

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:**

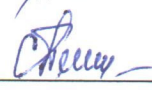
**«Гендерные различия адаптационных способностей младших
школьников»**

Студент


подпись

Воронова Алена Андреевна

Руководитель


подпись

Памфилова С.А.

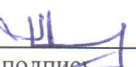
Нормоконтролер


подпись

Тигунова М.С.

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

Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 13.07.2022 № 9)

Секретарь ГЭК


подпись

Тигунова М.С.

Пенза 2022

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Психологические основы адаптации детей младшего школьного возраста.....	8
1.1. Общие положения об адаптации.....	8
1.2. Основные проявления социально-психологической дезадаптации личности.....	22
1.3. Самооценка и ее формирование в младшем школьном возрасте.....	31
1.4. Интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста..	35
Выводы по первой главе.....	38
Глава 2. Эмпирическое исследование гендерных различий адаптационных способностей детей младшего школьного возраста.....	41
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	41
2.2. Анализ результатов исследования.....	44
Выводы по второй главе.....	55
Заключение.....	58
Список используемых источников.....	62
Приложение	

Введение

Современное общество заинтересовано сохранить и улучшить здоровье человека. Эта проблема является одной из главных. Фактором и последствием данного обстоятельства во многом является нарушения течения адаптации. Поэтому изучение механизмов и закономерностей адаптации человека в разнообразных производственных и социальных условиях на различных уровнях приобретает в настоящее время фундаментальное значение.

В период всей жизни человека - с момента рождения и до самой смерти - его непрерывно сопровождает процесс адаптации. Этот процесс неразделим с самим понятием "жизнь": немислима жизнь без адаптации, равно как и адаптация не существует вне жизненного цикла живого организма. В условиях продолжающихся социально-экономических преобразований уменьшение адаптационного запаса и способность успешного осуществления деятельности и слаженного развития, наблюдается и у взрослых, и у детей [60;6].

В самом распространенном своем значении школьная адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. По результатам исследований в настоящее время нарушения адаптации встречаются у 20-40% учеников начальных классов [60]. Преждевременное начало обучения, усиленные учебные программы, возросший объем информации, желание выработать интеллектуальные способности детей, их созидательную активность в общеобразовательной практике не всегда согласуются с возможностями сохранения и укрепления их здоровья. Неблагоприятное течение адаптации свидетельствует о снижении функциональных резервов организма и перенапряжении регуляторных систем, что сопровождается возникновением соматических заболеваний.

Говоря об адаптации как процессе, следует помнить о двух его сторонах.

С одной стороны, человек - это объект приспособления к условиям жизнедеятельности. Приспособить ребенка к школе - значит подвести его к пониманию необходимости выполнять учебные и социальные требования, принимать на себя ролевые обязательства школьника. Вполне естественно, что такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном; формируются определенные установки. Личностные свойства, делающие ребенка хорошим учеником - послушным, старательным, неконфликтным.

С другой стороны, адаптация подразумевает не только приспособление. Но и создание условий для последующего развития. Тогда получается, что адаптировать ребенка - это приспособить его к развитию. В этом случае ребенок ощущает себя в конкретной школьной среде автором своей жизни, у него сформированы психологические свойства и умения, позволяющие в нужной степени соответствовать требованиям и нормам, у него сформирована способность развиваться в этой среде, реализовать свои потребности, не входя в противоречие со средой. Школа и ребенок взаимно адаптируются к друг другу.

На важность и сложность стадии, связанной с адаптацией ребенка в школе, указывают исследования Врублевской М.М., Битяновой М.Р. [11], Вульфова Б.З., Коррель Л.В., которые свидетельствуют о том что, именно в процессе обучения в начальной школе у ребёнка активизируются системы взаимоотношений с миром, со сверстниками, взрослыми, то есть те базовые учебные установки, которые в дальнейшем определяют успешность его школьного обучения и возможность личностной самореализации в школьном окружении.

Обнаружение особенностей формирования свойств и способностей, значимых для социально-психологической адаптации на различных этапах онтогенеза заслуживает пристального внимания. При этом особое

внимания имеет младший школьный возраст. Именно в 7-10 лет нарушения адаптации могут иметь негативные последствия для личностного развития [6 и др.].

Наиболее общепризнанным в настоящее время является положение, согласно которому деятельность общеобразовательных учреждений должна заключаться не только в передаче знаний, но и в воспитании свойств и способностей обучающихся [5]. Содействие формированию адаптационных способностей детей возможно только при существовании надлежащих теоретических знаний.

Под адаптационными способностями мы, вслед за Маклаковым А.Г., понимаем «совокупность индивидуально-психологических и интеллектуальных характеристик, определяющих успешность и эффективность адекватного “ответа” индивида на воздействие психогенных факторов окружающей среды»[31].

Недостаток единого суждения об особенностях адаптационных способностей младших школьников и высокая практическая значимость определила **актуальность** темы данной выпускной квалификационной работы.

Цель: сравнительное изучение гендерных различий адаптационных способностей детей младшего школьного возраста для использования результатов в сопровождении учебно-воспитательного процесса.

Объект исследования: когнитивная и личностная сферы детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: гендерные различия интеллектуальных и личностных характеристик как предпосылок успешной адаптации младших школьников в образовательном учреждении.

Гипотеза: гендерные различия в уровне развития адаптационных способностей младших школьников проявляются в интеллектуальных и личностных характеристиках.

Задачи: 1) осуществить теоретический анализ механизмов школьной адаптации;

2) подобрать испытуемых для проведения исследования;

3) провести эмпирическое исследование, направленное на проверку выдвинутой гипотезы;

4) определить гендерные различия в уровне развития адаптационных способностей младших школьников к школьному обучению;

5) сделать выводы по результатам данного исследования.

Методологической основой исследования являются фундаментальные положения психологии о процессе адаптации Анохина П.К., Селье Г., Александровского Ю.А., Березина Б.Ф., положения концепции личностного адаптационного потенциала Маклакова А.Г., а также основные положения теории Выготского Л.С, Божович Л.И о психическом развитии личности ребенка в младшем школьном возрасте.

База исследования: в исследовании принимали участие учащиеся в возрасте 8-9 лет. Было обследовано 32 учащихся. Из них 19 мальчиков и 13 девочек.

Практическая значимость. Результаты, полученные в данной работе, могут помочь психологам, работающим в образовательном учреждении, при сопровождении процесса обучения и адаптации детей младшего школьного возраста, а также их родителям в улучшении процесса приспособления ребенка к социальной среде в образовательном учреждении.

Методы:

- теоретический анализ литературы по проблеме исследования;

- диагностический эксперимент;

- методы математико-статистической обработки: критерий ранговой корреляции Ч.Спирмена, t-критерия Стьюдента, угловой преобразование Фишера.

Методика исследования: уровень адаптационных способностей младших школьников оценивался с помощью следующих диагностических методик.

1).Опросник школьной тревожности Б. Филлипса - для определения стрессоустойчивости младших школьников.

2).Методика Гинзбурга М.Р. «Определение мотивов учения» - для выявления ведущего мотива учебной деятельности.

3).Методика изучения самооценки младших школьников (модифицированный вариант методики С.А.Будасси) - для определения общей и частной («Я-реальное» и «Я-идеальное») самооценки

4).Методика исследования интеллекта детей Векслера Д. (WISC)- для определения уровня развития общего, вербального и невербального интеллекта, а также способностей, соответствующих специфическим интеллектуальным факторам.

Глава 1. Психологические основы адаптации детей младшего школьного возраста

1.1. Общие положения об адаптации

Понятие "адаптация", возникшее первоначально в биологии, может быть отнесено к таким общенаучным понятиям, которые, по словам Г.И. Царегородцева, возникают на "стыках", "точках соприкосновения" наук или даже в отдельных областях знания и экстраполируются в дальнейшем на многие сферы естественных и социальных наук. Понятие "адаптация", как общенаучное понятие, содействует синтезу, объединению знаний различных (природных, социальных, технических) систем. «Наряду с философскими категориями, общенаучные понятия способствуют объединению исследуемых объектов различных наук в целостные теоретические построения» [56, с. 19]. В этой связи вполне обоснованной представляется точка зрения Ф.Б. Березина, который рассматривает адаптационную концепцию как «один из перспективных подходов к комплексному изучению человека» [9, с.258].

Существует множество определений адаптации, как имеющих общий, очень широкий смысл, так и сводящих сущность адаптационного процесса к явлениям одного из множества уровней - от биохимического до социального. Так, например, в общей психологии А.В. Петровский, В.В. Богословский, Р.С. Немов практически одинаково определяют адаптацию как «ограниченный, специфический процесс приспособления чувствительности анализаторов к действию раздражителя» [9,с.215; 43,с.168; 44,с.546]. В более общих определениях понятия адаптации ему может придаваться несколько значений, в зависимости от рассматриваемого аспекта:

а) адаптация используется для обозначения процесса, при котором организм приспособливается к среде;

б) адаптация используется для обозначения отношения равновесия (относительной гармонии), которое устанавливается между организмом и

средой;

в) под адаптацией понимается результат приспособительного процесса;

г) адаптация связывается с какой-то определенной "целью", к которой "стремится" организм [39,с.40].

Термин «адаптация» происходит от лат. adaptatio -- приспособление, прилаживание. Под ним понимают приспособление организма и его функций, органов и клеток к условиям среды. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях жизни.

По мнению В.Д. Колесова, процесс адаптации можно обозначить термином адаптирование, состояние организма в результате успешного осуществления этого процесса - адаптированность, а различия в состоянии организма до начала и после завершения процесса адаптации - адаптивный эффект [25,с.9].

Понятие "адаптация" может также иметь различное значение в зависимости от того, биологический или социальный ее аспекты рассматриваются в конкретном исследовании. Понятие "социальная адаптация" в нашей стране начало широко использоваться с середины 60-х годов прошлого века, однако при этом сам этот термин понимался различными авторами неодинаково. Н. Никитиной социальная адаптация трактуется как «интеграция личности в сложившуюся систему социальных отношений» [40,с. 54]. Такое определение, по нашему мнению, не учитывает специфических особенностей социального взаимодействия, в котором обе стороны (социальная среда и человек) обоюдно активны. Так, по Ж. Пиаже, процесс социальной адаптации выступает как «единство процессов аккомодации (усвоение правил среды, "уподобление" ей) и ассимиляции ("уподобление" себе, преобразование среды), т.е. как двусторонний процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды» [40,с.437].

В работе И.А. Милославовой также отмечается объективно-субъективный характер адаптации (приспособление и приспособливание) и указывается, что благодаря социальной адаптации «человек усваивает необходимые для жизнедеятельности стандарты, стереотипы, с помощью которых активно приспособливается к повторяющимся обстоятельствам жизни» [57,с.132]. По мнению Т.Н. Вершининой, если «социальная среда активна по отношению к субъекту, то в адаптации превалирует приспособление; если же во взаимодействии доминирует субъект, то адаптация носит характер активной деятельности» [36,с.262]. С.Д. Артемов определяет социальную адаптацию как «процесс приспособления личности к существующим общественным отношениям, нормам, образцам, традициям общества, в котором живет и действует человек» [3;135-136].

Приведенные подходы к определению социальной адаптации говорят о том, что разные авторы употребляют этот термин с различными смысловыми оттенками. Поэтому можно согласиться с В.Г. Асеевым, который считает, что в настоящее время нет такого четкого и однозначного определения социальной адаптации, которое бы учитывало всю сложность и противоречивость этого процесса, в связи с чем проблема определения понятия "социальная адаптация" продолжает оставаться весьма актуальной и требующей своего научного и всестороннего разрешения [7].

