**ДИПЛОМНАЯ РАБОТА**

**на тему: Изучение влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников**

**Содержание**

Введение

Глава 1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников

1.1 Сущность и специфика адаптационного периода у первоклассников

1.2 Общая характеристика психического развития ребёнка младшего школьного возраста в условиях учебной деятельности

1.3 Стили педагогического общения

Выводы по главе 1

Глава 2 Изучение влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников

2.1 Программа исследования: цель, задачи, гипотезы, методы исследования

2.2 Результаты экспериментального исследования

2.3 Рекомендации прикладного характера для учителей начальных классов

Выводы по главе 2

Заключение

Литература

Приложение

**Введение**

В последнее время, как в нашей стране, так и за рубежом наблюдается усиленный интерес к проблеме адаптации.

Понятие адаптации долгое время являлось центральным понятием биологии и психофизики, но во второй половине двадцатого века, оно стало широко использоваться в качестве теоретической категории и в психологических концепциях.

На данный момент, изучение адаптации является одной из ключевых проблем в современных исследованиях социальной психологии. Однако, адаптационная проблематика не только имеет большое методолого-теоретическое значение, но и занимает важную проблемную область с точки зрения решения прикладных задач социальной психологии личности.

Отечественный психолог А.В.Петровский определяет адаптацию как одну из стадий развития личности в процессе социализации.

Проблема социально-психологической адаптации актуальна и при изучении личности школьника. Переход к школьному обучению является одним из важнейших моментов в развитии личности ребенка. Изменение социальной позиции ребенка, системы его взаимоотношений с окружающими требует периода адаптации, в ходе которого меняются привычные стереотипы поведения в соответствии с новыми условиями. У младшего школьника уже есть основные предпосылки учения: способы познавательной деятельности, мотивация. Становление его как ученика происходит лишь в процессе учения и всей школьной жизни. Процесс такого становления при благоприятных условиях охватывает первое полугодие первого года обучения. Для более быстрого и безболезненного привыкания ребенка к школьной жизни, учителю необходимо создать благоприятную атмосферу, соответствующие условия для адаптации ребенка к обучению в школе.

Если учитель недостаточно четко представляет себе цели и возможности психолого-педагогического анализа адаптационного периода, не владеет навыками его осуществления, то успешная адаптация не укладывается в рамки методики передачи знаний. Процесс тогда протекает болезненно для детей и приводит к неблагоприятным последствиям - психогенной школьной дезадаптации. Эффективность воспитательно-дидактических воздействий на данном этапе во многом определяется особенностями педагогического общения учителя с учащимися, так как учитель является центральным действующий лицом и субъектом учебно-воспитательного процесса, влияющим на важнейшие изменения в психической сфере ребенка и формирование его личности.

Компетентный учитель предотвращает развитие дезадаптации, содействует преодолению возникающих адаптационных затруднений, обеспечивает более быстрое включение первоклассников в учебную деятельность и, в конечном счете, содействует их обучению, образованию и развитию.

Как предмет научного исследования адаптация детей младшего школьного возраста в зависимости от влияния стиля педагогического общения предстает в качестве системы многообразных проблем, принципиальные аспекты которых находят отражение в психологической, педагогической и научно-методической литературе.

Проблема социально-психологической адаптации младших школьников рассматривалась Л.С. Выготским, А.В. Петровским, А.Л. Ухтомским, Д.Н. Узнадзе, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, Г.Г. Кравцовым, Е.Е. Кравцовой, Р.В. Овчаровой, Н.И. Гуткиной, М.А. Амонашвили и др.

Изучением личности ребёнка младшего школьного возраста занимались П. П. Блонский, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, К. М. Гуревич, Д. Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.

Изучением стилей педагогического общения занимались М.Ю. Кондратьев, И.А.Зимняя, А.Г.Исмагилова, А.А. Коротаев, А.К. Маркова, Я.Л. Коломинский, В.А. Канн-Калик, К. Эдварс, Т.С. Тамбовцева, Н.А. Березовин и др.

На основе изучения научных источников (15, 16, 17 и др.) в работе анализируются основные изменения, происходящие на этом возрастном этапе, обосновывается необходимость обеспечения успешной адаптации младшего школьника в новой образовательной среде. Положительный опыт адаптации помогает младшему школьнику адаптироваться за пределами начальной школы, в открытом быстроизменяющемся социуме, и создает благоприятные предпосылки для дальнейшего развития личности.

Однако в психолого-педагогической литературе в недостаточной степени изучены условия педагогического общения, при которых возможна эффективная социально-психологическая адаптация.

Таким образом, актуальность избранной нами темы исследования определяется недостаточной теоретической разработанностью проблемы и практическими нуждами формирования успешной социально-психологической адаптации ребенка к школе с помощью специальным образом организованного педагогического общения.

На основе всего изложенного выше была сформулирована проблема исследования: определить роль педагогического общения, как одного из условий, влияющих на процесс социально-психологической адаптации ребенка к школе.

Цель данной работы – изучение особенностей влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников.

Объект исследования: процесс социально-психологической адаптации младших школьников.

Предмет исследования: особенности протекания адаптационного периода у первоклассников в зависимости от стилей педагогического общения.

Гипотезы исследования:

1. Мы предполагаем, что наиболее эффективным для протекания адаптации у первоклассников будет демократический стиль педагогического общения; менее эффективным - авторитарный стиль педагогического общения; а неблагоприятным - либерально-попустительский стиль педагогического общения.

2. Мы предполагаем, что стили педагогического общения будут по-разному влиять на характер протекания адаптационного периода, что может проявляться в разных адаптационных особенностях первоклассников:

- демократический стиль педагогического общения будет способствовать формированию внутренней позиции школьника, повышению учебной мотивации;

- авторитарный стиль педагогического общения будет приводить к уменьшению эмоциональной близости к учителю;

- либерально-попустительский стиль педагогического общения будет приводить к снижению учебной мотивации.

В соответствии с целью и гипотезами были сформулированы задачи исследования:

1. Проанализировать психологическую литературу по проблеме исследования.

2. На основе анализа научной психолого-педагогической литературы рассмотреть психологические особенности развития младших школьников в условиях учебной деятельности

3. Охарактеризовать на основе анализа психолого-педагогической литературы адаптационный период у первоклассников, выделив его сущность и структуру;

4. Раскрыть сущность основных стилей педагогического общения в процессе учебной деятельности и их влияние на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников в современных научно-психологических исследованиях.

5. Выполнить экспериментальное исследование влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников.

7. Разработать рекомендации прикладного характера для учителей начальных классов, направленные на оптимизацию педагогического стиля с целью улучшения протекания адаптационного периода у первоклассников.

Работа состоит из введения, в котором обоснована актуальность выбранной темы; главы 1, где разработан методологический аппарат исследования на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников; обозначены сущность и специфика адаптационного периода у первоклассников; дана общая характеристика психического развития ребёнка в младшем школьном возрасте; рассмотрены стили педагогического общения с точки зрения различных авторов; главы 2, где представлены результаты эмпирического исследования влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников; заключения, в котором сформулированы основные выводы и обобщения; списка литературы, состоящего из 74 источников и приложений.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что адаптация ребенка в школе, достаточно широко изученная с точки зрения психологической готовности самого ребенка к школьному обучению, рассматривается в связи с той ролью, которую играет в данном процессе учитель. В результате исследования выделены особенности протекания адаптационного периода у первоклассников в зависимости от типа взаимодействия педагога с учащимися. Показано влияние стиля педагогического общения на формирование личности ребенка.

Практическая значимость работы заключается в ее ориентированности на решение проблем школьного образования и состоит в том, что полученные в исследовании результаты могут быть использованы школьными психологами в сфере образования в целях проведения просветительской и консультативной работы с педагогами с целью оптимизации условий протекания адаптационного периода у первоклассников.

Также результаты работы могут быть полезны при разработке психолого-педагогических рекомендаций в целях подготовки учителей начальной школы.

**Глава 1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников**

**1.1 Сущность и специфика адаптационного периода у первоклассников**

Понятие «адаптация» - одно из основных в научном исследовании организма, поскольку именно способность к адаптации обеспечивает возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды. Современное представление об адаптации основывается на работах

Г. Селье (1960), П.К. Анохина (1975) и других психологов.

Несмотря на наличие многочисленных определений данного феномена, адаптация рассматривается в них либо как процесс приспособления к изменяющимся условиям среды, либо как результат приспособления к среде и достижение равновесия в системе «организм - среда», либо как свойство организма.

В последние годы все более активно вопросы социальной адаптации рассматриваются в педагогических работах (Амонашвили Ш.А., 1995; Кумарина Г.Ф., 2003; Подласый И.П., 2000; Ямбург Е.А., 2004 и др.). Если психологическая наука преимущественно изучает адаптивные свойства личности, характер адаптивных процессов и механизмы приспособления личности к социальной среде, то педагогику интересуют вопросы управления и педагогической поддержки социальной адаптации подрастающего поколения, поиск средств, форм, методов профилактики и коррекции неблагоприятных вариантов адаптации.

В современной психолого-педагогической литературе под адаптацией понимается сложный, многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, новую систему требований и контроля, в новый коллектив.

В концепции В.А.Петровского адаптация рассматривается как особый момент, фаза в становлении человека, от которого в значительной мере зависит характер его дальнейшего личностного развития (57, С.13-17).

Ребенок, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений, чаще всего и считается адаптированным. Такого определения адаптации придерживаются в своих исследованиях И.В. Дубровина, Р.В.Овчарова, Н.И.Гуткина (24, 25, 54).

Говоря об адаптации детей к школе, мы подразумеваем и их приспособление к окружающему миру, окружающим людям, и, наоборот, окружающего мира и людей к ним, т.е. это двусторонний процесс. При недостаточном развитии одной из сторон процесс адаптации детей к школьному обучению проходит длительно, болезненно, может закончиться отторжением ребёнка от нового, для него ещё непривычного социума - школы.

Несмотря на то, что социальная адаптация младших школьников широко изучается представителями разных наук, среди ученых до сих пор нет единого мнения о ее сущности, содержании, механизмах и критериях успешности.

Анализ работ отечественных авторов Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, А.Л.Ухтомского, Д.Н.Узнадзе и других показал, что в теоретическом осмыслении процесса адаптации можно выделить четыре ее вида: физиологическая (взаимодействие различных систем организма), биологическая (изменение в обмене веществ и функциях органов соответственно жизненному значению воздействий), психологическая (приспособление человека к условиям, задачам на уровне психических процессов, свойств, состояний), социально-психологическая (приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе). Эти виды адаптации взаимодействуют и могут проявляться одновременно.

В физиологической адаптации (М.М.Безруких, 1998) выделено три основных этапа, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма.

Первый этап физиологической адаптации - ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, организм отвечает бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем. Эта "физиологическая буря" длится достаточно долго (две-три недели). На данном этапе ни о какой экономии ресурсов организма говорить не приходится. Организм тратит все, что есть. Поэтому учителю важно помнить, какую высокую "цену" платит организм каждого ребенка в этот период.

Второй этап - неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты, реакции на постороннее воздействие.

Третий этап - период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

Какую бы работу ни выполнял школьник, будь то умственная работа по усвоению новых знаний, статическая нагрузка, которую испытывает организм при вынужденно сидячей позе, или психологическая нагрузка от общения в большом и разнородном коллективе, организм, вернее каждая из его систем, должен отреагировать своим напряжением, своей работой. Поэтому чем большее напряжение будет испытывать каждая система, тем больше ресурсов израсходует организм. Но возможности детского организма далеко не безграничны. Длительное напряжение и связанные с ним утомление и переутомление могут стоить организму ребенка здоровья.

Продолжительность всех трех фаз физиологической адаптации приблизительно пять-шесть недель, а наиболее сложными являются первая и четвертая недели.

Биологическая адаптация во многом определяется состоянием здоровья ребенка, и по степени приспособленности к школе различают группы детей, проявляющих легкую адаптацию, адаптацию средней тяжести и тяжелую (1, 22 и др.). При легкой адаптации состояние напряженности функциональных систем организма ребенка компенсируется в течение первой четверти. При адаптации средней тяжести нарушения самочувствия и здоровья более выражены и могут наблюдаться в течение первого полугодия. У части детей адаптация в школе происходит тяжело. При этом значительные нарушения в состоянии здоровья нарастают от начала к концу учебного года.

Состояние здоровья ребенка и изменение его показателей под влиянием учебной нагрузки – один из основных критериев, характеризующих протекание адаптации к систематическому обучению.

Психологическая адаптация тесно связана с психологической готовностью ребенка к обучению. (24, 26, 53).

Н.И.Гуткина определяет психологическую готовность к школе как «необходимый и достаточный уровень развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников» (Н.И. Гуткина, 2000, С.37).

Психологическая адаптация ребенка к школе охватывает все стороны детской психики: личностно-мотивационную, волевую, учебно-познавательную. Известно, что успешность школьного обучения определяется, с одной стороны, индивидуальными особенностями учащихся, с другой - спецификой учебного материала. Главную трудность "предметной" адаптации для начинающего школьника представляет освоение содержания обучения - грамоты и математических представлений. На первый взгляд, это не так. Содержание обучения в первом классе и в подготовительной к школе группе во многом совпадает. Фактически знания, которые получают школьники на уроках в начале обучения, большей частью усвоены еще в детском саду. В то же время известно: первое полугодие в школе самое трудное. Все дело в том, что в основе усвоения знаний в условиях школьного обучения лежат иные механизмы. Это значит, что в дошкольный период знания усваиваются большей частью непроизвольно, занятия строятся в занимательной форме, в привычных для детей видах деятельности. В процессе же школьного обучения главное - научить детей осознавать учебную задачу. Достижение такой цели требует от учащихся определенных усилий и развития целого ряда важных учебных качеств:

1. Личностно-мотивационное отношение к школе и учению: желание (или нежелание) принимать учебную задачу, выполнять задания педагога, то есть учиться.

2. Принятие учебной задачи: понимание задач, поставленных педагогом; желание их выполнять; стремление к успеху или желание избежать неудачи.

3. Представления о содержании деятельности и способах ее выполнения: уровень элементарных знаний и умений, сформированных к началу обучения.

4. Информационное отношение: обеспечивает восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации в процессе обучения.

5. Управление деятельностью: планирование, контроль и оценка собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

Социально-психологическая адаптация (40, 54 и др.) рассматривается с позиции воздействия на ребенка не только среды, но и обратного: он сам меняет социально – психологическую ситуацию. Поэтому адаптироваться приходится не только ребенку к классу, к своему месту в школе, к учителю, но и самим педагогам к новым для них воспитанникам.

Таким образом, под адаптацией мы понимаем не только приспособление ребенка к успешному функционированию в данной среде (приспособление к новой системе отношений, социальных условий, новым требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т.д.), но и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию.

Существует еще один вид адаптации – личностная (социальная), которая связана с желанием и умением ребенка принять новую роль школьника. Она достигается целым рядом условий:

1. Развитие у детей умения слушать, реагировать на действия учителя, планировать свою работу, анализировать полученный результат - то есть умений и способностей, необходимых для успешного обучения в начальной школе.

2. Развитие умения налаживать контакт с другими детьми, выстраивать отношения со взрослыми, быть общительным и интересным для окружающих - то есть умений, позволяющих устанавливать межличностные отношения со сверстниками и педагогами.

3. Формирование умения правильно оценивать свои действия и действия одноклассников, пользоваться простейшими критериями оценки и самооценки (такими критериями выступают полнота знаний, их объем, глубина; возможность использовать знания в различных ситуациях) - то есть устойчивой учебной мотивации на фоне позитивных представлений ребенка о себе и низкого уровня школьной тревожности.

Все перечисленные виды адаптации тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам.

По описанию уровней адаптации к обучению в школе можно проследить, что приспособление у первоклассников протекает по-разному и отличается по скорости приспособления и устойчивости.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно выделить три уровня адаптации первоклассников к школе. Каждому уровню соответствует определенная группа детей. Условно ученые выделяют высокий, средний и низкий уровни (Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, М.А. Амонашвили).

Первая группа детей адаптируется в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей. У них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них все же отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. Но к концу октября трудности этих детей, как правило, преодолеваются, ребенок полностью осваивается и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом.

Вторая группа детей имеет более длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается. Дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Такие школьники могут играть на уроках, выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности в усвоении учебной программы, лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными требованиям школы, учителя.

Третья группа - дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций, они с большим трудом усваивают учебные программы. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя: они "мешают" работать в классе.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по данной проблеме нами были выделены общие условия, при которых адаптация к школьной жизни протекает наиболее успешно: учет индивидуально–личностных качеств ученика (Е.С. Рабунский, И.Унт); подбор соответствующих возрастным особенностям развития учащихся методов и приемов обучения (Н.Ф.Виноградова, А.А.Леонтьев, К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман); создание материально-технического обеспечения учебно-воспитательного пространства (Ш.А.Амонашвили, В.А.Петровский).

Успешность адаптации во многом зависит от наличия у детей адекватной самооценки. Безусловно, адекватная самооценка облегчает процесс адаптации к школе, тогда как завышенная или заниженная, напротив, осложняют его.

