

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»

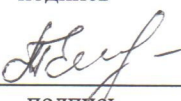
Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

«Различия в показателях адаптации к школе детей, посещавших и не
посещавших дошкольные образовательные учреждения»

Студент  Кирасирова Гульфия Музаффаровна
подпись

Руководитель  Памфилова С.А.
подпись

Нормоконтролер  Тарасова Е.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.06.2020 № 14)

Заведующий кафедрой  Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 21.07.20 № 5)

Секретарь ГЭК  Карманова Т.М.
подпись

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы понятия адаптации в психологии.....	7
1.1. Сущность понятия адаптации в психологии.....	7
1.2. Особенности адаптации в начальной школе. Этапы адаптации ребёнка к школе.....	15
1.3. Проблемы адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших ДООУ.....	27
Выводы по первой главе.....	34
Глава 2. Эмпирическое исследование различий в показателях адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные учреждения	36
2.1. Описание этапов эмпирического исследования, методики, группа исследуемых.....	36
2.2. Анализ показателей адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших ДООУ.....	42
2.3. Методические рекомендации для лучшей адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших ДООУ	51
Выводы по второй главе.....	59
Заключение.....	60
Список используемых источников.....	63
Приложение.....	67

Введение

Актуальность исследования заключается в том, что у каждого ребенка наступает этап обучения в школе, но не все дети готовы к нему. Поступление в школу – трудный и волнительный период как для первоклассника, так и для его родителей. Меняется социальная ситуация, круг общения ребенка. Возрастают требования к нему, расширяется круг обязанностей. От того, насколько успешна адаптация ребёнка к школе, зависит многое: психологическое самочувствие, учебная успеваемость, и даже здоровье. Адаптация ребёнка к школе - это сложный путь физического и психологического приспособления к незнакомой обстановке, привыкания к школьной жизни, освоения учебной деятельности. Ребёнок сталкивается с совершенно непривычными для себя условиями. Ему необходимо выполнять множество новых правил, познакомиться с одноклассниками, построить отношения с учителем. Ребенку трудно перестроиться, и возникают некоторые трудности в адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные учреждения.

Цель нашего исследования состоит в изучении показателей адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные учреждения.

Для достижения этой цели был решен **ряд задач:**

1. Выявить характеристики понятия «адаптация» в рамках психологии;
2. Исследовать теоретический материал по процессу адаптации ребенка к школе;
3. Рассмотреть этапы адаптации первоклассников к школьному обучению;
4. Провести исследование в направлении анализа работы учителей начальной школы со школьниками посещавших и не посещавших дошкольные образовательные учреждения;

5. Разработать и апробировать во время педагогической практики памятку для родителей по физиологической и психологической адаптации детей к школе.

Объектом нашего исследования являются показатели познавательной и мотивационной сферы как характеристики адаптации ребенка к школе.

Предмет исследования – различия в показателях аффективной и мотивационной сферы детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные учреждения.

Гипотеза: различия аффективной и мотивационной сферы детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные учреждения проявляются в показателях тревожности, позиции ребенка по отношению к школьному обучению.

В основе работы лежит ряд психологических исследований: монографии Баданиной Л. П. «Адаптация первоклассника: комплексный подход», Ермаковой И. «Адаптация первоклассников к школе», Кулаченко М. П. «Детский сад - школа. Опыт сотрудничества», Литвиненко Н. В. «Динамические особенности социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития», Тюменева Ю. А. «К проблеме оценки готовности детей к школе» и др. Исследование проблемы адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные учреждения делает нашу работу актуальной.

Материалом исследования послужило обобщение педагогического опыта в направлении работы со школьниками, посещавшими и не посещавшими дошкольные образовательные учреждения.

При работе над данной темой использовались следующие **методы:**

- изучение научной литературы по теме исследования;
- обобщение педагогического опыта;
- наблюдение;
- синтез;
- беседы с учащимися первого класса;

- анкетирование родителей;
- диагностический эксперимент.

Методологической базой исследования выступили учащиеся 1 «Б» класса МБОУ СОШ № 47 города Пензы. Группа детей 6-7 лет в количестве 10 человек, из которых 5 человек, не посещавших детские дошкольные учреждения, проживающих в г.Пенза, и 5 человек, посещавших группы ДОУ.

В исследовании использовались следующие методики:

- 1) Методика «Тест в картинках».
- 2) Анкета для родителей «Оценка уровня тревожности ребенка»
А.И. Захарова.
- 3) Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой,
Т.М. Титаренко.
- 4) Тест мотивационная готовность к школьному обучению Л.А.
Венгера.
- 5) Тест «Мотивационная готовность ребенка к школе» (по Т.Д.
Марцинковской).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в работе рассматривается теоретический аспект процесса адаптации детей к школе и практически анализируется работа учителей с детьми, посещавшими и не посещавшими дошкольные образовательные учреждения.

Практическая ценность работы заключается в том, что результаты проведенного исследования, а также содержащиеся в нем положения и выводы могут быть использованы в дальнейших исследованиях по теме. Материалы исследования могут быть использованы в работе учителей начальной школы.

Материалы работы были апробированы в ходе педагогических практик. Структура работы представляет собой: введение, основную часть, состоящую из двух глав, заключение, библиографический список и приложение. Во введении определяются цели и задачи, материал и методы исследования, а

также его актуальность, теоретическая и практическая значимость исследования. Первая глава представляет собой исследование процесса адаптации детей к школе. Во второй главе обобщение педагогического опыта учителей начальной школы в направлении работы с детьми, посещавшими и не посещавшими дошкольные образовательные учреждения. После каждой главы представлены выводы, в заключении даются основные выводы по данной теме. Работа завершается списком использованных источников.

Глава 1. Теоретические основы понятия адаптации в психологии

1.1. Сущность понятия адаптации в психологии

В рамках психологической науки под термином «адаптация» принято понимать перестройку психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. При этом подразумевается процессуальная сторона собственно явления адаптации в отличие от приспособления животных, преодоления трудностей или формирования определенных свойств личности, например, профессиональных качеств.

В рамках социологического подхода адаптация рассматривается как момент взаимодействия личности и социальной среды. Субъективная сторона этого процесса понимается как усвоение личностью основных норм и ценностей общества. Представителями такого подхода нередко отождествляются понятия «адаптация» и «социализация», поэтому решающее значение приобретает проблема соответствия форм поведения, индивидуальных способов деятельности личности основным правилам, требованиям и нормам выполнения общественных функций [13;122]. Социологический подход трактует адаптацию как процесс «вхождения» личности в новые социальные роли, причем сущность данного процесса заключается в содержательном, творческом приспособлении индивида к условиям жизнедеятельности.

В трудах отечественных исследователей, занимающихся социальной психологией, социологией труда, психологией управления, можно выделить два базовых варианта понимания сущности явления адаптации, в основу которых положены различия по признаку отношений субъекта и объекта адаптации: среды и адаптанта.

Вопрос адаптации первоклассников к школе рассматривала в своих работах Костяк Т.В. Ученая выявила возможность влияния на школьную

адаптацию путём коррекции уровня тревожности у детей методом недирективной игровой терапии в период нахождения будущих первоклассников в дошкольных учреждениях. По данным был сделан вывод об эффективности метода игровой терапии в коррекции высокой тревожности у дошкольников, что позволяет повысить уровень их школьной адаптации и успеваемость в первом классе [18; 41]. Ермакова И. разделяла эту точку зрения [14; 161].

Психолог и ученая Тюменева Ю. А. представила критерии готовности ребёнка к обучению в школе, причины школьной адаптации, предоставила общие рекомендации по адаптации первоклассников. Также подвела к тому, что адаптация во многом зависит от его индивидуальных особенностей, от имеющихся у него предпосылок к овладению учебной деятельностью [34; 100].

Цылев В. Р. провел анализ особенностей первичной адаптации первоклассников к школе и сделал вывод о том, что на степень дезадаптации влияет в большей степени гиперкинетический синдром, инертность нервной системы, неготовность к школе, недостаточная произвольность психических функций и их сочетание между собой [37; 31].

Научные взгляды приверженцев первого направления базируются на теории эволюционного развития живых существ и обосновании физиологической адаптации. И.П. Павловым было отмечено, что психологическое состояние человека, его «тяжёлые чувства», возникающие в ходе разнообразных адаптационных процессов при изменении обычного образа жизни, при прекращении обычных занятий, при потере близких людей, не говоря уже об умственных кризисах и ломке верований, имеют своё физиологическое основание [2;111].

В процессе адаптации личность приспосабливается к среде, и в ходе активного взаимодействия со средой изменяет свои свойства, характеристики, «...что может выражаться в изменении его самоидентификации, ценностных ориентаций, ролевого поведения» [17;33].

Такое понимание процесса адаптации, очевидно, позволяет понять различия психологической и социально-психологической адаптации. Будучи частью человеческой деятельности, под которой в психологии понимают динамическую систему «взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной деятельности» [2; 60], социально-психологическая адаптация является нетождественным «приспособлению» понятием. Тем не менее, принцип гомеостаза, лежащий в основе рассмотрения приспособления живых организмов к изменениям окружающей среды, необходимо учитывать для полноценного изучения процесса социально-психологической адаптации.

Социально-психологический анализ адаптации личности к новым условиям жизни предполагает всестороннее изучение взаимодействия субъекта и объекта адаптации, механизма этого явления. Только в этом случае правомерно говорить о возможности прогнозирования данного процесса и путей повышения его успешности.

Отметим существование особой позиции в оценке сущности социально-психологической адаптации, под которой понимается взаимный, двухсторонний процесс [6; 15]. Придерживаясь данной точки зрения, Крамаренко Н. С. дана такая характеристика сущности адаптации, которая «состоит в диалектическом взаимодействии противоположных сторон: приспособления индивида к среде и активного изменения им данной среды» [19; 38]. Именно поэтому степень проявления активности используется в качестве основания для классификации типов адаптации или одного из критериев адаптации.

В.В. Селивановым были выделены четыре формы социально-психологической адаптации. В.В. Селиванов высказывает мнение о том, что «поведение человека в новых условиях может характеризовать пассивная позиция внешней согласованности своих действий с другими; активная позиция, когда личность стремится понять людей и завоевать доверие

окружающих, чтобы затем в соответствии со своими устремлениями, влиять на них; осторожная установка на «изучение» людей и обстановки; простое приспособление, заискивание перед сильными с целью добиться их покровительства».

В этой связи целесообразно привести определения адаптации, в которых условно разделяется активность «внутренняя» (активность «для себя») и активность «внешняя» (активность «для других») в качестве двух последовательных этапов единого адаптационного процесса. Крамаренко Н. С. характеризует адаптацию как процесс, в ходе которого у человека происходят качественные изменения в установках, интересах, ориентациях, взглядах, убеждениях, проявляющиеся в изменении поведения человека [19;38]. Отсюда активность «внутренняя» является предпосылкой активности «внешней» - предпосылкой успешного выполнения человеком тех или иных социальных функций. Григорьева М. В. акцентирует внимание на том, что только при достижении определенной степени свободы в данной среде можно активно и целенаправленно влиять на эту среду [11; 69].

Далее, употребляя понятие «адаптация», предполагается именно субъективная сторона процесса взаимодействия личности с социальной средой со всем многообразием ее элементов.

Согласно данной позиции, адаптацию необходимо рассматривать как «процесс изменения структуры и (или) функции системы, и (или) управляющих воздействий на основе полученных данных (текущей информации) с целью достижения оптимального состояния при недостающей априорной информации и (или) изменяющихся условиях достижения» [8; 11].

Сложность структурной организации адаптации затрудняет реализацию системного подхода в конкретных социально-психологических исследованиях, в качестве предмета которых чаще всего выступает одна из сторон процесса активного приспособления человека к изменяющимся условиям внешнего мира.

Неоднозначность и сложность рассматриваемого понятия, его недостаточная изученность является основой для возможной упрощенной интерпретации. Так, И. Калайков (1984) рассматривает социальную адаптацию как «форму социального движения», включает в число ее компонентов производительные силы, сознание, познание, формирование потребностей воспроизводства жизни и продолжение рода, сводя ее роль к тому, что она, «...с одной стороны, формирует собственную природу человека, а с другой - создает социальную среду, все то, что объединяет в понятие социальная действительность». Здесь речь идет не просто о социальной адаптации как специфическом способе деятельности человека и его взаимодействии с социальной средой в рамках определенных границ начального периода процесса их взаимодействия, а, скорее, об адаптивности как методологическом инструменте анализа любой формы социальной деятельности.

Мы можем только согласиться с утверждением, что любой вид человеческой деятельности имеет адаптивную составляющую, но это не означает равные объемы адаптивной и социальной деятельности и, как следствие, равную социальную адаптацию и социализацию личности. Незаконность такого понимания процессов социальной адаптации и социализации была продемонстрирована отечественными учеными.

В отраслях научного знания, изучающих взаимодействие человека и реальности, для четкого разграничения понятий социальной реальности и социальной адаптации принято различать понимание деятельности субъекта, присущее обоим типам взаимодействия. Деятельность как компонент адаптации к данной среде неразрывно связана с понятием "поведение".

Только активность, в отличие от поведения, преобразует существующие условия. Напротив, адаптивное поведение ограничивается поиском путей достижения определенных целей. Другими словами, адаптивное поведение целесообразно, а деятельность - это деятельность, которая ставит перед собой цели.

На основе общей типологии человеческой деятельности и понимания целостной системы социальной деятельности как диалектически противоречивой единицы адаптационно-трансформативной деятельности, правомерно отнести социальную адаптацию к одной из форм человеческой (социальной) деятельности. Анализируя сущность концепций адаптации и социализации, можно увидеть, что в научном сообществе существуют мнения относительно взаимосвязи, связи и концептуальных рамок этих явлений.

Тот факт, что между процессами адаптации и социализации существует связь и взаимовлияние, признается большинством авторов. Взгляды ученых на сущность этих процессов можно разделить в нескольких направлениях.

