п	Опросник PSED		Методика Б. Филлипса		Анкета Н.Г. Лускановой	
	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	4.2	средний	11	средний	26	высокий
2	4.8	высокий	12	средний	27	высокий
3	4.5	выше ср.	8	низкий	28	высокий
4	4.0	средний	12	средний	24	выше ср.
5	4.8	высокий	14	выше ср.	28	высокий
6	4.3	выше ср.	13	средний	24	выше ср.
7	4.3	выше ср.	14	выше ср.	26	высокий
8	4.9	высокий	10	средний	27	высокий
9	4.6	высокий	8	низкий	28	высокий
10	4.3	выше ср.	7	низкий	29	высокий
11	4.3	выше ср.	12	средний	24	выше ср.
12	4.1	средний	9	средний	26	высокий

Таблица 10

Индивидуальные диагностические данные по изучению показателей адаптации к школе испытуемых со средним и низким уровнями психологической готовности к обучению (Группа 2)

№ п/п	Опросник PSED		Методика Б. Филлипса		Анкета Н.Г. Лускановой	
	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	4.1	средний	14	выше ср.	22	выше ср.
2	3.5	ниже ср.	12	средний	17	средний
3	4.9	высокий	13	средний	21	выше ср.
4	4.0	средний	15	выше ср.	25	высокий
5	4.2	средний	11	средний	24	выше ср.
6	3.9	средний	14	выше ср.	25	высокий
7	3.8	средний	17	выше ср.	16	средний
8	3.7	ниже ср.	16	выше ср.	27	высокий
9	4.7	высокий	12	средний	23	выше ср.
10	4.7	высокий	9	средний	26	высокий
11	3.5	ниже ср.	16	выше ср.	11	низкий
12	4.4	выше ср.	13	средний	21	выше ср.
13	4.3	выше ср.	8	низкий	18	средний
14	4.1	средний	14	выше ср.	20	выше ср.