Важным показателем удовлетворенности ребенка пребыванием в школе выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности. Оно оказывает влияние на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге на сформированность « внутренней позиции школьника».

Таким образом, основными критериями адаптированного первоклассника являются положительное отношение к школе, умение входить в контакт со взрослыми и сверстниками и поддерживать его, адекватное восприятие школьных требований, лёгкое усвоение учебного материала, проявление самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений.

В результате анализа научной литературы мы пришли к выводу, что адаптация младших школьников - это процесс активного освоения ими социальной среды, овладения формами поведения, направленными на гармонизацию отношений с окружающими и собственное развитие в данной среде.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации к школе позволяет сделать вывод о том, что ребенок, не сразу становится школьником, а требуется определенный этап адаптации, в ходе которого его прежний опыт, взаимоотношения с окружающими, все привычные факторы и стереотипы его поведения преобразуются в соответствии с новыми требованиями и условиями. В случаях, когда прежний опыт вступает в противоречие с новыми требованиями, возникают неблагоприятные последствия для психического развития ребенка.

Трудности, возникающие у младших школьников в процессе адаптации, могут привести к самой неблагоприятной ее форме – дезадаптации.

Значительный вклад в решение проблемы индивидуализации воспитания с учетом предупреждения школьной дезадаптированности учащихся внесли разработанные за рубежом концепции теории формирования личности (Р. Бернс, 1986 и др.). В них рассматриваются значение внутреннего мира личности для развития и социологический подход к предупреждению отрицательных черт личности.

В то же время следует подчеркнуть, что в научной литературе освещены лишь отдельные вопросы профилактики школьной дезадаптации учащихся начальных классов. Профилактика школьной дезадаптации учащихся начальных классов была и есть предмет специального исследования.

Несмотря на актуальность, большое практическое значение и широкое обсуждение, приходится констатировать, что проблема школьной дезадаптации относится в настоящее время к громко заявляемым, но трудно решаемым проблемам.

Прежде всего, это объясняется различным осмыслением самого понятия школьной дезадаптации, которое может трактоваться как "нарушение приспособляемости к обучению" (В.В.Ковалев, 1984), или "нарушения приспособления личности школьника к сложившимся меняющимся условиям обучения в школе" (М.Ш.Вроно, 1984), или "совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения" (С.А.Беличева и др., 1993).

Таким образом, в нашем понимании, дезадаптация - это отрицательный результат адаптации, выражающийся в недостаточной активности ребенка, в отсутствии способности к адекватной ориентировке в ситуации, в неумении спланировать собственное поведение, а также в его конфликтном отношении к этой ситуации и своей деятельности, т.е. конфликтной внутренней позицией.

Определение школьной дезадаптации существенно зависит от различных подходов, ориентированных на различные уровни видения и решения целостной проблемы. Преобладание в этом видении того или иного компонента в проявлении школьной дезадаптации зависит от понимания ее ведущих причин, которые, чаще всего, являются ведущим, системообразующим признаком.

Отсюда можно обнаружить существование следующих подходов в явлении школьной дезадаптации:

1-й подход рассматривает школьную дезадаптацию через индивидуальные особенности личности, которые препятствуют нормальному включению в учебный процесс: соматическая ослабленность ребенка, нарушение формирования отдельных психических функций и познавательных процессов, нарушение формирования школьных навыков, эмоциональные расстройства.

2-й подход преимущественно анализирует внешние факторы, которые создают предпосылки для развития школьной дезадаптации: семейное воспитание, низкий уровень подготовки к школе, отсутствие индивидуального подхода к ребенку и так далее.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, можно выделить несколько видов дезадаптации: патогенную (психогенную), психосоциальную и социальную.

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями психического развития, нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения нервной системы. Патогенная дезадаптация может носить устойчивый характер.

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуальными психологическими особенностями ребенка, которые обуславливают его нестандартность и требуют индивидуального подхода в условиях детского образовательного учреждения.

Можно выделить устойчивые формы психосоциальной дезадаптации: акцентуации характера; особенности эмоционально-волевой и мотивационно-познавательной сферы; опережающее развитие ребенка, делающее его «неудобным» учащимся. И неустойчивые формы психосоциальной дезадаптации: кризисные периоды развития ребенка, психические состояния, спровоцированные психотравмирующими обстоятельствами (развод родителей, конфликт, влюбленность).

Социальная дезадаптация проявляется в нарушениях норм морали, асоциальных формах поведения, деформации ценностных ориентаций. Выделяют две стадии: педагогическая запущенность и социальная запущенность. Социальная дезадаптация характеризуется следующими признаками: отсутствие навыков общения; неадекватная оценка себя в системе общения; высокие требования к окружающим; эмоциональная неуравновешенность; установки, препятствующие общению; тревожность и боязнь общения; замкнутость.

Одной из форм социальной дезадаптации является школьная дезадаптация, проявляющаяся в нарушениях дисциплины, учебной деятельности, взаимоотношений с одноклассниками и учителем. Т.Д. Молодцова, Р.В. Овчарова, считают, что дезадаптация в школе негативно влияет на адаптацию младшего школьника и в других средах общения.

В младшем школьном возрасте дети овладевают, прежде всего, предметной стороной учебной деятельности – приёмами, навыками, умениями, необходимыми для усвоения новых знаний. Если у ребёнка не формируются навыки учебной деятельности или приемы, которыми он пользуется, оказываются недостаточно продуктивными, не рассчитанными на работу с более сложным материалом, он начинает отставать от своих одноклассников, испытывать реальные трудности в учёбе.

Возникает один из симптомов школьной дезадаптации – снижение успеваемости. Одной из причин этого могут быть индивидуальные особенности уровня интеллектуального и психомоторного развития. По мнению многих педагогов, психологов, психотерапевтов, если правильно организовать работу с такими ребятами, учитывая их индивидуальные качества, обращать специальное внимание на то, как они решают те или иные задания, можно в течение нескольких месяцев добиться не только ликвидации у них отставания в учёбе, но и компенсации задержки в развитии (23, 26, 45 и др.).

Другой причиной не сформированности навыков учебной деятельности у учащихся младших классов может быть то, как дети овладевают приёмами работы с учебным материалом. В.А. Сухомлинский в своей книге «Разговор с молодым директором школы» обращает внимание начинающих педагогов на необходимость специально обучать учащихся младших классов способам работы. Автор пишет: «В подавляющем большинстве случаев овладение знаниями непосильно для ученика потому, что он не умеет учиться… Руководство обучением, построенное на научном распределении умений и знаний во времени, позволяет построить прочную основу среднего образования – умение учится» (В.А. Сухомлинский, 1982, С.38-42).

Другая форма школьной дезадаптации младших школьников, так же неразрывно связана со спецификой их возрастного развития. Смена ведущей деятельности (игровой на учебную), которая происходит у детей в 6-7 лет осуществляется за счёт того, что только понимаемые мотивы учения при определённых условиях становятся действующими мотивами (17, 44).

Одним из таких условий является создание благоприятных отношений родителей к ребёнку, подчёркивающих значимость учёбы в глазах первоклассников, а также учителей, поощряющих самостоятельность учащихся, способствующих образованию у школьников стойкой учебной мотивации, заинтересованности в хорошей оценке, получении знаний и т. п. Однако наблюдаются и случаи не сформированности мотивации учения у младших школьников.

Таким образом, Л.И. Божович пишет о том, что среди обследованных ими учеников I – III классов встречались такие, у которых отношение к школьному обучению продолжало носить дошкольный характер. Для них на первый план выступала не сама деятельность учения, а школьная обстановка и внешние атрибуты, которые могли быть использованы ими в игре (Л.И. Божович, 1968). Причиной возникновения этой формы дезадаптации младших школьников является невнимательное отношение родителей к детям. Внешне незрелость учебной мотивации выражается в безответственном отношении школьников к занятиям, в недисциплинированности, несмотря на достаточно высокий уровень развития их познавательных способностей.

Следующая форма школьной дезадаптации младших школьников заключается в их неспособности произвольно управлять своим поведением. Неумение адаптироваться к требованиям школы и управления своим поведением в соответствии с принятыми нормами может быть следствием неправильного воспитания в семье, которое в ряде случаев способствует обострению таких психологических особенностей детей, как повышенная возбудимость, трудность концентрации внимания, эмоциональная лабильность и др.

Четвёртая форма дезадаптации первоклассников к школе связана с их неумением приспособиться к темпу школьной жизни. Как правило, она встречается у соматически ослабленных детей, ребят с задержкой физического развития, слабым типом ВНД, нарушениями в работе анализаторов и других. Причины возникновения дезадаптации таких детей в неправильном воспитании в семье или в «игнорировании» взрослыми их индивидуальных особенностей.

Перечисленные формы дезадаптации школьников неразрывно связаны с социальной ситуацией их развития: возникновением новой ведущей деятельности, новых требований. Однако, чтобы эти формы дезадаптации не привели к образованию психогенных заболеваний или психогенных новообразований личности, они должны осознаваться детьми как их трудности, проблемы, неудачи. Причиной возникновения психогенных нарушений являются не сами по себе промахи в деятельности первоклассников, а их переживания по поводу этих промахов. К 6–7 годам, по мнению Л.С.Выготского, дети уже достаточно хорошо осознают свои переживания, но именно переживания, вызванные оценкой взрослого, приводят к изменению в их поведении и самооценке.

Таким образом, психогенная школьная дезадаптация младших школьников неразрывно связана с характером отношения к ребёнку значимых взрослых: родителей и учителей.

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

Анализ существующей литературы по проблеме возникновения дезадаптации учащихся начальных классов показывает, что причинами могут быть разнообразные факторы: особенности процесса обучения, направленность поведения педагога, начальная биологическая предрасположенность к дезадаптации, особенности семейного отношения, индивидуальные особенности личности ребенка и др.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации к школе позволяет сделать вывод о том, что ребенок, не сразу становится школьником, а требуется определенный этап адаптации, в ходе которого его прежний опыт, взаимоотношения с окружающими, все привычные факторы и стереотипы его поведения преобразуются в соответствии с новыми требованиями и условиями. В случаях, когда прежний опыт вступает в противоречие с новыми требованиями, возникают неблагоприятные последствия для психического развития ребенка что может привести к школьной дезадаптации.

**1.2 Общая характеристика психического развития ребёнка младшего школьного возраста в условиях учебной деятельности**

Анализ кризисного возраста, связанного с переходом от дошкольного к младшему школьному возрасту, предпринимается нами с точки зрения классической концепции Л.С. Выготского, где ключевыми характеристиками категории «психологического возраста» являются социальная ситуация развития и центральное возрастное новообразование. А также, разработанное в трудах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других психологов понятие ведущей деятельности. Опираясь на данные критерии анализа возрастных периодов, мы рассматриваем, в чем заключается своеобразие и главное содержание развития детей «на стыке» дошкольного и младшего школьного возрастов.

По мнению Л.С. Выготского, каждый аналитический и критический период характеризуется центральным психологическим возрастным новообразованием (Выготский Л.С., 1997, с.23). Однако в современной психологии нет единой точки зрения на этот счет.

Итак, вопрос о ведущей деятельности и формирующихся в ней возрастных психологических новообразований рассматривался в кризисный период развития ребенка в экспериментальных исследованиях, проводимых под руководством Д.Б. Эльконина (Божович Л.И., 1968; Гуревич К.М.,1988; Драгунова Т.В.,1970 и др.). Авторы показали, что психологические новообразования кризиса семи лет формируются в особой деятельности, носящей промежуточный характер между игровой и учебной. В ходе ее осуществления у ребенка устанавливаются своеобразные условные отношения со взрослыми, приводящие к условно-динамической позиции. По своей психологической природе она близка к игровой роли, но реализуется при решении задач, приближающихся к учебным.

В других работах, связанных с началом школьного обучения, выделены новообразования, которые свидетельствуют о состоявшемся переходе ребенка из дошкольного в младший школьный возраст, т.е. рассматриваются новообразования, возникающие сразу после проживания кризиса семи лет. Так, Г.Г. Кравцов вслед за Д.Б. Элькониным связывает начало младшего школьного возраста с появлением у ребенка устойчиво удерживаемого теоретического отношения к задаче, с обращением внимания ребенка на способ действия (Г.Г. Кравцов, 1983). По мнению других исследователей младшего школьного возраста, центральными психологическими новообразованиями этого периода являются произвольность и осознанность познавательных процессов и поведения (Л.А. Венгер, 1994).

Все перечисленные новообразования, по мнению авторов, возникают к концу данного возраста, т.е. являются результатом, итогом развития ребенка в младшем школьном возрасте.

Специфика перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту связана, по мнению Л.С. Выготского, с открытием детьми 6-7 лет факта собственных переживаний, осмысленной ориентировкой в них, появлением знания о своем Я. Поиск путей формирования возрастных новообразований у детей при подготовке к школе чрезвычайно важен, так как именно они обусловливают становление рефлексивного отношения ребенка данного возраста к собственным изменениям.

Анализ меняющейся социальной ситуации развития при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту предполагает рассмотрение соотношения ее объективных и субъективных показателей. Объективная составляющая, связанная с переходом ребенка 6-7 лет к новому возрастному статусу, включает наличие новых общественных ожиданий, адресованных ему со стороны близких и социальных взрослых, что, в свою очередь, предполагает иное восприятие детей значимыми другими в структуре деятельностных и межличностных отношений. Субъективная составляющая социальной ситуации развития в этот период представлена новым фокусом содержания переживаний: появляются новые смыслы в жизни ребенка, прежде всего обнаруживающие себя в отношении к новым социальным взрослым и к предмету новой социально-значимой деятельности.

В качестве важнейшего достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу» (Д.В. Савицкая, 1999).

Младший школьный возраст – это период детства, ведущей в котором становится учебная деятельность. С момента поступления ребёнка в школу она начинает опосредовать всю систему его отношений. В процессе учебной деятельности ребёнок осваивает знания и умения, выработанные человечеством. Но он их не изменяет. Оказывается, что предметом изменения в учебной деятельности является он сам (И.А. Зимняя., 1999).

Учебная деятельность определяет во многом интеллектуальное развитие детей от семи до десяти, одиннадцати лет. В целом же с поступлением ребёнка в школу его развитие начинает определяться уже не тремя, как было в дошкольном возрасте, а четырьмя различными видами деятельности. Но именно внутри учебной деятельности ребёнка младшего школьного возраста возникают свойственные ему основные психологические новообразования. Она определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения.

Каждый из перечисленных выше видов деятельности имеет свои особенности в младшем школьном возрасте. Учение здесь только начинается, и поэтому о нём говорят как о развивающемся виде деятельности.

Согласно концепции Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, учебная деятельность представляет собой совокупность следующих компонентов: мотивационный, операционально-технический, контрольно-оценочный.

Конечная цель учебной деятельности – сознательная учебная деятельность ученика на всем протяжении начального обучения. Учебная деятельность, организуемая первоначально взрослым, должна превращаться в самостоятельную деятельность ученика, в которой он формулирует учебную задачу, производит учебные действия и действия контроля, осуществляет оценку, т.е. учебная деятельность через рефлексию на нее ребенка превращается в самообучение.

Главное отличие учебной деятельности от всех остальных заключается в том, что вней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Результат учебной деятельности, в которой происходит освоение научных понятий, прежде всего, изменение самого ученика, его развитие.

С началом учебной деятельности изменяется положение ребёнка в семье: у него появляются первые серьёзные обязанности по дому, связанные с учением и трудом. Большое значение для интеллектуального развития младших школьников имеет расширение сферы и содержание их общения с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний. Коллективные формы работы, стимулирующие общение, нигде не являются настолько полезными для общего развития и обязательными для детей, как в младшем школьном возрасте (Божович Л.И., 1968).

Иными в этом возрасте становятся и детские игры - они приобретают более совершенные формы - превращаются в развивающие. Индивидуальные предметные игры приобретают конструктивный характер, в них широко используются новые знания, особенно из области естественных наук. Игра в этом возрасте продолжает занимать второе место после учебной деятельности как ведущей и существенно влиять на развитие детей.

С поступлением ребёнка в школу под влиянием обучения закрепляются и развиваются основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь). Из «натуральных», по Л.С Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», то есть превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные (Выготский Л.С., 1997, С. 45-47). Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребёнка должны стать произвольность, продуктивность и устойчивость.

Внимание в дошкольном возрасте носит непроизвольный характер.

Согласно О.Ю. Ермолаеву, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения: резко увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения (27).

Возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти.

К 6 – 7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные с развитием произвольных форм запоминания и припоминания. Непроизвольная память, не связанная с активным отношением к текущей деятельности, оказывается менее продуктивной, хотя в целом эта форма памяти сохраняет ведущее положение. Существенную роль в развитии памяти у младших школьников играет речь, поэтому процесс совершенствования памяти ребёнка идёт параллельно с развитием речи. В формировании внутренних средств запоминания центральная роль принадлежит именно речи. Овладевая различными формами речи – устной, письменной, внешней, внутренней (23, 26 и др.) – ребёнок к концу младшего школьного возраста постепенно учится подчинять память своей воле, разумно контролировать ход запоминания, управлять процессом сохранения и воспроизведения информации.

Восприятие в возрасте 6-7 лет утрачивает свой аффективный первоначальный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия - наблюдения, рассматривание, поиск.