Так, Григорьева М. В., Тюменива Ю. А. и другие рассматривают адаптацию как элемент социализации, ее начальный этап. Следует отметить, что приведенная выше интерпретация взаимосвязи между процессами адаптации и социализации часто основывается на понимании социализации как процесса присвоения индивидом социального опыта и его включения в систему социальных отношений при определенных формах деятельности индивида. Так, Луцкеин В. С., давая описание социальной адаптации, пишет, что именно "один из механизмов социализации позволяет индивиду (группе) активно участвовать в различных структурных элементах социальной среды через стандартизацию повторяющихся ситуаций, что позволяет индивиду (группе) успешно функционировать в динамической социальной среде". Эта точка зрения правомерна до тех пор, пока нет различий в понимании общих элементов понятий как механизмов процесса социализации. Например: первая фаза - адаптация человека к окружающей среде (социальная адаптация); вторая фаза - процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека (интериоризация) [31;48].

Другая группа авторов, среди которых В.Г. Бочарова (1993), Т.Шибутани (1998), заявляют об отсутствии принципиальных различий между процессом адаптации и процессом социализации, подразумевая при

этом, что в основе данных явлений лежит процесс накопления индивидом разнообразных навыков, а Т. Шибутани также говорит о социализации как о протекающем в течение всей жизни процессе адаптации к новым условиям.

Третья группа ученых интерпретирует адаптацию как более широкое понятие, чем социализация. Такая интерпретация понятия "адаптация" характерна для ученых, которые понимают ее как суть человеческой жизни и, в то же время, адаптация обусловлена программами биологического и социального наследия.

Таково мнение З.Фрейда, который предположил, что социальное формирование человека заканчивается, в основном, через 5-6 лет; превысив этот возрастной предел, человек адаптируется к социальным условиям, основываясь на механизмах биологической адаптации.

Различные мнения ученых обусловлены неоднозначностью и сложностью рассматриваемых явлений. Анализ представленных в данном документе концепций позволяет констатировать, что некорректно сравнивать их разные стороны и представлять эти разные стороны как фундаментальные.

Социализация рассматривается как "процесс формирования личности как социального существа, в ходе которого формируются множественные связи между индивидом и обществом, ассимилируются ориентации, ценности, нормы, развиваются личные качества, социальный опыт, накопленный человечеством в течение всего периода развития". [12;8]. Под адаптацией понимается "...процесс установления идеального соответствия между индивидуумом и окружающей средой в процессе его собственной деятельности, позволяющий индивидууму удовлетворять текущие потребности и достигать связанных с ними значимых целей (поддержание физического и психического здоровья), обеспечивая при этом соответствие его психической деятельности, поведения требованиям окружающей среды" [12]. [3;55]. Основные различия в адаптации и социализации заключаются в следующем: разные функциональные обязанности, различия в глубине

воздействия на человека и его продолжительности во времени. Более того, социализация происходит за счет приобретения социального опыта отдельного человека в обществе в целом, в то время как адаптация происходит за счет изучения опыта конкретного социального сообщества.

Рассматривая процессы адаптации между индивидуумом и обществом, мы отмечаем значительную роль социальных условий в их воздействии на человека через требования норм, ценностей, традиций этой среды. В то же время человек не является пассивным свидетелем; напротив, показывая свою собственную деятельность, он действует как субъект деятельности.

Характеризуя процесс адаптации, оценивая его как взаимный процесс на всех уровнях и системах, С. Фролова отметила, что социальная адаптация "в отличие от биологической адаптации представляет собой единство адаптивной и преобразующей деятельности". И последнее имеет решающее значение..." [35;63].

Исходя из сути процесса социально-психологической адаптации человека, мы считаем, что, рассматривая адаптацию человека к новым жизненным условиям, необходимо понимать в этом процессе реорганизацию психологических качеств, поведения и деятельности субъекта адаптации в ответ на требования новой социальной среды и изменения самой социальной среды в процессе удовлетворения адаптационных потребностей человека, с тем, чтобы гарантировать его полноценную деятельность и взаимное развитие.

Специфика адаптационного процесса личности заключается в том, что в процессе ее деятельности она сталкивается с необходимостью активной адаптации к различным элементам социальной среды, а именно: ее социально-психологическим, культурным, профессиональным, бытовым и другим особенностям. Таким образом, принято говорить о различных типах адаптации: промышленная адаптация, межкультурная адаптация, аккультурация, профессиональная адаптация и др. Такое расхождение в

трактовке концепций объясняется тем, что в действительности все виды адаптации взаимосвязаны и их классификация не вполне оправдана.

Обобщая основные теоретические положения, высказанные в трудах отечественных исследователей проблемы адаптации, можно заключить, что:

- адаптация это целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие человека с природной и социальной средой. Выделение разных видов и уровней адаптации в какой-то степени искусственно и служит целям научного анализа и описания этого явления;

- особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности;

- критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение места в социальной структуре, но и общий уровень психологического здоровья, способность развиваться в соответствии со своим жизненным потенциалом, субъективное чувство самоуважения и осмысленность жизни.

Вывод: Разные ученые по-разному трактуют психолого-педагогические понятие адаптации. Так как разные ученые имеют свое собственное мнение относительно психолого-педагогических понятий адаптация, нам показалось необходимым рассмотреть особенности адаптации детей младшего школьного возраста в начальной школе.

1.2. Особенности адаптации в начальной школе. Этапы адаптации ребёнка к школе

Поступление в школу - это революция в жизни ребенка, переломный момент, новый уровень зрелости. В этот момент изменяется объем умственной деятельности - игра меняет обучение. С первого дня учебы в школе к ученику предъявляются новые требования, соответствующие учебной деятельности.

Когда ребенок становится учеником, его манера общения меняется, возникают новые интересы и обязанности. Эта подготовка на новый уровень, новый этап происходит на протяжении всей начальной школы, и сочетание характеристик дошкольного детства с характеристиками ученика будет характеризовать весь период начального школьного возраста. Все дети, начинающие ходить в школу, сталкиваются с теми или иными проблемами.

А. Тюменева, анализируя процесс адаптации первоклассников к школе, выделяет пути, с помощью которых знания могут реализовать идеи преемственности в работе учителя общеобразовательной школы:

Адаптация организма к новым условиям жизни и деятельности, физическим и интеллектуальным нагрузкам. В этом случае уровень адаптации будет зависеть от возраста ребенка, который посещал школу; от того, посещал ли он детский сад или готовился к школе на дому; от степени формирования морфофункциональных систем организма; от уровня развития произвольной регуляции поведения и организации ребенка; от того, как изменилась ситуация в семье.

Адаптация к новым отношениям и социальным связям больше относится к пространственно-временным отношениям (распорядок дня, особое место для хранения школьного материала, школьная форма, подготовка к занятиям, уравнивание прав детей со старшими братьями и сестрами, признание их "зрелости", предоставление самостоятельности и т.д.). Особое место для хранения школьного материала, подготовки занятий, уравнивания прав ребенка со старшими братьями и сестрами, признания "зрелости", самостоятельности ребенка и т.д.); личных и концептуальных отношений (отношение к ребенку в классе, общение со сверстниками и взрослыми, отношение к школе и к себе как к ученику); характеристик деятельности и общения ребенка (отношение к ребенку в семье, стиль поведения родителей и педагогов, особенности семейного микроклимата, социальная компетентность ребенка и т.д.).

Адаптация к новым условиям познавательной деятельности зависит от актуальности образовательного уровня ребенка (знаний, умений), полученного в дошкольном учреждении или в домашних условиях; интеллектуального развития; способности к обучению как способности овладевать навыками и умениями учебной деятельности; любознательности как основы познавательной деятельности; формирования творческого воображения; коммуникативных навыков (умения общаться с более старшими поколениями, сверстниками) [34;100] .

Платонов В.Н. предлагает модель адаптации ребенка к условиям школы, состоящую из трех компонентов. По его мнению, школьная адаптация осуществляется как:

1) академическая, характеризующая степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни (принятие требований учителя и ритма образовательной деятельности, овладение правилами поведения в классе, познавательная деятельность в классе;

2) социальная, отражающая успешное вступление ребенка в новую социальную группу в виде принятия сверстниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы и т.п;

3) личное, характеризующее уровень принятия ребенка как представителя нового социального сообщества; выражается в форме самоуважения и соответствующего уровня требований, желания изменить себя [32; 31].

Независимо от условий, в которых начинается учебный год, процесс адаптации учащихся происходит всегда. Вопрос только в том, сколько времени займут ребенок и учитель, и каковы будут психологические и педагогические последствия. Поэтому целью периода адаптации в школе является обеспечение их естественной защиты.

Создание благоприятных условий для адаптации ребенка к школе с учетом особенностей его проявления является важнейшим фактором обеспечения непрерывности его развития. Психофизическое состояние

будущего студента во многом зависит от того, как разворачивается процесс адаптации. График адаптации первоклассников может варьироваться. Обычно стабильная адаптация к школе наблюдается в первом семестре года. Однако было установлено, что 20-30% шестилетних не завершают этот процесс в течение первого года обучения.

Оптимальный период адаптации - от одного до полутора месяцев. В зависимости от нескольких факторов, уровень адаптации детей к новым условиям может варьироваться: высокий, нормальный и низкий. Психологи доказали, что первые четыре недели являются наиболее стрессовыми для всех детей. Это период так называемой "острой" адаптации. За это время не увеличивайте нагрузку, темп работы. Период активного обучения должен начинаться после "острого" периода адаптации.

Именно в первой половине первого года обучения процесс адаптации ребенка проявляется в стрессе всех функциональных систем его организма. В этот период наиболее яркими признаками трудной адаптации, которые легко заметить и учителю, и родителям, являются двигательное возбуждение или замедление, жалобы на снижение аппетита, головные боли, плохой сон.

Процесс физиологической адаптации ребенка к школе на протяжении многих лет изучается специалистами Института возрастной физиологии РАН М.В. Антроповой, М.М. Кольцовой и др. В результате многочисленных экспериментов и наблюдений они пришли к выводу, что физиологическая адаптация к школе у детей проходит различные фазы, каждая из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряженности функциональных систем организма.

Первая фаза является показательной, когда в ответ на весь спектр новых воздействий, связанных с началом школы, организм реагирует быстрой реакцией и значительным стрессом почти от всех систем (две-три недели).

Второй этап - организм ищет и находит некоторые оптимальные варианты, реакции на внешние воздействия.

Третья фаза - это относительно стабильный период адаптации, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшей нагрузки на все системы.

Считается, что средняя продолжительность трех этапов составляет от пяти до шести недель. Первые недели тренировок характеризуются довольно низким уровнем работоспособности и нестабильности, очень высоким уровнем стресса в сердечно-сосудистой системе, симпатической адреналиновой системе и низким уровнем координации различных систем организма друг с другом.

Лишь на пятой-шестой неделе тренировки они постепенно увеличиваются и становятся более стабильными показателями эффективности, снижая напряжение основных систем жизнеобеспечения организма (центральной нервной, сердечно-сосудистой, симпатико-адреналиновой), т.е. относительно стабильной адаптацией ко всему комплексу нагрузок, связанных с тренировкой. И хотя считается, что период острой физиологической адаптации организма к тренировочной нагрузке заканчивается с пятой по шестую неделю тренировки, весь первый год (если сравнить показатели на следующие тренировочные периоды) можно считать периодом нестабильной и интенсивной регуляции всех систем организма.

Успех процесса физиологической адаптации во многом определяется состоянием здоровья ребенка. В зависимости от состояния здоровья выделяются группы детей с легкой, умеренной и тяжелой адаптацией.

Благодаря легкой адаптации в первом триместре компенсируется состояние напряжения функциональных систем детского организма. При адаптации средней тяжести нарушения благополучия и здоровья более выражены и могут наблюдаться в течение первого полугодия. У некоторых детей адаптация к школе затруднена. В то же время, с начала и до конца учебного года увеличивается значительный дефицит здоровья.

Критериями благоприятной физиологической адаптации детей к школе могут служить благоприятная динамика работоспособности и ее улучшение в

течение первого полугодия, отсутствие неблагоприятных изменений, выраженных в показателях здоровья, и хорошее усвоение материала программы [16,62].

Личная, или социальная, адаптация связана с желанием и способностью ребенка принять новую роль в качестве ученика и достигается посредством ряда условий.

1. развитие у детей способности слушать, реагировать на учителя, планировать свою работу, анализировать полученные результаты - то есть навыки и умения, необходимые для успешного обучения в начальной школе.

2. развивать способность общаться с другими детьми, строить отношения со взрослыми

3. формирование умения правильно оценивать свои действия и действия одноклассников, пользоваться простейшими критериями оценки и самооценки - т.е. устойчивой учебной мотивации на фоне позитивных представлений ребенка о себе и низкого уровня школьной тревожности.

Эмоциональное состояние ребенка выступает важным показателем удовлетворенности пребывания его в школе, оно тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге на сформированность внутренней позиции школьника.

О степени приспособленности ребенка к учебе школе можно судить по показателям или параметрам адаптации: отклоняющееся поведение, тревожная застенчивость, проблемы в учебе, измерение показателей учебной деятельности, как правило, осуществляют по трем параметрам: самооценка ребенка, оценка ребенка учителем, объективные показатели учебной успеваемости.

Дети далеко не с одинаковой успешностью «вживаются» в новые условия жизнедеятельности. В исследовании Цылева В. Р. выявлено 3 уровня адаптации детей к школе [37;35].

1. Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе; требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко, глубоко и полно; решает усложненные задачи; прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя; выполняет поручения без лишнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной работе; готовится ко всем урокам; занимает в классе благоприятное статусное положение.