В.А. Ганзен указывает, что в комплексе наук о человеке выделяются следующие уровни: социальный, социально-психологический, психологический, физиологический, морфологический и генетический [36,с.176]. Адаптационный процесс можно рассматривать на различных уровнях его протекания, т.е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, функционального резерва организма, здоровья. По мнению Ф.Б. Березина, у человека в этом ряду решающую роль играет

психическая адаптация, в значительной мере оказывая влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях [9,с.45]. Ю.А. Александровский рассматривает психическую адаптацию как результат деятельности целостной самоуправляемой системы, "которая обеспечивает деятельность человека на уровне "оперативного покоя", позволяя ему не только наиболее оптимально противостоять различным природным и социальным факторам, но и активно и целенаправленно воздействовать на них" [1,с.13].

Определить границу между социальной и психической адаптацией довольно проблематично, например, потому что потребности, являющиеся одним из ключевых понятий психической адаптации, могут быть как социально обусловленными, так и врожденными и т. д. Потому надлежит заявить об условности деления адаптационного процесса на социальный и психический. Поэтому чаще в научной литературе употребляется термин «социально-психическая адаптация». Под ним подразумевают процесс, который при одобрительном течении приводит к такому «состоянию взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей» [38, с.86].

Адаптация как процесс приспособления организма к изменяющимся условиям внешней среды

Ю.А. Александровский рассматривает психическую адаптацию как результат деятельности целостной самоуправляемой системы, "которая обеспечивает деятельность человека на уровне "оперативного покоя", позволяя ему не только наиболее оптимально противостоять различным природным и социальным факторам, но и активно и целенаправленно воздействовать на них" [1,с.13].

Поскольку адаптация - это процесс реализации способности организма регулировать свои параметры таким образом, чтобы удерживать их в пределах функционального оптимума, то главным критерием их классификации служит характеристика регуляторной системы, которая ответственна за рассматриваемый адаптационный процесс. Адаптационные способности организмов, находящихся на разных уровнях филогенеза, различаются из-за продвинутой их регуляторных систем. Очевидно, что как во взрослом, так и в развивающемся организме, наряду со способностью к сенсibilизационным адаптациям, должна существовать возможность стабилизационных адаптаций. Под ними мы понимаем процесс реализации способностей всего организма или отдельных его реагентов удерживать свои параметры в пределах функционального оптимума при изменяющихся факторах внешней среды. В филогенезе возможность стабилизационных адаптаций развивается параллельно с сенсibilизационными адаптациями. В понятие целостности организма неотъемлемой частью входит взаимодействие человека с окружающей средой. В ходе социального прогресса происходит не ослабление, не разрыв, а обогащение связей человека с природой и социальной средой. Тем самым все более возрастает роль физического совершенствования человека.

Психофизиологическая адаптация является сплошным процессом, который, наряду с собственно психической адаптацией (то есть поддержанием психического гомеостаза), включает в себя ещё два аспекта:

- оптимизацию постоянного воздействия индивидуума с окружением;
- установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками, обеспечивая тем самым возможность прогресса.

Система, обеспечивающая адаптированную психическую деятельность, как и любая другая функциональная система, представляет

собой определенную совокупность подсистем, соединенных относительно жесткими связями. Александровский Ю.А. выделил пять подсистем, от функционирования которых зависит успешность адаптации [1]:

- поиск, восприятие и переработка информации;
- социально-психологические контакты;
- обеспечение бодрствования и сна;
- эмоциональное реагирование;
- эндокринно-гуморальная регуляция.

Активность подсистем подчинена единой задаче - поддержанию у человека состояния психической адаптации (являющемуся системообразующим фактором). Однако каждая из них имеет собственное значение. Функционирование подсистем определяется не только индивидуальным своеобразием личности, но и возрастными особенностями развития.

Относительно подсистемы эмоционального реагирования можно сказать следующее. Раздражители, как специфические, так и не специфические могут оказывать на организм определенное воздействие. Специфическое воздействие это любое физическое воздействие. Следовательно, неспецифическое воздействие - это особое эмоциональное реагирование организма, служащее ответом на стимул. Данную реакцию организма на неспецифическое воздействие Ганс Селье определил понятием « стресс». Таким образом, Г. Селье выдвинул свою так называемую концепцию стресса.

Суть концепции стресса в том, что при воздействии самых разнообразных факторов неспецифические реакции организма происходят по механизму общего адаптационного синдрома (ОАС), в котором различают три фазы:

- 1) фаза тревоги, во время которой осуществляется мобилизация ресурсов организма;

2) фаза сопротивления. Если действие стрессора совместимо с возможностями адаптации, организм сопротивляется ему. Признаки реакции тревоги практически исчезают;

3) фаза истощения. После длительного действия стрессора вновь появляются признаки тревоги. Теперь они могут носить необратимый характер. В крайних случаях возможна даже гибель организма.

Александровский Ю.А отмечает, что в целом ситуация, в которой чаще всего оказывается человек такова, что он почти постоянно находится в состоянии тревоги, т.е. первой фазы адаптационного синдрома. Нередко фаза тревоги развивается на фоне истощения от воздействия предыдущего стрессора [1].

Получит ли определенный раздражитель положительную или отрицательную оценку, возникнет ли ощущение угрозы, зависит не только от характера и интенсивности воздействующего фактора, но и в значительной степени от особенностей индивида. В связи с этим каждый раздражитель, даже самый слабый, в определенных условиях может играть роль стрессора, запускающего адаптационный процесс. Однако ни один раздражитель не вызывает стресса у всех без исключения индивидуумов, подвергшихся его воздействию [51].

Длительное и интенсивное воздействие стрессоров в младшем школьном возрасте также приводит к появлению отдельных признаков эмоционального напряжения или состояния хронической тревожности, проявляющейся в некоторых случаях в виде психосоматических расстройств [22].

Функционирование подсистемы социальных контактов связано с возможностью удовлетворения потребности в общении, самовыражения человека и становления его как личности. В младшем школьном возрасте деятельность данной подсистемы характеризуется формированием коммуникативных навыков, приобщением к образцам нравственного поведения, обучением исполнению различных социальных ролей, которые

отводятся ребенку сверстниками и учителем с учетом его личностных качеств.

От функционирования подсистемы, обеспечивающей состояния бодрствования и сна, зависит ритмическое и последовательное повышение и снижение в течение суток психической активности, что определяет различные возможности для человеческой деятельности. Признаками нарушения функционирования подсистемы являются различные пресомнические, ин-трасомнические и постсомнические расстройства.

Еще в 70-х годах многими отечественными исследователями отмечалось нарушение режима дня младших школьников и прежде всего первоклассников. Средняя длительность приготовления домашних заданий составляла 1 час 57 минут, ночного сна - 10 часов, пребывания на открытом воздухе - 2 часа 56 минут. Эти данные свидетельствуют о том, что большинство первоклассников имели в то время дефицит сна, сокращенное время активного отдыха и значительно увеличенное время выполнения домашних заданий [19]. Если учесть введение новых образовательных программ в последние годы, в содержание которых включено множество отсутствовавших ранее тем, то комментарии о произошедшем в связи с этим изменении режима школьников излишни.

Подсистема эндокринно-гуморальной регуляции включает в себя различные эндокринные и биохимические механизмы. Все стадии адаптационного процесса сопровождаются биологическими изменениями, такими как: вегетативная активация, гормональный выброс, интенсификация метаболических реакций тканей и т. д.

Для поддержания адаптированного состояния важна ось гипоталамус - гипофиз - кора надпочечников, которая представляет собой координированную систему. Стрессор возбуждает гипоталамус, « продуцируется вещество, дающее сигнал гипофизу выделять в кровь адренокортикотропный гормон (АКТГ). Под влиянием АКТГ внешняя корковая часть надпочечников выделяет кортикоиды. Это приводит к

сморщиванию вилочковой железы и другим сопутствующим изменениям - атрофии лимфатических узлов, торможению воспалительных реакций и продуцированию сахара». «Другая типичная черта стрессовой реакции - образование язвочек пищеварительного тракта (в желудке и кишечнике). Их возникновение облегчается высоким содержанием кортикоидов в крови, но автономная нервная система тоже играет роль в их появлении». Таким образом, объективными признаками стресса являются: 1) увеличение надпочечников; 2) атрофия вилочковой железы; 3) желудочно-кишечные изъязвления [51].

Александровский Ю.А, отмечал, что эндокринно-биохимические изменения чаще всего являются не причиной нарушения адаптации, а ее следствием. Существует концепция, согласно которой некоторые болезни рассматриваются как результат нарушения механизма ОАС - механизм «сходит с рельсов» [38, с. 92].

К концу 1го полугодия большинство показателей нормализуется. Однако до конца учебного года «сохраняется некоторая напряженность гормональных механизмов адаптации» [19, с.92].

Система психической адаптации динамична, всегда находится в развитии. Активность системы в целом изменяется в меньшей степени, чем активность составляющих ее подсистем [1]. Функциональные возможности подсистем изменяются ввиду нестабильности определяющей их биологической и социально-психологической основы.

«Материальным субстратом, обеспечивающим деятельность как отдельных подсистем, так и всей системы психической адаптации в целом, являются не отдельные корковые или нижележащие участки центральной нервной системы, нервно-мышечные образования и эндокринные железы, а их синхронно функционирующие области, названные Ухтомским А.А. , а в последующем и Леонтьевым А.Н. [30] «функциональными органами». Формирование этих «органов» в процессе жизнедеятельности человека связано не с изменением количества нервных клеток, а с увеличением

числа прямых и опосредованных нейронных соединений. Благодаря этому становится возможной совместная работа разных систем корковых зон головного мозга и других частей центральной нервной системы, участвующих в процессе психической адаптации.

Нарушение функционирования любой из перечисленных подсистем может существенно снизить адаптивные возможности индивида. Достижение состояния адаптации невозможно не при дезорганизации отдельных подсистем, а только при нарушении функциональных возможностей всей адаптационной системы в целом [1].

Адаптационный процесс имеет сложную структуру и состоит из нескольких сменяющих друг друга этапов. Первый из них - афферентный синтез. Его смысл состоит в осуществлении анализа и синтеза информации с учетом прошлого опыта и доминирующей мотивации. На их основе происходит принятие конкретного решения относительно вопроса о преодолении существующей проблемы, т. е. происходит постановка цели. Одновременно с этим формируется акцептор (представление или образ) результатов действия. В соответствии с целью и желаемым результатом строится «поведенческая программа», которая затем реализуется. Реально полученные результаты сравниваются с акцептором результата. В случае, если обратная информация от результатов совершенного действия точно совпадает с параметрами акцептора, возникает положительное эмоциональное состояние. Биологически этой эмоцией закрепляется правильность приспособительных результатов. Наоборот, несоответствие итогов деятельности запланированному результату, ведет не к закреплению функционального действия, а к поискам новых путей, необходимых для достижения оптимального результата, который вызвал бы полноценную эмоцию удовлетворения [1].

У детей младшего школьного возраста адаптационный процесс имеет свои особенности. В ходе анализа поступающей информации ребенок способен установить некоторые наиболее простые причинно-

следственные связи и закономерности. Младший школьник в некоторой степени может планировать свою деятельность. Это связано с произошедшей интериоризацией эгоцентрических высказываний, с трансформацией их во внутреннюю планирующую речь. Планирование осуществляется в виде проговаривания того, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Однако реализация задуманного может затрудняться действием сиюминутных, но более сильных желаний.

Налчаджян А. описывает следующие виды ситуаций, требующих от индивида адаптивного поведения:

1. Проблемные социальные ситуации. В жизнедеятельности людей проблемные социальные ситуации возникают в связи с отсутствием необходимых форм социального поведения, а также в том случае, если личность приписывает другим участникам социального процесса несвойственные им типологические особенности и действует в соответствии со своими ложными ожиданиями [38]. Проблемные социальные ситуации, с которыми человек сталкивается на разных этапах своего развития, различны по содержанию и степени значимости для него. По данным Никольской И.М. и Грановской Р.М. [41], проблемные социальные ситуации в младшем школьном возрасте связаны прежде всего с напряженными отношениями с родителями и другими членами семьи, затем с учителем и со сверстниками.