У дошкольников восприятие и мышление тесно взаимосвязаны, что говорит о наглядно – образном мышлении, наиболее характерном для этого возраста.

Н.Н. Поддъяков, в своих работах показывает, что в возрасте 5 - 6 лет происходит интенсивное развитие навыков и умений, способствующих изучению детьми внешней среды, анализу свойств предметов, воздействуя на них с целью изменения. В процессе наглядно–действенного мышления проявляются предпосылки для формирования наглядно–образного мышления, которые характеризуются тем, что разрешение проблемной ситуации осуществляется ребенком при помощи представлений, без применения практических действий. По мнению Поддъякова Н.Н., наглядно - образное мышление является основой для образования логического мышления, связанного с использованием и преобразованием понятий (Н.Н. Поддъяков, 1977).

Таким образом, к 6 – 7 годам ребенок может подходить к решению проблемной ситуации тремя способами: используя наглядно – действенное, наглядно - образное и логическое мышление.

Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточного уровня развития восприятия, памяти, мышления, повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Выражается это в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует развитие волевой регуляции поведения.

Как показывают исследования К.М. Гуревич, В.И.Селиванова, ребенок 6 – 7 лет может стремиться к далекой цели, выдерживая при этом значительное волевое напряжение в течение довольно длительного времени (23, 64).

По мнению А.К.Марковой, А.Б.Орлова, М.В. Матюхиной, в мотивационной сфере ребенка данного возраста, также происходят изменения: формируется система соподчинительных мотивов, придающая общую направленность поведению ребенка. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания (43, 44, 52).

Если взрослые, обладающие достаточно большим авторитетом для детей, мало поощряют их за успехи и больше наказывают за неудачи, то в итоге формируется и закрепляется мотив избегания неудачи. Если же, напротив, внимание со стороны взрослого и большая часть стимулов ребёнка приходятся на успехи, то складывается мотив достижения успехов. Поэтому рекомендуется в начальных классах школы не использовать отметок, особенно низких, чтобы не, вызывать у детей тревожность и беспокойство, связанные с развитием и функционированием мотива избегания неудачи.

Параллельно с мотивацией достижения успехов и под её влиянием в младшем школьном возрасте совершенствуются два других личностных качества ребёнка: трудолюбие и самостоятельность.

Трудолюбие возникает как следствие неоднократно повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий и получении ребёнком поощрений за это. Трудолюбие в начальный период школьного обучения развивается и укрепляется в учении и труде.

Самостоятельность детей младшего школьного возраста сочетается с их зависимостью от взрослых, причём данный возраст может стать переломным, критическим для формирования этого качества личности. С одной стороны, доверчивость, послушание и открытость, если они чрезмерно выражены, могут сделать ребёнка зависимым, несамостоятельным; задержать развитие данного качества личности. С другой стороны, слишком ранний упор только на самостоятельность и независимость может породить непослушание и закрытость; осложнить для ребёнка приобретение значимого жизненного опыта через доверие и подражание другим людям.

Поступление ребёнка в школу знаменует собой не только начало перехода познавательных процессов на новый уровень развития, но и возникновение новых условий для личностного роста ребёнка. Особенностью детей младшего школьного возраста, которая роднит их с дошкольниками, но ещё больше усиливается с поступление в школу, является безграничное доверие к взрослым, главным образом к учителям, подчинение и подражание им. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимают его оценки. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном лишь повторяет то, что о нём говорит взрослый. Это напрямую касается такого важного личностного образования, закрепляющегося в данном возрасте, как самооценка.

С момента, когда ребенок пошел в школу, его эмоциональное развитие в большей степени, чем раньше, зависит от посторонних людей и от того опыта, который он приобретает вне дома. Страхи ребенка отражают его восприятие окружающего мира, рамки которого теперь для него значительно расширяются. Большей частью страхи связаны с событиями в школе, семье и группе сверстников. Предметом страхов могут быть и предстоящие уроки, и уколы, и отношения между сверстниками.

В младшем школьном возрасте формируется характер ребёнка, складываются его основные черты, которые в дальнейшем влияют на практическую деятельность ребёнка и на его общение с людьми.

По мнению Л.И. Божович, на пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция» (Л.И. Божович, 1968). Эта позиция представляет собой осознанное отношение ребёнка к себе, к окружающим людям, событиям и делам – такое отношение, которое он отчётливо может выразить делами и словами. Возникновение внутренней позиции становится переломным моментом в дальнейшей судьбе ребёнка, определяя собой начало его индивидуального, относительно самостоятельного личностного развития. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребёнка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде, независимо от обстоятельств.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения в школе.

**1.3 Стили педагогического общения**

Проблемы общения разрабатывались педагогами и психологами на протяжении длительного периода времени, поскольку процесс социализации человеческой личности невозможен без общения.

Понятие общения является сложным и многогранным. Так, М.И. Лисина характеризует общение как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. Предметом общения она считает другого человека, выделяя его познавательные, деловые и личностные мотивы (М.И. Лисина, 1980, С. 23-25).

Б.Г. Ананьев понимает общение как специфический вид деятельности, через который человек строит свои отношения с другими людьми. Одним из первых он выделил в общении макро-, мезо- и микроуровни (В.Г. Ананьев, 1968, С. 47).

Педагогическое общение было и остается предметом пристального внимания и тщательного изучения многих отечественных психологов. Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.В. Петровский и др. определяют педагогическое общение как основу развития личности ребенка в школьный период его жизни. Общение с учителем способствует формированию мотивационной и аффективной сфер развивающейся личности и сильнее это воздействие становится тогда, когда ребенок сам заинтересован в данном общении. В свою очередь, заинтересованность, эмоциональное отношение учащихся во многом определяется тем, как учитель организует процесс педагогического общения, т.е. спецификой его взаимодействия с учениками.

Специфика педагогического общения, прежде всего, проявляется в его полиобъективной направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и на организацию освоения учебных знаний и формирования на этой основе творческих умений. Педагогическая работа многообразна, она включает в себя руководство детьми, их обучение и воспитание. Поэтому можно говорить не просто о стиле работы педагога, а о стиле руководства детьми, стиле деятельности, стиле поведения, стиле взаимодействия с детьми, их обучения и т.д. Поскольку обучение детей протекает в процессе общения, можно также говорить и о стиле общения с детьми или стиле педагогического общения.

Анализ научной литературы о природе стиля педагогического общения показал, что существует довольно большое разнообразие представлений на этот счет. Рядом авторов усматривается родство педагогического стиля общения с индивидуальным стилем деятельности. Весьма показательна в этом смысле точка зрения И.А.Зимней, которая считает, что стиль педагогического общения — есть компонент стиля педагогической деятельности, включающего, помимо этого, еще стиль управления, стиль саморегуляции и когнитивный стиль педагога (И.А. Зимняя, 1997, С.36-48). Весьма распространено понимание стиля педагогического общения как стиля отношения педагога к детям (11, 51, 61 и др.).

Формирование индивидуального стиля педагогического общения идет по трем основным направлениям:

1) Изменение всей системы общения, его функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих коммуникативных навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения общения.

2) Изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения.

3) Изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к другому субъекту, что проявляется в когнитивной сфере в уровне информированности о другом субъекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере — в интересе к другому субъекту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого несмотря на трудности; в практической сфере — в осознании своих реальных возможностей влияния на объект. В результате установка субъекта воздействовать на другой субъект заменяется на потребность во взаимодействии, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры.

Основой индивидуального стиля педагогического общения являются индивидуальные различия учителей в коммуникативной сфере. Каждый учитель в сфере профессиональных коммуникаций неповторим и своеобразен. Педагоги различаются по внутреннему механизму приспособления к требованиям коммуникативной ситуации. При этом индивидуальные особенности их коммуникативных действий могут обеспечивать равноценную по эффективности педагогическую деятельность.

По мнению А.Г.Исмагиловой, индивидуальный стиль педагогического общения трактуется как сложная многоуровневая система разных элементов коммуникативной деятельности, направленной на достижение определённого результата. Первый уровень образуют, по её мнению, цели педагогического общения (дидактические, воспитательные, организационные). Второй уровень - действия, с помощью которых реализуются цели (стимулирующие, организующие, контролирующие, оценивающие, корригирующие). Третий - операции, посредством которых осуществляются действия (прямые и косвенные). Индивидуальная стратегия целей педагогического общения обусловлена, по мнению автора, преимущественно личностными качествами педагогов, обеспечивающими социально-психологические механизмы регуляции поведения, а выбор операций в большей мере определяется свойствами нервной системы и темперамента. Основой выделения типов индивидуального стиля общения для А.Г. Исмагиловой служит триада показателей: характер поставленных целей общения, выбор действий, выбор операций общения (А.Г. Исмагилова, 1991, С.102-103).

Продолжая эту линию изучения, А.А.Коротаев и Т.С.Тамбовцева предлагают понятие операциональной структуры индивидуального стиля педагогического общения (35). С их точки зрения, она состоит из трёх иерархических уровней. Главный уровень структуры представлен организационными, оценочными и перцептивными операциями, которые связаны с направленностью личности педагога — его отношениями, убеждениями. Второй уровень образуют эмоционально-коммуникативные операции, обеспечивающие эмоциональный климат в отношениях между педагогом и учащимися. Последний иерархический уровень составляют фатические и фасцинирующие операции, от которых зависит эмоциональный тон, круг общения, его дистанция; интонация, лексическое своеобразие речи, скорость вовлечения учащихся в разговор и быстрота реагирования на их реплики.

А.А.Коротаев и Т.С.Тамбовцева в своем представлении о типах индивидуального стиля общения опираются на понимание последнего как целостной системы взаимосвязанных друг с другом операций педагогического общения, определяемой свойствами различных уровней индивидуальности педагога. Сама классификация типов, предложенная авторами, представляет собой следующее (35, С.30-48):

1. "мягкий" (осуществляется на эмоционально-личностном уровне общения);
2. "жёсткий" (осуществляется на деловом уровне);
3. "гибкий" (осуществляется на том и на другом уровне).

Д.Б. Оборина (51, С.109-110) считает, что индивидуальный стиль педагогического общения — это поведенческий компонент установки на ученика, находящий своё непосредственное выражение в конкретных ситуациях общения и взаимодействия учителя с учеником и находящийся в неразрывном единстве с двумя другими компонентами установки (когнитивным и эмоциональным). Формирование установки на ученика должно анализироваться, по мнению автора, в более широком контексте становления и формирования "профессиональной педагогической ментальности", жизненных планов и перспектив, а также ценностных ориентаций личности.

Анализ литературы по данной теме дает основание констатировать отсутствие установившегося определения стиля педагогического общения. Мы определяем стиль педагогического общения как характеристику профессионального общения педагога, проявляющуюся в способах принятия и осуществления решений, в избираемых приемах влияния на учеников, зависящую от уровня коммуникативной компетентности и личностной зрелости педагога.

Таким образом, стиль педагогического общения - это проявление профессиональных коммуникативных навыков педагога, т.е. понятие более узкого плана, нежели стиль педагогической деятельности.

Проанализировав научную литературу, можно отметить, что как в зарубежной науке (К.Эдварс и другие), так и в отечественной (Н.А.Березовин, В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, А.К.Маркова и другие) предпринимались неоднократные попытки создания типологий стилей общения.

К.Эдварс, рассматривая доминирующие личностные мотивационные установки в общении, выделил три стиля взаимодействия:

- кооперативный стиль, для которого характерна восприимчивость индивида к потребностям других людей, понимание этих потребностей, стремление разрешать социальные ситуации, в частности, конфликты, путем своеобразного самопожертвования;

- инструментальный стиль, для которого характерно выраженное стремление разрешать социальные ситуации путем их «структурации» с опорой на социальный престиж, сходство интересов, общность взглядов, а также владение и широкое использование традиционных форм и средств общения и взаимодействия;

- аналитический стиль, в котором имеет место тенденция оперировать людьми и ситуациями на основе понимания и анализа ситуационных и межличностных факторов, через вскрытие детерминант деятельности, иных, чем существующие или общепринятые.

Я.Л.Коломинский, Н.А.Березовин в своей работе описали типологию стилей отношения учителя к классному коллективу. По их мнению, в стиле отношения «... закрепляется типичное для данного учителя внутреннее эмоционально-оценочное отражение детского коллектива» (11, С.45). Их типология включает 5 стилей отношения учителя к классному коллективу:

1.Устойчиво-положительный. Характеризуется стабильным эмоционально-положительным отношением к детям, заботой о них, помощью при затруднениях, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в обращении с детьми. 2.Пассивно-положительный. Характеризуется нечетко выраженной эмоционально-положительной установкой в отношении к детям.

3. Неустойчивый. Характеризуется ситуативностью отношения при общей эмоционально-положительной установке.

4. Пассивно-отрицательный.

5. Устойчиво-отрицательный.

А.К.Маркова, А.Я.Никонова (43) создали типологию индивидуальных стилей педагогической деятельности, включающую 4 стиля. При создании типологии использовались комбинации двух качеств учителя: методичность и противоположно ему - импровизационность, рассудительность и противоположная ей - эмоциональность. Стили получили следующие названия:

1) эмоционально-импровизационный стиль, в котором ориентация учителя направлена на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель с данным обращается к большому числу учеников, в основном – сильных, интересующих его.

2) эмоционально-методичный стиль характерен для учителя, ориентированного на процесс и результаты обучения. Такой учитель внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся: как сильных, так и слабых.

3) рассуждающе-импровизационный стиль, в котором учитель ориентирован на процесс и результаты обучения. Однако, в отличие от эмоционально-методичного стиля педагогического общения, учитель меньше говорит сам, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

4) рассуждающе-методичный стиль ориентируется преимущественно на результаты обучения. Ученик воспринимается учителем как средство решения педагогической задачи.

Е.В.Коротаева (36, С.42-46) выделяет 4 профессиональных стиля деятельности педагога по следующим критериям: умение педагога создать на уроке учебно-познавательную атмосферу, используемые методы обучения, виды деятельности и активность учащихся на уроке, контроль и коррекция деятельности учащихся, речь педагога и ее значение на уроке, взаимоотношения учителя и учеников, воспитывающая сторона урока, результативность занятия. Это следующие стили: пассивный, относительно активный, активный, творческий. По мнению Е.В.Коротаевой, наиболее благоприятным является творческий стиль деятельности педагога, так как он положительно влияет на продуктивность урока.

Р.Бернс (13) выделяет по стилю руководства - авторитарных и демократичных учителей. Авторитарные учителя во главу угла ставят выполнение школьниками обезличенных учебных заданий и предпочитают сами оценивать ответы учащихся. Демократичные учителя ориентируются, в основном, на тесные контакты с детьми и чаще вовлекают их в процесс оценки

собственных ответов.

Иной подход к выделению типологии стилей педагогического общения наблюдается в трудах В.А. Канн-Калика. В основу типологии им были заложены индивидуально-типологические особенности личности учителя в коммуникативной сфере профессиональной деятельности.

Ученым были установлены следующие стили педагогического общения:

* общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;
* общение на основе дружеского расположения;
* общение-дистанция;
* общение-устрашение;
* общение-заигрывание (30, С. 97-100).

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, М.Ю.Кондратьев, Р.Х.Шакуров, А.К.Маркова и др.).

Классификация стилей педагогического общения, предложенная А.К.Марковой:

При авторитарном стиле общения педагог все берет на себя. Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом. Свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляет чрезмерную требовательность, категоричен в суждениях, не принимает возражений, с пренебрежением относится к мнениям, инициативе учащихся. Педагог постоянно проявляет свое превосходство, у него отсутствует сопереживание, сочувствие. Ученики оказываются в позиции ведомых, в позиции объектов педагогического воздействия. Общение строится на дисциплинарных воздействиях и подчинении.

На наш взгляд, такой стиль тормозит развитие личности, подавляет активность, сковывает инициативу, порождает неадекватную самооценку; в отношениях он воздвигает смысловой и эмоциональный барьеры между учителем и учениками.

При демократическом стиле руководства общение и деятельность строятся на творческом сотрудничестве. Совместная деятельность мотивируется педагогом, он прислушивается к мнению учащихся, поддерживает право воспитанника на свою позицию, поощряет активность, инициативу, обсуждает замысел, способы и ход деятельности. Преобладают организующие воздействия. Этот стиль характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой взаимодействия, доброжелательностью, доверием, требовательностью и уважением, учетом индивидуальности личности. Основная форма обращения — совет, рекомендация, просьба.

Данный стиль располагает воспитанников к педагогу, способствует их развитию и саморазвитию, вызывает стремление к совместной деятельности, побуждает к самостоятельности, стимулирует самоуправление, высокую адекватную самооценку и, что особенно значимо, способствует становлению доверительных, гуманистических отношений.

При либеральном (попустительском) стиле руководства отсутствует система в организации деятельности и контроля. Педагог занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь коллектива, в проблемы отдельной личности, довольствуется минимальными достижениями. Тон обращения диктуется желанием избежать сложных ситуаций, во многом зависит от настроения педагога, форма обращения — увещевания, уговоры.

Этот стиль ведет к панибратству или отчуждению; он не способствует развитию активности, не побуждает к инициативе, самостоятельности воспитанников. При таком стиле руководства отсутствует целенаправленное взаимодействие «учитель—ученик».