2. Средний уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание учебных программ; самостоятельно решает типовые задачи; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

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

Следует отметить факторы, обуславливающие высокий уровень адаптации: полная семья, высокий уровень образования отца и матери, правильные методы воспитания в семье, отсутствие конфликтной ситуации из-за алкоголизма родителей, позитивный стиль отношения учителя к детям, функциональная готовность учиться в школе, благоприятный статус ребенка перед поступлением в первый класс, удовлетворенность общением со

взрослыми, адекватное осознание своей позиции в группе сверстников. Влияние неблагоприятных факторов в адаптации ребенка к школе имеет следующую последовательность: неправильные методы воспитания в семье, функциональная неподготовленность к школе, неудовлетворенность общением со взрослыми, недостаточная осведомленность о своем положении в группе сверстников, низкий уровень образования отца и матери, конфликтная ситуация из-за алкоголизма родителей, негативный статус ребенка перед поступлением в первый класс, негативный стиль отношения учителя к детям, неполная семья [37:36].

В случаях, когда наиболее важные потребности ребенка, отражающие положение детей школьного возраста, не удовлетворены, ребенок может страдать от постоянного эмоционального неблагополучия, состояния плохой адаптации. Она проявляется в ожидании постоянной неудачи в школе, плохом обращении со стороны учителей и сверстников, страхе перед школой, нежелании ходить в школу.

Рассмотрим понятие школьной дезадаптации. По определению Крамаренко Н.С. "школьная дезадаптация" - это психогенное заболевание или формирование личности ребенка, нарушающее его объективный и субъективный статус в школе и семье и влияющее на образовательную и внеклассную деятельность учащегося [19;38].

Школьная дезадаптация, по научному определению, - это формирование неадекватных механизмов адаптации ребенка к школе, которые проявляются в виде нарушений образовательной деятельности, поведения, конфликтных отношений со сверстниками и взрослыми, повышенной тревожности, нарушений личностного развития и др. [28].

Плохая школьная адаптация состоит из ребенка, который отстает от своих собственных способностей. При сохранении примерно одного и того же механизма возникновения в развитии, плохая адаптация к школе на разных возрастных уровнях имеет свою собственную динамику, признаки и проявления. В качестве критериев для классификации детей как плохо

адаптированных обычно используются два показателя: неудача и недисциплинированность. Сосредоточение внимания учителя на трудностях учебного процесса приводит к исключению учеников, которые являются основным препятствием на пути достижения чисто образовательных целей; а дети, поведение которых не оказывает разрушительного воздействия на дисциплину и порядок в классе, несмотря на то, что они сами испытывают значительные личные трудности, не считаются неприспособленными к этому.

Плохая школьная адаптация проявляется в форме нарушений обучаемости и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня школьной тревоги, искажений в личностном развитии [16; 62].

Симптомы плохой школьной адаптации могут оказывать и не оказывают отрицательного влияния на успеваемость и дисциплину учащихся, проявляясь либо в субъективном опыте учащихся школьного возраста, либо в форме психогенных расстройств, а именно: неадекватная реакция на проблемы и напряженность, связанные с поведенческими расстройствами, появление конфликтов с другими людьми, внезапное и резкое снижение интереса к обучению, негативизм, повышенная тревожность, с признаками распада в навыках образовательной деятельности [16; 62].

Большинство понятий школьной дезадаптации игнорируют индивидуальную и возрастную специфику развития ребенка, то, что Л.С. Выготский назвал "социальной ситуацией развития", не принимая во внимание, что невозможно объяснить причины того или иного ментального новообразования.

Одна из форм школьной дезадаптации младших школьников связана с особенностями их образовательной деятельности. В младшие школьные годы дети сначала приобретают тематическую сторону своей учебной деятельности - приемы, навыки и умения, необходимые для получения новых знаний. Освоение мотивационной стороны деятельности по обучению детей

младшего возраста носит как бы латентный характер: изучая нормы и формы социального поведения взрослых, молодые люди школьного возраста еще не используют их активно и остаются в значительной степени зависимыми от взрослых в своих взаимоотношениях с другими людьми.

Если ребенок не развивает навыки или методы обучения, которые он использует и которые недостаточно продуктивны, не рассчитаны на работу с более сложным материалом, он начинает отставать от своих одноклассников и испытывает реальные трудности в обучении [18; 39].

Одним из симптомов плохой школьной адаптации является ограниченная способность к обучению. Одной из причин этого может быть индивидуальная характеристика уровня интеллектуального и психомоторного развития, которая, однако, не является фатальной. По мнению многих педагогов, психологов, психотерапевтов, если работа с этими детьми организована правильно, с учетом их индивидуальных качеств, особое внимание можно уделить тому, как они за несколько месяцев решают те или иные задачи, не изолируя детей от класса, можно добиться не только устранения отсталости в учебе, но и компенсации отсталости в развитии.

Другая форма школьной дезадаптации для младших учеников также неразрывно связана с особенностями их возрастного развития. Изменение основного вида деятельности (игровой деятельности), которое происходит у детей в возрасте от 6 до 7 лет, достигается потому, что только понятные причины для обучения при определенных условиях становятся действительными.

Одним из таких условий является создание благоприятных для ребенка - учащегося - родителей отношений, подчеркивающих важность обучения в глазах молодых учеников, учителей, поощряющих независимость учеников, содействующих образованию учеников, сильной мотивации к обучению, заинтересованности в хорошей оценке, получении знаний и т.д. Однако бывают и такие случаи, когда мотивация учащихся к обучению не формируется.

Так, Л.И. Божович, Н.Г. Морозов пишет, что среди опрошенных учеников I - III классов были те, чье отношение к школьному образованию продолжало носить дошкольный характер. Для них на переднем плане была не учебная деятельность, а школьная среда и внешние атрибуты, которые можно было использовать в игре. Причиной такой формы дезадаптации младших учеников является небрежность родителей по отношению к своим детям. Внешне незрелость мотивации обучения выражается в безответственном отношении детей школьного возраста к занятиям, в недисциплинированности, несмотря на достаточно высокий уровень развития их познавательных способностей.

Третьей формой плохой школьной адаптации детей младшего возраста является их неспособность произвольно управлять своим поведением, вниманием и учебной работой. Неспособность адаптироваться к требованиям школы и управлять своим поведением в соответствии с принятыми нормами может быть результатом недостаточного образования в семье, что в некоторых случаях способствует обострению психологических характеристик детей, таких как повышенная возбудимость, трудности с концентрацией внимания, эмоциональные способности и т.д. Третья форма плохой школьной адаптации - это неспособность молодых учащихся адаптироваться к требованиям школы и произвольно управлять своим поведением.

Главной характеристикой стиля отношений семьи с такими детьми является либо полное отсутствие внешних ограничений и норм, которые должны быть усвоены ребенком и стать его собственными средствами самоконтроля, либо "изъятие" исключительно внешних средств контроля. Первое свойственно семьям, в которых ребенок полностью поддерживается, воспитывается в условиях безнадзорности или в семьях, в которых существует "культ ребенка", в котором все дозволено, он ничем не ограничен. Четвертая форма дезадаптации младших учеников к школе связана с их неспособностью адаптироваться к темпам школьной жизни.

Обычно это происходит у детей с соматическими нарушениями, у детей с задержкой физического развития, нарушениями в работе анализаторов и др. Причины плохой адаптации детей кроются в недостаточном семейном воспитании или "неуважении" взрослых к их индивидуальным особенностям.

Перечисленные формы плохой адаптации детей школьного возраста неразрывно связаны с социальной ситуацией их развития: появлением новых передовых видов деятельности и новых требований. Однако если эти формы дезадаптации не приводят к психогенным заболеваниям или новообразованиям личности, они должны быть признаны детьми как трудности, проблемы и неудачи. Причиной возникновения психогенных расстройств являются не сами по себе неудачи в деятельности учеников начальной школы, а их опыт таких неудач. В 6-7 лет, по мнению Л.С. Выготского, дети уже достаточно точно понимают свои переживания, но именно переживания, вызванные оценкой взрослых, приводят к изменениям в их поведении и самооценке.

Таким образом, психогенная школьная дезадаптация младших детей неразрывно связана с характером отношения к детям значимых взрослых: родителей и учителей. Способ выражения этого отношения - стиль общения. Именно стиль общения взрослых с младшими школьниками может затруднять овладение ребёнком учебной деятельностью, а порой может привести к тому, что реальные, а подчас и надуманные трудности, связанные с учёбой, начнут восприниматься ребёнком как неразрешимые, порождённые его неисправимыми недостатками. Если эти негативные переживания ребёнка не компенсируются, если не находится значимых людей, которые были бы способны повысить самооценку школьника, у него могут возникать психогенные реакции на школьные проблемы, которые в случае повторяемости или фиксации складываются в картину синдрома, названного психогенной школьной дезадаптацией.

Таким образом, первый класс школы - один из наиболее тяжелых периодов в жизни детей. При поступлении в школу на ребенка влияет и

классный коллектив, и личность педагога, и изменение режима, и непривычно длительное ограничение двигательной активности, и появление новых обязанностей.

Сроки адаптации первоклассников могут быть различными. Обычно устойчивая приспособляемость к школе достигается в первом учебном полугодии. Однако нередки случаи, когда этот процесс не завершается на протяжении всего первого года. Сохраняется низкая работоспособность, отмечается плохая успеваемость. Такие дети быстро утомляются. К концу учебного года у них нередко выявляются ухудшения в состоянии здоровья, которые чаще всего проявляются нарушениями со стороны нервной и сердечно-сосудистой систем.

Таким образом, адаптация - это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

Одним из основных факторов, препятствующих нормальной адаптации ребенка, как мы уже знаем, является недостаточный уровень школьной зрелости, а, в частности, мотивационной готовности к обучению в школе.

1.3. Проблемы адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших ДОУ

Дети, посещавшие и не посещавшие ДОУ, по-разному подготовлены к режиму школы. Они по-разному воспринимают ее и требования, которые выдвигаются в режиме школьного обучения.

Степень тяжести адаптации зависит от многих факторов. Среди них есть такие, которые могут регулироваться школой, — санитарно-гигиенические условия обучения, режим работы в классе и в группе продленного дня, объем учебной нагрузки, психологический климат в детском коллективе. Эти факторы сочетаются с состоянием здоровья ребенка, степенью его готовности к школе, условиями дошкольной жизни.

Детям с недостаточным уровнем подготовленности к школе («незрелые» дети) значительно труднее адаптироваться к школьному

распорядку. Они чаще других не справляются с полным объемом учебной нагрузки, предложенной программой. Такие дети вызывают беспокойство педагогов, потому что именно из них формируются в дальнейшем группы отстающих. Успеваемость у «незрелых» детей, как показывают исследования (Р.И. Айзман, Г.Н. Жарова), по трем основным предметам — чтению, письму, математике — всегда ниже, чем у «зрелых». Если же такие дети имеют хорошую успеваемость, то она достигается ценой напряжения и перенапряжения всех функциональных систем, что нередко приводит к развитию неврозов.

Чтобы облегчить привыкание детей к школе, систематическому труду, необходима согласованная коррекционная работа всего педагогического коллектива. Для облегчения адаптации составляются четкие правила поведения, которые помогают детям без раздумий и напряжения сразу приступить к их выполнению. Школа без правил существовать не может. Правила содержат разделы: поведение в школе, дома, общественных местах.

«Прилежно учись. Внимательно слушай объяснения учителя, старательно и самостоятельно выполняй все его задания, води себя хорошо на уроке. Не опаздывай на занятия» — так сформулировано первое правило в школьном Уставе. Помогая детям, учитель растолкует смысл и содержание каждого требования. «В школу надо приходить вовремя, опрятно одетым, причесанным, в вычищенной обуви. Когда в класс входит взрослый — директор, учитель, в знак уважения и приветствия все должны встать. Разговаривать со старшими надо стоя, не перебивать их, спросить разрешения, когда хочешь что-то сказать. Чтобы ответить, необходимо поднять руку» — эти навыки изо дня в день будут отрабатывать и закреплять учитель.

Адаптация к школе на дому и "садовским" детям, конечно, различна. Дети, посещавшие детский сад, как правило, в период адаптации, могут быть очень шумными, бегать по коридорам, отвлекаться на занятия и часто беседовать с педагогами. Дети дома, которые не посещали детский сад и не

имеют опыта пребывания в обществе, боятся большого количества одноклассников и при этом нуждаются в успешном присоединении к такой команде и общении со своими сверстниками. Они должны защищать себя, учиться разрешать конфликты, быть друзьями. Дети начинают оценивать себя по-другому, сравнивать и соревноваться со своими сверстниками. Ребенок дома слишком зависит от мнения одноклассников. Важно, чтобы он был похож на всех, а не выделялся на общем фоне. В результате, вместо того, чтобы развивать и демонстрировать свои знания, первоклассник пытается слиться с классом, стать невидимым и не выделяться из общего контекста. Дополнительные навыки, которые ребенок воспринимает не как собственное достоинство, а как неудобство и старается никому их не показывать.

Попробуем выделить, для сравнения, некоторые значительные возможности для образования и воспитания "дома" в детском саду.

В детском саду ребенок не испытывает недостатка в общении, поэтому его социализация, альтруизм, дисциплина и т.д. устанавливаются самим собой. Если ребенок воспитывается дома, родители должны создать особые условия для развития его личности и развития необходимых качеств, быть настойчивыми и требовательными.

- Самое главное - полное общение с коллегами. В большинстве случаев домашние дети, которые приходят в школу, имеют проблемы со связью именно потому, что они не привыкли общаться в команде. Конечно, проводить два-три часа, играя под руководством учителя в детском клубе для одного ребенка - это не то же самое, что есть, спать, гулять, делиться игрушками и играть с другими детьми. Детям в детском саду часто легче интегрироваться в детское общество, потому что они уже знают правила взаимодействия с другими людьми - где-то они должны сдаваться, ждать, идти на компромисс, соглашаться, сочувствовать, а где-то отстаивать свое мнение и независимость. А ребенок дома, который приходит в школу, проводит много времени, налаживая общение и игры с детьми, потому что

дома ему не хватало. В результате, обучение может занять второстепенное место.