2. Конфликты. Выделяют две основные группы конфликтов - внутренние и внешние, которые различаются по их локализации во внутриспсихическом мире личности или же в пространстве ее взаимоотношений с внешним, социальным миром.

Левин К. предложил классификацию внутренних, или интрапсихических, конфликтов:

Конфликт типа желаемое - желаемое имеет место в том случае, если необходимо выбрать одну из двух равно желаемых возможностей.

Субъект при этом испытывает одинаково выраженную потребность реализовать обе возможные линии поведения. Хотя обе они оцениваются как желаемые, необходимость пожертвовать одной из них обуславливает фрустрирующий характер ситуации,

Конфликт типа нежелаемое - нежелаемое связан с необходимостью выбора между двумя равно нежелательными возможностями. При этом имеются конкурирующие потребности избежать каждой из альтернатив, одна из которых неизбежно фрустрируется.

Конфликт желаемое-нежелаемое можно представить как конфликт между путем и результатом. Существует два варианта этого типа конфликтов. Первый вариант - нежелательный путь к желаемому результату - определяется необходимостью выбора между потребностью достичь какой-либо результат ценой нежелательных переживаний и потребностью избежать этих переживаний, которая удовлетворяется только ценой отказа от результата.

Второй вариант конфликта - желаемый путь к нежелаемому результату.

*Двойной конфликт имеет место в случае наличия двух вариантов поведения, которые характеризуются либо как желательный путь к нежелательному результату, либо как нежелательный путь к желательному результату и оцениваются либо как в равной мере привлекательные, либо как одинаково неблагоприятные [38].

Информация о распространенности внутренних конфликтов у младших школьников отсутствует. Однако в связи с тем, что система личностных конструкторов младших школьников достаточно конкретна, а из описанных Келли Дж. видов конструкторов чаще всего встречаются непроницаемые, предопределяющие и констеляционные, можно предположить, что внутренние конфликты, видимо, мало характерны для данного возраста.

Ко второй группе (внешние конфликты) относятся ролевые конфликты, которые возникают в тех случаях, когда имеет место противоречие, связанное с исполнением социальных ролей. Существует три основных типа ролевых конфликтов: межролевые и внутриролевые конфликты, а также такие, которые возникают между личностью и исполняемой ею ролью. Следует отметить не только то, что дети 7-10 лет переживают ролевые конфликты, но и то, что для мальчиков, значительно чаще, чем для девочек они становятся причиной нарушения адаптации. «Воспитательное давление на девочек меньше, а диапазон приемлемости взрослыми особенностей их поведения и успеваемости шире... Женский - в основном или чаще - педагогический [41, с.92].

Налчаджян А.А. предлагает разделять два вида адаптивных процессов: защитные и незащитные. Незащитные адаптивные процессы осуществляются без участия защитных механизмов с использованием «познавательных процессов, процессов целеобразования и целеполагания, групповых социально- психологических механизмов, различных форм социальной уступчивости, процессов общения и обмена информацией, интеллектуализации индивидуального жизненного опыта и т.д.» Незащитные адаптивные механизмы отличаются большим разнообразием и многочисленностью.

Стернберг Р. выделил три варианта адаптации, которые достигаются благодаря деятельности интеллекта (незащитных адаптивных процессов): изменение себя, изменение среды, отказ от одной среды в пользу другой [53].

Изменение интрапсихических процессов (интрапсихическая адаптация) связаны с переориентацией личности и позволяет изменять взаимоотношения в системе человек - среда при сохранении относительной стабильности среды [9].

Возможности применения интеллектуальных способов разрешения травмирующих ситуаций у детей невелики, так как «это

полезное приобретение человека базируется на хорошо развитом абстрактно-логическом и теоретическом мышлении, умении работать с информацией, нередко без опоры на конкретную жизненную ситуацию, которая эту информацию породила» [41,с.302].

Интеллектуальные способы, наряду с поведенческими и эмоциональными, являются компонентами целостных стратегий, позволяющих преодолевать трудности. Эмоциональный уровень реагирования в 6-12 лет очень распространен. Этот возраст принято считать аффективным этапом формирования личности, а эмоциональные реакции типа « кричу», « воплю», « реву» рассматривать в качестве возрастной нормы.

Таким образом, особенности процесса адаптации детей младшего школьного возраста заключаются в том, что многие психические процессы, обеспечивающие переработку информации, и навыки, обеспечивающие функционирование отдельных подсистем, направленных на достижение и поддержание гомеостаза, еще находятся в состоянии развития. Воздействие стрессоров в процессе школьного обучения вызывает у младших школьников напряженность гормональных механизмов адаптации, изменения в работе сердца. Описанные в психологической литературе основные типы проблемных ситуаций, требующие от индивида адаптивного поведения, переживают не только взрослые, но в той или иной степени и дети младшего школьного возраста. При их разрешении они прежде всего пользуются защитными адаптивными механизмами. Возможности применения незащитных, интеллектуальных способов еще невелики, так как они требуют хорошо развитого абстрактно-логического и теоретического мышления.

1.2. Основные проявления социально- психологической дезадаптации личности

По завершении адаптивного процесса первоначальное психическое состояние вместе с породившей его проблемной ситуацией исчезает или сильно меняется.

Многие исследователи подчеркивают, что адаптацию нельзя связывать с появлением только полезных для жизни признаков. В процессе адаптации могут возникать нейтральные и даже вредные в каком-либо отношении признаки и стереотипы поведения [30].

Состояние, возникшее в результате деятельности функциональной системы, называется адаптацией или адаптированностью. Налчаджян А.А, предложил следующую классификацию уровней социально-психической адаптированности личности:

а) временная ситуативная адаптированность, которая легко может перейти в состояние временной ситуативной дезадаптированности как вследствие внутриспсихических изменений, так и изменений определенных аспектов ситуации;

б) устойчивая ситуативная адаптированность, т.е. надежная долговременная адаптированность только в пределах типичных, повторяющихся ситуаций, в которых личность стремится быть как можно чаще;

в) общая адаптированность, которая никогда не бывает полной. Она рассматривается как потенциальная способность адаптироваться в широком спектре типичных социальных ситуаций, которые чаще всего создаются в данной общественной среде в данное историческое время [38].

При нарушении процессов адаптации в данной социальной среде личность оказывается в состоянии дезадаптированности. Социально-психическая дезадаптированность личности в первую очередь выражается в невозможности реализовать собственные потребности и притязания. С другой стороны, личность, имеющая нарушения адаптации или полную

дезадаптированность, не в состоянии удовлетворительно идти навстречу тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляют к ней социальная среда и собственная социальная роль, ее ведущая деятельность. Одним из признаков социально- психической дезадаптированности личности является переживание ею длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения психических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения.

Налчаджян А. выделил три основных уровня социально- психической дезадаптированности личности:

а) временная ситуативная дезадаптированность, которая устраняется с помощью адекватных защитных и незащитных механизмов личности;

б) устойчивая ситуативная дезадаптированность, которая возникает как состояние личности и особенность ее поведения только в определенных социальных группах и ситуациях, но не преодолевается, поэтому личность, если возможно, избегает таких ситуаций;

в) общая социально- психическая дезадаптированность, которая приводит к формированию патологических комплексов [38].

В начале XX века Лазурским А.Ф. была разработана концепция психических уровней и, основанная на ней, классификация личностей. Он утверждал, что если низший психический уровень « даст нам, по преимуществу, индивидуумов недостаточно приспособленных, средний уровень - приспособившихся, то представителей высшего уровня можно назвать... приспособляющимися». «Личность даже среднего уровня не может подчас ни понять, ни приспособиться к назревающим новым требованиям жизни». Личности высшего уровня, порой перестраивающие жизнь заново, «кажутся как бы стоящими над жизнью, над средой» [28,с 190].

Уровень социально- психической адаптированности личности зависит от действия ряда биологических и социально- психологических факторов. Особенная чувствительность некоторых людей к действию

раздражителей может быть обусловлена общей наследственно-конституциональной слабостью, типом высшей нервной деятельности либо особенностью вегетативного реагирования.

По Дружинину В.Н. социально-психологическими причинами возникновения состояния дезадаптированности являются:

1. пережитый психосоциальный стресс, вызванный профессиональными проблемами, хроническими заболеваниями и др.;
2. пережитые экстремальные ситуации - травмирующие ситуации, в которых человек участвовал непосредственно как свидетель, если они были связаны с восприятием смерти или реальной ее угрозы, тяжелых травм и страданий других людей (или своих собственных), испытывая при этом интенсивный страх, ужас, чувство беспомощности;
3. неблагоприятное включение в новую социальную ситуацию или нарушение устоявшихся взаимоотношений в группе [17].

Исаев Д.Н, систематизировал и описал ряд неблагоприятных психосоциальных факторов, воздействующих на детское население нашей страны. К ним относятся:

глобальные факторы - войны, экологические и промышленные катастрофы, природные бедствия;

национальная и этническая вражда, культурные противостояния; миграция, отрыв от родной среды;

нападения, издевательства, преследования со стороны соседей;

пребывание в круглосуточных яслях, детских домах, больнице;

изолированность семьи от ближайшего окружения;

неправильное воспитание одним родителем, отсутствие или неадекватность родительской заботы, чрезмерное давление родителей;

неадекватное или искаженное внутрисемейное общение;

воспитание психически больным или неполноценным родителем;

9. неблагоприятные факторы, связанные с детскими учреждениями.

По данным конференции ВОЗ, для детей школа является источником четырех комплексов проблем.

Первый связан с трудностями, возникающими при поступлении ребенка в школу, переходе от игры к учебе, от семьи к формальному коллективу, от неограниченной активности к дисциплине.

Второй обусловлен нажимом со стороны родителей и учителей.

Третий - постоянное усложнение учебных программ приводит к увеличению трудности усвоения знаний.

Четвертый связан с присутствием в школе элементов соревнования, ориентации на высокие показатели в учебе. Отсталых учеников осуждают, высмеивают [22].

Каган В.Е. приводит следующие данные о распространенности нарушений адаптации среди школьников: «соотношение мальчиков и девочек, подверженных дезадаптации, колеблется в пределах 4-6:1. Столь значительная разница не сводима только к биологическим или семейным факторам. Гораздо сильнее она связана с полоролевыми особенностями развития и воспитания», о чем речь шла ранее [23, с. 92].

Таким образом, достаточно широкий спектр социальных факторов могут вызывать нарушения процесса адаптации детей младшего школьного возраста. При этом социально-психической дезадаптации в большей степени подвержены мальчики, нежели девочки.

Интеллектуальные и личностные характеристики младших школьников, влияющие на успешность их социально-психической адаптации

Стрессоустойчивость и тревожность детей младшего школьного возраста

Стрессоустойчивость - это «свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и, тем самым, содействующее

успешному выполнению деятельности» [13, с. 542-543].

Стрессоустойчивость зависит от некоторых других свойств личности.

Фактором риска психоэмоционального стресса является высокий уровень притязаний, что проявляется в стремлении к первенству, социальному превосходству [50].

Стрессоустойчивость связана со свойствами нервной системы индивида. Лица с сильной, подвижной и уравновешенной нервной системой характеризуются более высокой стрессоустойчивостью [26].

Существуют исследования, доказывающие зависимость устойчивости к психическому стрессу от свойств темперамента. Махнач А.В. и Бушов Ю.В. установили, что более подвержены стрессорному влиянию экстраверты [37].

Большинство исследователей отмечают наличие прямой корреляционной связи между степенью выраженности тревожности и мерой подверженности стрессу [4]. Принято считать тревожность более природно обусловленным свойством человека, нежели характерологической особенностью личности [50]. Однако уровень притязаний и тревожность все же подвержены изменениям в связи с соответствующими воздействиями социума.

В младшем школьном возрасте притязание на признание проявляется прежде всего в учебной деятельности. В общении со взрослыми оно обнаруживает себя в стремлении соблюдать нормативы поведения (правильно вести себя, хорошо учиться) с целью получить похвалу. Притязание на признание среди сверстников проявляется в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой - «быть лучше, чем все». Стремление «быть лучше, чем все» связано с желанием и готовностью быстрее и лучше выполнять задания, правильно решать задачи, грамотно писать, выразительно читать и т. д.