Согласно нашей точки зрения, практически ни один из вышеперечисленных авторов раскрывает влияние стиля педагогической деятельности на учебный процесс, учебные результаты или интеллектуальное развитие школьников. Только Е.В. Коротаева указывает, что творческий стиль деятельности педагога влияет на продуктивность урока.

Большинство авторов задаются целью создания собственной типологии стилей общения по результатам собственных же исследований. Созданные ими типологии весьма интересны и более или менее полно описывают многообразие индивидуальных стилей. Однако можно предположить, что типологии, созданные в результате обследования небольшой выборки учителей, применимы только для этой выборки, а за ее пределами не оправдывают себя.

Рассмотрев различные классификации стилей педагогического общения, можно предположить, что типология из двух стилей имеет чрезмерно жесткое деление и появление учителей, которые не подойдут под эту типологию (Бернс Р.); а типология из четырех (Е.В.Коротаева) или пяти стилей (Я.Л.Коломинский и Н.А.Березовин) носит несколько расплывчатый характер и предполагает наличие учителей, которых можно будет отнести сразу к 2-м типам.

Таким образом, мы пришли к выводу, что наиболее подходящей классификацией стиля педагогического общения для нашей дальнейшей работы является модель, предложенная А.К.Марковой, которая включает в себя авторитарный, демократический и либеральный (попустительский) стили педагогического общения учителя с учениками.

**Выводы по главе 1**

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. В этот период в его жизнь входит учение - деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда.

С поступлением ребёнка в школу под влиянием обучения закрепляются и развиваются основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь). Из «натуральных», по Л.С Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», то есть превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные.

Анализ работ Л.С. Выготского, А.В. Петровского, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, Г.Г. Кравцова, Р.В. Овчаровой, Н.И. Гуткиной, М.А. Амонашвили и др. позволяет сделать вывод о том, что ребенок, не сразу становится школьником, а требуется определенный этап адаптации, в ходе которого его прежний опыт взаимоотношения с окружающими, все привычные факторы и стереотипы его поведения преобразуются в соответствии с новыми требованиями и условиями.

Ребенок, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений, чаще всего и считается адаптированным. Такого определения адаптации придерживаются в своих исследованиях И.В. Дубровина, Р.В.Овчарова, Н.И.Гуткина (24, 25, 54).

Основными критериями адаптированного первоклассника являются положительное отношение к школе, умение входить в контакт со взрослыми и сверстниками и поддерживать его, адекватное восприятие школьных требований, лёгкое усвоение учебного материала, проявление самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений.

Анализ работ отечественных психологов Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, А.Л.Ухтомского, Д.Н.Узнадзе и др. показал, что в теоретическом осмыслении процесса адаптации выделяют четыре ее вида: физиологическая (взаимодействие различных систем организма), биологическая (изменение в обмене веществ и функциях органов соответственно жизненному значению воздействий), психологическая (приспособление человека к условиям, задачам на уровне психических процессов, свойств, состояний), социально-психологическая (приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе). Эти виды адаптации взаимодействуют и могут проявляться одновременно.

Из исследований Я.Л. Коломинского, В.С. Мухиной, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, М.А. Амонашвили. можно выделить три уровня адаптации первоклассников к школе: высокий, средний и низкий. Каждому уровню соответствует определенная группа детей.

В группе с высоким уровнем адаптации - дети адаптируется в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, приобретают новых друзей, полностью осваиваются и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом. Вторая группа детей имеет более длительный период адаптации. Как правило, эти дети испытывают трудности в усвоении учебной программы, и лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными требованиям школы, учителя. Третья группа - дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций, они с большим трудом усваивают учебные программы.

Трудности, возникающие у младших школьников в процессе адаптации, могут привести к самой неблагоприятной ее форме – дезадаптации.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме дезадаптации детей, можно выделить несколько ее видов: патогенную (психогенную), психосоциальную и социальную (Т.Д. Молодцова,1997).

Для более быстрого и безболезненного привыкания ребенка к школьной жизни, учителю необходимо создать благоприятную атмосферу, соответствующие условия для адаптации ребенка к обучению в школе. Эффективность воспитательно-дидактических воздействий на данном этапе во многом определяется особенностями педагогического общения учителя с учащимися, так как учитель является центральным действующий лицом и субъектом учебно-воспитательного процесса, влияющим на важнейшие изменения в психической сфере ребенка и формирование его личности.

Педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Анализ научной литературы таких авторов, как М.Ю. Кондратьев, И.А. Зимняя, А.Г. Исмагилова, А.А. Коротаев, Я.Л. Коломинский, В.А. Канн-Калик, Т.С. Тамбовцева и др. о природе стиля педагогического общения показал, что существует довольно большое разнообразие представлений на этот счет. Рядом авторов усматривается родство педагогического стиля общения с индивидуальным стилем деятельности. Весьма показательна в этом смысле точка зрения И.А.Зимней, которая считает, что стиль педагогического общения — есть компонент стиля педагогической деятельности, включающего, помимо этого, еще стиль управления, стиль саморегуляции и когнитивный стиль педагога (И.А. Зимняя, 1997, С.36-48).

Стилевые особенности педагогического общения зависят, с одной стороны, от индивидуальности педагога, от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к воспитанникам, творческого подхода к профессиональной деятельности, с другой стороны, от особенностей воспитанников, их возраста, пола, обученности, воспитанности и особенностей ученического коллектива, с которым учитель вступает в контакт.

Проанализировав научную литературу, можно отметить, что как в зарубежной науке (К.Эдварс и другие), так и в отечественной (Н.А.Березовин, В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, А.К.Маркова и другие) созданы различные классификации стилей педагогического общения. Наиболее распространенной классификацией стилей педагогического общения является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили (А. В. Петровский, М.Ю.Кондратьев, Р.Х.. Шакуров, А.К.Маркова и др.).

На основе всего вышесказанного, можно сказать, что о сложности и значимости периода, связанного с адаптацией первоклассников написано в отечественной психологической и педагогической литературе убедительно и достаточно, однако, нужно отметить, что проблема адаптации ребенка к школе в исследованиях психологов рассматривается преимущественно со стороны готовности, психологической и личностной зрелости самого ребенка. Влияние стиля педагогического общения на адаптацию детей в первом классе изучено недостаточно.

**Глава 2 Изучение влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников**

**2.1 Программа исследования: цель, задачи, гипотезы, методы**

**исследования**

На основании теоретического анализа специальной литературы нами разработана программа исследования.

Цель работы: изучение особенностей влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников.

Объектом в нашем исследовании является процесс социально-психологической адаптации младших школьников.

Предметом нашего исследования являются особенности протекания адаптационного периода у первоклассников в зависимости от стилей педагогического общения.

На основании изученного материала нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Мы предполагаем, что наиболее эффективным для протекания адаптации у первоклассников будет демократический стиль педагогического общения; менее эффективным - авторитарный стиль педагогического общения; а неблагоприятным - либерально-попустительский стиль педагогического общения.

2. Мы предполагаем, что стили педагогического общения будут по-разному влиять на характер протекания адаптационного периода, что может проявляться в разных адаптационных особенностях первоклассников:

- демократический стиль педагогического общения будет способствовать формированию внутренней позиции школьника, повышению учебной мотивации;

- авторитарный стиль педагогического общения будет приводить к уменьшению эмоциональной близости к учителю;

- либерально-попустительский стиль педагогического общения будет приводить к снижению учебной мотивации.

На основании цели исследования и выдвинутой гипотезы нами поставлены следующие задачи:

1. Осуществить анализ научной литературы по проблеме исследования.

2. Выявить учителей с различным стилем педагогического общения: авторитарным, демократическим, либерально-попустительским.

3. Определить особенности протекания и уровень адаптации у учащихся первых классов.

4. Выявить взаимосвязь между особенностями протекания адаптационного периода первоклассников и стилем педагогического общения, характерных для учителей начальных классов.

5. Разработать рекомендации прикладного характера для учителей начальных классов, направленные на оптимизацию педагогического стиля с целью улучшения протекания адаптационного периода.

Основу программы нашего исследования составили:

1. Методика «Стиль педагогического общения учителей» (А.Б.Майский и Е.Г.Ковалева).

2. Методика «Эмоциональная близость к учителю» Р.Жиля.

3. Методика «Мотивы учения» М.Р.Гинзбурга.

4. Методика «Беседа о школе» Д.Б, Эльконина, А.Г. Венгера

Выборка: 10 учителей первых классов и 70 учеников.

Наша работа состоит из нескольких этапов.

На первом этапе для получения информации о выраженности того или иного стиля педагогического общения учителей начальных классов мы использовали метод анкетирования (методика «Стиль педагогического общения учителей» авторы Майский А.Б., Ковалева Е.Г.) Для определения выборки принимали участие 10 учителей начальных классов общеобразовательных школ г. Дзержинска..

На втором этапе нашей работы была проведена психодиагностика младших школьников, направленная на выявление особенностей протекания адаптационного периода в первом классе. В рамках психодиагностики применялись следующие методики: методика «Эмоциональная близость к учителю» Р.Жиля с целью определения школьной тревожности; методика «Мотивы учения» М.Р.Гинзбурга с целью определения основного мотива учения у младших школьников; методика «Беседа о школе» Д.Б, Эльконина, А.Г. Венгера с целью определения сформированности «внутренней позиции школьника». Данное исследование проводилось по окончанию второй четверти, так как это время является стандартным для высокой и средней адаптации первоклассников к школе.

На третьем этапе нашего исследования был проведен сравнительный анализ собранных фактических данных. Выделены особенности процесса адаптации и прослежено влияние каждого стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников. Опираясь на полученные результаты, нами разработан комплекс рекомендаций прикладного характера для учителей начальных классов.

В процессе экспериментальной работы были обследованы 10 учителей, работающих в первых классах общеобразовательных школ № 32, 70, 29, 39 г.Дзержинска.

Для выявления учителей с различными стилями педагогического общения (авторитарный, демократический, либерально-попуститльский) мы использовали метод анкетирования с помощью методики «Стиль педагогического общения учителей» (авторы Майский, А.Б., Ковалева Е.Г.).

Ниже приведена процедура предъявления методики и ключ.

Методика «Стиль педагогического общения учителей»

(Авторы А. Б.Майским и Е.Г.Ковалевой)

Инструкция: внимательно прочтите вопрос, проанализируйте свои мнения, предпочтения, выберите наиболее подходящий вариант ответа. На бланке под номером вопроса поставьте крестик в клеточке выбранного вами варианта ответа.

1. Считаете ли вы, что ребенок должен:

а) делиться с вами всеми своими мыслями, чувствами и т.д.;

б) говорить вам только то, что он сам захочет;

в) оставлять свои мысли и переживания при себе.

2. Если ребенок взял у другого ребенка в его отсутствие без разрешения игрушку или карандаш, то вы:

а) доверительно с ним поговорите и предоставите самому принять нужное решение;

б) предоставите самим детям разбираться в своих проблемах;

в) известите об этом всех детей и заставите вернуть взятое с извинениями.

3. Подвижный, суетливый, иногда не дисциплинированный ребенок сегодня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как вы поступите:

а) похвалите его и всем детям покажите его работу;

б) проявите заинтересованность, выясните, почему так хорошо получилось сегодня;

в) скажите ему: «Вот всегда бы так занимался».

4. Ребенок, входя в комнату, не поздоровался с вами. Как вы поступите:

а) заставите его громко при всех поздороваться с вами;

б) не обратите на это внимания;

в) сразу же начнете общаться с ребенком, не упоминая о его промахе.

5. Дети спокойно занимаются. У вас есть свободная минута. Что предпочтете делать:

а) спокойно, не вмешиваясь, понаблюдаете, как они работают и общаются;

б) кому-то поможете, подскажете, сделаете замечание;

в) займетесь своими делами (записи, проверка тетрадей и т.д.)

6. Какая точка зрения вам кажется более правильной:

а) чувства, переживания ребенка еще поверхностны, быстро проходящи и на них не стоит обращать особого внимания;

б) эмоции ребенка, его переживания – это важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать;

в) чувства ребенка удивительны, переживания его значимы и к ним нужно относиться бережно, с большим тактом.

7. Ваша исходная позиция в работе с детьми:

а) ребенок слаб, неразумен, неопытен и только взрослый может и должен научить и воспитать его;

б) у ребенка много возможностей для саморазвития, а сотрудничество взрослого должно направляться на максимальное повышение активности самого ребенка;

в) ребенок развивается почти неуправляемо под влиянием наследственности и семьи, и поэтому главная забота, чтобы он был здоров, накормлен и не нарушал дисциплину.

8. Как вы относитесь к активности самого ребенка:

а) положительно - без нее не возможно полноценное развитие;

б) отрицательно – оно часто мешает целенаправленно и планомерно вести обучение и воспитание;

в) положительно, но только тогда, когда согласована с педагогом.

9. Ребенок не захотел выполнять задание под предлогом, что он уже делал это дома. Ваши действия:

а) сказали бы: «Ну и не надо»;

б) заставили бы выполнить работу;

в) предложили бы другое задание.

10. Какая позиция, по-вашему, более правильная:

а) ребенок должен быть благодарен взрослым за заботу о нем;

б) если он не осознает заботу о нем, не ценит ее, то это его дело, когда-нибудь пожалеет;

в) педагог должен быть благодарен детям за их доверие и любовь.

**Ключ для обработки ответов**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты | Вопросы | | | | | | | | | |
| ответов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| а | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| б | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| в | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |

Ответ, отмеченный в соответствующей клетке, оценивается указанной в ней суммой баллов. Общая сумма, характеризующая стиль педагога, равна арифметической сумме всех полученных баллов.

25—30 баллов — предпочтение демократического стиля;

20—24 балла — склонность к авторитарному стилю;

10—19 баллов — выраженность либерально-попустительского стиля общения.

Анализ анкет показал, что 5 учителей первых классов отдают предпочтение демократическому стилю педагогического общения (50 %).

3 учителя склонны к авторитарному стилю педагогического общения (30 %).

У 2-х учителей – выраженность либерально-попустительского стиля педагогического общения (20 %).

На основе полученных данных можно сказать, что большая часть опрошенных нами учителей начальных классов, используют демократический стиль педагогического общения.

В итоге были отобраны три класса, учителя которых характеризовались разным стилем педагогического общения: авторитарным, демократическим, либерально-попустительским.

Дальнейшая работа была направлена на выявление особенностей протекания адаптационного периода у учащихся в отобранных классах.

В дальнейшем исследовании приняли участие 3 учителя начальных классов и 70 учеников общеобразовательных школ г. Дзержинска. (1а класс школы №29, 1б класс школы № 29, 1б класс школы № 70).

В 1а классе при авторитарном стиле педагогического общения - 23 ученика;

В 1б классе при демократическом стиле педагогического общения - 22 ученика;

В 1б классе при либерально-попустительском стиле педагогического общения - 25 учеников.

Для того, чтобы выявить уровень личностной тревожности первоклассников, мы провели методику Рене Жиля “Эмоциональная близость ребенка к учителю”.

Методика «Эмоциональная близость к учителю» (автор Р. Жиль)

Цель исследования: изучить эмоциональную близость ученика к учителю.

Материал и оборудование: нарисованные круги, протокол, ручка.

Процедура проведения методики: Процедура исследования представляет собой беседу с ребенком с использованием определенной шкалы оценок, на которой он сам помещает себя. Ребенку показывают рисунок, состоящий из семи кругов.

Инструкция: Взрослый объясняет ученику, что на первом отдельном кружке стоит его учительница. Затем задает вопросы: «А где ты стоишь?», «А где ты хочешь стоять?»

1 2 3 4 5 6 7 8

**Ключ:**

1-4 круг – нормальный уровень школьной тревожности

5-7 круг – высокий уровень школьной тревожности.

Для того, чтобы определить сформированность «внутренней позиции школьника», мы провели методику «Беседа о школе» Д.Б. Эльконина и А.Г. Венгера.

**Методика «Беседа о школе»**

(авторы: Д.Б, Эльконин, А.Г. Венгер)

**Цель исследования:** определение сформированности «внутренней позиции школьника».

Экспериментатор знакомится с ребенком и спрашивает его, нравится ли ему в школе (для воспитанников детского сада — хочет ли ребенок идти в школу). В зависимости от ответа задается первый вопрос «Беседы».

1. «Что тебе нравится (не нравится) в школе больше всего? Что для тебя самое-самое интересное, привлекательное, любимое в школе?».

Далее экспериментатор говорит: «Я буду рассказывать тебе маленькие истории про тебя самого, но только это будут истории не про то, что с тобой уже бывало или случалось, а про то, что могло бы случиться, потому что случалось с другими. А ты будешь мне говорить, что бы ты сказал или сделал, если бы такая история произошла с тобой».

