**Оглавление**

Введение

Глава 1. Научно-теоретические основы школьной адаптации

1.1. Школьная адаптация как междисциплинарная проблема

1.2. Готовность к обучению в среднем звене, основные проявления и факторы школьной дезадаптации.

1.3. Психическое развитие младшего школьника и школьная адаптация.

1.4. Основные принципы и содержание диагностики школьной адаптации и особенности ее психолого-педагогического сопровождения.

Глава 2. Исследование адаптации младших школьников к обучению в среднем звене

2.1. Формирование выборки и методическое обеспечение исследования

2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа эксперимента

Глава 3. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения в период адаптации школьников к обучению в среднем звене

3.1. Адаптационная программа для учащихся пятых классов.

3.2. Анализ эффективности психолого-педагогического сопровождения в период адаптации

Заключение

Список литературы

Приложения

**Введение**

Переход из начальной школы в среднюю является сложным, но при правильной организации он может способствовать психологическому, социальному росту ребенка, в ином случае — может стать болезненным процессом приспособления, привыкания.

Первая часть школьной жизни уже позади - ребенок отучился в начальной школе. Он повзрослел. Он чувствует себя взрослым и снисходительно относится к тем "малышам", от которых сам отделился всего лишь три месяца назад. Он теперь - пятиклассник!

Родители ждут новых успехов, взлетов успеваемости (или, по крайней мере, остаться на той же планке). Но, увы, этого не происходит. Более того, ребенок стал более нервным, беспокойным, иногда не может решить даже те задачки, которые всего полгода назад делал "на счет раз", постоянно забывает тетради, ручки, учебники, а в дневнике появились первые замечания.

А всему виною - адаптационный период, просто ребенок еще не успел перестроиться на "взрослый лад".

В настоящее время переход из начальной школы в среднюю совпадает с концом детства — достаточно стабильным периодом развития.

Как показывает практика, большинство детей переживает это событие как важный шаг в своей жизни. Они гордятся тем, что «уже не маленькие». Появление нескольких учителей с разными требованиями, разными характерами, разным стилем отношений является для них зримым показателем их взросления. Они с удовольствием и с определенной гордостью рассказывают родителям, младшим братьям, друзьям о «доброй» математичке или «вредном» историке. Кроме того, определенная часть детей осознает свое новое положение как шанс заново начать школьную жизнь, наладить не сложившиеся отношения с педагогами.

Переход из начальной школы в среднюю связан с возрастанием нагрузки на психику ученика. Любые переходные периоды в жизни человека всегда связаны с проблемами. Переход учеников из начальной школы — это сложный и ответственный период; от того, как пройдет процесс адаптации, зависит вся дальнейшая школьная жизнь ребенка. Наша задача — разобраться в том, что происходит сейчас с нашими детьми, что их волнует и беспокоит, с какими проблемами они сталкиваются, и определить, какую реальную помощь мы можем оказать ребятам.

Данная проблема давно волнует как педагогов, так и психологов. Они исследуют особенности адаптационного периода пятиклассников, предлагают свои способы диагностики и коррекционные программы. И все же это не снимает остроту данного вопроса. Каждый год, в каждой школе все повторяется вновь и вновь.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на большое число исследований, некоторые ключевые вопросы психолого-педагогического сопровождения пятиклассников в период адаптации к обучению остаются в тени и требуют более полного изучения.

Цель нашего исследования раскрыть особенности психолого-педагогического сопровождения в период адаптации младших школьников к обучению в среднем звене.

Объект исследования - адаптации младших школьников к обучению в пятом классе

Предметом исследования: психолого-педагогического сопровождение младших школьников в период адаптации к обучению в среднем звене.

Гипотеза исследования: Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в период адаптации к обучению в средней школе будет успешным, если оно способствует формированию внутренних познавательных мотивов, развитию коммуникативных навыков общения с учителями и одноклассниками и снижает уровень школьной тревожности.