Гильбух Ю.З. выделил три типа отклонений от индивидуального оптимума учебной деятельности. Одним из них является ««перегрузка»

способностей самим учеником в результате гипертрофии учебных мотивов» [16,с.152], которая проявляется в снижении познавательного интереса и доминировании завышенного притязания на признание. К этому типу относятся школьники, старающиеся учиться лучше, чем позволяет актуальный уровень развития их способностей. Ребенок часто оказывается в ситуации фрустрации в связи с получением оценок, не соответствующих уровню притязаний. Гипертрофия мотивов обусловлена, в основном, влиянием родителей. Затраты времени на выполнение учебных заданий, как правило, непропорциональны достижениям. Оценки за домашние задания выше, чем за классные, что объясняется возможностью работать спокойно в индивидуально приемлемом темпе и помощью родителей. Данный тип отклонения начинает проявляться уже в первом классе и может сохраняться вплоть до окончания школы.

Помимо учебной деятельности в других ситуациях, значимых для детского общения, ребенок также может стремиться к самоутверждению. Дети постоянно сравнивают свои достижения. Для них важно: «Кто ловчее?», «Кто первый?» и т.п.

Тревога - это «реакция организма на неизвестный фактор в среде или в себе. Дискомфорт, возникающий в ситуации неопределенного будущего. Проявление генерализованного ответа организма на возможную угрозу опасности, угрозу нарушения структурно- функциональной целостности» [54, с.223]

Понятия тревога и страх некоторые авторы рассматривают в качестве синонимов (Изард К. и др.). Большинство же исследователей отмечают, что это разные явления. Существует точка зрения, согласно которой страх является врожденной реакцией на опасность, а тревога - приобретенной. Другой взгляд на проблему соотношения понятий тревога и страх связан с представлениями о страхе как реакции на определенную и непосредственно воспринимаемую опасность, а о тревоге как реакции «безобъектной». Она возникает при переживании угрозы, несмотря на

отсутствие реальных сигналов опасности в ситуациях неизвестности и неопределенности. Фрейд З. [58] утверждал, что неизвестность причины не означает, что тревога - это продукт беспочвенной фантазии. Тревога в этом случае основана на угрозе, существующей в человеческой бессознательном.

Страхи и тревоги у детей имеют симптоматическое содержание такое же, как и у взрослых. Соматические проявления тревоги делятся на мышечные и вегетативные. Мышечные ощущения варьируют от едва ощутимого напряжения до тремора, спазмов, иногда мышечной слабости. Вегетативные проявления включают сердцебиение, покраснение, ощущение повышения температуры тела, потение, влажность ладоней, сухость во рту, сдавливание в груди, ощущение нехватки воздуха, учащение дыхания, колики в животе, тошноту, позывы к мочеиспусканию и дефекации. Длительное воздействие факторов, вызвавших страх и тревогу, приводит к тому, что соматовегетативные проявления могут стать регулярными, а «при наличии особенностей соматической конституции или врожденной слабости центральных регулирующих механизмов - оформляться в картины так называемых системных неврозов с нарушением деятельности физиологических систем (терморегуляции, пищеварения, дыхания, после 10 лет - сердечно-сосудистой и др.)»[23,с. 93].

В зависимости от личностных черт тревога может приводить к бегству в фантазию, поискам всевозможных способов, чтобы отвлечься и др. Нередко тревоги влекут за собой возникновение различных болезненных расстройств (головные боли, тошнота, рвота), не связанные с соматическими заболеваниями, а являются лишь способом избежать ситуации, вызывающей состояние тревоги. Тревога может также усиливать подозрительность и приводить к агрессивным действиям.

Повышенная склонность к переживанию состояния тревоги, являющаяся устойчивым свойством личности, называется тревожностью.

Тревожность обусловлена действием социальных факторов и наследственностью.

Миллер Л. с соавторами выделили четыре категориям страхов и тревог, которые испытывают 7-12- летних дети: страх физического повреждения и разлучения; страх естественных природных явлений, животных и др.; социальная тревожность и смешанная группа [по 4].

Никольская И.М, и Грановская Р.М. к числу страхов, характерных для детей младшего школьного возраста, относят:

- * природные явления и стихийные бедствия (темнота, гроза, пожар, землетрясение, наводнение и т.д.);

- * сказочные герои, персонажи книг и кинофильмов (привидение, леший, домовой, Кинг-Конг, индейцы, динозавры, и т.д.);

- животные (змея, волк, крокодил, мраморный дог, мышь, акула, таракан и т.д.);

- непонятные символы (отражение, белое пятно, горящие глаза, шаги в коридоре и т.д.);

- несчастные случаи и рискованные занятия (падение с горки, катание на коньках, плавание и т.д.);

- транспортные средства (машина задавит, колесо от машины оторвется и убьет, трамвай ноги отрежет, в лифте застрянешь, в метро столкнешься с другим поездом и т.д.);

- факторы школьной жизни (учителя, завуч, директор, старшеклассники, уроки иностранного языка, ответы у доски, контрольные, экзамены, двойки, вранье из-за невыученных уроков и т.д.);

- смерть, одиночество, незнакомые люди, боль, наказание и... социально-экономические изменения в обществе [41].

Примерно с 7 лет у детей появляются взрослые виды страхов - страх смерти, болезни и социальная тревожность. Кроме того, по сравнению с дошкольным возрастом у младших школьников возрастает частота прогнозируемых переживаний разных угрожающих ситуаций.

Никольская И.М, и Грановская Р.М. подчеркивают, что «наличие воображаемых страхов - сигналов - является важным регулятором поведения детей, облегчающих их приспособление к новым сферам жизни», таким как: школа, улица, транспорт [41,с.401].

Страхи и тревоги имеют тенденцию к развитию в онтогенезе. Если в 2-6-летнем возрасте у детей в среднем бывает 3 вида различных страхов и тревог, то в возрасте от 6 до 12 лет почти у 50% детей бывает 7 различных страхов и тревог. Однако родители не обращают на эти страхи внимания, считая их нормальными, за исключением тех ситуаций, когда они имеют социальное основание [4].

Таким образом, в младшем школьном возрасте стрессоустойчивость детей могут снижать такие свойства, как высокий уровень тревожности и завышенное притязание на признание. В связи с тем, что достаточно широкий круг реальных и воображаемых предметов и явлений могут вызывать у детей состояние тревоги и страха, это делает их очень уязвимыми в отношении негативного воздействия стрессоров. Существующие к настоящему времени исследования тревожности детей младшего школьного возраста сосредоточены в основном на изучении страхов и тревог, не связанных с процессом школьного обучения. Отсутствуют данные об особенностях стрессоустойчивости мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

1.3. Самооценка и ее формирование в младшем школьном возрасте

Самооценка - это ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка относится к центральным образованиям личности. Являясь регулятором поведения и деятельности, самооценка в значительной степени определяет успешность социально-психической адаптации личности. Высокая самооценка не всегда является гарантией хорошей адаптированности. С одной стороны, она защищает от тревоги, влияет на успешность деятельности, с другой - иногда становится причиной плохой адаптации. Лица с высокой самооценкой часто не могут дать адекватную оценку своим действиям, склонны перекладывать ответственность за неудачи на свое окружение, ставят себя выше других, что затрудняет общение и снижает успешность деятельности.

Принято различать общую и частную самооценку [8]. Общая самооценка - это обобщенное представление личности о себе. Она является онтогенетически более ранним видом самооценки. Частная самооценка формируется на основе общей в результате развития таких компонентов Я-концепции, как «Я-реальное» и «Я-идеальное». Их появление становится возможным благодаря развитию способности к рефлексии.

В возрасте 6-7 лет имеет место прежде всего общая самооценка, которая характеризуется глобально-позитивным отношением к себе. Отрицательные оценки, как правило, являются ситуативными, носящими временный характер. В 9-10 лет гораздо чаще встречается низкая самооценка. Дети обладают более ясными представлениями о собственной ценности и компетентности в различных видах деятельности [42]. Частная самооценка только начинает формироваться. У ребенка появляются элементарные представления о своем будущем. Никольская И.М. и Грановская Р.М. отмечают, что у младшего школьника психологическое время личности еще

небольшое и охватывает его сегодняшний день и недалекое будущее.

Формирование самооценки у ребенка в период начального обучения в школе происходит путем интериоризации чужих оценок. Самооценка непосредственно зависит от характера оценок, даваемых ему учителем, а также от оценок одноклассников, которые переносят учебные оценки на все сферы деятельности и личность в целом. В связи этим, относительно устойчивая, адекватная самооценка наблюдается у хорошо успевающих младших школьников. Они уверены в себе, позитивно оценивают себя и свои возможности. Для неуспевающих школьников характерна категоричная, неадекватная низкая самооценка. Эти дети склонны чуть ли не в каждом деле видеть непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности.

Таким образом, у младших школьников имеется общая и развивается частная самооценка. Отношение к себе зависит от оценок, даваемых учителем и одноклассниками, которые в свою очередь в значительной степени определяются успешностью в обучении. Возраст 7-10 лет считается сензитивным для становления адекватной самооценки. Вместе с тем в научной литературе отсутствует описание особенностей общей и частной самооценки мальчиков и девочек.

Развитие мотивационной сферы в младшем школьном возрасте

Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности [21].

Мотив посещения школы не равнозначен мотиву обучения. Оба эти мотива в организации поведения и учебной деятельности детей могут действовать в одном направлении, а могут и расходиться.

Потребностями, приводящими ребенка в школу, могут быть: познание, престиж, стремление к взрослости (желание называться школьником, а не детсадовцем), требование родителей. В 70-х годах XX

века ведущая роль среди мотивов посещения школы отводилась стремлению к познанию. Божович Л.И. писала, что «дети в первую очередь говорят о своем желании учиться. <...> Именно стремление учиться, а не только внешние атрибуты школьной жизни являются важным мотивом поступления в школу» [12]. Отсутствие познавательного мотива обучения свидетельствовало о неготовности к школе. Но и в настоящее время о мотивационной готовности детей 6-7 лет к школе говорят только в том случае, если они относятся к обучению как к серьезной деятельности, у них проявляется познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладеть новыми знаниями и умениями [21].

Помимо уже указанных мотивов посещения школы уместно было бы отметить, что для некоторых детей наибольший интерес представляет общение со сверстниками и, в частности, игры с ними (игровой мотив). Непомнящая Н.И., Неверович Я.З., Маркова А.К. полагают, что за игровым мотивом остается наибольшая побудительная сила. Это обусловлено тем, что еще не произошла смена ведущего вида деятельности. Большой интерес к игровой деятельности проявляется, в частности, в том, что во время выполнения заданий ребенок отвлекается, производит впечатление крайне невнимательного, в то время как в игре он может быть очень сосредоточенным.

В число мотивов обучения, характерных для младших школьников, могут входить следующие: социальные (беспрекословное выполнение требований взрослых и прежде всего учителя), желание заслужить похвалу, удовлетворить свое тщеславие (быть отличником), интерес к учению вообще (основанный, вероятно, на потребности в новых впечатлениях от приобретения знаний), желание получить образование в связи с пониманием его необходимости для жизни и профессиональной деятельности [21]. Последние два мотива, из приведенных, часто оказываются «знаемыми», а не реально действующими.

Ориентация на будущее у детей развивается медленно. В 1-м классе всего 5% детей учитывают в своем поведении отдаленное будущее [21].

Вместе с тем в период обучения в начальной школе отмечается уменьшение числа детей, которые учатся из-за интереса (с 25% до 5%). Частично, это обусловлено особенностями организации учебного процесса.

Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает более чем у половины младших школьников. Однако у школьников 1-2 классов эта роль своеобразна. По данным Божович Л.И., они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы.

В 3-4 классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету.