- В детском саду дети приобретают опыт общения с внешними взрослыми - воспитателями и нянями. Они учатся уважать их, подчиняться им, просить о помощи, соблюдать требования и инструкции и дисциплину. Домашний ребенок, привыкший только к своей матери или хорошей, счастливой тете в центре развития, приходя в класс - долгое время он может испытывать страх перед учителем.

- В детском саду день за днем наблюдаются все рутинные моменты. В то время как дома дети обычно свободны, они не привыкли жить вовремя. Поэтому ребенку будет трудно приспособиться к строгому школьному расписанию и организовать свое время.

- Сравнение с другими детьми - дома ребенок, естественно, самый лучший и яркий. Но когда вы попадаете в школу, может случиться так, что, даже при хорошей подготовке, ребенок запутывается, не может сосредоточиться на задачах, объяснениях и требованиях учителя, не может доказать, что он на лучшей стороне или понять, что есть дети и "умнее". Сравнение себя и своих знаний с другими детьми может быть очень болезненным для ребенка.

- Находясь в саду, ребенок постепенно развивает иммунитет к различным инфекционным заболеваниям и, в более старших группах, практически уже не болеет. При поступлении в школу и в раннем возрасте ребенок дома может страдать от частых простудных заболеваний и инфекционных болезней. А такие заболевания, как ветрянка, краснуха и свинка, лучше всего подходят для того, чтобы заболеть в детском саду.

Гипер-основные "домашние" дети часто сталкиваются с трудностями в адаптации к новой среде и становятся запрещенными в школе. Этим детям, которым никогда не разрешают выходить на улицу в одиночку, трудно заниматься самостоятельной деятельностью. Они чувствуют себя неуютно и беспокойно за стенами своего дома. Мать, играющая роль насекомого, даже

не понимает, что такое поведение нарушает естественное желание ребенка общаться с другими людьми. В подсознании детей устанавливаются всевозможные страхи, умноженные на фантазию и восприимчивость детей. В результате у нас есть застенчивый и испуганный ребенок. А другие дети часто так безжалостны к чужим страхам - мальчик.

Ситуация усугубляется, если родители пытаются решить все проблемы в школе для своих детей. На самом деле, появление разгневанного родителя производит впечатление на школьных хулиганов. Но не настолько, чтобы оставить свою "жертву" в покое, которая теперь получает незавидное прозвище "мерзость" или "маменькин сынок".

Заставить ребенка чувствовать себя несчастным очень легко. В этой ситуации учитель играет решающую роль вместе с родителями. Учитель должен попытаться вовлечь ребенка в общий педагогический режим. Если учитель видит, что ребенок, обучающийся дома, доминирует над всем алфавитом, прочитал все сказки и ему "скучно" в классе, учитель может привлечь ребенка с дополнительными организационными обязанностями. Таким образом, вовлечение ребенка в исследование, позволяющее ему гармонично влиться в коллектив, не опасаясь ничего делать для себя.

Основные трудности в адаптации к школе детей, которые посещали или не посещали дошкольные учреждения:

1. Коммуникационные проблемы. Для домашних детей мнение других детей становится особенно важным, они ищут свое место в коллективе, новых друзей. Ребенок, не прошедший определенные этапы взаимодействия с обществом, воспринимает школу как увлекательную новую игру и таким образом учится согласовывать свои действия с другим человеком. Но менталитет ребенка дома отличается от менталитета ребенка в детском саду, он должен понимать, что он не одинок в этом мире и что у окружающих его людей есть свои желания и потребности. Следовательно, столкнувшись с первыми трудностями общения, ученик первого класса психологически не готов к их преодолению. А при малейшей неудаче домашние дети могут

быть замкнуты, застенчивы, стараться молчать, плакать с комментариями. У них могут быть проблемы со сном, бездна аппетита, они становятся капризными.

2. Мотивационная проблема. У детей, посещавших детский сад, есть причина - они идут в школу учиться. Они уже играли в детском саду и готовы учиться. Дети дома, не имеющие тесного контакта со сверстниками, часто ходят в школу, чтобы пообщаться. В первом классе они уделяют много времени эмоциям и построению отношений с одноклассниками. В то же время, обучение отодвигается на задний план. Многие домашние дети также не имели возможности участвовать в программе дошкольного воспитания в детском саду, которая включает в себя несколько направлений мелкой моторики, таких как работа с бумагой, карандашами, ножницами и т.д. В результате быстрой утомляемости рук ребенок не успевает выполнить задание вовремя или не работает вообще. Это часто вызывает раздражение и нежелание что-либо делать, что снижает мотивацию к дальнейшему обучению.

3. Психологические проблемы. Проблема, стоящая перед учеником, - это отношения с учителем.

Дети, которые посещали детский сад, уже научились строить общение со взрослыми по модели репетитора - ребенка и легко переходить к школьной версии взаимоотношений. Они не боятся учителя и адекватно воспринимают суровость, критику. Дома дети часто отключаются от внимания в классе и перестают делать это самостоятельно. Такой ребенок сидит в тишине, но как будто его нет, не слушает вопросы, не выполняет задания учителя. Это никак не связано с тем, что его не интересует или что-то другое его не интересует. Как правило, уход в себе, в своем внутреннем мире, вызван страхом перед реальностью. В этом случае учитель, потому что модель отношений учитель-ученик очень сильно отличается от модели отношений между ребенком и учеником. И теперь ты должен слушать не только свою мать, но и своего учителя.

4. Проблемы физиологического характера.

В результате резкого перехода ребенка к достаточно жесткому школьному режиму дня возникают трудности в привыкании к жизни во времени. Соблюдение модальности, обязательное выполнение домашних заданий и это еще не полный перечень обязанностей, который ложится на плечи ребенка, привыкшего к достаточно свободной жизни. Все это приводит к большому стрессу. Тело ребенка сопротивляется этим напряжениям, становится медленным и ленивым. Дома ребенку также трудно привыкнуть к шумной группе. По этой причине домашние дети чаще и надолго болевают, и эти заболевания являются психосоматическими. Эти дети подвержены риску школьного невроза.

Причиной дополнительного стресса являются завышенные ожидания близких. Большинство родителей, которые не отдали своего ребенка в детский сад и делали это дома, считают, что их ребенок намного умнее своих одноклассников. Они ожидают от него мгновенного и головокружительного успеха. А к трудностям, которые неизбежны в начале тренировки, относятся отрицательно. Средний успех ребенка они воспринимают как неудачи. Они недооценивают достижения ребенка. Он чувствует, что его мать и отец расстроены (даже если они его прячут). В результате исчезает стремление маленького ребенка к успеху, снижается его уверенность в себе, формируется низкая самооценка. Ребенок меньше поглощается новым материалом, появляются плохие отметки, которые снова вызывают недовольство родителей, и разорвать этот порочный круг становится все труднее и труднее.

Таким образом, адаптация детей к школе, изучение их социальных ролей оказывают значительное влияние на их развитие и поведение.

Школьная адаптация у домашних и "садовских" детей варьируется естественным образом. Дети дошкольного возраста, как правило, очень шумные, бегают по коридорам, отвлекаются в классе и часто дискутируют с учителями в период адаптации. Их аппетит может резко улучшиться; они

постоянно голодны. Домашние дети, с другой стороны, очень прикованные, застенчивые, стараются держать себя в руках, с минимальной неудачей, плачут. У них может возникнуть кошмар, пропасть аппетита, они становятся капризными и начинают проявлять интерес к игрушкам и книгам для маленьких детей. Домашние дети чаще и надолго болеют, и эти болезни психосоматические. Эти дети подвержены риску школьного невроза.

Важно не насильно воздействовать на детей, не прививать им определенные правила привыкания к школе, а помочь ребенку привыкнуть к новому режиму, новой среде, новым условиям, новым требованиям. Только помогая, можно достичь желаемого результата в виде быстрого курса адаптации ребенка к школе.

Выводы по первой главе

1. Адаптация к школе – это переход ребёнка к систематическому школьному обучению и привыкание его к школьным условиям.
2. Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления, в отличие от физиологической адаптации, которая происходит как бы автоматически. Отношения со средой здесь совсем иные — не только среда воздействует на человека, но и он сам меняет социально-психологическую ситуацию. Поэтому адаптироваться приходится не только ребенку к классу и к учителю, но и самим педагогам к новым для них воспитанникам.
3. Смена режимов ДОУ и МБОУ СОШ основаны на адаптации к новому режиму дня — продолжительность урока, перемены, число уроков, режим питания, домашняя самоподготовка и другие; адаптации к классному коллективу — проблемы приобретения социального статуса, взаимоотношений со сверстниками; трудностях адаптации, локализующиеся в области взаимоотношений со школьным учителем; трудностях адаптации, обусловленные изменениями ситуации в домашней обстановке -

изменения отношения родителей к ребенку, повышение их требовательности к дисциплине, апелляция к чувству ответственности.

4. В психологии выделяют 3 этапа адаптации к школе: первый этап - ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом обучения, организм отвечает бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем (две-три недели); второй этап - организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты, реакции на постороннее воздействие и третий этап - период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. Считается, что средняя продолжительность всех трех фаз пять-шесть недель.
5. Трудности, адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших ДООУ—это проблемы коммуникативного характера, мотивационная проблема, когда у детей сформирован или нет мотив «они идут в школу учиться», проблемы психологического и физиологического характера.
6. Гиперопекаемые «домашние» дети очень часто сталкиваются с трудностями адаптации в новой среде и становятся изгоями в школе, дети, посещающие ДООУ, более приспособлены к школе и легко адаптируются к процессу обучению в МБОУ СОШ.

Глава 2. Эмпирическое исследование различий в показателях адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные учреждения

2.1. Описание этапов эмпирического исследования, методики, группа исследуемых

Процесс эмпирического анализа проходил в три этапа. На первом этапе эмпирической работы составлен банк диагностических методик, направленных на оценку социально-психологической адаптации, ее эмоционально-личностных индикаторов.

На втором этапе работы применены эмпирические методы сбора фактического материала – наблюдение, анкетирование, тестирование.

На третьем этапе эмпирической работы по результатам диагностического исследования с использованием качественного и количественного интерпретационных методов выявлены достоверные различия между детьми, посещавшими и не посещавшими ДООУ.

Проведение диагностирующего эксперимента осуществлялось на базе МБОУ СОШ № 47 города Пензы.

Для исследования были отобраны 10 учеников 1 «Б» класса, из которых 5 - посещали детский сад, и 5 - воспитывались в домашних условиях. Возрастная категория детей – 6-7 лет. Дети обеих групп имели примерно равное соотношение лиц мужского и женского пола, одинаковый возраст. Исследуемые показатели первой и второй групп сравнивались между собой.

Нами были использованы такие методики, как:

1. Методика «Тест в картинках».
2. Анкета для родителей «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова.
3. Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.
4. Тест мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. Венгера.

5. Тест «Мотивационная готовность ребенка к школе» (по Т.Д. Марцинковской).

Далее рассмотрим данные методики подробнее.

Методика «Тест в картинках». Цель: Помогает определить предпочитаемый вид деятельности. Оборудование: картинки
Инструкция: Ребенку предлагают рассмотреть рисунки. Убедившись, что их содержание понятно, психолог спрашивает: «Чем ты хотел бы заниматься в первую очередь, во вторую, в третью?» Оценка результатов: Если ребенок выбирает картинки с учебной деятельностью как наиболее важную, желаемую в первую очередь, это свидетельствует о высоком уровне его мотивационной готовности, во второй очередь - о среднем уровне, если он выбирает учебу в третью очередь или вообще не выбирает, это говорит о низком уровне его мотивационной готовности. 3 балла - преобладает ориентация на учебную деятельность; 2 балла - ориентация на учебно-игровую деятельность; 1 балл - ориентация на игровую деятельность.

Анкета для родителей «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова представляет собой следующее. Рассмотрим подробнее.

Инструкция. Внимательно прочитайте эти утверждения и оцените, насколько они характерны для вашего ребенка.

Возможные варианты ответов:

- данный пункт выражен и возрастает в последнее время – 2 балла;
- данный пункт проявляется периодически – 1 балл;
- данный пункт отсутствует – 0 баллов.

Тест выполняют родители детей 4–10 лет.

Ваш ребенок:

1. Легко расстраивается, много переживает, все слишком близко принимает к сердцу.

2. Чуть что – в слезы, плачет навзрыд или ноет, ворчит, не может успокоиться.

3. Капризничает ни с того ни с чего, раздражается по пустякам, не может ждать, терпеть.

4. Более чем часто обижается, дуется, не переносит никаких замечаний.

5. Крайне неустойчив в настроении, вплоть до того, что может смеяться и плакать одновременно.

6. Все больше грустит и печалится без видимой причины.

7. Как и в первые годы, снова сосет соску, палец, все вертит в руках.

8. Долго не засыпает без света и присутствия рядом близких, беспокойно спит, просыпается, не может сразу прийти в себя утром.

9. Становится повышенно возбудимым, когда нужно сдерживать себя, или заторможенным и вялым при выполнении заданий.

10. Появляются выраженные страхи, опасения, боязливость в любых новых, неизвестных или ответственных ситуациях.

11. Нарастает неуверенность в себе, нерешительность в действиях и поступках.

12. Все быстрее устает, отвлекается, не может концентрировать внимание продолжительное время.

13. Все труднее найти с ним общий язык, договориться: становится сам не свой, без конца меняет решения или уходит в себя.

14. Начинает жаловаться на головные боли вечером или боли в области живота утром; нередко бледнеет, краснеет, потеет; беспокоит зуд без видимой причины, аллергия, раздражение кожи.

15. Снижается аппетит; часто и подолгу болеет; повышается без причин температура; часто пропускает детский сад или школу.

Подсчитывается сумма баллов и делается вывод о наличии невроза или предрасположенности к нему.