1. Представь себе, что сегодня вечером мама вдруг скажет: «Ребенок, ты ведь еще маленький, трудно тебе еще в школу ходить. Если хочешь, я пойду и попрошу, чтобы тебя из школы отпустили на месяц, на полгода, на год. Хочешь?» Что ты ответишь маме?
2. Представь себе, что мама так и сделала (или не послушалась тебя и поступила по-своему) — договорилась, и тебя отпустили из школы прямо с завтрашнего дня. Встал утром, умылся, позавтракал, в школу идти не надо, делай что хочешь... Что бы ты стал делать, чем бы стал заниматься в то время, когда другие ребята в школе?
3. Представь себе, ты вышел погулять и встретил мальчика. Ему тоже 6 лет, но он не ходит в школу, в детский сад. Он тебя спрашивает: «Что надо делать, чтобы хорошо подготовиться к первому классу?» Что ты посоветуешь? Что надо сделать, чтобы хорошо подготовиться к школе?
4. Представь себе, что тебе предложили учиться так, чтобы не ты ходил в школу, а наоборот, к тебе приходила бы каждый день учительница и учила бы тебя одного всему, чему учатся в школе. Ты согласился бы учиться дома? 6. Представь себе, что ваша учительница неожиданно уехала в командировку на целый месяц. Приходит к вам в класс директор и говорит: «Мы можем пригласить к вам другую учительницу на это время, а можем попросить ваших мам, чтобы каждая из них по одному дню побыла у вас в классе вместо учительницы». Как, по-твоему, будет лучше, чтобы пришла другая учительница или чтобы мамы заменили учителя?

7-8. Представь, что есть две школы — школа А и школа Б

1. В школе А расписание уроков в 1 классе такое: каждый день бывают уроки письма, чтения, математики, а уроки ри-' сования, музыки, физкультуры — не каждый день. А в школе Б все наоборот: каждый день бывает физкультура, музыка, труд, рисование, а чтение, письмо и математика редко — по одному разу в неделю. В какой школе ты бы хотел учиться?
2. В школе А от первоклассника строго требуют чтобы он внимательно слушал учителя и делал все, что он говорит, не разговаривал на уроках, поднимал руку, если надо что-то сказать или выйти. А в школе Б не делают замечания, если встанешь во время урока, поговоришь с соседом, выйдешь из класса без спросу. В какой школе ты бы хотел учиться?
3. Представь себе, что в какой-то день ты очень старательно работал на всех уроках, и учительница сказала: «Сегодня ты учился очень хорошо, просто замечательно, я хочу как-то особенно отметить тебя за такое хорошее учение. Выбирай сам — дать тебе шоколадку, игрушку или отметку в журнал поставить? Что бы ты выбрал?».

Классификация ответов

Все ответы разделяются на две категории — А и Б.

А

Вопрос I: уроки грамоты, счета — занятия, по содержанию и форме не имеющие аналогов в дошкольной жизни ребенка.

Вопрос 2: несогласие ребенка на «отпуск\*.

Вопрос 3: учебные занятия — высказывания, описывающие распорядок дня, в который обязательно включены действия по самообразованию.

Вопрос 4: содержательная сторона подготовки к школе, освоение некоторых навыков чтения, счета, письма.

Вопрос 5: несогласие на обучение на дому.

Вопрос 6: выбор учителя.

Вопрос 7: выбор школы А.

Вопрос 8; выбор школы А.

Вопрос 9: выбор отметки.

Б

Вопрос 1: дошкольные виды деятельности — уроки художественно-физкультурно-трудового цикла, а также вне-учебные занятия: игры, еда, гуляние и т.д.

Вопрос 2: согласие на «отпуск».

Вопрос 3: дошкольные занятия: игры, гуляние, рисование, занятие по хозяйству без упоминания о каких-либо учебных действиях.

Вопрос 4: формальные стороны подготовки к школе — приобретение формы, портфеля и т.д.

Вопрос 5: согласие на обучение на дому.

Вопрос 6: выбор родителей.

Вопрос 7: выбор школы Б.

Вопрос 8: выбор школы Б.

Бодрое 9: выбор игрушки или шоколадки.

Преобладание в ответах ребенка категории А свидетельствует о том, что его внутренняя позиция имеет содержательный характер. Преобладание категории Б говорит об ориентации ребенка на дошкольные виды деятельности, на формальные стороны обучения.

Для того, чтобы определить основной мотив учения младших школьников, мы провели методику «Мотивы учения» М.Р. Гинзбурга. Стимульный материал к данной методике представлен в приложении 1.

Методика «Мотивы учения» (автор М.Р. Гинзбург)

Цель исследования: определить основной мотив учения у младших школьников.

Форма проведения: индивидуальная.

Оборудование: стимульный материал к методике.

Инструкция: "Сейчас я прочитаю тебе рассказ".

№1. "Мальчики (девочки) разговаривали о школе. Первый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил".

На стол перед ребёнком психолог выкладывает карточку с рисунком №1: женская фигура с указывающим жестом, перед ней фигура ребёнка с портфелем в руках. (Внешний мотив.)

№2. Второй мальчик (девочка) сказал: "Я хожу в школу потому, что мне нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я всё равно бы учился". Психолог выкладывает карточку с рисунком № 2- фигура ребёнка, сидящего за партой. (Учебный мотив.)

№3. Третий мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно поиграть". Психолог выкладывает карточку с рисунком № 3: фигурки двух детей играющих в мяч. (Игровой мотив.)

№4. Четвёртый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким". Психолог выкладывает карточку с рисунком № 4: две фигурки, изображённые спиной друг к другу: у той, что повыше, в руках портфель, у той, что пониже, игрушечный автомобиль. (Позиционный мотив.)

№5. Пятый мальчик (девочка) сказал: "Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься - и можешь стать, кем захочешь". Психолог выкладывает карточку с рисунком № 5: фигурка с портфелем в руках направляется к зданию. (Социальный мотив.)

№6. Шестой мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что получаю там пятёрки". Психолог выкладывает карточку с рисунком № 6. фигурка ребёнка, держащего в руках раскрытую тетрадь. (Отметка.)

После прочтения рассказа психолог задаёт вопросы:

А как, по-твоему, кто из них прав? Почему? (Выбор I)

С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему? (Выбор 2)

С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему? (Выбор 3)

Дети последовательно осуществляют три выбора. Если содержание ответа проступает ребенку недостаточно явственно, ему напоминают содержание рассказа, соответствующее картинке.

После прочтения рассказа психолог задаёт вопросы:

А как, по-твоему, кто из них прав? Почему? (Выбор I)

С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему? (Выбор 2)

С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему? (Выбор 3)

Дети последовательно осуществляют три выбора. Если содержание недостаточно прослеживается в ответе ребёнка, необходимо задать контрольный вопрос: "А что этот мальчик сказал?", чтобы быть уверенным в том, что ребёнок произвёл свой выбор, исходя именно из содержания рассказа, а не случайно указал на одну из шести картинок.

Обработка результатов. Ответы (выбор определённой картинки) экспериментатор заносит в таблицу и затем оценивает.

Внешний мотив - 0 баллов;

учебный мотив - 5 баллов;

позиционный мотив - 3 балла;

социальный мотив - 4 балла;

отметка - 2 балла;

игровой мотив - 1 балл.

Необходимо подсчитать, сколько баллов набрано отдельно, по каждому мотиву.

Доминирующая мотивация учения диагностируется по наибольшему количеству баллов. Вместе с тем, ребёнок может руководствоваться и другими мотивами.

О несформированности мотивации учения свидетельствует отсутствие предпочтений, т.е. различные подходы во всех ситуациях.

**2.2 Результаты экспериментального исследования**

Опираясь на исследования психологов Я.Л. Коломинского, В.С. Мухиной, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, М.А. Амонашвили и др., мы выбрали время проведения исследования – конец второй четверти, так как это время является стандартным для высокой и средней адаптации первоклассников к школе.

Для изучения протекания адаптационного периода у первоклассников в декабре месяце нами были собраны фактические данные, свидетельствующие об эмоциональном благополучии первоклассников (методика Р. Жиля «Эмоциональная близость к учителю»), о сформированности внутренней позиции школьника (методика Д.Б. Эльконина, А.Г. Венгера «Беседа о школе»), о сформированности основных мотивов учения (методика М.Р. Гинзбурга «Мотивы учения»).

Эмоциональное благополучие учащихся первых классов определялось по показателю уровня личностной тревожности, связанной с эмоциональной близостью к учителю.

Фактические данные, полученные в результате проведения методики Р. Жиля «Эмоциональная близость к учителю» представлены в **таблице 1, гистограмме 1.**

Таблица 1

**Результаты сформированности личностной тревожности учеников 1-х классов, связанной с эмоциональной близостью к учителю**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Стиль педагогического общения учителя | оценка | | | | |
| Высокий уровень тревожности | | Нормальный уровень тревожности | | |
| Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % | |
| 1а  шк.№ 29 | авторитарный | 15 | 65,2 % | 8 | | 34,8 % |
| 1б  шк. № 29 | демократический | 5 | 22,7 % | 17 | | 77,3 % |
| 1б  шк.№ 70 | либерально-попустительский | 7 | 28 % | 18 | | 72 % |

Из таблицы 1 следует:

В 1а классе при авторитарном стиле педагогического общения для подавляющего большинства учащихся 65,2 % (15 ч.) характерен высокий уровень тревожности, и лишь третьей части испытуемых - 34,8 % (8 ч.) нормальный уровень тревожности.

При проведении методики у детей, показавших высокий уровень тревожности, были отмечены проявления на уровне двигательного беспокойства, они не сразу приступали к выполнению задания, переспрашивали, нервничали. Следует отметить, что подавляющее большинство детей с показателем высокой тревожности расположили себя на 5 и 6 месте, что свидетельствует о том, что они испытывают явные трудности в общении с учителем, они эмоционально отчуждены от него. В группе детей с нормальным уровнем тревожности дети располагают себя на 1,2, 3 и 4 месте. Такие дети задание выполняли быстро и уверенно.

В 1б классе при демократическом стиле педагогического общения большинство - 77,3 % (17 ч.) показали нормальный уровень тревожности, и лишь у 22,7 % (5ч.) - преобладает высокий уровень тревожности.

Дети, проявившие нормальный уровень тревожности поместили себя, в основном, на 1, 2 и 3 месте, что свидетельствует об эмоциональной близости к учителю. При проведении методики они вели себя спокойно и уверенно, что нельзя сказать о детях, показавших высокий уровень тревожности.

В 1б классе при либерально-попустительском стиле педагогического общения у большинства детей также нормальный уровень тревожности - 72 % (18ч.), и лишь у четвертой части испытуемых 28 % (7ч.) – высокий уровень тревожности.

Сравнивая между собой данные, полученные при либерально-попустительском и демократическом стилями педагогического общения детьми с нормальным уровнем тревожности, стоит отметить, что большинство детей при либерально-попустительском стиле педагогического общения поместили себя на 4 и 3 месте от учителя, в то время как при демократическом стиле на 1 и 2 месте, что свидетельствует о большей приближенности детей к учителю.

Таким образом, данные полученные по тесту Рене Жиля «Эмоциональная близость к учителю», говорят о том, что эмоциональное отношение ребенка к учителю зависит от стиля педагогического общения с детьми.

Так, в плане эмоционального благополучия наименее эффективен авторитарный стиль педагогического общения, т.к. больше половины испытуемых (65,2 %) детей с высоким уровнем тревожности против 34,8 % с нормальным уровнем тревожности. А демократический и либерально-попустительский стили, наоборот, более эффективны, поскольку подавляющая часть детей 77,3% в первом и 72 % во втором случае показали нормальный уровень тревожности против 22,7 % и 28% испытуемых, показавших высокую тревожность.

Для наглядности результаты исследования уровня личностной тревожности первоклассников, связанной с эмоциональной близостью к учителю представлены в виде **Гистограммы 1**.

**Гистограмма 1**

Результаты исследования уровня тревожности первоклассников, связанной с эмоциональной близостью к учителю



Анализируя полученные данные по тесту Рене Жиля “Эмоциональная близость к учителю”, можно отметить, что эмоционально далеки дети у учителя с авторитарным стилем педагогического общения (65,2%), а эмоционально близки дети у учителя с демократическим стилем общения (77,3%), при либерально-попустительском стиле педагогического общения большинство (72 %) учащихся имеют нормальный уровень тревожности, однако, многие из них поместили себя на 4 месте, являющемся пограничным с высоким уровнем тревожности.

В ходе нашего исследования мы определили сформированность «внутренней позиции школьника» с помощью методики «Беседа о школе» (авторы: Д.Б. Эльконин, А.Г. Венгер)

Фактические данные, полученные в результате опроса, представлены в таблице2, гистограмме 2.

Таблица 2

**Результаты сформированности «внутренней позиции школьника» у учеников 1-х классов как показатель успешности протекания адаптационного периода**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Стиль педагогического общения учителя | Оценка «внутренней позиции школьника» | | | | |
| Содержательный характер | | Ориентация на дошкольные виды деятельности, на формальные стороны обучения | | |
| Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % | |
| 1а  шк.№ 29 | авторитарный | 14 | 60,9 % | 9 | | 39,1 % |
| 1б  шк. № 29 | демократический | 19 | 86,4 % | 3 | | 13,6 % |
| 1б  шк.№ 70 | либерально-попустительский | 13 | 52 % | 12 | | 48 % |

В результате проведённого исследования установлено, что:

У испытуемых 1а класса при авторитарном стиле педагогического общения отмечены следующие особенности сформированности внутренней позиции.

У 60,9% (14ч.) испытуемых – внутренняя позиция школьника носит содержательный характер, однако у 39,1 % (9ч.) испытуемых – ориентация на дошкольные виды деятельности, а это значительная часть учеников. В ответах таких учеников присутствовали формальные стороны подготовки к школе - приобретение формы, портфеля.

В 1б классе при демократическом стиле педагогического общения у большинства учеников - 86,4 % (19ч.) внутренняя позиция школьника носит содержательный характер, и лишь незначительная часть испытуемых 13,6 % (3ч.) – ориентированы на дошкольные виды деятельности, что по-видимому объясняется общей личностной незрелостью.

В ответах у большинства учеников данного класса прослеживается стремление к занятиям специфически школьного содержания, обнаруживается чувство необходимости учения, положительное отношение к наличию общественно принятых норм поведения, признанию авторитета учителя и несогласие на замену его родителями. Такие дети отмечались уверенностью в ответах, сидели спокойно и внимательно слушали инструкцию.

В 1б классе при либерально-попустительском стиле педагогического общения у половины 52 % (13ч.) учеников - внутренняя позиция школьника имеет содержательный характер, однако большая часть испытуемых - 48% (12ч.) показали ориентацию на дошкольные виды деятельности, что не может не настораживать. Этот показатель оказался выше того, который при авторитарном стиле педагогического общения.

В своих ответах половина детей данного класса в ситуации необязательного посещения школы продолжали стремиться к занятиям школьного содержания. Однако для другой половины учеников характерны следующие ответы: предпочтение обучения на дому школьному обучению; замену учителя родителями; при необязательном посещении школы согласие остаться дома.

В дальнейшем для удобства проведения качественного и количественного анализа сформированности содержательных характеристик внутренней позиции школьника, мы будем соотносить с высоким уровнем развития школьной зрелости таких детей, у которых присутствует положительное отношение к поступлению в школу и пребыванию в ней; наличие интереса к собственно школьному содержанию занятий; наличие ориентации на организацию деятельности и поведения, характерных для школы, признание авторитета учителя. С низким уровнем развития школьной зрелости – детей, ориентированных на дошкольные виды деятельности; на формальные стороны обучения; желающих обучаться на дому; предпочитающих замену учителя родителями.

Сравнительный анализ полученных данных свидетельствует о том, что класс с демократическим стилем педагогического общения - наиболее эффективен, т. к. большинство детей проявляют признаки высокой школьной зрелости. Для таких учеников характерен более высокий уровень сформированности положительного отношения к посещению школы учащихся, чем в классах с авторитарным и либерально-попустительским стилем общения, а также более высокий уровень интереса к школьному содержанию занятий и ориентации на организацию учебной деятельности, характерную для школы.

Сравнивая между собой данные, полученные при авторитарном и либерально-попустительском стиле педагогического общения детьми с низким уровнем развития школьной зрелости стоит отметить, что в ответах у большинства детей при авторитарном стиле педагогического общения в основном присутствует ориентация на формальные стороны обучения, в то время как при либерально-попустительском стиле – дети предпочитают дошкольные занятия: игры, гуляние, рисование без упоминания о каких-либо учебных действий, что свидетельствует о дошкольном типе внутренней позиции учеников.

Таким образом, результаты исследования показали, что формирование "внутренней позиции школьника" более успешно протекает в классе у учителя с демократическим стилем педагогического общения (86,4%). Немного ниже уровень сформированности «внутренней позиции школьника» в классе у учителя с авторитарным стилем педагогического общения. В классе у учителя с либерально-попустительским стилем педагогического общения сформированность «внутренней позиции школьника» всего у 52% испытуемых, в то время как ориентация на дошкольные виды деятельности - 48%, что свидетельствует о дошкольном типе внутренней позиции учеников.

Наглядно, фактические данные, полученные в результате исследования внутренней позиции школьника представлены в **гистограмме 2**

**Гистограмма 2**

Результаты исследования «внутренней позиции школьника» у первоклассников



Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что учитель с демократическим стилем педагогического общения создает лучшие условия для формирования у детей "внутренней позиции школьника", чем учителя с авторитарным и либерально-попустительским стилями педагогического общения.