Экспериментальной базой нашего исследования стали пятые классы ШЛ № 9 г. Темиртау.

В соответствии с обозначенной проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

- изучить психолого-педагогическую литературу, раскрывающую проблему школьной адаптации и ее механизмов;

- раскрыть сущность коррекционной работы, способствующей адаптации младших школьников к обучению в среднем звене;

- экспериментально проверить зависимость адаптации к обучению в средней школе от коррекционной работы психолога, направленной на развитие определенных навыков и умений.

- проанализировать результаты проведенного исследования

Методологической основой исследования являются важнейшие философские положения о причинности и обусловленности протекающих процессов, о социальной, творческо-деятельностной сущности личности, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, теории развития личности и закономерности формирования и развития человека, а также положение о ведущей роли деятельности и общения в развитии и формировании личности,

Для доказательства гипотезы и достижения поставленной цели в качестве методов исследования нами были использованы:

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы;

Эмпирические: методика М. Лукиной «Ведущие мотивы учения», тест школьной тревожности Филипса, диагностика коммуникативных способностей В.И. Андреева, 12-факторный Опросник Кэттела.

Статистические: методы обработки экспериментальных данных, графическое представление результатов, T критерий Викоксона.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что нами была предпринята попытка систематизировать психолого-педагогическую информацию, раскрывающую особенности организации работы с пятиклассниками, направленной на успешную адаптация к обучению в среднем звене.

Практическая значимость работы состоит в том, что нами были систематизированы данные способствующие адаптации учащихся к обучению в среднем звене. Подобранные диагностические методики и коррекционно развивающие упражнения могут быть использованы в работе другими психологами и педагогами в своей работе детьми среднего звена

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения и приложения.

Во введении обосновывается актуальность темы, формулируются проблема, цель, задачи и гипотеза исследования, указываются объект и предмет, описываются методологическая основа и методический аппарат дипломной работы.

Первая глава знакомит нас с научно-теоретическими основами школьной адаптации

Во второй главе представлено эмпирическое исследование психологических особенностей школьной адаптации в младшем школьном возрасте к обучению в среднем звене

В заключении изложены основные выводы дипломной работы, определены перспективы дальнейшей работы по проблеме.

Список литературы представлен 50 источниками, используемыми при выполнении дипломной работы.

Приложение дополняет материалы теоретического и эмпирического исследования графиками, таблицами и схемами.

**Глава 1. Научно-теоретические основы школьной адаптации**

**1.1 Школьная адаптация как междисциплинарная проблема**

Проблема охраны психического здоровья детей актуальность которой становится все более очевидной в связи наблюдаемым ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств среды детского населения, не может быть решена без практического использования медико-психологических и социально-психологических знаний в системе школьного образования [11].

Качественно иная, в сравнении с предшествующими институтами социализации (семья, начальная школа), атмосфера обучения в средней школе, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые усложненные требования не только к психофизиологической конституции ребенка или его интеллектуальным возможностям, но и к целой его личности, и прежде всего к ее социально-психологическому уровню. Различные аспекты проблемы приспособления ребенка к этим требованиям давно привлекали внимание педагогов, психологов, психофизиологов. Многочисленные исследования школьной неуспеваемости у детей без признаков выраженной интеллектуальной недостаточности, нарушений школьного поведения, не имеющих отчетливой клинической очерченности, но часто выступающих как этап формирования пограничных нервно-психических расстройств, послужили основой для выделения относительно самостоятельного объекта междисциплинарных исследований, получившего название ″Проблемы школьной дезадаптации″.

В самом общем виде под школьной адаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о соответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации обучения в среднем звене.

В настоящее время затруднения, связанные с адаптация к обучению в средней школе, по данным разных авторов испытывают от 15 до 40 % учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества. С учетом этих масштабов, а так же наиболее вероятных негативных последствий этого явления, выражающихся, в частности, в формировании устойчивых видов социально-психической дезадаптации.