- от 20 до 30 баллов – невроз;
- от 15 до 20 баллов – невроз был или будет в ближайшее время;
- от 10 до 15 баллов – нервное расстройство, но не обязательно достигающее стадии заболевания;

- от 5 до 9 баллов – необходимо внимание к этому ребенку;
- менее 5 баллов – отклонения несущественны и являются выражением проходящих возрастных особенностей ребенка.

Опросник Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко применяется с целью выявления тревожного ребенка в группе сверстников.

1. Не может долго работать, не уставая.
2. Ему трудно сосредоточиться на чем-то.
3. Любое задание вызывает излишнее беспокойство.
4. Во время выполнения заданий очень напряжен, скован.
5. Смущается чаще других.
6. Часто говорит о напряженных ситуациях.
7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке.
8. Жалуется, что ему снятся страшные сны.
9. Руки у него обычно холодные и влажные.
10. У него нередко бывает расстройство стула.
11. Сильно потеет, когда волнуется.
12. Не обладает хорошим аппетитом.
13. Спит беспокойно, засыпает с трудом.
14. Пуглив, многое вызывает у него страх.
15. Обычно беспокоен, легко расстраивается.
16. Часто не может сдержать слезы.
17. Плохо переносит ожидание.
18. Не любит браться за новое дело.
19. Не уверен в себе, в своих силах.
20. Боится сталкиваться с трудностями.

Суммировать количество «плюсов», чтобы получить общий балл тревожности.

Высокая тревожность — 15 - 20 баллов; средняя — 7 - 14 баллов; низкая — 1-6 баллов.

Нами был проведен тест мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. Венгера.

Цель: Выявление уровня сформированности внутренней позиции школьника.

Материал: Словесные ситуации, вопросы к детям на выбор одного варианта ответа.

Инструкция: Послушай, сейчас мы поиграем с тобой в игру «Две школы». Я буду рассказывать тебе про первую и вторую школы, а ты выберешь ту, в которой хотел(а) бы учиться.

Словесные ситуации:

- 1.Если бы было две школы: одна с уроками русского, математики, чтения, рисования, пения, физкультуры, а вторая с уроками рисования, физкультуры, пения. В какой из этих школ ты бы хотел(а) учиться?
- 2.Если бы было две школы: в одной уроки и переменки, а в другой только переменки. В какой из этих школ ты бы хотел(а) учиться?
- 3.Если бы было две школы: в первой за хорошие ответы учитель ставит «5» и «4», а во второй за хорошие ответы дают сладости и игрушки. В какой из этих школ ты бы хотел(а) учиться?
- 4.Если бы было две школы: в одной можно вставать только с разрешения учителя или поднимать руку, если что-то нужно спросить, а в другой школе на уроках можно делать все, что тебе хочется. В какой из этих школ ты бы хотел(а) учиться?
- 5.Если бы было две школы: в одной задают задания на дом, а в другой не задают. В какой из этих школ ты бы хотел(а) учиться?
- 6.Если бы у вас в классе заболела учительница и директор предложил бы заменить ее твоей мамой или другой учительницей. Кого бы ты выбрал(а)?
- 7.Если бы мам сказала тебе: «Я договорилась с учительницей, она будет приходить к нам домой и заниматься с тобой дома, а в школу ходить не нужно». Что бы ты выбрал(а)?

8.Если бы мама сказала: «Ты у меня еще маленький, тебе трудно будет вставать рано утром в школу и делать уроки. Останься в детском саду, а на следующий год пойдешь в школу». Согласил(а)ся бы ты с этим предложением?

9.Если бы соседский мальчик (девочка) спросил (а): «Что тебе больше всего нравится в школе?». Что бы ты ответил(а)?

Оценка результатов:

- за правильный ответ – 1 балл;

- за неправильный – 0 баллов.

Внутренняя позиция считается сформированной, если ребенок набирает 5 и более баллов.

Тест: «Мотивационная готовность ребенка к школе» (по Т.Д. Марцинковской)

Этот тест позволил нам понять внутреннюю позицию ребенка по отношению к школе.

Время на ответы не ограничено. Необходимо задавать вопросы и фиксировать все ответы ребенка на бумаге:

«Представь себе город, в котором всего две школы. Я буду тебе называть чем отличаются эти школы, а ты должен выбрать, в какой из них ты хочешь учиться.»

В одной школе проходят уроки математики, пения, русского языка, труда, рисования и физической культуры. В другой школе только уроки пения, рисования и физической культуры.

В одной школе есть уроки и перемены. Во второй школе уроков нет, есть только перемены.

В первой школе за хорошие ответы ставят оценки 5 и 4. А в другой дают конфеты, игрушки.

В одной школе можно заниматься всем чем хочешь и когда хочешь. В другой школе нельзя вставать из-за парты без разрешения учителя, а если хочешь что-нибудь спросить нужно, поднять вверх руку.

В одной школе учитель задает ребятишкам уроки на дом. А в другой домашних заданий нет.

В одной школе, учительницу, которая заболела, директор заменяет другой учительницей. В другой школе, вместо заболевшего учителя, учить детей начинает мама.

В одной школе можно договориться с учителем, и он будет учить тебя дома. Не нужно будет вставать по утрам, и ходить в школу. Вдругой, учитель не учит детей на дому, нужно обязательно ходить в школу.

А теперь представь себе, что мама сказала: «Ты у меня еще маленький, наверное, тебе будет тяжело делать уроки, и вставать рано утром. Останься в детском садике еще на 1 годик, а потом пойдешь в школу». Что бы ты ответил?

Если твой знакомый мальчик спросит: «Что тебе нравится в школе больше всего?», как ты ему ответишь?

Анализ ответов: Правильный ответ-1 балл, неправильный – 0 баллов. Внутренняя мотивационная позиция отношения к школе у ребенка сформирована, если по результатам ответов он набрал 5 и более баллов.

2.2. Анализ показателей адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших ДОУ

Для исследования мотивационной сферы детей была использована методика «Тест в картинках». Результаты представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Результаты испытуемых по методике «Тест в картинках» (%)

№ п/п	Группа испытуемых	Уровень мотивационной готовности		
		высокий	средний	низкий
1	Дети, посещавшие ДОУ	60	20	20
2	Дети, не посещавшие ДОУ	20	20	60

	Φ^*	1,536	0,699	1,536
--	----------	-------	-------	-------

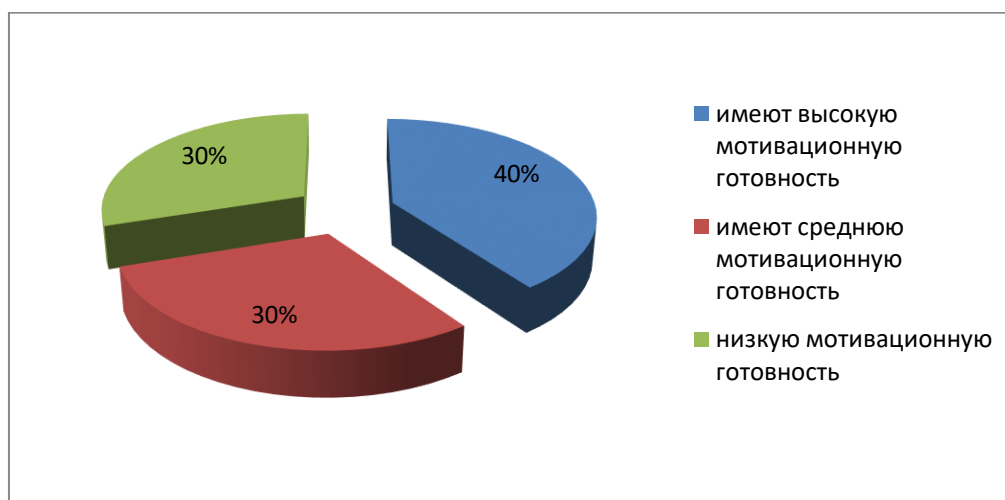


Рис.1. Результаты методики «Тест в картинках»

Результаты детей, которые ранее посещали ДОУ:

1) В первую и вторую очередь выбрал учебную деятельность. Преобладание ориентации на учебную деятельность говорит о высоком уровне мотивационной готовности (3 балла).

2) В первую очередь выбрала учебную деятельность, второй и третий выбор - трудовая деятельность, поэтому у ребёнка высокий уровень мотивационной готовности. При этом ориентация на учебно-игровую деятельность (2 балла).

3) В первую и вторую очередь выбрал учебную деятельность, что говорит о высоком уровне мотивационной готовности (3 балла).

4) Учебную деятельность предпочла во вторую очередь, а в первую - трудовую. Это свидетельствует о среднем уровне мотивационной готовности и ориентации на учебно-игровую деятельность (2 балла).

5) В первую очередь предпочла трудовую деятельность, а учебную выбрала во вторую очередь. Это говорит о среднем уровне мотивационной готовности и ориентации на учебно-игровую деятельность (2 балла).

Результаты детей, ранее не посещавших ДОУ:

6) В первую очередь предпочёл трудовую деятельность, а учебную выбрал во вторую очередь. Поэтому у ребёнка средний уровень мотивационной готовности (2 балла).

7) В первую очередь выбрал учебную деятельность, во вторую - трудовую, в третью - игровую. Из этого следует высокий уровень мотивационной готовности, но с ориентацией на учебно-игровую деятельность (2 балла).

8) Учебной деятельности не выбрала, предпочла трудовую и игровую. Из этого следует низкий уровень мотивационной готовности (1 балл).

9) Все три выбора носят игровой характер. Так как не было выбора учебной деятельности, то у девочки низкий уровень мотивационной готовности (1 балл).

10) Не выбрал учебную деятельность, а предпочёл игровую. Это говорит о низком уровне мотивационной готовности (1 балл).

Таким образом, по результатам данной методики видно, что 40% испытуемых имеют высокую мотивационную готовность, 30% среднюю и 30% низкую мотивационную готовность. При этом только 20% детей имеют ориентацию на учебную деятельность.

Следует также отметить, среди детей, ранее не посещавших ДОО, в испытуемой группе нет ни одного, который показал бы высокие результаты мотивационной готовности, для 60% детей, не посещавших ДОО, характерна игровая деятельность, у 20% сочетается игровая и учебная деятельность, у остальных 20% преобладает учебная деятельность.

Таким образом, по результатам данной методики мы можем сделать вывод о том, что дети, ранее посещавшие детский сад, имеют большую тягу к знаниям и более мотивированы на обучение, что позволяет им легче адаптироваться в новом для себя месте.

Для определения значимости различий был использован критерий - χ^2 угловое преобразование Фишера, который не подтвердил наличие значимых

различий, но обозначил тенденции, которые позволяют сделать вывод о большей сформированности учебной мотивации у детей, посещавших ДОУ.

Анкета для родителей «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова.

Для определения уровня тревожности школьников было проведено исследование с помощью анкетирования родителей первоклассников по А.И.Захарову. Результаты отражены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования родителей по методике «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова (в %)

№ п/п	Группа испытуемых	Уровень тревожности		
		высокий	нормальный	минимальный
1	Дети, посещавшие ДОУ	20	60	20
2	Дети, не посещавшие ДОУ	60	40	0
	ϕ^*	1,336	0,637	1,466

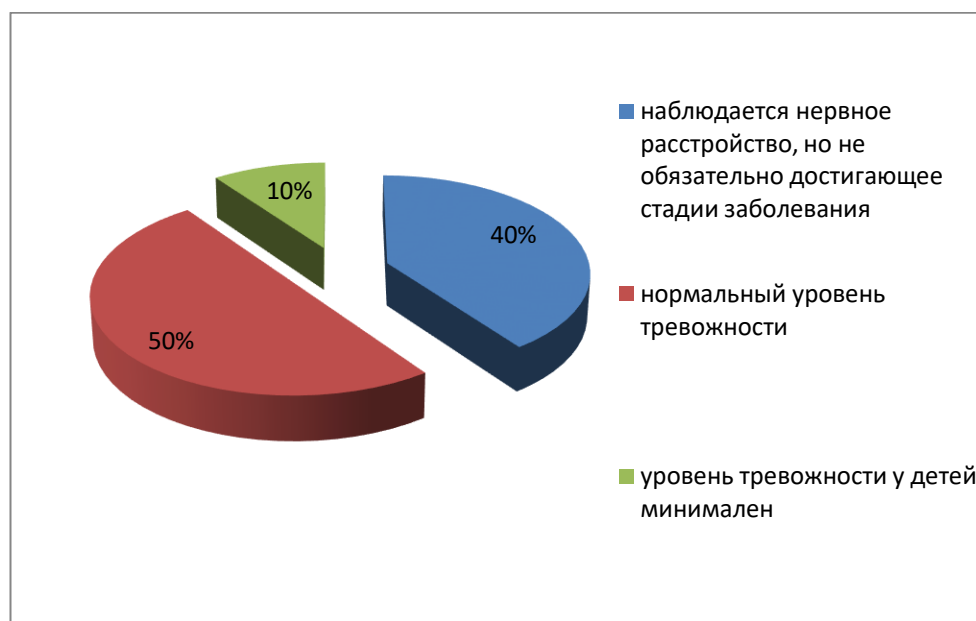


Рис.2. Результаты анкеты для родителей «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова

Родители испытуемых должны были ответить на 15 вопросов теста с помощью инструкции:

«Внимательно прочитайте утверждения и оцените, насколько они характерны для вашего ребенка. Если это проявление выражено и возрастает в последнее время — ставьте «2», если это проявление встречается периодически, ставьте «1», если отсутствует «0»».

В тестировании приняли участие 10 семей (100%).

В результате обработки теста педагогом-психологом были получены следующие результаты и сделан вывод о наличии невроза у детей или предрасположенности к нему.