Таким образом, достаточно широкий круг потребностей младших школьников может выступать в качестве ведущих мотивов учебной деятельности. Изучение частоты их встречаемости осложняется тем, что часть мотивов могут быть известными, а не реально действующими. Формирование мотивации рассматривалось советскими психологами как развитие познавательной и социальной активности и, соответственно, актуализация таких учебных мотивов, как стремление к новым знаниям и способам их приобретения, стремление к самообразованию, укрепление чувства долга и др. [32]. Следовательно, чем в большей степени выражены данные мотивы, тем более ребенок будет адаптирован к условиям учебной деятельности. В то же время изучение особенностей мотивации учебной деятельности мальчиков и девочек не проводилось.

1.4. Интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста

К настоящему времени в психологии существуют разные подходы к определению понятия «интеллект». Изучение особенностей развития интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста осуществляется, как правило, в рамках подхода, интерпретирующего интеллект как «систему всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятие, память и др.» [16, с. 23]

Принято считать, что дети с нарушениями деятельности анализаторов, неравномерностью и асинхронностью интеллектуального и психомоторного развития и те, чьи интеллектуальные возможности приближаются к нижней границе нормы, являются наиболее склонными к нарушениям адаптации. Обычные школьные нагрузки и требования для них часто избыточны или непосильны [23].

При этом младший школьный возраст содержит в себе значительный потенциал интеллектуального развития детей. Младшие школьники различают цвет, форму, величину предметов, их положение в пространстве. Могут правильно назвать и изобразить предлагаемые формы и цвета, правильно соотнести предметы по их величине. Однако восприятие детей данного возраста еще не совершенно: во-первых, значительные затруднения вызывает анализ воспринимаемого объекта, вычленение в его структуре отдельных элементов; во-вторых, восприятие тесно связано с действием (для младшего школьника воспринять предмет - значит что-то сделать с ним, как-то изменить, взять, потрогать); в-третьих, такое свойство восприятия, как обобщенность, у многих детей слабо развито.

Несмотря на развитие способности произвольно управлять своим поведением, у учащихся начальных классов все же преобладает непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само по себе привлекает внимание учеников безо всяких усилий с их

стороны. Дети могут упускать существенные детали в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают внимание. По данным Никольской И.М. и Грановской Р.М. произвольное внимание полностью развивается только к 12-16 годам [41].

Кроме преобладания непроизвольного внимания возрастной особенностью является и сравнительно небольшая устойчивость данного психического процесса во времени. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна; их внимание легко отвлекается. В результате дети могут не выполнить задание в срок, потерять темп и ритм деятельности. Только к третьему классу внимание может сохраняться непрерывно уже в течение всего урока [27].

В младшем школьном возрасте развиваются отдельные свойства внимания: устойчивость, распределение, переключаемость, объем внимания.

Ведущие виды памяти у младших школьников - эмоциональная и образная. Дети быстрее и прочнее запоминают эмоционально окрашенный материал. Но, несмотря на то, что эмоциональная память обеспечивает быстрое и прочное запоминание информации, полагаться на точность ее сохранения можно далеко не всегда.

Образная память тоже имеет свои ограничения. Действительно, дети лучше удерживают в памяти конкретные лица, предметы и события, чем определения, описания, объяснения. Однако в период удержания в памяти образ может претерпеть определенную трансформацию. Типичными изменениями, происходящими со зрительным образом в процессе его хранения, являются: упрощение (опускание деталей), некоторое преувеличение отдельных элементов.

Непроизвольное запоминание продолжает играть существенную роль в накоплении информации младшими школьниками, но его уже недостаточно. При усвоении учебной программы требуется способность

произвольно запоминать и воспроизводить материал. Наблюдения показывают, что младшие школьники часто используют такой вид произвольного запоминания, как дословное запоминание. Как правило, только к третьему классу у ребенка появляются «свои слова» при воспроизведении учебного материала.

При целенаправленном самостоятельном запоминании ученики младших классов часто пользуются приемом повторения. Однако постепенно происходит обучение более сложным мнемическим приемам, таким как обобщение, группировка материала по смыслу, составление плана и др.

Основной вид мышления в младшем школьном возрасте - наглядно-образное. Процесс развития понятийного мышления, преодоления ограничений, характерных для допонятийного этапа, протекает достаточно медленно.

Раскрывая особенности мышления в 6-8 лет, Выготский Л.С. отмечал, что дети могут объединить группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу [15].

Прямые и обратные операции не объединяются еще в полностью обратимые композиции, и это предопределяет дефекты понимания. Основной из них - нечувствительность к противоречию.

В начале школьного обучения дети редко используют цепь суждений - умозаключения, но уже могут устанавливать причинно-следственные связи. Самой ранней и чаще других используемой формой доказательства является пример. Однако под влиянием обучения ученики третьего класса уже способны привести обоснованное доказательство, развернутую аргументацию, построить простейшее дедуктивное умозаключение.

Развитие понятийного мышления становится возможным благодаря процессу децентрации, развитию способности отличать субъективную точку зрения от объективных отношений. В результате

происходит расширение мыслительного поля, появляется возможность построить систему отношений и классов, не зависящих от позиции собственного «Я».

Уже в период начального обучения в школе проявляются гендерные различия в развитии интеллектуальных способностей учащихся. Мальчики значительно лучше ориентируются в пространственно-зрительных отношениях, девочки имеют более высокие показатели вербального интеллекта [33].

Таким образом, в возрасте 7-10 лет происходит интенсивное интеллектуальное развитие детей, которое прежде всего связано со становлением произвольной регуляции познавательных психических процессов. Однако особенности развития интеллектуальных способностей мальчиков и девочек мало изучены.

Итак, в настоящее время в психологической литературе представлено подробное описание личностных свойств детей младшего школьного возраста, определяющих их нервно-психическую устойчивость, раскрыты особенности общей самооценки, перечисляются мотивы, лежащие в основе учебной деятельности и факторы, влияющие на статус ребенка в коллективе сверстников, а также отмечаются особенности развития интеллектуальных способностей в период обучения в начальной школе. Однако отсутствует информация о специфике школьной тревожности, развитии частной самооценки, социально-перцептивных способностей, коммуникативной рефлексии и других свойств и способностей детей 7-10 лет. Кроме того, гендерные различия в развитии интеллектуальных и личностных характеристик, определяющих успешность социально-психической адаптации учащихся начальных классов описаны чрезвычайно кратко.

Выводы по первой главе

1. Адаптация - это процесс приспособления к изменяющимся условиям окружающей среды, его результат и свойство личности.

2. Особенности процесса адаптации детей младшего школьного возраста заключаются в том, что многие психические процессы, обеспечивающие переработку информации, и навыки, обеспечивающие функционирование отдельных подсистем, направленных на достижение и поддержание гомеостаза, еще находятся в состоянии развития.

3. Описанные в психологической литературе основные типы проблемных ситуаций, требующие от индивида адаптивного поведения, переживают не только взрослые, но и в той или иной степени и дети младшего школьного возраста. При их разрешении они прежде всего пользуются защитными адаптивными механизмами. Возможности применения незащитных, интеллектуальных способов еще невелики, так как они требуют хорошо развитого абстрактно-логического и теоретического мышления.

4. Принято считать, что успешность адаптации индивида зависит от уровня развития адаптационных способностей. К интеллектуальным и личностным характеристикам, наиболее значимым для процесса адаптации относятся: стрессоустойчивость, самооценка личности, общий интеллект и мотивация ведущей деятельности.

5. Развитие адаптационных способностей в процессе обучения возможно лишь при наличии соответствующих знаний о специфике развития адаптационных способностей школьников. Анализ литературы показал недостаточность научных данных об особенностях их развития у учащихся начальных классов. Так, отсутствует информация о становлении частной самооценки, социально-перцептивных способностей у детей 7-10 лет, а также о характере их отношения к окружающим людям и т.д. До настоящего времени практически не изучались различия в развитии адаптационных способностей мальчиков и девочек младшего школьного возраста. Все это обусловило необходимость целостного изучения адаптационных способностей учащихся начальных классов.

Глава 2. Эмпирическое исследование гендерных различий адаптационных способностей детей младшего школьного возраста

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Для выполнения поставленных задач и поставленной цели было проведено исследование, в котором принимали участие учащиеся вторых классов как «самые характерные представители так называемого младшего школьного возраста (первоклассники еще только становятся школьниками, а некоторые ученики третьих и четвертых классов уже нередко обнаруживают черты подросткового периода)» [29,с. 35]. Было обследовано 32 учащихся общеобразовательной школы города Пензы. Из них 19 мальчиков и 13 девочек.

Дети в данной школе обучались по « традиционной» программе, распределение по классам при поступлении детей в школу осуществлялось при учёте уровня психологической готовности к школьному обучению.

Состав семьи учащихся в двух сравниваемых классах значимо не отличался. Во всех классах, где проводилось исследование, число детей, воспитывающихся в неполных семьях, составляло от 29 до 34 %. В качестве экспертов по некоторым методикам, выступали психологи школ и преподаватели классов, принимающих участие в исследовании.

Методики исследования

При выборе методик исследования учитывалось их соответствие задачам исследования, информативность и соответствие возрасту испытуемых.

Уровень сформированности адаптационных способностей младших школьников оценивался с помощью следующих диагностических методик:

1).Опросник школьной тревожности Филипса для определения стрессоустойчивости младших школьников.

2). Методика Гинзбург М.Р. «Определение мотивов учения» для выявления ведущего мотива учебной деятельности.

3). Методика изучения самооценки младших школьников (модифицированный вариант методики С.А. Будасси) для определения общей и частной («Я - реальное» и «Я - идеальное») самооценки

4). Методика исследования интеллекта детей Векслера Д. (WISC) для определения уровня развития общего, вербального и невербального интеллекта, а также способностей, соответствующих специфическим интеллектуальным факторам.

1). Опросник школьной тревожности Б.Филипса.

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Опросник состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде.

На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”.

При обработке подсчитывается:

- Общее число несовпадений по всему тексту.
- Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности,

выделяемых в тексте.

1. Общая тревожность в школе.
2. Переживания социального стресса.
3. Фрустрация потребности в достижении успеха.
4. Страх самовыражения.
5. Страх ситуации проверки знаний.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

2). Методика Гинзбург М.Р. «Определение мотивов учения».

Цель: выявить относительную выраженность различных мотивов, побуждающих к учению детей старшего дошкольного возраста.

Мотивы:

1. учебный.
2. социальный.
3. позиционный.
4. внешний.
5. игровой.
6. отметка.

В основу предлагаемой методики положен принцип «персонификации» мотивов. Испытуемым предлагают небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей.

Эксперимент проводится индивидуально. После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывается схематический рисунок, который служит внешней опорой для запоминания.

Делаются выводы о характерном для ребёнка мотиве учения, анализируются причины того или иного мотива

3). Методика изучения самооценки младших школьников (модифицированный вариант методики С.А.Будасси).

Цель: выявление уровня самооценки школьника по заранее заданным качествам личности.

Оборудование: слова, характеризующие отдельные качества личности: умный, аккуратный, вежливый, смелый, искренний, щедрый, сильный, общительный, добрый, умеющий прощать, старательный, независтливый, целеустремленный, терпеливый

4). Методика исследования интеллекта детей Векслера Д. (WISC).

Шкала интеллекта Д. Векслера для детей (WISC) применяется для определения общего интеллектуального уровня и особенностей интеллекта детей в возрасте от 5 лет до 15 лет 11 месяцев. Данный тест позволяет определить как общий показатель интеллекта, уровень развития вербального и невербального интеллекта, так и показатели структурных особенностей интеллекта.

В данную методику включены 11 субтестов: «Осведомленность», «Понятливость», «Арифметический», «Сходство», «Словарный», «Повторение цифр», «Недостающие детали», «Последовательные картинки», «Кубики Косса», «Складывание фигур», «Шифровка (кодирование)».

Первые шесть необходимы для определения особенностей вербального интеллекта, остальные - невербального.