Поэтому стратегическая задача психологической диагностики в данном случае должна быть ориентирована не на уточнение характера, структуры и нозологической принадлежности клинических очерченных расстройств (что является содержанием патопсихологической диагностики) а, во-первых, на раннее выявление нарушения доклинического уровня как факторов риска возникновение нервно-психической патологии, и во-вторых, на установление структуры этих нарушений, которые при внешне сходных проявлениях могут иметь совершенно различное психологическое содержание. Таким образом, на этой основе могут быть созданы предпосылки не только для профилактики более серьезных нарушений психического развития, но и для целенаправленной коррекции уже имеющихся отклонений [7].

К числу основных первичных внешних признаков дезадаптации и врачи, и психологи единодушно относят затруднения в учебе и различные нарушения школьных форм поведения. В этой связи, с чисто педагогических позиций, к категории детей с нарушениями школьной адаптации относятся прежде всего дети с недостаточными способностями к обучению, так как среди требований, которые предъявляет к ребенку школа, в первую очередь выделяется необходимость успешно овладевать учебной деятельностью. Известно, что учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, что ее формирование обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии онтогенеза.

Адаптация ребенка к школе довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением во всех системах организма. Большинство исследователей выделяют три фазы адаптации:

Генерализованная реакция, когда в ответ на новое воздействие практически все системы организма ребенка отвечают бурной реакцией и значительным напряжениям (2-3 недели);

Неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные (или близкие к оптимальным) вариант реакций на непривычное воздействие;

Относительно устойчивое приспособление, когда организм находит наиболее подходящие адекватно новым нагрузкам, варианты реагирования, т.е. собственно адаптация.

Длительность периода адаптации для каждого ребенка при разных условиях неодинакова.

Все многообразие трудностей в школе можно разделить на 2 этапа:

Специфические, имеющие в основе те или иные нарушения развития моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, речевого развития и тому подобное.

Неспецифические вызванные общей ослабленностью организма, смеженной и неустойчивой работоспособностью, индивидуальным темпом деятельности [25].

В результате социально-психологической дезадаптации можно ожидать у ребенка проявление всего комплекса неспецифических трудностей, связанных, прежде всего, с нарушениями деятельности. На уроке не адаптировавшийся ученик неорганизован, часто отвлекается, пассивен, отличается замедленный темп деятельности, часто встречаются ошибки. Природа школьной неуспеваемости может быть определена самыми различными факторами, в связи с чем углубленное изучение ее причин и механизмов осуществляется не столько в рамках педагогики, сколько с позиции педагогической и медицинской (а в последнее время социальной) психологии, дефектологии, психиатрии и психофизиологии.

Одной из причин школьной дезадаптации характер семейного воспитания. Если ребенок приходит в школу из семью, где он чувствовал переживание ″мы″, он и в новую социальную общность″ – школу – входит с трудом. Бессознательное стремление к отчужденности, непринятие норм и правил любой общности во имя сохранения неизменного ″я″ лежит в основе школьной дезадаптации детей воспитанных в семье с несформированным чувством ″мы″ или в семьях, где родителей т детей отделяет стена отвержения, безразличия. [17]

Вполне естественно, что преодоление той или иной формы дезадаптации прежде всего должно быть направлено на устранение причин, вызывающих ее. Очень часто дезадаптация ребенка в школе, неспособность справиться с ролью ученика негативно влияют на его адаптацию в других средах общения. При этом возникает общая средовая дезадаптация ребенка, указывающая на его социальную отгороженность, отвержение. [11]