Анализ данных:

- из 10 воспитанников (100%), опираясь на мнение родителей, по результатам теста набрали от 10 до 15 баллов семьи (всего 4 чел. – 40%), у детей которых наблюдается нервное расстройство, но не обязательно достигающее стадии заболевания;
- от 5 до 9 баллов (всего 5 чел. – 50%) – это семьи, где у детей нормальный уровень тревожности и к ним необходимо проявлять чуткость и внимание, применяя индивидуальный подход с учетом особенностей характера и темперамента;
- менее 5 баллов (всего 1 чел. – 10%) – это семьи, где уровень тревожности у детей минимален, отклонения несущественны и являются выражением проходящих возрастных особенностей ребёнка;
- от 15 до 30 баллов никто не набрал. Это говорит о том, что в испытуемой группе, по мнению родителей и результатам теста, нет детей с неврозами и высоким уровнем тревожности.

Для определения значимости различий также был использован критерий - χ^2 угловое преобразование Фишера, который не подтвердил наличие значимых различий, но обозначил тенденции,

которые позволяют сделать вывод о нормальном уровне тревожности у детей, посещавших ДООУ.

Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко применяется с целью выявления тревожного ребенка в группе сверстников – одноклассников. В эксперименте приняли участие все 10 человек 1 «Б» класса. Было суммировано количество «плюсов», чтобы получить общий балл тревожности группы. Данные представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3

Результаты анкетирования родителей по выявлению тревожности детей по Г.П.Лаврентьевой и Т.М.Титаренко (в %)

№ п/п	Группа испытуемых	Уровень тревожности		
		высокий	средний	низкий
1	Дети, посещавшие ДООУ	0	20	80
2	Дети, не посещавшие ДООУ	80	20	0
	φ^*	3,501	0,0	3,501

Высокая тревожность - 12-17 баллов было отмечено у 4 человек класса (40%).

Средняя - 7-11 баллов – у 2 человек (20%).

Низкая - 1-6 баллов – у 4 человек (40%). Отметим, что все дети с низким показателем посещали ДООУ. Результаты отметим на рисунке 3.



Рис.3. Результаты эксперимента по анкете по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

Показатель критерия - ϕ^* угловое преобразование Фишера не показал значимых различий, можно сделать вывод, что уровень тревожности у детей, посещавших ДОУ, ниже, чем у детей, не посещавших ДОУ.

Тест мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. Венгера. Для диагностики внутренней позиции ребенка по отношению к школьному обучению был использован тест Л.А.Венгера, который показал, что из 10 детей (100%), 6 человек набрали 5 и более баллов, что говорит о том, что их внутренняя позиция считается сформированной. 3 человека (30%) набрали по 3 балла, а это показатель того, что к школе они не готовы и не приучены. 1 человек (10%) набрал 2 балла. Результаты представлены в таблице 4 и на рисунке 4.

Таблица 4

Результаты испытуемых в результате тестирования мотивационной готовности к школьному обучению по Л.А.Венгеру (в %)

№ п/п	Группа испытуемых	Уровень мотивационной готовности		
		высокий	средний	низкий
1	Дети, посещавшие ДОУ	80	20	0
2	Дети, не	40	0	60

	посещавшие ДОУ			
	ϕ^*	1,336	1,446	2,802



Рис.4. Результаты теста мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. Венгера

Для определения значимости различий был использован критерий - ϕ^* угловое преобразование Фишера, который не подтвердил наличие значимых различий, но обозначил тенденции, которые позволяют сделать вывод о большей сформированности учебной мотивации у детей, посещавших ДОУ.

Тест «Мотивационная готовность ребенка к школе» (по Т.Д. Марцинковской) показал, что внутренняя мотивационная позиция отношения к школе у ребенка сформирована, если по результатам ответов он набрал 5 и более баллов. Результаты приведены в таблице 5 и на рисунке 5. Таких детей оказалось 6 человек (60%) от общего количества (100%) и 4 человека набрали по 3 балла, что говорит о том, что к школе они не готовы.

Таблица 5

Результаты теста «Мотивационная готовность ребенка к школе» (по
Т.Д. Марцинковской) (в %)

№ п/п	Группа испытуемых	Уровень мотивационной готовности		
		высокий	средний	низкий
1	Дети, посещавшие ДОУ	80	20	0
2	Дети, не посещавшие ДОУ	40	60	0
	ϕ^*	1,336	1,336	0



Рис.5. Результаты теста «Мотивационная готовность ребенка к школе»
(по Т.Д. Марцинковской)

Показатель критерия - ϕ^* угловое преобразование Фишера не показал значимых различий, можно сделать вывод, что уровень мотивационной готовности у детей, не посещавших ДОУ, ниже, чем у посещавших ДОУ, то есть такие дети не готовы и не мотивированы к обучению в школе.

Сопоставив и обобщив данные, полученные в ходе комплексного исследования социально – психологического компонента готовности ребенка к школе, можно сделать вывод о том, что дети, посещающие детский сад быстрее адаптируются к школе, что обусловлено наличием системы взаимодействий, дополняющих и изменяющих социальный опыт ребенка, обеспечивая положительную динамику в социальном и личностном развитии

дошкольника в ДОО. Согласно данным, у детей, посещающих детские сады, лучше развиты социальные навыки, они более склонны к сотрудничеству, более целеустремленны, чем дети, проводящие дошкольные годы дома. Было обнаружено, что чем дольше пребывает ребенок в детском саду, тем больше времени он проводит, участвуя в социальной деятельности, конструктивной игре, а не сидит без дела или наблюдает за игрой других.

2.3. Методические рекомендации для лучшей адаптации к школе детей, посещавших и не посещавших ДОО

Исследование на базе МБОУ СОШ № 47 доказало, что разница между детьми, посещающими ДОО перед школой и не посещавшими есть и значительная. Понимая важность подготовки детей к школе и на основе результатов диагностического исследования социально – психологической готовности к школе детей, было решено предложить методические рекомендации родителям и учителям начальных классов, которые помогут дошкольнику спокойно перейти на новый этап своей жизни.

Методические рекомендации для родителей:

1. Помните, что кризисы – это временные явления, они проходят, их нужно пережить, как любые другие детские болезни.
2. Знайте, что причина острого протекания кризиса – несоответствие родительского отношения и требований желаниям, и возможностям ребенка, поэтому необходимо подумать о том, все ли запреты обоснованны, и нельзя ли дать ребенку больше свободы и самостоятельности.
3. Постарайтесь, изменить, свое отношение к ребенку, он уже не маленький, внимательно отнеситесь к его мнениям и суждениям, постарайтесь его понять.
4. Тон приказа и назидание в этом возрасте малоэффективен, старайтесь не заставлять, а убеждать, рассуждать и анализировать вместе с ребенком возможные последствия его действий.

5. Если ваши отношения с ребенком приобрели характер непрекращающейся войны и бесконечных скандалов, вам нужно на какое-то время отдохнуть друг от друга: отправьте его к родственникам на несколько дней, а к его возвращению примите твердое решение не кричать и не выходить из себя во что бы то ни стало.

6. Как можно больше оптимизма и юмора в общении с детьми, это всегда помогает!

Уважение к ребенку, бережное отношение к его личности лежит в основе стратегии позитивного оценивания. Использование схемы педагогами и родителями при оценке деятельности и поведения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста обеспечивает формирование адекватной самооценки, умения анализировать и контролировать свои действия и поступки [23; 23].

Стратегия позитивного оценивания ребенка:

1. Положительная оценка ребенка как личности, демонстрация доброжелательного к нему отношения («Я знаю, ты очень старался», «Ты умный мальчик» и т.д.).

2. Указания на ошибки, допущенные при выполнении задания, или нарушения норм поведения («Но сегодня зайчик у тебя не получился», «Но сейчас ты поступил неправильно, ты толкнул Машу»). Анализ причин допущенных ошибок и плохого поведения («Посмотри на этот рисунок, у зайчика головка меньше, чем туловище, а у тебя получилось наоборот», «Тебе показалось, что Маша толкнула тебя специально, но она это сделала не нарочно»).

3. Обсуждение вместе с ребенком способов исправления ошибок и допустимых в данной ситуации форм поведения.

4. Выражение уверенности в том, что у него все получится («Зайчик выйдет красивым; «Он не будет больше толкать девочек»).

Для формирования навыков, необходимых в школе, можно играть с детьми в различные игры, нацеленные на выработку и укрепление

необходимых качеств и свойств (например: игра «Да» и «нет» не говорите, черный с белым не берите», целью, которой является развить у детей умение сосредоточиваться и концентрировать свое внимание).

Общие рекомендации по формированию адекватной самооценки и правильных представлений о себе у детей дошкольного возраста:

1. Оптимизация родительско – детских отношений: необходимо, чтобы ребенок рос в атмосфере любви, уважения, бережного отношения к его индивидуальным особенностям, заинтересованности в его делах и занятиях, уверенности и последовательности в воспитательных воздействиях со стороны взрослых.

2. Оптимизация отношений ребенка со сверстниками: необходимо создать условия для полноценного общения ребенка с другими; если у него возникают трудности в отношениях с ними, нужно выяснить причину и помочь дошкольнику приобрести уверенность в коллективе сверстников.

3. Расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка: чем разнообразнее деятельность ребенка, чем больше возможностей для активных самостоятельных действий, тем больше у него возможностей для проверки своих способностей и расширения представлений о себе.

4. Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков: всегда положительно оценивая личность ребенка, необходимо вместе с ним оценивать результаты его действий, сравнивать с образцом, находить причины трудностей и ошибок и способы их исправления. При этом важно формировать у ребенка уверенность, что он справится с трудностями, добьется хороших успехов, у него все получится.

Методические рекомендации учителям начальных классов:

В.В. Зинченко, была разработана методика активизации межсубъектных взаимодействий учащихся на основе их включения в коммуникативные ситуации, которая отражает логику поэтапного формирования социальной активности. Под коммуникативной ситуацией, понимается стихийно возникающие или специально организованные

педагогом ситуации в общении, вызванные потребностями вербального взаимодействия учащихся в ходе совместной деятельности и требующие определенного уровня сформированности коммуникативных умений и навыков для их разрешения [29; 14].

В основе данной методики лежит включение младших школьников:

- Формирование социального доверия младших школьников друг к другу;
- Развитие социальных эмоций младших школьников;
- Формирование умения отстаивать собственную позицию в процессе общения;
- Развитие коммуникативных умений и навыков учащихся.

1. Коммуникативно-исполнительские ситуации предполагают формирование у младших школьников потребности налаживании межличностных контактов в ходе совместной деятельности, при этом процесс межличностного взаимодействия основывается на четком исполнении этических норм и правил поведения в обществе, которые подробно разъясняются учащимся перед началом совместной работы, а затем многократно повторяются по ходу ее выполнения.

Для усвоения и закрепления младшими школьниками норм и правил поведения в процессе взаимодействия используются различные формы работы: инсценировки, конкурсы, построение – диалогов учащимися и др.

2. Коммуникативно-адаптивные ситуации направлены на формирование у младших школьников стремления реализовывать конструктивное общение с партнерами в совместной деятельности; они организуются на внеурочных мероприятиях. При этом имеет место стимулирование стремлений учащихся согласовывать свои действия с требованиями других участников, включенных в различные ситуации.

3. Следующая группа заданий называется коммуникативно-творческие ситуации. Они направлены на развитие у младших школьников умений и

навыков анализа собственной позиции в процессе взаимодействия с партнерами и оценки результата совместных действий.

Ситуации данного типа предполагают определенный уровень сформированности рефлексивного компонента у учащихся, поэтому используются на заключительном этапе формирования социальной активности.

Для преодоления отчуждения между детьми, еще педагогам рекомендуется использовать игры, помогающие поднять ребенка выше в глазах сверстников и наладить эмоциональный контакт между ними.

1 группа игр: сюжетно-ролевые игры, в которых партнеры принимают на себя равноправные роли;

2 группа игр: игры-драматизации, цель которых психологическое сближение ребенка с другими героями;

3 группа игр: с помощью этой группы игр, можно переключить внимание на сверстников. Эти игры формируют умение замечать конкретного ребенка, выделять его среди других по признакам, устанавливающим контакты. Например: «Кто позвал?», «Ходит Ваня», «Лови мяч», «Каравай».

Проводя эти игры, нужно поручать «пренебрегаемым» и «изолированным» детям роль ведущего в игре, похвалить ребенка перед всей группой, отметить, на сколько хорошо он справился с ролью ведущего.

Существует еще один способ оптимизации общения ребенка в группе сверстников – научить его понимать эмоциональные состояния других и свои собственные и правильно на них реагировать. Для этого используют специальные упражнения, игры, этюды.

Развитие эмоционально – коммуникативных умений у младших школьников:

- Знакомство детей с различными эмоциональными переживаниями;
- Обучение распознаванию эмоций;

- Обучение произвольному выражению различных эмоциональных состояний;

- Игры для развития коммуникативных умений («Клубочек», «Найти друга», «Дотронься до ...», «Сиамские близнецы», «Поводыри»).

Для успешной адаптации первоклассников, старших дошкольников и учеников начальной школы, можно предложить серию сказок, которая состоит из пяти «Лесных сказок».

Жили-были... Каждый ребенок слышит эти слова с удовольствием, теплотой и надеждой на что-то новое, интересное. Сказки рассказывают мамы, бабушки, воспитатели в детском саду. Дети выбирают удобную позу, прижимаются к любимым взрослым или к мягким, пушистым игрушкам и слушают сказки, рассказы, истории. Для школьников такие приятные вечера часто остаются в памяти как воспоминание о беззаботном детстве. Родители все реже читают детям вслух. Школьники читают сами, и, скорее всего, не сказки, а программные произведения. Но бывают моменты, когда хочется вернуться в мир детства, вновь почувствовать теплоту и единство семьи.

Предлагаемые сказки о героях из «Лесной школы» дети с нетерпением ждут, беседуют о поступках героев, понимают их причины, учатся прощать и любить.

После сказок для школьной адаптации можно предложить детям поупражняться в сочинении правил – стихотворений. Когда дети сочиняют, они самостоятельно обдумывают правила, осмысливают их назначение. Первоклассники могут нарисовать свои правила. Творческий подход добавит положительных эмоций в выполнение школьных правил и в организацию дисциплины. Адаптационный этап проходит по-разному у каждого ученика, поинтересуйтесь, какую школу хотели бы создать ваши дети, какого хотели бы учителя. Ответы детей помогут педагогу выявить удовлетворенность детей школьным обучением, наличие у них эмоциональных переживаний, школьной тревоги, стрессовой ситуации.