Для выявления основных мотивов учения младших школьников, мы провели методику «Мотивы учения» М.Р. Гинзбурга.

Фактические данные, полученные в результате опроса, представлены в **таблице3, гистограмме 3.**

Таблица 3

**Результаты сформированности «мотивов учения» у учеников 1-х классов как показатель успешности протекания адаптационного периода**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Стиль педагогичес. общения учителя | Мотивы | | | | | |
| Внешн | Учебн | Игров | Позиц | Социал. | Отмет. |
| 1а шк. № 29 | Авторитар. | 4  (17,4%) | 6  (26,1%) | 0 | 5  (21,7%) | 6  (26,1%) | 2  (8,7%) |
| 1 б шк. № 29 | Демократ. | 0 | 9  (40,9%) | 2  (9,1%) | 5  (22,8%) | 3  (13,6%) | 3  (13,6%) |
| 1 б шк. № 70 | Либерал.-попустит. | 1  (4%) | 3  (12%) | 4  (16%) | 2  (8%) | 5  (20%) | 10  (40%) |

В результате проведённого исследования установлено, что:

При авторитарном стиле педагогического общения у первоклассников преобладают учебные – 26,1% (6ч.) и социальные – 26,1% (6ч.) мотивы учения. У 21,7% (5ч.) – позиционные мотивы. 17,4% (4ч.) отдают предпочтение внешним мотивам учения, 8,7% (2ч.) – склоняются к отметке, а игровые мотивы учения в качестве доминирующих в данном классе не выбрал никто.

При демократическом стиле педагогического общения наибольшее предпочтение ученики отдали учебным 40,9% (9 ч.) и позиционным 22,8% (5ч) мотивам. Социальные мотивы учения выбрали 13,6% (3ч.), сколько же 13,6% (3ч.) – оценочные, игровые мотивы предпочли 9,1% (2ч.). Внешние мотивы не выбрал никто.

При либерально-попустительском стиле педагогического общения из всех мотивов учения первоклассники выбрали отметку 40% (10ч.). 20% (5ч.) – отдали предпочтение социальным мотивам учения. У 16% (4ч.) испытуемых преобладает игровой мотив, и лишь у 12% (3ч.) доминирующим мотивом учения является учебный мотив. 8% (2ч.) учеников выбрали позиционный мотив. 4% (1ч.) – основным мотивом учения считает внешний мотив.

В иерархии мотивов наиболее значимыми являются учебный и социальный мотивы, которые непосредственно связаны с учебной деятельностью (внутренние мотивы учения), а неэффективными – являются игровой и внешний, которые не связаны напрямую с учебной деятельностью (внешние мотивы учения).

Как видно из представленных данных, значимыми для младших школьников являются оценочный, социальный и учебный мотивы. Наибольшая сформированность внутренних мотивов учения наблюдается в классе у учителя с демократическим стилем педагогического общения, где из 54,5% (12ч.) - 40,9 % составляют только учебные мотивы, и при этом выбору внешних мотивов учения отдали предпочтение всего 9,1 % (2ч.) испытуемых. Чуть ниже внутренняя мотивация учения в классе у учителя с авторитарным стилем педагогического общения, где учебный и социальный мотивы имеют равное соотношение и в сумме составляют чуть больше половины испытуемых данного класса 52,5% (12ч.). Внешние мотивы учения выбрали 17,4 % (4ч.) испытуемых, что составляет всего 1/4 учеников класса. При либерально-попустительском стиле педагогического общения наблюдается наименьшая сформированность внутренних мотивов учения - 32% (8ч.) испытуемых, тогда как внешним мотивам отдали предпочтение 20% (5ч.) учеников, что является самым высоким показателем по сравнению с авторитарным и демократическим стилем общения.

В дальнейшем для удобства проведения качественного и количественного анализа сформированности основных мотивов учения у первоклассников, преобладание учебных и социальных мотивов учения мы будем относить к высокому уровню развития мотивации, а игровых и внешних – к низкому уровню.

Таким образом, наименее эффективен либерально-попустительский стиль педагогического общения, т.к. здесь наблюдается наибольший показатель низкого уровня развития мотивации учения у первоклассников 20% (5ч.) и наименьший показатель высокого уровня развития мотивации 32% (8ч.). А демократический и авторитарный стили, наоборот, более эффективны, поскольку большинство детей в данных классах показали высокий уровень развития мотивации: при демократическом стиле – 54,5% (12ч.) и при авторитарном – 52,5% (12ч.). Однако, сравнивая между собой данные, полученные при авторитарном и демократическом стиле педагогического общения детьми с низким уровнем развития мотивации, следует отметить, что при авторитарном стиле педагогического общения больше учеников с низким уровнем развития мотивации 17,4% (4ч.), чем при демократическом стиле, что составляет всего 9,1% (2ч.).

Для наглядности результаты исследования основных мотивов учения у первоклассников представлены в виде **Гистограммы 3.**

**Гистограмма 3**



**Результаты исследования мотивов учения у первоклассников**

Таким образом, наиболее эффективен демократический стиль педагогического общения, так как здесь наблюдается наибольший показатель сформированности внутренних мотивов учения (54,5%). Чуть ниже внутренняя мотивация учения (52,5%) при авторитарном стиле педагогического общения. А наименее эффективным является либерально-попустительский стиль педагогического общения, где сформированность внутренних мотивов учения составляет всего 32%.

Наглядно, фактические данные, полученные в результате проведения диагностических методик, направленных на выявление особенностей протекания адаптационного периода в первых классах общеобразовательных школ г. Дзержинска при авторитарном, демократическом и либерально-попустительским стилем педагогического общения, мы представили в сводной таблице.

**Сводная таблица**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Название методик | Уровневые показатели | Стили педагогического общения | | | | | |
| Авторитарный | | Демократический | | Либерально-попустительский | |
| Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % |
| «Эмоциональная близость к учителю» | Нормальн. | 8 | 34,8% | 17 | 77,3% | 18 | 72% |
| Высокий | 15 | 65,2% | 5 | 22,7% | 7 | 28% |
| «Внутренняя позиция школьника» | Содержательный характер | 14 | 60,9% | 19 | 86,4% | 13 | 52% |
| Ориентация на дошкольные виды деятельности, на формальные стороны обучения | 9 | 39,1% | 3 | 13,6% | 12 | 48% |
| Мотивы учения | Внешний | 4 | 17,4% | 0 | 0 | 1 | 4% |
| Учебный | 6 | 26,1% | 9 | 40,9% | 3 | 12% |
| Игровой | 0 | 0 | 2 | 9,1% | 4 | 16% |
| Позицион. | 5 | 21,7% | 5 | 22,8 | 2 | 8% |
| Социальн. | 6 | 26,1% | 3 | 13,6% | 5 | 20% |
| Отметка | 2 | 8,7% | 3 | 13,6 | 10 | 40% |

В своей работе мы оценивали адаптационные особенности первоклассников по двум уровням: нормальный уровень адаптации (дети, у которых адаптация завершилась к концу первого полугодия) и низкий уровень адаптации (дети, которые не адаптировались к концу полугодия).

Исходя из проведенных методик, к основным показателям, определяющим нормальный уровень адаптации мы отнесли: нормальный уровень тревожности учеников, их эмоциональную близость к учителю; «внутреннюю позиция школьников», направленную на содержательный характер; преобладание эффективных (учебных, социальных) мотивов учения над неэффективными (игровыми, внешними).

К основным показателям, определяющим низкий уровень адаптации первоклассников, мы отнесли: высокий уровень тревожности, эмоциональную отдаленность от учителя; «внутреннюю позицию школьника», ориентированную на дошкольные виды деятельности и формальные стороны обучения; преобладание неэффективных (игровых, внешних) мотивов учения над эффективными (учебными, социальными).

Для удобства выявления нормального и низкого уровня адаптации первоклассников мы проанализировали данные по каждому ученику, полученные при проведении методик, направленных на выявление особенностей протекания адаптационного периода при авторитарном, демократическом и либерально-попустительском стиле педагогического общения.

Фактические данные представлены в приложении 2,3,4.

Наглядно, данные, полученные в результате анализа особенностей протекания адаптационного периода у первоклассников при авторитарном, демократическом и либерально-попустительском стиле педагогического общения мы представили в следующей таблице.

**Показатель уровня адаптации первоклассников**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатель уровня адаптации первоклассников | Стили педагогического общения учителя | | | | | |
| авторитарный | | демократический | | либерально-попустительский | |
| Кол-во человек | % | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % |
| Нормальная адаптация | 15 | 65,2% | 18 | 81,8% | 13 | 52% |
| Низкая адаптация | 8 | 34,8% | 4 | 18,2% | 12 | 48% |

Из данной таблицы следует, что наибольший показатель уровня нормальной адаптации первоклассников при демократическом стиле педагогического общения (81,8%). Чуть ниже уровень нормальной адаптации при авторитарном стиле (65,2%). И лишь у 52 % учеников, что составляет половину данного класса - уровень нормальной адаптации при либерально-попустительском стиле педагогического общения. Стоит также отметить, что наибольшее количество испытуемых (48%) с низким уровнем адаптации в классе при либерально-попустительском стиле педагогического общения, 1/3 испытуемых (34,8%) – при авторитарном стиле, и всего лишь 18,2% учеников имеют низкий уровень адаптации при демократическом стиле педагогического общения.

Таким образом, анализируя все фактические данные, полученные в результате проведения психодиагностики младших школьников, мы пришли к выводу, что наиболее эффективным для протекания адаптации у первоклассников является демократический стиль педагогического общения; менее эффективным – авторитарный стиль педагогического общения; а неблагоприятным – либерально-попустительский стиль педагогического общения.

**2.3 Рекомендации прикладного характера для учителей начальных классов**

1. Проведение анализа планирования уроков с учетом пожеланий детей (в результате чего происходит эффективная работа на мотивацию детей), для повышения и сохранения высокого статуса педагога;

2. Адекватное оценивание собственной личности учителя. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого учителя. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием.

3. Построение педагогически целесообразного отношения на взаимоуважение ученика и учителя. Уважать индивидуальность каждого школьника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности.

4. Овладение навыками и приемами бесконфликтного общения.

5. Принятие роли другого - ученика, становясь на его точку зрения, применяя творческий подход к анализу той или иной учебной ситуации.

6. При незначительных успехах учеников быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине. Учительская речь должна быть при этом выразительной.

7. Создание на уроке необходимого эмоционального настроя.

8. Управление общением: оперативность, гибкость, ощущение собственного стиля общения, умение организовать единство общения и метода воздействий.

**Выводы по главе 2**

В процессе проведения психодиагностики младших школьников, направленной на выявление особенностей протекания адаптационного периода в первом классе, в зависимости от авторитарного, демократического и либерально-попустительского стилей педагогического общения мы пришли к следующим выводам.

1. На основании данных, полученных в результате исследования эмоциональной близости учеников к учителю с помощью методики Р.Жиля «Эмоциональная близость к учителю», мы выявили, что эмоционально далеки дети у учителя с авторитарным стилем педагогического общения. Такие дети показали самый высокий уровень тревожности (65,2%). Эмоционально близки дети у учителя с демократическим стилем общения. В данном классе был отмечен наибольший процент детей, у которых уровень тревожности имеет нормальный показатель (77,3%). При либерально-попустительском стиле педагогического общения 72 % учащихся показали нормальный уровень тревожности, однако, многие из них поместили себя на 4 месте, являющемся пограничным с высоким уровнем тревожности, что может свидетельствовать об отдаленности от учителя.

2. На основании данных, полученных в результате исследования сформированности «внутренней позиции школьника» с помощью методики Д.Б. Эльконина, А.Г. Венгера «Беседа о школе» мы выявили, что формирование "внутренней позиции школьника" более успешно протекает в классе у учителя с демократическим стилем педагогического общения. У 86,4 % учеников данного класса внутренняя позиция школьника носит содержательный характер. Немного ниже (60,9%) уровень сформированности «внутренней позиции школьника» в классе у учителя с авторитарным стилем педагогического общения. В классе у учителя с либерально-попустительским стилем педагогического общения сформированность «внутренней позиции школьника» и ориентация ребенка на дошкольные виды деятельности имеет почти равное соотношение.

3. На основании данных, полученных в результате исследования доминирующих мотивов учения с помощью методики М.Р. Гинзбурга «Мотивы учения» мы выявили, что наиболее эффективен демократический стиль педагогического общения, так как здесь наблюдается наибольший показатель сформированности внутренних мотивов учения (54,5%). Чуть ниже внутренняя мотивация учения (52,5%) при авторитарном стиле педагогического общения. А наименее эффективным является либерально-попустительский стиль педагогического общения, где сформированность внутренних мотивов учения составляет всего 32%.

4. Анализ данных по каждому ученику, полученных в результате психодиагностики младших школьников, направленной на выявление особенностей протекания адаптационного периода в первом классе показал, что наиболее эффективен демократический стиль педагогического общения, т.к. большинство первоклассников (81,8%) с нормальным уровнем адаптации против 18,2% детей с низким уровнем. Менее эффективен - авторитарный стиль, где 65,2% учащихся с нормальным уровнем адаптации против 34,8% детей с низким уровнем. А либерально-попустительский стиль педагогического общения, наоборот - неэффективен, поскольку всего 52% учащихся имеют нормальный уровень адаптации, в то время как у 48% детей уровень адаптации – низкий.

5. Результаты психодиагностики младших школьников позволили выявить разные адаптационные особенности первоклассников при демократическом, авторитарном, либерально-попустительском стиле педагогического общения. Демократический стиль способствует формированию «внутренней позиции школьника», повышению учебной мотивации; авторитарный стиль – приводит к уменьшению эмоциональной близости к учителю; либерально-попустительский стиль – приводит к снижению учебной мотивации.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза, связанная с тем, что стили педагогического общения будут по-разному влиять на характер протекания адаптационного периода, что может проявляться в разных адаптационных особенностях первоклассников – подтвердилась полностью.

6.Результаты психодиагностики младших школьников полностью подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что наиболее эффективным для протекания адаптации у первоклассников будет демократический стиль педагогического общения; менее эффективным - авторитарный стиль педагогического общения; а неблагоприятным - либерально-попустительский стиль педагогического общения.

7. На основании проведенного исследования нами разработан комплекс рекомендаций прикладного характера для учителей начальных классов, направленных на оптимизацию педагогического стиля с целью улучшения протекания адаптационного периода.

**Заключение**

В последнее время, как в нашей стране, так и за рубежом наблюдается усиленный интерес к проблеме адаптации.

Понятие адаптации долгое время являлось центральным понятием биологии и психофизики, но во второй половине двадцатого века, оно стало широко использоваться в качестве теоретической категории и в психологических концепциях.

На данный момент, изучение адаптации является одной из ключевых проблем в современных исследованиях социальной психологии. Однако, адаптационная проблематика не только имеет большое методолого-теоретическое значение, но и занимает важную проблемную область с точки зрения решения прикладных задач социальной психологии личности.

Отечественный психолог А.В.Петровский определяет адаптацию как одну из стадий развития личности в процессе социализации.

Проблема социально-психологической адаптации актуальна и при изучении личности школьника. Переход к школьному обучению является одним из важнейших моментов в развитии личности ребенка. Изменение социальной позиции ребенка, системы его взаимоотношений с окружающими требует периода адаптации, в ходе которого меняются привычные стереотипы поведения в соответствии с новыми условиями.

Младший школьный возраст определяется важным обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу, когда ведущей для него становится учебная деятельность.

С поступлением ребёнка в школу под влиянием обучения закрепляются и развиваются основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь). Общими характеристиками познавательных процессов ребёнка в этот период становятся произвольность, продуктивность и устойчивость.

Проанализировав работы учёных Л. И. Божович, Л. С. Выготского, П. П. Блонского, Д. Б. Эльконина, К. М. Гуревич и др. мы выявили, что в условиях учебной деятельности у младших школьников формируются такие новообразования как: переход мышления от наглядно – образного к словесно – логическому на уровне конкретных понятий; развитие саморегуляции поведения, воли; формирование внутреннего плана действий; развитие рефлексии (умения осознавать и аргументировать свои действия); формирование отношений в учебном коллективе; овладение навыками домашнего труда.

Поступление в школу в начальный период обучения вызывает перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Однако, анализ работ А.В. Петровского, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, Г.Г. Кравцова, Р.В. Овчаровой, Н.И. Гуткиной, М.А. Амонашвили и др. показал, что ребенок, не сразу становится школьником, а требуется определенный этап адаптации, в ходе которого его прежний опыт взаимоотношения с окружающими, все привычные факторы и стереотипы его поведения преобразуются в соответствии с новыми требованиями и условиями.

Несмотря на то, что социальная адаптация младших школьников широко изучается представителями разных наук, среди ученых до сих пор нет единого мнения о ее сущности, содержании, механизмах и критериях успешности.

В результате анализа научной литературы мы пришли к выводу, что адаптация младших школьников - это процесс активного освоения ими социальной среды, овладения формами поведения, направленными на гармонизацию отношений с окружающими.

Как показывают исследования Я.Л. Коломинского, В.С. Мухиной, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, М.А. Амонашвили и др.- выделяют три уровня адаптации первоклассников к школе: высокий, средний и низкий. Каждому уровню соответствует определенная группа детей.