Перечисленные нарушения следует рассматривать как факторы риска. способные при определенных условиях стать причинами школьной неуспеваемости, но не определяющие ее. Степень условий патогенности факторов, так же как и обратимости формирующихся нарушений, складываются из многих составляющих. В частности, немалую роль могут играть компенсаторные процессы, а так же позитивные изменения средовой ситуации. Кроме того, каждый из этих факторов имеет сложноорганизованную структуру и потому нуждается в тщательном анализе, который мог бы позволить оценить истинную меру его деструктивных или тормозящих влияний на процесс психического развития конкретного ребенка. Однако, очевидно и другое: все перечисленные факторы представляют прежде всего непосредственную угрозу прежде всего для интеллектуального развития ребенка, частью выступая как реальные предпосылки его нарушения (факторы социального рода), частью как его симптомы. Зависимость же школьной успеваемости от интеллекта не нуждается в доказательствах. Именно на интеллект в младшем школьном возрасте падает основная нагрузка, так как для успешного овладения учебной деятельностью, научно-теоретическими знаниями необходим достаточно высокий уровень развития мышления, речи, восприятия, внимания, памяти, приобретенный в период дошкольного детства запас элементарных сведений, представлений, умственных действий и операций служит предпосылкой усвоения изучаемых в школе учебных предметов. Поэтому даже легкие, парциальные нарушения интеллекта, асинхрония в их формировании будут затруднять процесс обучения ребенка и требовать специальных мер коррекции, трудноосуществимых в условиях массовой школы. Если же речь идет о состояниях, квалифицируемых как задержка психического развития и нуждающихся в специально организованных условиях обучения, то неуспеваемость ошибочно направленного в массовую школу ребенка с таким диагнозом и его последующая дезадаптация являются практически неизбежными. Под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у такого ребенка формируется ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. А так как выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самоактуализация часто осуществляется в разной мере осознанным противодействием школьным нормам, реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими (как детьми, так и взрослыми), что на фоне полной утраты интереса к школе постоянно интегрируется в асоциальную личностную направленность. Нередко у таких детей возникают нервно-психические и соматические расстройства. [14]

У детей в возрасте до 10 лет с их повышенной потребностью в движениях, наибольшие трудности вызывают ситуации, в которых требуется контролировать свою двигательную активность. При блокировании этой потребности нормами школьного поведения у ребенка нарастает мышечное напряжение, ухудшается внимание, падает работоспособность, быстро наступает утомление. Наступающая вслед за этим разрядка, являющаяся защитной физиологической реакцией организма ребенка на чрезмерное перенапряжение, выражается в неконтролируемом двигательном беспокойстве, расторможенности, квалифицируемым учителем как дисциплинарные проступки. [8]

Значительные трудности в соблюдении норм и правил поведения испытывают дети с различными нейродинамическими нарушениями, наиболее часто проявляющимся синдромом гипервозбудимости (или гипердинамическим синдромом) дезорганизующим не только деятельность ребенка, но и его поведение в целом. У возбудимых моторнорасторможенных детей типичными являются расстройства внимания, нарушения целенаправленности деятельности, препятствующие успешному усвоению учебного материала. В достаточно выраженных случаях такая симптоматика может быть купирована лишь в условиях терапевтической коррекции. [9]

Другой формой нейродинамических расстройств является психомоторная заторможенность. Школьники с этим нарушением отличаются заметным снижением двигательной активности замедленным темпом психической деятельности, обедненностью диагноза и выраженности эмоциональных реакций. Эти дети так же испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, так как не успевают работать в едином со всеми темпе, не способны к быстрому реагированию на изменение тех или иных ситуаций, что помимо учебных неудач препятствует нормальным контактом с окружающими.

Нейродинамические нарушения могут проявляться в форме нестабильности психических процессов, что на поведенческом уровне обнаруживает себя эмоциональной неустойчивостью, легкостью перехода от повышенной активности к пассивности, и наоборот, от полного бездействия – к неупорядоченной гиперактивности. Для этой категории детей достаточно характерным является бурное реагирование на ситуации неуспеха, иногда приобретающее отчетливо истерический оттенок. Типичным для них является так же быстрое утомление на уроках, частые жалобы на плохое самочувствие, что в целом приводит к неравномерным достижениям в учебе, заметно снижая общий уровень успеваемости даже при высоком уровне развития интеллекта. [6]

Психологические трудности дезадаптирующего характера, испытываемые детьми данной категории, чаще всего имеют вторичную обусловленность, формируясь как следствие неверной интерпретации учителем их индивидуально-психологических свойств.