На основании проведенных методик и разработанной методической программы для улучшения адаптации детей к школе можно сделать вывод о том, что современные дошкольники, посещающие ДООУ более приспособлены к школе, они быстрее вливаются в учебный процесс, они легче контактируют со сверстниками и учителями в отличие от детей, не посещающих ДООУ перед школой.

Выводы по второй главе

1. Процесс эмпирического анализа проходил в три этапа: 1) составлен банк диагностических методик, направленных на оценку социально-психологической адаптации, ее эмоционально-личностных индикаторов; 2) применены эмпирические методы сбора фактического материала – наблюдение, анкетирование, тестирование; 3) по результатам диагностического исследования с использованием качественного и количественного интерпретационных методов выявлены достоверные различия между детьми, посещавшими и не посещавшими ДООУ.
2. Проведение диагностирующего эксперимента осуществлялось на базе МБОУ СОШ № 47 города Пензы. Для исследования были отобраны 10 учеников 1 «Б» класса, из которых 5 - посещали детский сад, и 5 - воспитывались в домашних условиях. Возрастная категория детей – 6-7 лет. Было проведено 5 методик: методика «Тест в картинках», анкета для родителей «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова, анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко, тест мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. Венгера и тест «Мотивационная готовность ребенка к школе» (по Т.Д. Марцинковской).
3. Результаты методики «Тест в картинках» выявила, что среди детей, ранее не посещавших ДООУ, в исследуемой группе нет ни одного, который показал бы высокие результаты мотивационной

готовности. Дети, ранее посещавшие детский сад, имеют большую тягу к знаниям и более мотивированы на обучение, что позволяет им легче адаптироваться в новом для себя месте.

4. Анкета для родителей «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова выявила, что для преодоления тревожности в любой группе детей необходима коррекционно-развивающие занятия по снижению уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Их правильное проведение демонстрирует положительную динамику в снижении уровня тревожности у детей. Дети, посещавшие ДООУ изначально дали низкий показатель тревожности, они морально устойчивы и более подготовлены к школе, чем дети, не посещающие ДООУ.
5. Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко применяется с целью выявления тревожного ребенка в группе сверстников – одноклассников. Проведение данной работы выявило, что дети, посещающие детский сад обусловлены наличием системы взаимодействий, дополняющих и изменяющих социальный опыт ребенка, обеспечивая положительную динамику в социальном и личностном развитии дошкольника. Согласно данным, у детей, посещающих детские сады, лучше развиты социальные навыки, они более склонны к сотрудничеству, более целеустремленны, чем дети, проводящие дошкольные годы дома. Было обнаружено, что чем дольше пребывает ребенок в детском саду, тем больше времени он проводит, участвуя в социальной деятельности, конструктивной игре, а не сидит без дела или наблюдает за игрой других.
6. На основании теста «Мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. Венгера» и теста «Мотивационная готовность ребенка к школе» (по Т.Д. Марцинковской) выявлено, что

большинство детей мотивировано к школе и готовы к обучению (60% от общего количества).

7. По результатам проведённых методик для определения уровня адаптации детей к школе можно сделать вывод о том, что существуют значительные различия в аффективной и мотивационной сфере у детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные учреждения, что проявляется в уровне тревожности, в отношении ребенка к учебе в школе. Домашний ребенок отличается от тех детей, которые посещают ДООУ, тем, что те умеют находиться в большой группе сверстников и без родителей, уверенно себя при этом чувствуют, не боятся взрослых, понимают речевую инструкцию и выполняют ее, умеют действовать в коллективе. Владеют всеми интегративными качествами, у них систематизированы знания, к которым их подготавливали педагоги, лучше сформированы когнитивные процессы. ДООУ – это база для реализации учебной деятельности и моральной подготовленности к ней младшего школьника.

Заключение

Отчетливые изменения в период поступления ребенка в школу проявляются в поведении. Положительный эффект приспособления к школе сказывается в достижении относительного соответствия поведения требованиям новой среды и обеспечивается психологической готовностью к выполнению стоящих перед ребенком задач. Готовность, в свою очередь, во многом определяется средой, в которой находился ребенок до поступления в школу. Тут важную роль играет ДООУ.

Исходя из результатов проведенного нами исследования, можно сделать вывод, что наша гипотеза подтвердилась: показатели адаптации детей, посещавших и не посещавших ДООУ, отличны друг от друга и проявляются в тревожности, мотивации, познавательных процессах и мотивации. А именно у детей посещающих дошкольное учреждение в сравнение с детьми воспитываемыми дома более развиты такие компоненты социально - психологической адаптации к школе, как адекватная самооценка, доверительные и конструктивные отношения со взрослыми и сверстниками, о чем свидетельствуют результаты практического исследования. Условия воспитания ребенка оказывают самое непосредственное влияние на уровень его готовности и адаптации к школе. Оптимального уровня готовности и адаптации к школе может достичь ребенок, посещающий дошкольное учреждение, в котором подготовка его к обучению в школе является одной из важных задач и осуществляется целенаправленно и планомерно.

Поступающие в школу дети, не имея опыта посещения дошкольного учреждения, психологически хуже подготовлены к школе даже при высоких показателях интеллектуального развития. Это объясняется тем, что некоторые дети, не посещавшие дошкольные учреждения, пользуются более пристальным и индивидуализированным вниманием родителей. Они, как правило, обладают определенными преимуществами в познавательной сфере, но часто не имеют достаточного опыта взаимоотношений и вообще стоят на эгоцентрической личностной позиции. Чтобы ребенок, не посещающий

детский сад, имел высокий уровень психологической готовности к школе, родителям главное - научить считать, писать и читать. Основной акцент необходимо сделать на мотивационное развитие ребенка, а именно - развитие социально - психологических качеств. Задача взрослого - сначала пробудить у ребенка желание научиться чему-то новому, а уже затем начинать работу по развитию высших психологических функций.

Наблюдаются конкретные признаки овладения учебной деятельностью у детей, посещавших и не посещавших ДОО. Обучаемость детей является не следствием возраста, а результатом предыдущего воспитательного взаимодействия, которое у детей, посещавших ДОО, было более длительным и создавало у детей более прочные привычки. Дети, не посещавшие ДОО, характеризуются чаще всего внешней общей дисциплинированностью на занятиях, но без каких-либо признаков учебной деятельности.

В детском саду ребенок воспитывается не только специальными приемами и методами, но и всей окружающей его обстановкой, отношениями, которые складываются у него с другими детьми и взрослыми.

Проведенные методики «Тест в картинках», анкета для родителей «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова, анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко, тест «Мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. Венгера» и теста «Мотивационная готовность ребенка к школе» (по Т.Д. Марцинковской) стали базой для подтверждения факта о том, что существуют существенные отличия в подготовленности дошкольников к школе с учетом того, посещали они ДОО или нет, ведь домашний ребенок, он разительно отличается от тех детей, которые посещают ДОО, тем, что умеют находиться в большой группе сверстников и без родителей, уверенно себя при этом чувствуют, не боятся взрослых понимают речевую инструкцию и выполняют ее, умеют действовать в коллективе. ДОО – это основа для реализации учебной деятельности и моральной подготовленности к ней младшего школьника. Только с ДОО ребенок будет более приспособлен к

обучению и воспитанию в МБОУ СОШ. Дети на домашнем воспитании до школы менее адаптированы к школе, не стрессоустойчивы, менее контактны со сверстниками и учителем. Поэтому важно пошагово воспитывать ребенка и готовить его к взрослению, к становлению его как единицы целого общества.

Список используемых источников

1. Баданина Л. П. Адаптация к отметке в начальной школе: размышления психолога // Начальная шк. – 2007. - N 7. - С. 18-21.
2. Баданина Л. П. Адаптация первоклассника: комплексный подход // Начальная шк. плюс до и после. - 2007. - N 12. - С. 59-62.
3. Бадина Н. П. Динамика показателей школьной адаптации часто болеющих учащихся начальных классов // Вопр. психологии. – 2007. - N 1. - С. 53-61.
4. Бадина Н. П. Динамика показателей школьной адаптации часто болеющих учащихся начальных классов: дайджест // Психология обучения. – 2007. - N 6. - С. 122-124.
5. Блинова Н. Г. Развитие и роль асимметрии мозга в адаптации и дезадаптации школьников профильных классов и перспективы ее коррекции // Валеология. – 2005. - N 4. - С. 20-24.
6. Буш Э. С. Неприятие и виктимизация со стороны сверстников: процессы, опосредствующие связь между отторжением группой сверстников и учебной деятельностью: дайджест // Психология обучения. – 2006. - N 8. - С. 14-16.
7. Гольцова Л. Н. Особенности познавательного развития "домашних" детей и детей, посещающих детский сад: дайджест // Там же. – 2006. - N 12. - С. 68-70.
8. Горбунов Н. П. Функциональное состояние школьников в процессе адаптации к учебной деятельности // Педагогика. – 2003. - N 8. - С. 9-13.
9. Григорьева М. В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. - 2008. - N 1. - С. 93-101.
10. Григорьева М. В. Метасистемный анализ школьной адаптации // Изв. Саратовского ун-та. - 2008. - С. 76-81.

11. Григорьева М. В. Психологическая репрезентация среды школьной адаптации у старшеклассников // Там же. - 2009. - С. 66-71.
12. Григорьева М. В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации // Начальная шк. - 2009. - N 1. - С. 8-9.
13. Григорьева М. Социальные установки и отношения родителей как метасистема школьной адаптации их детей // Педагог.диагностика. - 2008. - N 4. - С. 69-76.
14. Ермакова И. Адаптация первоклассников к школе // Народное образование. – 2008. - N 5. - С. 157-165.
15. Ермакова И. Цена адаптации и как ее снизить // Там же. - 2009. - N 4. - С. 248-256.
16. Ивановская О. Г. Чем вызваны трудности школьной адаптации у первоклассников // Начальная шк. – 1999. - N 1. - С. 61-63.
17. Кириллова М. Г. Последствия жестокого обращения и трудности школьной адаптации // Шк. здоровья. – 2006. - N 3. - С. 23-37.
18. Костяк Т. В. Особенности социализации первоклассников с высоким уровнем познавательной активности // Психология обучения. – 2007. - N 2. - С. 32-44
19. Крамаренко Н. С. Адаптация детей к школе как психологическая проблема // Вест. Ун-та Рос. Акад. Образования. – 2007. - N 2. - С. 37-39.
20. Кудрявцева Е. А. Некоторые вопросы социальной адаптации шестилеток к школе // Начальная шк. – 2002. - N 6. - С. 47-50.
21. Кузнецова Л. В. Организация образовательного процесса для детей с проблемами школьной и социальной адаптации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. - N 4. - С. 70-74.
22. Кузьмина А. А. Оценка психоэмоционального статуса первоклассников в рамках наблюдения за процессом адаптации к школе // Здоровье населения и среда обитания. – 2005. - N 6. - С. 26-28.

23. Кулаченко М. П. Детский сад - школа. Опыт сотрудничества // Там же. – 2003. - N 8. - С. 100-101.
24. Кумарина Г. Состояние риска в развитии школьника и способы их предупреждения на опыте и в теории: дайджест // Психология обучения. – 2005. - N 4. - С. 32-34.
25. Лебедева М. Трудно ли быть новенькой? // Здоровье школьника. - 2008. - N 3. - С. 40-43.
26. Лешин В. В. Учебная деятельность учащихся с тяжелыми формами соматических заболеваний // Вопр. психологии. - 2008. - N 6. - С. 65-75.
27. Литвиненко Н. В. Адаптация школьников в критические периоды развития как предмет психолого-педагогического исследования // Вестн. Оренбургского гос. ун-та. - 2006. - N 10. - С. 122-127.
28. Литвиненко Н. В. Динамические особенности социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития // Интеграция образования. - 2007. - N 3/4. - С. 178-181.
29. Литвиненко Н. В. Факторы социально-психологической адаптации школьников в период кризиса 7 лет // Изв. Волгоградского гос. педагог. ун-та. Серия Педагог. науки. – 2007. - N 1. - С. 35-38.
30. Лифинцева А. А. Особенности социально-психологической адаптации к школе детей с хроническими соматическими заболеваниями // Журн. прикладной психологии. – 2005. - N 1. - С. 38-42.
31. Луцкеин В. С. Психофизиология школьной адаптации. Основные факторы прогнозирования успешности пребывания детей в начальной школе // Шк. здоровья. – 2005. - N 4. - С. 44-50.
32. Платонов В. Н. Индивидуальная адаптация школьников к физической нагрузке // Физ. Культура : воспитание, образование, тренировка. - 2007. - N 6. - С. 31-32, 49-50.
33. Псеунок А. А. Физиологическая адаптация детей младшего школьного возраста к новым образовательным моделям обучения // Изв.

Высш. учеб.заведений. Северо-Кавказский регион. Естественные науки. – 2005. - N 1. - С. 65-68.

34. Тюменева Ю. А. К проблеме оценки готовности детей к школе // Психология обучения. - 2008. - N 3. - С. 95-107.

35. Фролова С. Адаптация новичков: способы создания атмосферы взаимодействия и поддержки // Директор школы. – 2004. - N 7. - С. 61-65.

36. Хагес Ж. Влияние учительско-ученических и родительско-ученических отношений на снижение достижений при работе в классе // Социология образования. – 2008. - N 8. - С. 102-103.

37. Цылев В. Р. О проблеме психологической адаптации школьников // Психолог.наука и образование. – 1999. - N 3/4. - С. 31-37.

38. Черемных Г. И. Ребенок на пороге школьной жизни. Деловая игра для педагогов // Образование в соврем.шк. – 2004. - N 4. - С. 36-41.