**Первая группа детей** адаптируется в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей. У них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них все же отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. Но к концу октября трудности этих детей, как правило, преодолеваются, ребенок полностью осваивается и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом.

**Вторая группа детей** имеет более длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается. Дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Такие школьники могут играть на уроках, выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности в усвоении учебной программы, лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными требованиям школы, учителя.

**Третья группа** - дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций, они с большим трудом усваивают учебные программы. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя: они "мешают" работать в классе. Фактически, это является уже показателем школьной дезадаптации.

Для того чтобы период адаптации первоклассников прошел относительно легко и не привел к дезадаптации, учителю необходимо создать благоприятную атмосферу, соответствующие условия для адаптации ребенка к обучению в школе. Эффективность воспитательно-дидактических воздействий на данном этапе во многом определяется особенностями педагогического общения учителя с учащимися, так как учитель является центральным действующий лицом и субъектом учебно-воспитательного процесса, влияющим на важнейшие изменения в психической сфере ребенка и формирование его личности.

Педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Анализ научной литературы таких авторов, как М.Ю. Кондратьев, И.А. Зимняя, А.Г. Исмагилова, А.А. Коротаев, Я.Л. Коломинский, В.А. Канн-Калик, Т.С. Тамбовцева и др. о природе стиля педагогического общения показал, что существует довольно большое разнообразие представлений на этот счет. Рядом авторов усматривается родство педагогического стиля общения с индивидуальным стилем деятельности. Весьма показательна в этом смысле точка зрения И.А.Зимней, которая считает, что стиль педагогического общения — есть компонент стиля педагогической деятельности, включающего, помимо этого, еще стиль управления, стиль саморегуляции и когнитивный стиль педагога (И.А. Зимняя, 1997, С.36-48).

Стилевые особенности педагогического общения зависят, с одной стороны, от индивидуальности педагога, от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к воспитанникам, творческого подхода к профессиональной деятельности, с другой стороны, от особенностей воспитанников, их возраста, пола, обученности, воспитанности и особенностей ученического коллектива, с которым учитель вступает в контакт.

Проанализировав научную литературу, можно отметить, что как в зарубежной науке (К.Эдварс и другие), так и в отечественной (Н.А.Березовин, В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, А.К.Маркова и другие) созданы различные классификации стилей педагогического общения. Наиболее распространенной классификацией стилей педагогического общения является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили (А. В. Петровский, М.Ю.Кондратьев, Р.Х.Шакуров, А.К.Маркова и др.).

**При авторитарном стиле** педагогического общения педагог все берет на себя. Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом. Свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляет чрезмерную требовательность, категоричен в суждениях, не принимает возражений, с пренебрежением относится к мнениям, инициативе учащихся. Педагог постоянно проявляет свое превосходство, у него отсутствует сопереживание, сочувствие. Такой стиль тормозит развитие личности, подавляет активность, сковывает инициативу, порождает эмоциональную отдаленность от учителя.

**При демократическом стиле** общение и деятельность строятся на творческом сотрудничестве. Совместная деятельность мотивируется педагогом, он прислушивается к мнению учащихся, поддерживает право воспитанника на свою позицию, поощряет активность, инициативу, обсуждает замысел, способы и ход деятельности. Преобладают организующие воздействия. Этот стиль характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой взаимодействия, доброжелательностью, доверием, требовательностью и уважением, учетом индивидуальности личности. Этот стиль располагает учеников к педагогу, способствует их развитию и саморазвитию, вызывает стремление к совместной деятельности, побуждает к самостоятельности, стимулирует самоуправление и способствует становлению доверительных, гуманистических отношений.

**При либеральном стиле** педагогического общения отсутствует система в организации деятельности и контроля. Педагог занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь класса, в проблемы отдельной личности, довольствуется минимальными достижениями. Тон обращения диктуется желанием избежать сложных ситуаций, во многом зависит от настроения педагога. Этот стиль ведет к панибратству или отчуждению; он не способствует развитию активности, не побуждает к инициативе, самостоятельности воспитанников. При таком стиле общения отсутствует целенаправленное взаимодействие «учитель—ученик».

Таким образом, анализ литературы показал, что проблема влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников в последние годы становится особо актуальной.

Результаты теоретического анализа психолого-педагогической литературы свидетельствуют о том, что важным показателем удовлетворенности ребенка пребыванием в школе выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности. Оно оказывает влияние на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге на сформированность «внутренней позиции школьника». Большое значение имеет перестройка мотивационной сферы; в научной литературе отмечается, что адекватным "внутренней позиции школьника" является сочетание учебного мотива с социальным (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург и др.). На основании этих данных мы провели психодиагностику младших школьников, направленную на выявление особенностей протекания адаптационного периода в первом классе. В рамках психодиагностики применялись следующие методики: методика «Эмоциональная близость к учителю» Р.Жиля с целью определения школьной тревожности; методика «Мотивы учения» М.Р.Гинзбурга с целью определения основного мотива учения у младших школьников; методика «Беседа о школе» Д.Б, Эльконина, А.Г. Венгера с целью определения сформированности «внутренней позиции школьника».

На основании данных, полученных в результате исследования, мы выявили:

1. Эмоционально далеки дети у учителя с авторитарным стилем педагогического общения. Такие дети показали самый высокий уровень тревожности (65,2%). Эмоционально близки дети у учителя с демократическим стилем общения. В данном классе был отмечен наибольший процент детей, у которых уровень тревожности имеет нормальный показатель (77,3%). При либерально-попустительском стиле педагогического общения 72 % учащихся показали нормальный уровень тревожности, однако, многие из них поместили себя на 4 месте, являющемся пограничным с высоким уровнем тревожности, что может свидетельствовать об отдаленности от учителя.

2. Формирование "внутренней позиции школьника" более успешно протекает в классе у учителя с демократическим стилем педагогического общения. У 86,4 % учеников данного класса внутренняя позиция школьника носит содержательный характер. Немного ниже (60,9%) уровень сформированности «внутренней позиции школьника» в классе у учителя с авторитарным стилем педагогического общения. В классе у учителя с либерально-попустительским стилем педагогического общения сформированность «внутренней позиции школьника» и ориентация ребенка на дошкольные виды деятельности имеет почти равное соотношение.

3. Наибольший показатель сформированности внутренних мотивов учения (54,5%) наблюдается при демократическом стиле педагогического общения. Чуть ниже внутренняя мотивация учения (52,5%) при авторитарном стиле педагогического общения. При либерально-попустительском стиле педагогического общения сформированность внутренних мотивов учения составляет всего 32%.

Таким образом, результаты психодиагностики младших школьников позволили выявить разные адаптационные особенности первоклассников при демократическом, авторитарном и либерально-попустительском стиле педагогического общения. Демократический стиль способствует формированию «внутренней позиции школьника», повышению учебной мотивации; авторитарный стиль – приводит к уменьшению эмоциональной близости к учителю; либерально-попустительский стиль – приводит к снижению учебной мотивации, что полностью подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Таким образом, наиболее эффективным для протекания адаптации у первоклассников является демократический стиль педагогического общения; менее эффективным - авторитарный стиль педагогического общения; а неблагоприятным - либерально-попустительский стиль педагогического общения. Согласно данным выводам - вторая гипотеза тоже имеет свое подтверждение.

В результате проведенного теоретического анализа психологической литературы по проблеме влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников можно сказать, что о сложности и значимости периода, связанного с адаптацией первоклассников написано в отечественной психологической и педагогической литературе убедительно и достаточно. Однако, нужно отметить, что проблема адаптации ребенка к школе в исследованиях психологов рассматривается преимущественно со стороны готовности, психологической и личностной зрелости самого ребенка. Влияние стиля педагогического общения на адаптацию детей в первом классе изучено недостаточно, что еще раз подтверждает актуальность нашей темы.

На основе результатов данного исследования, нами разработан комплекс практических рекомендаций для учителей начальных классов, направленный на оптимизацию педагогического стиля с целью улучшения протекания адаптационного периода у первоклассников.

**Литература**

1. Адаптация учащихся к учебной и физической нагрузкам / под ред. А.Г. Хрипковой, М.В. Антроповой. М., 1982.
2. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии. 1994. №2. С.88-99.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.
4. Ананьев В.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968
5. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.
6. Антропова М.В. Режим дня младшего школьника. М.: Вентана-Граф. 2004.
7. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. М., 2000.
8. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.
9. Безруких М.М. Как подготовить ребенка к школе. Арктоус. 1998.
10. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. М.: Педагогика, 1996.
11. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование. Минск. 1975.
12. Бережовская Е.Л. Психологические основы организации обучения детей на уроках в первом классе. Бор. 1996.
13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
14. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т.2. М., 1979.
15. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
16. Бугрименко Е.А., Венгер А.Л., Поливанова К.Н., Сушкова Е.Ю. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М., 1989.
17. Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М., 1994.
18. Виноградова Н.Ф., Журова Л.Е. Готов ли ваш ребенок к школе?: Советы педагога и психолога: книга для родителей. М.: Просвещение. 1992.
19. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Питер. 1997.
20. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
21. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. М., 1990.
22. Громбах С.М. Акселерация развития и состояние здоровых детей и подростков. М., 1980.
23. Гуревич К.М. Индивидуально - психологические особенности школьников. М., 1988.
24. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический проект. 2000.
25. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М., 1991.
26. Дубровина И.В. Индивидуальные особенности школьников. М., 1975.
27. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. М.: Знание. 1987.
28. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону. 1997.
29. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения как системное явление // Системное исследование индивидуальности. Пермь. 1991. С.102-103.
30. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
31. Кислицкая Л.А. Отношение к школе первоклассников с различной степенью готовности к школьному обучению // Психолог. наука и образование. 2006. №3 С.45-53.
32. Коломинский Я.Л. Психология общения. М., 1974.
33. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии. СПб: Питер. 2004.
34. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. М.: Педагогика. 1984.
35. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Характеристика связей операций педагогического общения со свойствами различных уровней индивидуальности педагога // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. Пермь: НГПИ. 1985. С. 30-48.
36. Коротаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. М., 1997.
37. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе. М., 1997.
38. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1983.
39. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Народное образование. Академия. 2002.
40. Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании. Учебное пособие. 2003.
41. Леонтьев А.Н. Психология общения. М., 1997.
42. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Воронеж. 1980.
43. Маркова А.К. Психология обучения подростка. М., 1995.
44. Матюхина М.В. Мотивация учения младшего школьника. М.: Педагогика. 1984.
45. Молодцова Т.Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков. М., 1997.
46. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание. 1979.
47. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия. 1997.
48. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр «Академия». 2000.
49. Недоспасова В.А. Растем играя: Средний и старший дошкольный возраст: Пособие для воспитателей и родителей. 2-е издание. М., 2003.
50. Немов Р.С. Психология. М.: Владос. Кн. 3. 2001.
51. Оборина Д.Б. Стиль общения в системе установок педагога и его формирование в процессе обучения и воспитания будущих учителей // Системное исследование индивидуальности. Пермь. 1991. С. 109-110.
52. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии. 1988. №6. С.142-146.
53. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М., 2004.
54. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение: Учебная литература. 1996.
55. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
56. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. М.: Владос. 2000.
57. Петровский А.В. Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопросы психологии. 1981. №1. С. 13-17.
58. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
59. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., 1975.
60. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании.

Т. 1. М., 1999.

61. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

62. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и

диалогического стилей педагогического общения: Автореф. канд.

психол. наук. Спб. 1995.

63. Савицкая Д.В. Психологическая готовность детей к школьному

Обучению // Начальная школа. 1999. №3. С.61-62.

64. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. М., 1976.

65. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960.

66. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.:

Просвещение. 1982.

67. Узнадзе Д.Н. Общая психология. Питер. 2004.

68. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.

69. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя.

М.: Просвещение. 1991.

70. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. М., 1994.

71. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы

психологии. 2001. №1. С.3-18.

72. Эльконин Д.Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном

возрасте // Психолог. наука и образование. 1996. №4. С.18-23.

73. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные

особенности младших школьников. М.: Просвещение. 1970.

74. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. М. ПЕР СЭ:

Пресс. 2004.

**Приложение 1**



**Приложение 2**

**Показатель уровня адаптации первоклассников при авторитарном стиле педагогического общения**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. | тревожн | внут поз | мотивы | Уровень адаптации |
| 1 | С.А. | + | + | позицион | + |
| 2 | М.К. | + | + | учебный | + |
| 3 | Н.Л. | + | + | учебный | + |
| 4 | Н.Ю. | + | + | учебный | + |
| 5 | К.Н. | + | + | учебный | + |
| 6 | А.Н. | + | + | позицион | + |
| 7 | И.С. | + | + | позицион | + |
| 8 | П.А. | + | - | социал | + |
| 9 | К.О. | - | + | социал | + |
| 10 | И.Р. | - | + | социал | + |
| 11 | Т.Л. | - | + | социал | + |
| 12 | К.Т. | - | + | учебный | + |
| 13 | Б.К. | - | + | учебный | + |
| 14 | Б.Ж. | - | + | социальн | + |
| 15 | Х.С. | - | + | социальн | + |
| 16 | В.М. | - | - | позицион | - |
| 17 | Р.Э. | - | - | позицион | - |
| 18 | С.Н. | - | - | отметка | - |
| 19 | С.В. | - | - | отметка | - |
| 20 | Ш.А. | - | - | внешний | - |
| 21 | В.Л. | - | - | внешний | - |
| 22 | И.Ю. | - | - | внешний | - |
| 23 | В.К. | - | - | внешний | - |

**Приложение 3**

**Показатель уровня адаптации первоклассников при демократическом стиле педагогического общения**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. | тревожн | внут поз | мотивы | Уровни адаптации |
| 1 | Н.Н. | + | + | учебный | + |
| 2 | З.Л. | + | + | учебный | + |
| 3 | К.У. | + | + | учебный | + |
| 4 | С.Д. | + | + | учебный | + |
| 5 | П.А. | + | + | учебный | + |
| 6 | С.Д. | + | + | учебный | + |
| 7 | Л.Е. | + | + | учебный | + |
| 8 | В.О. | + | + | учебный | + |
| 9 | Г.Н. | + | + | учебный | + |
| 10 | К.Н. | + | + | социал | + |
| 11 | К.К. | + | + | социал | + |
| 12 | В.О. | + | + | социал | + |
| 13 | В.С. | + | + | отметка | + |
| 14 | К.Л. | + | + | отметка | + |
| 15 | Д.А. | + | + | позицион | + |
| 16 | П.Д. | + | + | позицион | + |
| 17 | Ж.П. | + | + | позицион | + |
| 18 | З.П. | - | + | позицион | - |
| 19 | Б.О. | - | + | отметка | + |
| 20 | О.Э. | - | - | позицион | - |
| 21 | Ч.А. | - | - | игровой | - |
| 22 | Д.А. | - | - | игровой | - |

**Приложение 4**

**Показатель уровня адаптации первоклассников при либерально-попустительском стиле педагогического общения**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. | тревожн | внут поз | мотивы | Уровень адаптации |
| 1 | Б.С. | + | + | учебный | + |
| 2 | К.С. | + | + | учебный | + |
| 3 | Б.В. | + | + | учебный | + |
| 4 | А.Г. | + | + | социал | + |
| 5 | К.К. | + | + | социал | + |
| 6 | М.В. | + | + | социал | + |
| 7 | Ч.С. | + | + | социал | + |
| 8 | К.В. | + | + | социал | + |
| 9 | Т.С. | + | + | отметка | + |
| 10 | М.М. | + | + | отметка | + |
| 11 | Д.О. | + | + | отметка | + |
| 12 | М.Д. | + | + | отметка | + |
| 13 | Ф.Н. | + | + | отметка | + |
| 14 | Е.С. | + | - | игровой | - |
| 15 | М.А. | + | - | игровой | - |
| 16 | К.М. | + | - | позицион | - |
| 17 | С.К. | + | - | позицион | - |
| 18 | Ч.М. | + | - | игровой | - |
| 19 | К.Н. | - | - | отметка | - |
| 20 | Ф.Л. | - | - | игровой | - |
| 21 | Н.Д. | - | - | отметка | - |
| 22 | Р.О. | - | - | отметка | - |
| 23 | П.Н. | - | - | отметка | - |
| 24 | М.Р. | - | - | отметка | - |
| 25 | М.С. | - | - | внешний | - |

**Дайджест**

**Программа исследования:**

Цель исследования: изучение особенностей влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников.

Объект исследования: процесс социально-психологической адаптации младших школьников.

Предмет исследования: особенности протекания адаптационного периода у первоклассников в зависимости от стилей педагогического общения.

Гипотезы исследования:

1. Мы предполагаем, что наиболее эффективным для протекания адаптации у первоклассников будет демократический стиль педагогического общения; менее эффективным - авторитарный стиль педагогического общения; а неблагоприятным - либерально-попустительский стиль педагогического общения.

2. Мы предполагаем, что стили педагогического общения будут по-разному влиять на характер протекания адаптационного периода, что может проявляться в разных адаптационных особенностях первоклассников:

- демократический стиль педагогического общения будет способствовать формированию внутренней позиции школьника, повышению учебной мотивации;

- авторитарный стиль педагогического общения будет приводить к уменьшению эмоциональной близости к учителю;

- либерально-попустительский стиль педагогического общения будет приводить к снижению учебной мотивации.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ научной литературы по проблеме исследования.