Немалую роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу, так как учебная деятельность, ситуация школьного обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер. Не сформированность таких способностей или наличие отрицательных личностных качеств порождают типичные проблемы общения, когда ребенок либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто игнорируется ими. И в том, и в другом случае отмечается глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение. Менее патогенна, но так же чревата негативными последствиями, ситуация самоизоляции, когда ребенок не испытывает контактов с другими детьми.

Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности, дома, обязанности может спровоцировать появление страха ″быть не тем″. Ребенок боится не успеть, опоздать, сделать не то, не так, быть сужденным и наказанным. В младшем школьном возрасте страх ″быть не тем″ достигает максимального развития, поскольку дети стараются овладеть новыми знаниями, серьезно относятся к своим обязанностям школьника и очень переживают по подводу отметок. [15], [13], [21]

Дети, которые не приобрели в начальной школе необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверенные в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх перед учительницей.

В основе этого страха лежит боязнь сделать ошибку, совершить глупость и быть осмеянным. Больше всего такие дети боятся отвечать у доски. Именно у доски в полной мере проявляется их беззащитность.

Некоторые дети панически боятся сделать ошибку, когда готовят уроки. Это происходит в тех случаях, когда родители педантично их проверяют и при этом очень драматично относятся к ошибкам. Даже если родители не наказывают ребенка, психологическое наказание все равно присутствует. В младшем школьном возрасте отметка – не просто оценка конкретного результата деятельности, она субъективно воспринимается ребенком как оценка всей его личности. [24]

Особенностями личности, препятствующие успешному вхождению ребенка в новую ситуацию межличностного взаимодействия, весьма разнообразны, так же, как разнообразны индивидуальные характеристики социальной ситуации развития каждого ребенка. Вместе с тем, существуют интегративные личностные образования, которые в устойчивых своих формах способны длительное время определять модус социального поведения индивида, подчиняя себе более частые его психологические характеристики. В числе таких образований следует назвать, прежде всего, самооценку и уровень притязаний. При неадекватном их завышении дети не критично стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых либо отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. В основе возникающих у них резко отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе. Последствиями такого конфликта могут стать не только снижение неуспеваемости, но и ухудшение состояния здоровья на фоне явных признаков общей социально-психической дезадаптации.

Не менее серьезные проблемы возникают у детей со сниженной самооценкой. Их поведение отличается нерешительностью в собственных силах, которые формируют чувство зависимости, сковывая развитие инициативы и самостоятельности в поступках и суждениях.

Первичная оценка ребенком других детей почти целиком зависит от мнения учителя, чей авторитет безоговорочно признается учащимися младших классов. Демонстративно отрицательное отношение педагога к какому либо ребенку формирует аналогичное отношение к нему со стороны одноклассников, в результате чего такой ребенок оказывается в изоляции. Как показали исследования, учителя с отрицательным стилем отношения к ученикам плохо знают структуру межличностного общения в классе: они не только ставят некоторых детей в неблагоприятное положение в коллективе, но и не замечают изолированных школьников, неверно оценивают трудности детей в контактах друг с другом. Такой стиль руководства детским коллективом приводит к тому, что в первом классе неуспевающие и недисциплинированные учащиеся неизбежно попадают в категорию «отвергаемых», что препятствует нормальному развитию их интеллектуальных способностей и формирует у них нежелательные черты характера. [17]

Приблизительно с третьего класса неформальные, дружеские контакты начинают доминировать во взаимоотношениях школьников, складываясь на основе индивидуальных эмоциональных и ценностных предпочтений уже независимо от мнения учителя о том или ином ученике. Поэтому дети, обладающие отрицательными чертами характера, попадают в группу ″отвергаемых″, даже если они считаются примерными учениками. Неумение наладить положительные взаимосвязи с другими детьми становится основным психотравмирующим фактором и вызывает у ребенка негативное отношение к школе, приводит к снижению его успеваемости, провоцирует формирование у него различных патологических состояний.