39. Шалимов В. Ф. Школьная адаптация детей с пограничными психическими расстройствами // Журн. неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. – 2007. - Т. 107. - N 3. - С. 24-29.

40. Шкуричева Н. А. Изучение взглядов учителя на проблему адаптации школьников к ученическому коллективу // Начальнаяшк. – 2008. - N 8. - С. 15-19.

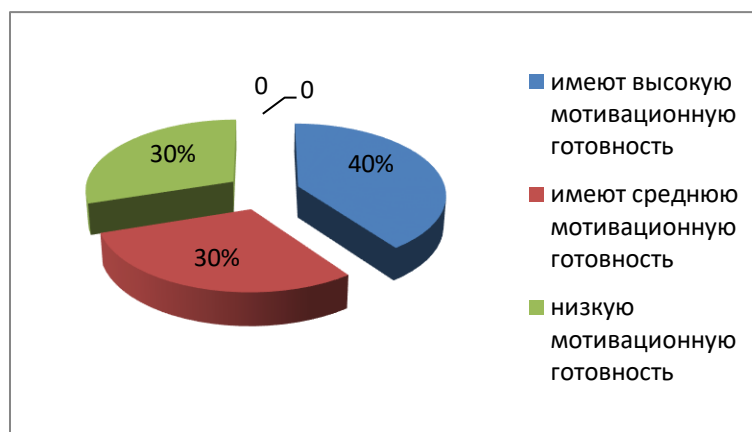


Рис.1. Результаты методики «Тест в картинках»

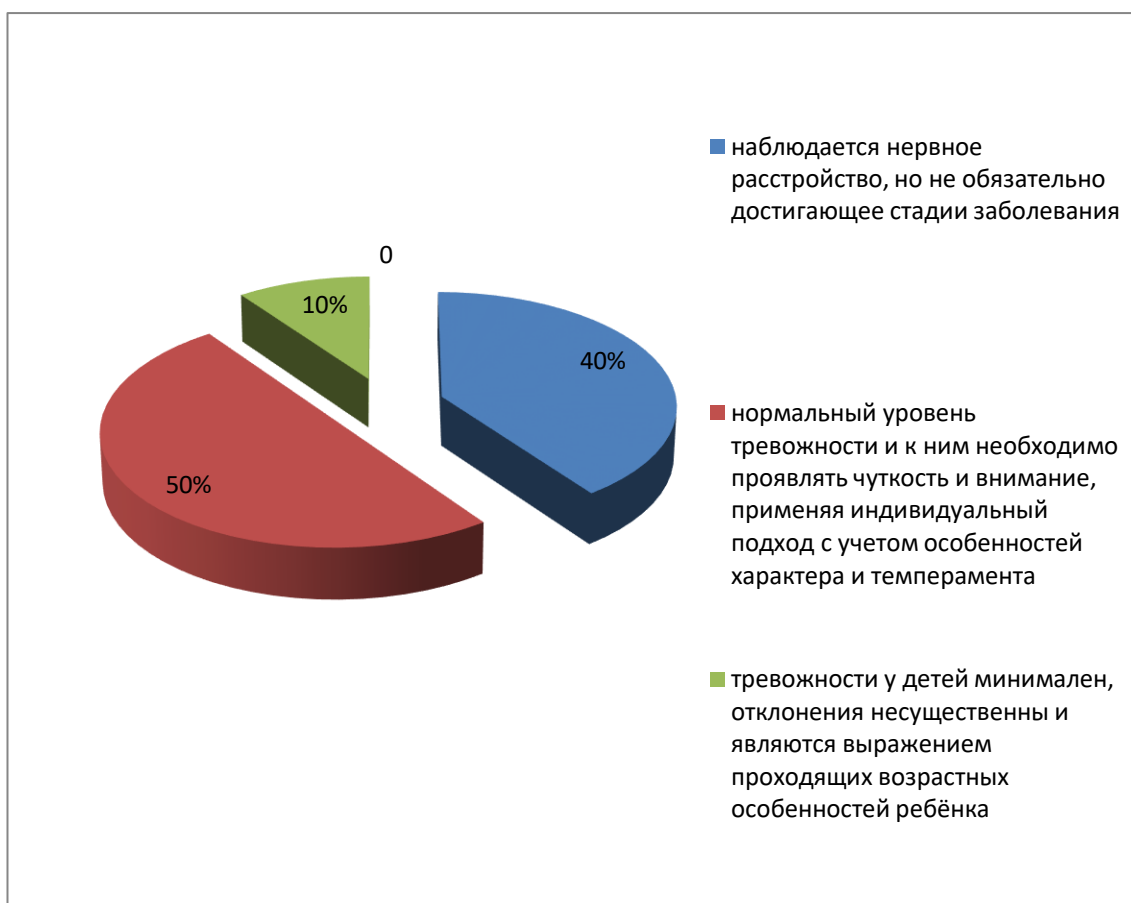


Рис.2. Результаты анкеты для родителей «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова

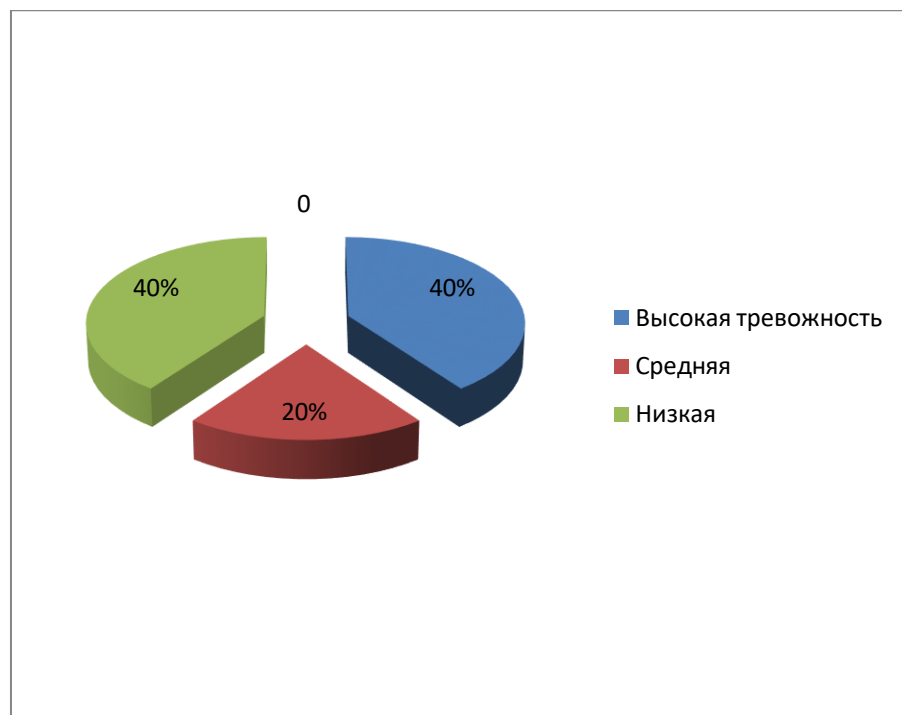


Рис.3. Результаты эксперимента по анкете по выявлению тревожности у детей по Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

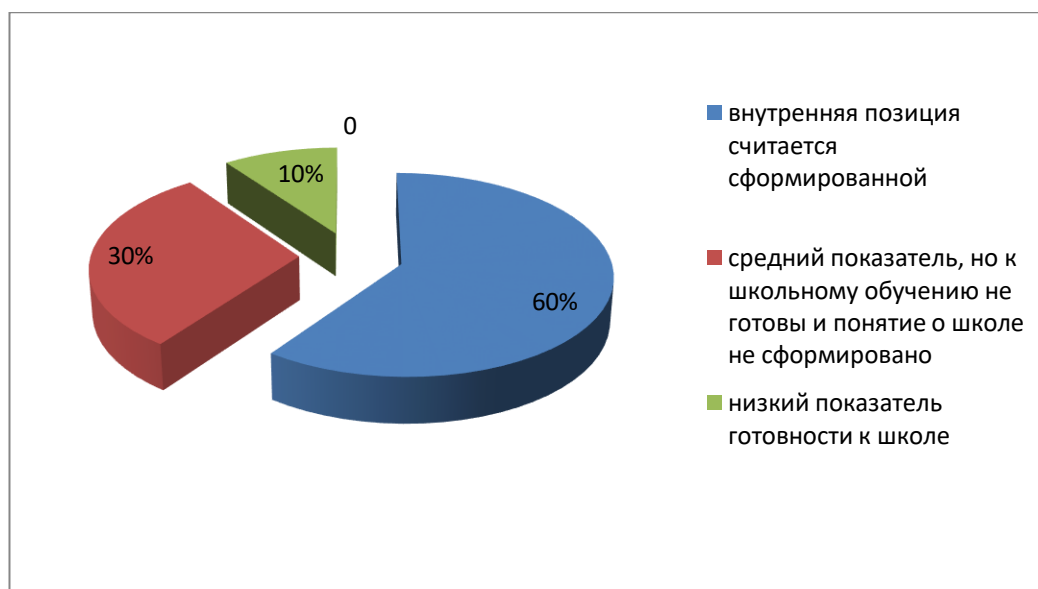


Рис.4. Результаты теста мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. Венгера

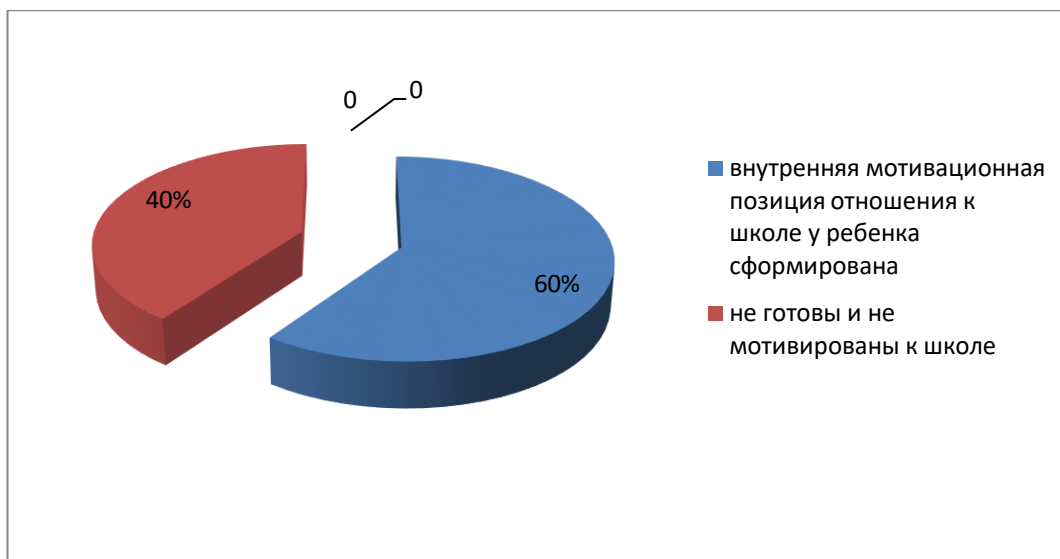


Рис.5. Результаты теста «Мотивационная готовность ребенка к школе»
(по Т.Д. Марцинковской)

Результаты методики «Тест в картинках»

№	Ф.И. испытуемого	Посещал(а) ДОУ	Не посещал(а) ДОУ	Уровень мотивационной готовности		
				высокий	средний	низкий
1	Вальков А.	+		+		
2	Евсеев Н.		+		+	
3	Заичкин Т.	+		+		
4	Зубакова А.	+		+		
5	Зыкина К.		+			+
6	Канунников З.		+	+		
7	Кормакова С.	+			+	
8	Куряева Р.		+			+
9	Позняк Д.	+			+	
10	Трофимов М.		+			+

Результаты анкетирования родителей «Оценка уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова

№	Ф.И. испытуемого	Кол-во баллов	Уровень тревожности		
			высокий	средний	низкий
1	Вальков А.	3			+
2	Евсеев Н.	10	+		
3	Заичкин Т.	5		+	
4	Зубакова А.	5		+	
5	Зыкина К.	12	+		
6	Канунников З.	15	+		
7	Кормакова С.	8		+	
8	Куряева Р.	11	+		
9	Позняк Д.	9		+	
10	Трофимов М.	9		+	

Результаты эксперимента по анкете по выявлению тревожности у детей по Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

№	Ф.И. испытуемого	Кол-во баллов	Уровень тревожности		
			высокий	средний	низкий
1	Вальков А.	3			+
2	Евсеев Н.	12	+		
3	Заичкин Т.	6			+
4	Зубакова А.	5			+
5	Зыкина К.	15	+		
6	Канунников З.	12	+		
7	Кормакова С.	6			+
8	Куряева Р.	17	+		
9	Позняк Д.	7		+	
10	Трофимов М.	9		+	

**Результаты теста мотивационная готовность к школьному обучению
Л.А. Венгера**

№	Ф.И. испытуемого	Кол-во баллов	Мотивационная готовность к школе		
			сформирована	не сформирована, не готов к школе	низкая
1	Вальков А.	6	+		
2	Евсеев Н.	3		+	
3	Заичкин Т.	5	+		
4	Зубакова А.	5	+		
5	Зыкина К.	3		+	
6	Канунников З.	3		+	
7	Кормакова С.	5	+		
8	Куряева Р.	2			+
9	Позняк Д.	7	+		
10	Трофимов М.	5	+		

**Результаты теста «Мотивационная готовность ребенка к школе»
(по Т.Д. Марцинковской)**

№	Ф.И. испытуемого	Кол-во баллов	Уровень мотивационной готовности к школе	
			готов к школе	не готов к школе
1	Вальков А.	5	+	
2	Евсеев Н.	3		+
3	Заичкин Т.	6	+	
4	Зубакова А.	6	+	
5	Зыкина К.	3		+
6	Канунников З.	3		+
7	Кормакова С.	5	+	
8	Куряева Р.	3		+
9	Позняк Д.	7	+	
10	Трофимов М.	5	+	