2. Выявить учителей с различным стилем педагогического общения: авторитарным, демократическим, либерально-попустительским.

3. Определить особенности протекания и уровень адаптации у учащихся первых классов.

4. Выявить взаимосвязь между особенностями протекания адаптационного периода первоклассников и стилем педагогического общения учителей начальных классов.

5. Разработать рекомендации прикладного характера для учителей начальных классов, направленные на оптимизацию педагогического стиля с целью улучшения протекания адаптационного периода.

Основу программы нашего эмпирического исследования составили:

1. Методика «Стиль педагогического общения учителей» (А.Б.Майский и

Е.Г.Ковалева).

2. Методика «Эмоциональная близость к учителю» Р.Жиля.

3. Методика «Мотивы учения» М.Р.Гинзбурга.

4. Методика «Беседа о школе» Д.Б, Эльконина, А.Г. Венгера

Выборка: в исследовании принимали участие 10 учителей первых классов общих образовательных школ

**Раздаточный материал**

Для изучения протекания адаптационного периода у первоклассников в декабре месяце нами были собраны фактические данные, свидетельствующие об эмоциональном благополучии первоклассников (методика Р. Жиля «Эмоциональная близость к учителю»), о сформированности внутренней позиции школьника (методика Д.Б. Эльконина, А.Г. Венгера «Беседа о школе»), о сформированности основных мотивов учения (методика М.Р. Гинзбурга «Мотивы учения»).

Эмоциональное благополучие учащихся первых классов определялось по показателю уровня личностной тревожности, связанной с эмоциональной близостью к учителю.

Фактические данные, полученные в результате проведения методики Р. Жиля «Эмоциональная близость к учителю» представлены в **таблице 1, гистограмме 1.**

**Таблица 1**

**Результаты сформированности личностной тревожности учеников 1-х классов, связанной с эмоциональной близостью к учителю**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Стиль педагогического общения учителя | оценка | | | | | |
| Высокий уровень тревожности | | Нормальный уровень тревожности | | |
| Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % | |
| 1а  шк.№ 29 | авторитарный | 15 | 65,2 % | 8 | | 34,8 % | |
| 1б  шк. № 29 | демократический | 5 | 22,7 % | 17 | | 77,3 % | |
| 1б кл. шк.70 | либерально-попустительский | 7 | 28 % | 18 | | 72 % | |

**Гистограмма 1**

**Результаты исследования уровня тревожности первоклассников, связанной с эмоциональной близостью к учителю**

****

В ходе нашего исследования мы определили сформированность «внутренней позиции школьника» с помощью методики «Беседа о школе» (авторы: Д.Б. Эльконин, А.Г. Венгер)

Фактические данные, полученные в результате опроса, представлены в **таблице2, гистограмме 2.**

Таблица 2

**Результаты сформированности «внутренней позиции школьника» у учеников 1-х классов как показатель успешности протекания адаптационного периода**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Стиль педагогического общения учителя | Оценка «внутренней позиции школьника» | | | | |
| Содержательный характер | | Ориентация на дошкольные виды деятельности, на формальные стороны обучения | | |
| Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % | |
| 1а  шк.№ 29 | авторитарный | 14 | 60,9 % | 9 | | 39,1 % | |
| 1б  шк. № 29 | демократический | 19 | 86,4 % | 3 | | 13,6 % | |
| 1б  шк.№ 70 | либерально-попустительский | 13 | 52 % | 12 | | 48 % | |

**Гистограмма 2**

**Результаты исследования «внутренней позиции школьника» у первоклассников**

Для выявления основных мотивов учения младших школьников, мы провели методику «Мотивы учения» М.Р. Гинзбурга.

Фактические данные, полученные в результате опроса, представлены в **таблице3, гистограмме 3.**

Таблица 3

**Результаты сформированности «мотивов учения» у учеников 1-х классов как показатель успешности протекания адаптационного периода**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Стиль педагогичес. общения учителя | Мотивы | | | | | |
| Внешн | Учебн | Игров | Позиц | Социал. | Отмет. |
| 1а шк. № 29 | Авторитар. | 4  (17,4%) | 6  (26,1%) | 0 | 5  (21,7%) | 6  (26,1%) | 2  (8,7%) |
| 1 б шк. № 29 | Демократ. | 0 | 9  (40,9%) | 2  (9,1%) | 5  (22,8%) | 3  (13,6%) | 3  (13,6%) |
| 1 б шк. № 70 | Либерал.-попустит. | 1  (4%) | 3  (12%) | 4  (16%) | 2  (8%) | 5  (20%) | 10  (40%) |

**Гистограмма 3**

**Результаты исследования мотивов учения у первоклассников**



Наглядно, фактические данные, полученные в результате проведения диагностических методик, направленных на выявление особенностей протекания адаптационного периода в первых классах общеобразовательных школ г. Дзержинска при авторитарном, демократическом и либерально-попустительским стилем педагогического общения, мы представили в сводной таблице.

**Сводная таблица**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Название методик | Уровневые показатели | Стили педагогического общения | | | | | |
| Авторитарный | | Демократический | | Либерально-попустительский | |
| Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % |
| «Эмоциональная близость к учителю» | Нормальн. | 8 | 34,8% | 17 | 77,3% | 18 | 72% |
| Высокий | 15 | 65,2% | 5 | 22,7% | 7 | 28% |
| «Внутренняя позиция школьника» | Содержательный характер | 14 | 60,9% | 19 | 86,4% | 13 | 52% |
| Ориентация на дошкольные виды деятельности, на формальные стороны обучения | 9 | 39,1% | 3 | 13,6% | 12 | 48% |
| Мотивы учения | Внешний | 4 | 17,4% | 0 | 0 | 1 | 4% |
| Учебный | 6 | 26,1% | 9 | 40,9% | 3 | 12% |
| Игровой | 0 | 0 | 2 | 9,1% | 4 | 16% |
| Позицион. | 5 | 21,7% | 5 | 22,8 | 2 | 8% |
| Социальн. | 6 | 26,1% | 3 | 13,6% | 5 | 20% |
| Отметка | 2 | 8,7% | 3 | 13,6 | 10 | 40% |

В своей работе мы оценивали адаптационные особенности первоклассников по двум уровням: нормальный уровень адаптации (дети, у которых адаптация завершилась к концу первого полугодия) и низкий уровень адаптации (дети, которые не адаптировались к концу полугодия).

Исходя из проведенных методик, к основным показателям, определяющим нормальный уровень адаптации мы отнесли: нормальный уровень тревожности учеников, их эмоциональную близость к учителю; «внутреннюю позиция школьников», направленную на содержательный характер; преобладание эффективных (учебных, социальных) мотивов учения над неэффективными (игровыми, внешними).

К основным показателям, определяющим низкий уровень адаптации первоклассников, мы отнесли: высокий уровень тревожности, эмоциональную отдаленность от учителя; «внутреннюю позицию школьника», ориентированную на дошкольные виды деятельности и формальные стороны обучения; преобладание неэффективных (игровых, внешних) мотивов учения над эффективными (учебными, социальными).

Для удобства выявления нормального и низкого уровня адаптации первоклассников мы проанализировали данные по каждому ученику, полученные при проведении методик, направленных на выявление особенностей протекания адаптационного периода при авторитарном, демократическом и либерально-попустительском стиле педагогического общения.

Наглядно, данные, полученные в результате анализа особенностей протекания адаптационного периода у первоклассников при разном стиле педагогического общения мы представили в следующей таблице.

**Показатель уровня адаптации первоклассников**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатель уровня адаптации первоклассников | Стили педагогического общения учителя | | | | | |
| авторитарный | | демократический | | либерально-попустительский | |
| Кол-во человек | % | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % |
| Нормальная адаптация | 15 | 65,2% | 18 | 81,8% | 13 | 52% |
| Низкая адаптация | 8 | 34,8% | 4 | 18,2% | 12 | 48% |

**Доклад по защите**

Уважаемые члены Государственной аттестационной комиссии!

Позвольте представить вашему вниманию наше дипломное исследование.

Следует отметить, что в настоящее время проблема влияния стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников является достаточно актуальной, что подтверждается работами таких авторов, как Березовин Н.А., Коломинский Я.Л, Зимняя И.А., Молодцова Т.Д. и другие.

Практическая значимость работы заключается в ее ориентированности на решение проблем школьного образования и состоит в том, что полученные в исследовании результаты могут быть использованы школьными психологами в целях проведения просветительской и консультативной работы с педагогами, с целью оптимизации условий протекания адаптационного периода у первоклассников.

По теме нашего исследования мы осуществили анализ научных публикаций в количестве 74 источников.

Нами были изучены сущность и специфика адаптационного периода у первоклассников, общая характеристика психического развития ребёнка младшего школьного возраста в условиях учебной деятельности и стили педагогического общения.

В рамках первого направления – сущность и специфика адаптационного периода у первоклассников мы изучали работы А.В Петровского, В.С. Мухиной, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, Р.В. Овчаровой, Н.И. Гуткиной, которые позволили сделать вывод о том, что ребенок, не сразу становится школьником, а требуется определенный этап адаптации, в ходе которого его прежний опыт взаимоотношения с окружающими, все привычные факторы и стереотипы его поведения преобразуются в соответствии с новыми требованиями и условиями.

В рамках второго направления - общая характеристика психического развития ребёнка младшего школьного возраста в условиях учебной деятельности, мы изучали работы Л.С. Выготского, П. П. Блонского, Л. И. Божович, К. М. Гуревича, Д. Б. Эльконина, В.В. Давыдова, которые позволили сделать вывод о том, что младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения в школе.

В рамках третьего направления - стили педагогического общения, мы изучали работы М.Ю. Кондратьева, И.А. Зимней, А.Г. Исмагиловой, А.А. Коротаева, В.А. Канн-Калика, Т.С. Тамбовцевой, которые позволили сделать вывод о том, что стиль педагогического общения учителя является одним из главных условий, влияющим на процесс социально-психологической адаптации ребенка к школе. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. И от того, каковы стилевые особенности этого общения, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Предпринятый нами анализ дипломной проблемы показал, что о сложности и значимости периода, связанного с адаптацией первоклассников написано в психологической и педагогической литературе убедительно и достаточно, однако, нужно отметить, что проблема адаптации ребенка к школе в исследованиях психологов рассматривается преимущественно со стороны готовности, психологической и личностной зрелости самого ребенка. Влияние стиля педагогического общения на адаптацию детей в первом классе изучено мало, что и побудило нас разработать программу собственного эмпирического исследования.

**Актуальность темы** дипломной работы определяется недостаточной теоретической разработанностью проблемы и практическими нуждами формирования успешной социально-психологической адаптации ребенка к школе с помощью специальным образом организованного педагогического общения.

Цель, объект, предмет и задачи исследования вы можете посмотреть в дайджесте дипломной работы и на слайдах компьютерной презентации.

**Гипотезы исследования:**

**1**. Мы предполагаем, что наиболее эффективным для протекания адаптации у первоклассников будет демократический стиль педагогического общения; менее эффективным - авторитарный стиль педагогического общения; а неблагоприятным - либерально-попустительский стиль педагогического общения.

**2**. Мы предполагаем, что стили педагогического общения будут по-разному влиять на характер протекания адаптационного периода, что может проявляться в разных адаптационных особенностях первоклассников.

Процесс проведения экспериментального исследования включает в себя нескольких этапов.

**На первом этапе** для получения информации о выраженности того или иного стиля педагогического общения учителей начальных классов мы использовали метод анкетирования с помощью методики Майского А.Б., Ковалевой Е.Г. «Стиль педагогического общения учителей». Для определения выборки принимали участие 10 учителей начальных классов общеобразовательных школ г. Дзержинска. В результате были отобраны три класса, учителя которых характеризовались разным стилем педагогического общения: авторитарным, демократическим и либерально-попустительским.

**На втором этапе** наша работа была направлена на выявление особенностей протекания адаптационного периода у учащихся в отобранных классах. В дальнейшем исследовании принимали участие 3 учителя первых классов общеобразовательных школ г. Дзержинска и 70 учеников.

**На третьем этапе** нашего исследования был проведен сравнительный анализ собранных фактических данных. Выделены особенности процесса адаптации и прослежено влияние каждого стиля педагогического общения на успешность протекания адаптационного периода у первоклассников.

Позвольте коротко ознакомить вас с полученными результатами.

Обратимся к данным представленным в раздаточном материале.

Из таблицы 1 и гистограммы 1 видно, что по результатам методики Р.Жиля «Эмоциональная близость к учителю» в плане эмоционального благополучия наименее эффективным оказался авторитарный стиль педагогического общения, т.к. больше половины испытуемых (65,2 %) детей с высоким уровнем тревожности против 34,8 % с нормальным уровнем тревожности. А демократический и либерально-попустительский стили, наоборот, более эффективны, поскольку подавляющая часть детей 77,3% в первом и 72 % во втором случае показали нормальный уровень тревожности против 22,7 % и 28% испытуемых, показавших высокую тревожность. Однако, сравнивая между собой данные, полученные при либерально-попустительском и демократическом стилями педагогического общения детьми с нормальным уровнем тревожности, стоит отметить, что большинство детей при либерально-попустительском стиле педагогического общения поместили себя на 4 и 3 месте от учителя, в то время как при демократическом стиле на 1 и 2 месте, что свидетельствует о большей приближенности детей к учителю.

Из таблицы 2 и гистограммы 2 видно, что по результатам методики Д.Б, Эльконина, А.Г. Венгера «Беседа о школе» формирование "внутренней позиции школьника" более успешно протекает в классе у учителя с демократическим стилем педагогического общения (86,4%). Немного ниже уровень сформированности «внутренней позиции школьника» в классе у учителя с авторитарным стилем педагогического общения (60,9%). В классе у учителя с либерально-попустительским стилем педагогического общения сформированность «внутренней позиции школьника» всего у 52% испытуемых, в то время как ориентация на дошкольные виды деятельности - 48% ,что свидетельствует о дошкольном типе внутренней позиции учеников.

Из таблицы 3 и гистограммы 3 видно, что по результатам методики М.Р.Гинзбурга «Мотивы учения» наименее эффективен, в плане развития мотивации учения, оказался либерально-попустительский стиль педагогического общения, т.к. здесь наблюдается наибольший показатель низкого уровня развития мотивации учения у первоклассников 20% и наименьший показатель высокого уровня развития мотивации 32%. А демократический и авторитарный стили, наоборот, более эффективны, поскольку большинство детей в данных классах показали высокий уровень развития мотивации: при демократическом стиле – 54,5% и при авторитарном – 52,5%. Однако, сравнивая между собой данные, полученные при авторитарном и демократическом стиле педагогического общения детьми с низким уровнем развития мотивации, следует отметить, что при авторитарном стиле педагогического общения больше учеников с низким уровнем развития мотивации 17,4%, чем при демократическом стиле, что составляет всего 9,1%. Поэтому, наиболее эффективным для развития учебной мотивации является демократический стиль педагогического общения.

Результаты психодиагностики младших школьников позволили выявить разные адаптационные особенности первоклассников при демократическом, авторитарном, либерально-попустительском стиле педагогического общения. Демократический стиль способствует формированию «внутренней позиции школьника», повышению учебной мотивации; авторитарный стиль – приводит к уменьшению эмоциональной близости к учителю; либерально-попустительский стиль – приводит к снижению учебной мотивации.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза, связанная с тем, что стили педагогического общения будут по-разному влиять на характер протекания адаптационного периода, что может проявляться в разных адаптационных особенностях первоклассников – подтвердилась полностью.

Анализ данных по каждому учащемуся, полученных при проведении методик позволил выявить нам учеников с нормальным и низким уровнем адаптации при разных стилях педагогического общения.

В результате, наибольший показатель уровня нормальной адаптации первоклассников - при демократическом стиле педагогического общения (81,8%). Чуть ниже уровень нормальной адаптации - при авторитарном стиле (65,2%). И лишь у 52 % учеников, что составляет половину данного класса - уровень нормальной адаптации при либерально-попустительском стиле педагогического общения. Стоит также отметить, что наибольшее количество испытуемых (48%) с низким уровнем адаптации в классе при либерально-попустительском стиле педагогического общения, 1/3 испытуемых (34,8%) – при авторитарном стиле, и всего лишь 18,2% учеников имеют низкий уровень адаптации при демократическом стиле педагогического общения.

Таким образом, анализируя все фактические данные, полученные в результате проведения психодиагностики младших школьников, мы пришли к выводу, что наиболее эффективным для протекания адаптации у первоклассников является демократический стиль педагогического общения; менее эффективным – авторитарный стиль педагогического общения; а неблагоприятным – либерально-попустительский стиль педагогического общения. Согласно данным выводам - вторая гипотеза тоже имеет свое подтверждение.

На основе результатов нашего исследования, нами были разработаны рекомендации для учителей начальных классов, направленные на оптимизацию педагогического стиля с целью улучшения протекания адаптационного периода у первоклассников. С содержанием рекомендаций вы можете ознакомиться на странице 71 данной дипломной работы.

Спасибо за внимание!