Обследование проводилось в индивидуальной форме. Изучались такие показатели, как:

- уровень развития общего интеллекта;
- уровень развития способностей, соответствующий групповым факторам: вербальный и невербальный интеллект;
- уровень развития способностей, соответствующих специфическим факторам [32]).

Полученные в ходе исследования результаты были подвергнуты математико-статистической обработке.

2.2. Анализ результатов исследования

Для изучения особенностей интеллектуального развития учащихся применялся тест Д. Векслера. По материалам психологической диагностики при помощи данной методики в исследуемой группе детей, а

так же мальчиков и девочек этой же группы, были получены следующие результаты, выраженные в средних значениях:

- вербальный интеллектуальный показатель - 110;
- невербальный интеллектуальный показатель - 107;
- общий интеллектуальный показатель - 120.

Вначале исследования были проанализированы результаты по тесту интеллекта Векслера (детский вариант) по всей выборке исследуемых детей. Это дало возможность узнать общее интеллектуальное развитие у учащихся начальных классов. Затем были определены особенности уровня интеллектуального развития мальчиков и девочек для успешной социально- психологической адаптации. Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результаты диагностики интеллектуального развития учащихся начальных классов (%)

Название субтестов	Уровни интеллектуального развития		
	Низкий	Средний	Высокий
Осведомленность	12,5	72	15,5
Понятливость	3	50	47
Арифметический	12,5	53	34,5
Сходство	0	34	66
Словарный	44	50	6
Повторение цифр	0	91	9
Недостающие детали	19	72	9
Последовательные картинки	9	41	50
Кубики Косса	6	41	53
Складывание фигур	9	41	53
Шифровка	9	35	56

В ходе проведения исследования было выявлено значительное число детей с высоким уровнем развития логического мышления («Сходство», «Последовательные картинки»), образного и пространственного мышления

(«Кубики Косса», «Складывание фигур»), распределения внимания («Шифровка»), практичности («Понятливость») и низким уровнем речевого развития («Словарный»).

Замедление речевого развития, малый объём словарного запаса детей, вероятно, является общей тенденцией, характерной для нашего времени, в связи с редким чтением литературы и частыми просмотрами видео продукции. Качественный анализ результатов выполнения заданий субтеста «Словарный» показал, что только 56% детей пытались дать определение через род и видовое отличие 1-2 понятиям из 18-21, которые им были в той или иной степени знакомы. Во всех остальных случаях имели место определения по употреблению («гвоздь - его забивают в стену») и объяснение лексического значения слова через пример («неприятность - это вот когда тебя ударили и тебе неприятно», «смелый - значит не боится волков и медведей»).

Для сравнения показателей интеллекта мальчиков и девочек использовались средние значения по субтестам, по показателям вербального и невербального интеллекта и по общему показателю. Для сравнения и определения значимости различий использовался критерий Стьюдента. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности уровня интеллектуального развития мальчиков и девочек

Название субтестов	Средние значения		Значение t-критерия Стьюдента
	девочки	мальчики	
1. Осведомленность	10,7	12,05	1,7
2. Понятливость	12,59	14,55	2,65, p 0,01
3. Арифметический	11,86	13,21	2,98, p 0,01
4. Сходство	14,78	15,16	0,78

5. Словарный	9,97	10,42	0,51
6. Повторение цифр	9,89	9,25	1,38
Название субтестов	Средние значения		Значение t-критерия Стьюдента
	девочки	мальчики	
7. Недостающие детали	9,97	10,91	1,45
8. Последовательные картинки	11,27	11,41	0,18
9. Кубики Косса	12,89	13,96	1,61
10. Скадывание фигур	10,03	10,61	0,9
11. Шифровка	13,14	11,60	2,38, р 0,05
Вербальный интеллект	11,64	12,38	1,63
Невербальный интеллект	11,45	11,66	0,53
Общий интеллект	11,19	12,07	1,78

По результатам диагностики можно отметить, что по большинству интеллектуальных показателей между мальчиками и девочками различий нет. Вместе с тем, были обнаружены наиболее значимые показатели в различии уровня интеллектуального развития мальчиков и девочек (субтест «Понятливость» - 2,65, при $p = 0,01$, субтест «Арифметический» - 2,98, при $p = 0,01$ и субтест «Шифровка» - 2,38, при $p = 0,05$).

Отсюда можно сделать следующее заключение: на этапе начального школьного обучения гендерные различия в уровне интеллектуального развития учащихся заключаются в том, что мальчики практичнее, чем девочки. Они лучше разбираются в происходящих событиях и более способны к принятию самостоятельных решений (субтест «Понятливость»). Кроме того, у них лучше развито математическое мышление. Мальчики быстрее и правильнее выявляют связи между данными и находят решение арифметических задач (субтест «Арифметический»). Однако значения показателя распределения

зрительного внимания у девочек существенно превышают таковые у мальчиков (субтест «Шифровка»).

Таким образом, характерной чертой современных младших школьников является высокий уровень развития умения выполнять такие логические операции, как установление закономерностей и обобщение, а также образного и пространственного мышления, повышенная практичность, но в тоже время малый объем словарного запаса и слабое развитие связной речи. Гендерные различия в развитии интеллектуальных способностей заключается в том, что мальчики более склонны к принятию самостоятельных решений, у них лучше развито математическое мышление. В тоже время у девочек значения показателя распределения зрительного внимания на порядок выше, чем у мальчиков.

Для изучения самооценки испытуемых использовалась).Методика изучения самооценки младших школьников (модифицированный вариант методики С.А.Будасси). Результаты представлены в таблицах 3, 4, 5.

Мотивация является одним из важнейших компонентов любого вида деятельности, непосредственно определяющих характер её выполнения. Мотивация имеет сложную структуру. В данной работе рассматривались виды ведущих мотивов деятельности. Изучение мотивов учебной деятельности младших школьников (вернее тех причин, которые приводят ребёнка в школу) осуществлялось с помощью методики Гинзбург М.Р., в основе которой лежит следующая классификация мотивов: внешний (родители заставляют), познавательный (нравится узнавать новое, учиться чему-либо), социальный (учиться нужно, чтобы быть образованным, чтобы потом стать специалистом), позиционный (ощущение собственной взрослости в связи с обучением в школе), игровой мотив и мотив получения высокой отметки.

Самооценка является динамичным образованием. Представления человека о своей ценности складываются и уточняются в процессе деятельности и межличностного общения. Как уже говорилось ранее,

принято выделять два вида самооценки: общую и частную. Частная самооценка рассматривается в виде оценки образа «Я-реальное» и «Я-идеальное». В соответствии с целью исследования было проведено изучение общей и частной самооценки у всей выборки школьников начальных классов, а также попутно анализ структуры образа Я мальчиков и девочек в исследуемой выборке.

Таблица 3

Структура образов «Я-реальное» и «Я-идеальное» у учащихся начальных классов

«Я-идеальное», ранг в среднем по выборке	Качества личности	«Я-реальное», ранг в среднем по выборке
1	Умный	1
2	Добрый	2
3	Смелый	3
4	Сильный	5
5	Аккуратный	6
6	Вежливый	4
7	Терпеливый	7
8	Общительный	11
9	Целеустремленный	12
10	Старательный	9
11	Щедрый	10
12	Умеющий прощать	8
13	Искренний	13
14	Независтливый	14

Примечание: чем меньше ранг, тем более значимо качество.

При изучении структуры образа Я младших школьников было выявлено, что дети прежде всего хотят быть умными, добрыми (добрый

понимается ими не в истинном значении слова, а исключительно как хороший), смелыми, сильными, аккуратными и т.д. Наименее ценными, даже нежелательными в дальнейшей жизни считают такие качества, как: завистливость, искренность, умение прощать и щедрость. Отвечая на вопрос, что такое щедрость, они говорят: «Это когда деньги на ветер не бросают».

При ранжировании качеств в зависимости от их выраженности в настоящее время результаты были получены примерно те же. Лишь немного менее выражены общительность и целеустремлённость по сравнению с идеалом и чуть более – умение прощать (табл. №3).

Таблица 4

Структура образов «Я-реальное» и «Я-идеальное» у мальчиков и девочек младшего школьного возраста

«Я-идеальное», ранг в среднем по выборке		Качества личности	«Я-реальное», ранг в среднем по выборке	
мальчики	девочки		мальчики	девочки
1	1	Умный	1	1
2	2	Добрый	3	3
3	6	Смелый	4	5
4	5	Сильный	2	12
5	3	Аккуратный	11	2
6	4	Вежливый	7	4
7	8	Терпеливый	5	10
8	12	Общительный	9	14
9	10	Целеустремленный	6	11
10	9	Старательный	12	7
11	13	Щедрый	10	6
12	11	Умеющий прощать	8	9
13	7	Искренний	14	8

14	14	Независтливый	13	13
----	----	---------------	----	----

Примечание: чем ниже ранг, тем более значимее качество.

Различия структуры образа Я мальчиков и девочек заключаются в следующем: в идеале девочки хотят быть более сильными и менее щедрыми, а мальчики более аккуратными, чем в настоящее время. Пытаясь представить себя в будущем, такой, какой хотелось бы быть, девочки, по сравнению с мальчиками, большее внимание уделяют такому качеству, как искренность. Ответы мальчиков свидетельствуют о том, что реально они отличаются от девочек меньшей аккуратностью, но большей целеустремлённостью, старательностью, терпеливостью и физической силой.

Таблица 5

Корреляционный анализ образа Я у мальчиков и девочек (критерий Спирмена)

	Я-реальное (девочки)	Я-идеальное (девочки)	Я-реальное (мальчики)	Я-идеальное (мальчики)
Я-реальное (девочки)				
Я-идеальное (девочки)	0,736**			
Я-реальное (мальчики)	0,244	0,565**		
Я-идеальное (мальчики)	0,56**	0,826**	0,824**	

* - $\rho \geq 0,05$; ** - $\rho \geq 0,01$

В целом по сравнению с мальчиками девочки характеризуются более позитивным отношением к своим реальным особенностям. Оценки себя в будущем («Я-идеальное») у младших школьников разного пола значимо не отличаются.

В процессе изучения общей самооценки учащихся было обнаружено её достаточное выраженное сходство у мальчиков и девочек. Таким образом, большинство школьников обладают позитивной общей

самооценкой. Наиболее ценными во взрослой жизни с точки зрения младших школьников являются такие качества как ум, доброта, смелость, сила, аккуратность и т.д. К качествам, которые должны быть в меньшей степени выражены в связи с их, так сказать, неуместностью в современных условиях они относят: завистливость, искренность, умение прощать и щедрость. В идеале девочки хотят быть более сильными и менее щедрыми, а мальчики более аккуратными, чем в настоящее время. В будущем девочки, по сравнению с мальчиками, хотят быть более искренними. В целом по сравнению с мальчиками девочки характеризуются более позитивным отношением к своим реальным особенностям. Оценки себя в будущем («Я-идеальное») у младших школьников разного пола значительно не отличаются.

Для изучения мотивации учебной деятельности младших школьников применялась методика Гинзбург М.Р.

Результаты представлены в таблицах 6 и 7.

Таблица 6

Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников (чел/%)

Количество учащихся с данным ведущим мотивом					
внешний	познавательный	игровой	позиционный	социальный	отметка
3/9	11/35	3/9	3/9	7/22	5/17

Данные представленные в таблице 5, свидетельствуют о том, что в младшем школьном возрасте все выше перечисленные мотивы могут выступать в качестве ведущих при осуществлении учебной деятельности. Наибольшая частота встречаемости отмечена в отношении познавательного и социального мотивов. Гендерные различия в частоте встречаемости разных видов мотивов учебной деятельности у мальчиков и девочек представлены в таблице 6.

Таблица 6

Особенности мотивации учебной деятельности мальчиков и девочек (чел/%)

Группы испытуемых	Мотив учебной деятельности					
	внешний	познавательный	игровой	позиционный	социальный	отметка
Мальчики	2/10,5	7/37	2/10,5	2/10,5	5/26,5	1/5
Девочки	1/8	4/30	1/8	1/8	2/16	4/30
$\varphi^*_{\text{эмп}}$	0,277	0,353	0,277	0,277	0,206	1,978*

* - $\rho \geq 0,05$ ($\varphi^*_{\text{крит}}=1,64$); ** - $\rho \geq 0,01$ ($\varphi^*_{\text{крит}}=2,31$)

Значимые различия отмечены по показателю "отметка", что подтверждает преобладание данного мотива у девочек по сравнению с мальчиками.

Для исследования тревожности использовалась методика оценки тревожности Б.Н.Филлипса. Именно ему принадлежит идея о том, что для нормальной социализации и формирования адекватной самооценки ребёнка важно вовремя снизить школьную тревожность. Методика Филлипса позволяет определить как общий уровень тревожности испытуемого, так и определённые тревожные синдромы, чётко указывающие на конкретные проблемы. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты испытуемых по методике Б.Н.Филлипса

Характер тревожности	Кол-во испытуемых/%		
	всего	девочки	мальчики
1	2	3	4

1. Общая тревожность в школе	3/9	1/8	2/10,5
2. Тревожность во взаимоотношениях со сверстниками	2/6	1/8	1/5
3. Тревожность в связи с фрустрацией потребности в достижении успеха	2/6	1/8	1/5
1	2	3	4
4. Страх самовыражения	7/22	2/16	5/26
5. Страх ситуации проверки знаний	11/34	7/54	4/21
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	8/25	3/16	5/26
7. Тревожность в отношениях с учителем	5/16	4/32	1/5
8. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	2/6	2/16	1/5

По результатам данной таблицы видно, что в настоящее время у младших школьников наиболее выраженными являются: страх ситуации проверки знаний (34% учащихся), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (25%) и страх самовыражения (22%).

Следует заметить, что для девочек страх проверки знаний стоит на первом месте, на втором же месте находится тревожность в отношениях с учителем. Для мальчиков наиболее важной также стоит страх ситуации проверки знаний, а на втором - страх несоответствовать ожиданиям окружающим. Из этого можно сделать вывод, что для девочек принципиальным является отношение с учителем как со значимым лицом, для мальчиков же взаимоотношения с учителем не столь значимо. Для мальчиков важнее соответствовать ожиданиям окружающих, что говорит о особенном представлении мальчиков взаимоотношений со сверстниками. Для мальчиков характернее и значимее, в определённой степени, взаимоотношение со сверстниками, нежели с учителем.

Для определения значимости различий по показателям школьной тревожности был использован критерий угловое преобразование Фишера (ϕ^*). Расчетные данные приведены в таблице 8.

Таблица 8

Сравнительный анализ показателей тревожности испытуемых по методике Б.Н.Филлипса

Характер тревожности	Кол-во испытуемых/%		$\varphi^*_{\text{эмп}}$
	девочки	мальчики	
1. Общая тревожность в школе	1/8	2/10,5	0,272
2. Тревожность во взаимоотношениях со сверстниками	1/8	1/5	0,269
3. Тревожность в связи с фрустрацией потребности в достижении успеха	1/8	1/5	0,269
4. Страх самовыражения	2/16	5/26	0,75
5. Страх ситуации проверки знаний	7/54	4/21	1,953*
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3/16	5/26	0,75
7. Тревожность в отношениях с учителем	4/32	1/5	1,978*
8. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	2/16	1/5	0,95

* - $p \geq 0,05$ ($\varphi^*_{\text{крит}} 1,64$); ** - $p \geq 0,01$ ($\varphi^*_{\text{крит}} 2,31$)

Значимые различия в частоте встречаемости разного вида страхов у девочек и мальчиков выявлены по показателям страх проверки знаний и тревожности в отношении с учителем.

Выводы по второй главе

1. Характерной чертой современных младших школьников является высокий уровень развития умения выполнять такие логические операции, как установление закономерностей и обобщение, а также образного и пространственного мышления, повышенная практичность, но в тоже время малый объем словарного запаса и слабое развитие связной речи.

Гендерные различия в развитии интеллектуальных способностей заключается в том, что мальчики более склонны к принятию самостоятельных решений, у них лучше развито математическое мышление. В тоже время у девочек значения показателя распределения зрительного внимания на числа выше, чем у мальчиков.

2. Большинство школьников обладают позитивной общей самооценкой. Наиболее ценными во взрослой жизни с точки зрения младших школьников являются такие качества как ум, доброта, смелость, сила, аккуратность и т.д. К качествам, которые должны быть в меньшей степени выражены в связи с их, так сказать, неуместностью в современных условиях они относят: завистливость, искренность, умение прощать и щедрость.

Гендерные различия частной самооценки детей заключаются в том, что девочки характеризуются более позитивным отношением к своим реальным особенностям («Я-реальное»), чем мальчики. В идеале девочки хотят быть более сильными и менее щедрыми, а мальчики более аккуратными, чем в настоящее время. В будущем девочки, по сравнению с мальчиками, хотят быть более искренними. Оценки себя в будущем («Я-идеальное») у младших школьников разного пола значимо не отличаются

3. У младших школьников в возрасте 8-9 лет наиболее часто встречаются познавательный и социальный мотивы учебной деятельности.

Гендерные различия в частоте встречаемости разных видов мотивов учебной деятельности у мальчиков и девочек выявлены по мотиву получения хороших отметок- для девочек этот мотив учебной деятельности значимо выше, чем у мальчиков..

4. Примерно одна треть младших школьников достаточно часто переживает состояние тревоги в процессе школьного обучения. Наиболее выраженными являются страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих и страх самовыражения.

Значимые различия в частоте встречаемости разного вида страхов у мальчиков и девочек в основном отсутствуют, кроме показателя в отношениях с учителем и страх проверки знаний, а именно девочки больше напряжены в общении с педагогами, чем мальчики. Следует заметить, что для девочек страх проверки знаний стоит на первом месте, на втором же месте находится тревожность в отношениях с учителем. Для мальчиков наиболее важной также стоит страх ситуации проверки знаний, а на втором - страх самовыражения. Тревожность детей зависит от степени сформированности учебных действий и умственной работоспособности. Наиболее часто страхи встречаются у детей, у которых имеются проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками.

Заключение

Произошедшее за последние годы увеличение числа негативных социально-экономических факторов, воздействующих на человека, и их интенсивности способствовало привлечению пристального внимания отечественных и зарубежных исследователей к проблеме адаптации. Многие специалисты, занимающиеся изучением данного феномена, отмечают, что нарушения приспособления организма к изменяющимся условиям социальной среды имеют место не только у значительного числа взрослых, но и у детей. Интеллектуальное и личностное развитие учащихся, в том числе и формирование адаптационных способностей, является одной из главных задач, стоящих перед современной школой. Следует отметить, что младший школьный возраст включает в себе широкие возможности для развития адаптационных способностей. Как отмечают многие исследователи период начального школьного обучения является сензитивным для:

- развития рефлексивных способностей и становления адекватной самооценки;
- формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов.

Если на этом возрастном этапе ребёнок не получит эти навыки, то сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребуются неизмеримо больше усилий.

Развитие отдельных интеллектуальных свойств и личностных качеств

детей младшего школьного возраста, определяющих успешность социально-психологической адаптации, частично ранее уже изучалось. Однако многие из них все же остались нерассмотренными. Вместе с тем, исследования различий в развитии адаптационных способностей мальчиков и девочек вообще отсутствуют.

Поэтому цель данного исследования заключалась в сравнительном изучении гендерных особенностей адаптационных способностей детей младшего школьного возраста

В результате проведенного исследования, были обнаружены существенные особенности в уровне развития адаптационных способностей (интеллектуальных и личностных характеристик), связанных со степенью успешности социально-психологической адаптации младших школьников к школьному обучению, главным образом в гендерном аспекте:

а). Интеллектуальные характеристики - мальчики более склонны к принятию самостоятельных решений, у них лучше развито математическое мышление. В тоже время у девочек значения показателя распределения зрительного внимания на числа выше, чем у мальчиков.

Что говорит о том, мальчики значительно лучше ориентируются в пространственно-зрительных отношениях, девочки имеют более высокие показатели вербального интеллекта. В свою очередь, это указывает на различие между мальчиками и девочками в процессе социально-психологической адаптации на интеллектуальном уровне;

б). Личностных характеристики - девочки характеризуются более позитивным отношением к своим реальным особенностям, чем мальчики. Гендерные различия в отношении к учителю и одноклассникам мальчиков и девочек заключается в том, что девочки воспринимают сверстниц, как наиболее привлекательных партнёров по общению. Для девочек принципиальным является отношение с учителем как со значимым лицом, для мальчиков же взаимоотношения с учителем не столь значимо. Для

мальчиков характернее и значимее, в определённой степени, взаимоотношение со сверстниками, нежели с учителем. Значимые различия в частоте встречаемости разного вида страхов у мальчиков и девочек отсутствуют. Наиболее часто страхи встречаются у детей, у которых имеются проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками. Эти результаты также помогают сделать о том, что также, как и по интеллектуальным характеристикам, по личностным характеристикам у мальчиков и девочек имеются существенные отличия в адаптационных способностях.

Учащиеся начальных классов обладают высоким уровнем развития некоторых невербальных интеллектуальных способностей, но в тоже время существенно меньшим объёмом активного и пассивного словарного запаса. Большинство из них обладают положительной самооценкой. Интерес к процессу познания и желание стать образованным человеком и хорошим специалистом наиболее часто выступают в качестве ведущих мотивов учебной деятельности.

Около одной трети младших школьников достаточно часто переживают состояние тревоги в процессе школьного обучения. При этом тревожность прежде всего проявляется в ситуациях проверки знаний и связана со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих.

Гендерные различия в развитии адаптационных способностей касаются интеллектуальных способностей, соответствующих отдельным интеллектуальным факторам по Д.Векслеру. Мальчики практичнее, чем девочки. Они лучше разбираются в происходящих событиях. Кроме того, у них лучше развито математическое мышление. Однако девочки легче справляются с заданиями, требующими распределение внимания. По сравнению с мальчиками девочки характеризуются более позитивным отношением к своим реальным особенностям («Я-реальное»). Гендерные различия в отношении к учителю и одноклассникам младших школьников

заключается в том, что девочки воспринимают сверстниц, как наиболее привлекательных партнёров по общению. Развитие стрессоустойчивости у мальчиков и девочек 8-9 лет значимо не различаются.

Таким образом, в процессе написания данной работы и проведённого эмпирического исследования были выполнены цель и задачи исследования. Гипотеза исследования: существуют гендерные различия в уровне развития адаптационных способностей (интеллектуальных и личностных характеристик) младших школьников к школьному обучению, была подтверждена.

Список используемых источников

1. Александровский Ю.А, Состояния психической дезадаптации и их компенсация. - М.: изд-во «Наука», 1976. - 272 с.
2. Анохин П.К Очерки по психофизиологии функциональных систем .- М.: Медицина, 1975. - 447 с.
3. Артемов, С.Д. Социальные проблемы адаптации [Текст]/С.Д. Артемов. - М., 1990.- 180с.
4. Астапов В.М. Тревожность у детей. - М.: ПЕР СЭ, 2001. - 160 с.
5. Батуев А.С. Идея гуманизации российской школы // Школа-семинар « Специализация школы. Нервно- психическая адаптация». Сборник материалов. СПб.: СПбГУ, 1998. - С. 10-12.
6. Беличева С.А.Социально-педагогические методы оценки социального развития дезадаптированных подростков [Текст]/С.А. Беличева// Вестн. психосоциал. и коррекц.-реабилитац. работы. - 1995. -№ 1. - С. 3-17
7. Большой психологический словарь/Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.- 440 с.
8. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников.//Вопросы психологии. - 2001. - №4.- С. 31-38.
9. Березин Ф.Б. Психическая и психофизическая интеграция. Бессознательное [текст]/Ф.Б. Березин.- Новочеркасск: Изд-во УРАО,1999.- 321с.
10. Вершинина, Т.И. Производственная адаптация рабочих кадров [

Текст]/Т.И. Вершинина.- Новосибирск, 1979.- 354с.

11. Битянова М.Р., Азарова Л.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. - М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 352 с.

12. Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения// Вопросы психологии. - 1976. -№- 4.- С. 55-68.

13. Варданын Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости// Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. - М.: Наука, 1983. - С. 542-543.

14. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студ. пед. ин-тов/Под. Ред. А. В. Петровского. - М.: Просвещение, 1973. - 288 с.

15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Гл. ред. А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1983. - .т. 3. - 367 с.

16. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. - М.: Знание, 1989. - 79 с.

17. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Издательство «Питер», 1999. - 368 с.

18. Жданов И.А. Адаптация и прогнозирование деятельности. - Казань: Издательство Казанского университета, 1991. - 255 с.

19. Жукова НЛ., Усанова Е.П. и др. Изменения физиологических функций организма школьников в период адаптации их в динамике первого учебного года и при переходе на предметное обучение. Функциональные и адаптационные возможности детей и подростков. Тезисы конференции. В 2 т. - Т. 2. - М.: АПН СССР, 1974. - С. 91-93.

20. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для ВУЗов.- М.: Логос, 2001. - 384 с.

21. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Издательство «Питер», 2000.-С. 253-264.

22. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей. - СПб.:

«Питер», 2000. - 512 с.

23. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. - 1984. - № 4. - С. 89-95.

24. Казначеев ВЛ. Современные аспекты адаптации - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1980. - 191 с.

25. Колесов, Д.В. Адаптация организма подростков к учебным нагрузкам [Текст]/Д.В. Колесов. - М., 1987. - 176с.

26. Коротаев А.А. Влияние эмоционального стресса на трудовую деятельность в зависимости от типологических свойств нервной системы//Проблемы экспериментальной психологии личности. - Пермь, 1986. Вып. 5.-420 с.

27. Крутецкий В.А. Психология: Учеб. для учащихся пед. у-щ. - М.: Просвещение, 1996. - 336 с.

28. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. - Л.: Гос. изд., 1924. - 290с.

29. Лейтес Н.С. Младшие школьники//Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений/Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: «Академия», 1999. С. 34-42.

30. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии - М.: Смысл, 2000. - 511с.

31. Маклаков А. Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2001. - 592 с.

32. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983, - 96 с.

33. Маркова О.Ю. Мифы, идеалы и реальность образовательного процесса. СПб.: ИЗД-ВО СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2000, - 166 с.

34. Матюхина МВ. Мотивация учения младших школьников. - М.: Педагогика, 1984, - 144 с.

35. Махнач А.В., Бушов Ю.В, Зависимость динамики эмоциональной

напряженности от индивидуальных свойств личности 11 Вопросы психологии. - 1988. - N26. - С 130-133.

36. Милославова И.А. Роль социальной адаптации [Текст]/И.А. Милославова. - Л.,1984.- 284с.

37. Младший школьник, его развитие и воспитание/Под общ. ред. Сироткина П.Ю., Хузиахметова А.Н. - Казань: изд-во Дом печати, 1998. - 211 с.

38. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности. - Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. - 262 с.

39. Немов Р.С. Психология [Текст]: учеб. для студентов в высш. Пед. учеб. завед. / Р.С.Немов.- М.,1994.- 576с.

40. Никитина, И.Н. К вопросу о понятии социальной адаптации [Текст] / И.Н. Никитина. - М., 1980. - 85с.

41. Никольская И.М, Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. - 507 с.

42. Ньюкомб Н., 2002. Развитие личности ребенка. - СПб.: Питер, 2002.- 640 с.

43. Общая психология [текст]: учеб. пособие для вузов / под ред. А.В. Петровского. - М.,1977.- 480с.

44. Общая психология [текст]: учеб. пособие для вузов / под ред. В.В. Богословского. - М., 1981.- 383с.

45. Практикум по возрастной психологии/Под ред. Л.Л.Головей, Е.Ф.Рыбалко. - СПб.: Речь, 2001. - С.389-411, 442-444.

46. Психологическая диагностика в психолого-педагогической практике / Сост. Константинов В.В., Ситников в.л., Шилов И.Ю. - СПб.: ЛГОУ, 2002. - С.136-148.

47. Психология. Учебник для гуманитарных вузов/Под общ. ред. В.Н.Дружинина. - СПб.: Питер, 2001. - С. 122-126.

48. Психология человека от рождения до смерти. / Под ред. Реана А.А. -

СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. - С. 242-316.

49. Рабочая книга школьного психолога//Под ред. Дубровиной И. В. М.: Просвещение, 1999. - 303 с.

50. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: Учебно-научное издание. - СПб: медицинская пресса, 2002. -352 с.

51. Селье Г. Стресс без дистресса, / Общ. ред. Е.М. Крепса. - М.: Прогресс, 1982. - 124 с.

52. Соколова Н.Н. Стресс как фактор развития дезадаптации//Школа-семинар «Специализация школы. Нервно-психическая адаптация». Сборник материалов. СПб.: СПбГУ, 1998. - С. 16-26.

53. Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. - 1996. - №6.- С. 59-60.

54. Трифонов Е.В. Психофизиология профессиональной деятельности. Словарь. - СПб, 1996. - 320 с.

55. Филимоненко Ю., Тимофеев В. Методика исследования интеллекта у детей д. Векслера (WISC). - СПб.: «ИМАТОН», 1999. - 94 с.

56. Философские проблемы теории адаптации [текст]/под ред. Г.И. Царегородцева.- М.: Советская литература,1975.- 277с.

57. Флейвелл, Дж. Генетическая психология Жана Пиаже [Текст]/Дж. Флейвелл. - М., 1973.- 623с.

58. Фрейд А. Психопатология детства / Пер. с нем. - М.: NOTA BENE, 2000. - 224 с.

59. Фролова, О.П. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе [Текст]: О.П.Фролова, М.Г. Юркова.- Иркутск, 1994.- 293с.

60. Эриксон Э. Детство и общество/Пер. с англ. - СПб.: ИТД «Лениний сад», 2000. - 416 с.

61. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические

механизмы и закономерности динамики [Текст]: учеб. пособие для вузов/
М.С. Яницкий. - Кемерово: Кемеровский государственный университет,
1999.- 184с.

62. Яньшин П.В. Исследование эмоционального состояния группы
методом взаимного цветового оценивания//Вопросы психологии. - 2000. -
№3.-С.128

Приложение 1

Результаты испытуемых по методике Д.Векслера

№ исп.	Субтесты											Верб.	Неве рб.	общ й
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
1	10	11	10	9	9	12	10	9	12	8	15	9	10	10
2	12	5	9	8	8	11	9	9	14	8	16	7	10	9
3	11	8	9	12	12	5	7	8	15	9	12	12	9	9
4	5	8	8	11	12	8	8	12	16	7	10	10	7	8
5	8	9	12	5	14	8	12	12	12	12	10	9	8	12
6	8	7	12	8	15	9	10	10	10	10	9	9	8	12
7	9	12	14	8	16	7	10	9	10	9	7	8	7	10
8	7	10	15	9	12	12	9	9	9	9	8	12	10	10
9	12	9	16	7	10	10	7	8	7	8	8	12	11	9
10	10	9	12	12	10	9	8	12	8	12	7	10	12	7
11	9	8	10	10	9	9	8	12	12	12	10	10	11	8
12	9	12	10	9	7	8	7	10	10	10	11	9	10	8
13	8	11	9	9	8	12	10	10	10	9	12	7	10	12
14	12	5	7	8	8	12	11	9	9	12	10	9	7	8
15	12	8	8	12	7	10	12	7	8	11	9	9	8	12
16	14	8	12	12	10	10	11	8	12	5	7	8	8	12
17	15	9	10	10	11	9	10	8	12	8	8	12	7	10
18	16	7	10	9	12	7	10	12	14	8	12	12	10	10
19	12	12	9	9	11	8	10	10	15	9	10	10	11	9
20	10	10	7	8	10	8	10	9	16	7	10	9	12	7
21	10	9	8	12	10	12	9	9	12	12	9	9	11	8
22	9	9	8	12	9	8	10	10	10	10	7	8	10	8
23	7	8	7	10	9	12	10	9	10	9	8	12	10	12
24	8	12	10	10	8	11	9	9	9	9	8	12	9	8
25	8	12	11	9	12	5	7	8	7	8	7	10	9	12
26	7	10	12	7	12	8	8	12	10	10	7	8	10	8

27	10	10	11	8	14	8	12	12	10	9	8	12	10	12
28	11	9	10	8	15	9	10	10	9	9	8	12	9	8
29	12	7	10	12	16	7	10	9	7	8	7	10	9	12
30	11	8	10	10	12	12	9	9	8	12	10	10	8	11
31	10	8	10	9	10	10	7	8	8	12	11	9	12	5
32	10	12	9	9	10	9	8	12	7	10	12	7	12	8

1 - «Осведомленность», 2-«Понятливость», 3- «Арифметический», 4 - «Сходство», 5- «Словарный», 6- «Повторение цифр», 7- «Недостающие детали», 8- «Последовательные картинки», 9- «Кубики Косса», 10- «Складывание фигур», 11- «Шифровка (кодирование).

Результаты испытуемых по методике Гинзбург М.Р. (баллы)

№ исп.	Мотивы учебной деятельности					
	внешний	познавательный	игровой	позиционный	социальный	отметка
1	10	13				
2		15				
3		14				
4	14					
5				14		
6		15				
7					14	
8		14				
9		14				
10						13
11						14
12		15				
13				13		
14						15
15	13					
16						13
17					13	
18		15				
19		15		13		
20					13	
21			13			
22					13	
23		14				
24		13				
25					14	
26						15
27					14	
28			13			
29						
30			15			
31						14
32					15	

Результаты испытуемых по методике Б.Филлипса (баллы)

№ исп.	Шкалы								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	8	2	1	5	2	2	1	2	19
2	2	2	4	4	1	0	0	2	12
3	5	3	3	4	1	2	0	2	16
4	8	1	3	3	2	2	0	2	16
5	3	1	6	4	1	2	1	3	17
6	4	6	1	3	1	0	0	2	14
7	7	7	3	5	1	3	0	3	25
8	6	5	9	5	2	4	3	7	29
9	17	3	5	2	5	3	4	5	25
10	15	4	5	2	5	2	2	4	28
11	12	5	5	6	1	3	2	4	21
12	13	4	2	3	3	2	5	4	27
13	14	4	3	4	4	3	4	3	31
14	14	4	5	4	5	2	1	6	30
15	10	2	6	2	3	2	1	5	34
16	10	2	2	2	5	1	2	4	19
17	5	3	5	2	2	1	2	5	17
18	3	4	4	1	1	1	1	4	14
19	7	0	5	2	2	2	0	4	14
20	9	4	6	0	3	4	1	4	21
21	10	2	3	2	4	3	1	4	20
22	9	4	9	2	3	3	1	5	26
23	7	8	5	5	2	3	1	4	28
24	10	7	5	4	4	2	4	4	30
25	4	2	2	2	1	2	1	2	13
26	5	1	4	1	1	1	0	3	12
27	0	1	3	0	0	0	0	2	4
28	4	3	3	2	1	1	0	3	13
29	4	4	2	1	1	2	0	3	12
30	1	2	3	1	1	0	0	3	7
31	3	6	3	2	1	2	0	4	16
32	5	1	4	1	1	1	0	3	12

Шкалы:

- 1-Общая тревожность в школе
- 2-Переживание социального стресса
- 3-Фрустрация потребности в достижении успеха
- 4-Страх самовыражения
- 5-Страх ситуации проверки знаний
- 6 -Страх не соответствовать ожиданиям окружающих
- 7 -Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу
- 8-Проблемы и страхи в отношениях с учителями
- 9-Общая тревожность