Таким образом, трудности, которые могут возникать у ребенка в начале обучения в среднем звене, связаны с воздействием большого числа факторов, как внешнего, так и внутреннего порядка. Исследования в этой области, как правило, сосредотачиваются на преимущественном анализе одной из сфер школьной жизни: учебной деятельности, взаимоотношениях с педагогом и выполнения школьных норм и правил поведения, характере межличностного общения в классном коллективе. Однако, решение проблемы школьной дезадаптации невозможно без изучения всего комплекса возникающих у ребенка затруднений, взаимовлияния всех факторов, действующих на него в школе.

Подводя итог описанию признаков и факторов школьной дезадаптации, следует подчеркнуть, как минимум, три основных момента, важных, для верного понимания сущности этого феномена, а так же для формулировки общих принципов его диагностики.

Во-первых, каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в чистом, изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную, иерархическую структуру нарушения школьной адаптации.

Во-вторых, действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через целую цепь опосредований, причин на разных этапах формирования дезадаптации мера патогенности для каждого из факторов и его место в общей структуре нарушений не являются постоянными.

В-третьих, становление картины школьной дезадаптации происходит не просто на фоне, а в неразрывной динамической связи с симптомами психического дезонтогенеза, что, однако не дает основания для их отождествления, но диктует при этом необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае. На общих же вопросах этого соотношения следует остановиться подробнее. [2]

**1.2 Готовность к обучению в среднем звене, основные проявления и факторы школьной дезадаптации**

Каковы показатели готовности учащихся начальной школы к переходу в среднюю? Можно выделить следующие компоненты в содержании понятия "готовность к обучению в средней школе":

1. Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала учащимся.

2. Сформированность у ребенка новообразований младшего школьного возраста, таких как произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (на соответствующем возрасту содержании).

3. Качественно новый, более "взрослый" тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками.

4. Эмоциональная готовность к переходу в среднюю школу, которая выражается в адекватности переживаний и предупреждает его повышенную школьную тревожность.

5. Личностная, интеллектуальная и эмоциональная готовность ученика к обучению в данной школе.

Другими словами, у адаптированного ученика 5-го класса есть желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с учителями, а также устойчиво хорошее настроение и успеваемость на уровне 4-го класса или чуть ниже. Если же ученик решает свои школьные проблемы с привлечением родителей, у него появляется повышенная аффективная реакция на оценку, он часто обращается к учителю начальной школы, имеет подавленное настроение и испытывает нежелание идти в школу, значит, процесс его адаптации в средней школе протекает неуспешно.

Наблюдения и психодиагностические исследования сотрудников лаборатории прикладной педагогической психологии АПО в школах Беларуси показали, что падение успеваемости учащихся в среднем звене обусловлено многими факторами, в том числе перегруженностью учебной программы 5-го класса, предусматривающей высокий уровень развития различных форм мышления. Учителя средней школы отмечают также, что дети приносят из начальной школы низкий уровень развития речи, не отвечающую требованиям средней школы способность к умозаключениям у большинства учащихся, слабое развитие навыков самостоятельной работы, стремление работать на низком уровне сложности и т.п. Родители меньше помогают своим детям, ссылаясь на их "взрослость". Педагоги средней школы отмечают также недостаточность своих собственных знаний о психологических особенностях детей на пороге отрочества, проблемы установления отношений в партнерском ключе. По мнению педагогов, адаптацию затрудняет также низкая согласованность между учителями-предметниками в отношении объема домашних заданий, учета сложности учебников и, самое главное, отсутствие, как правило, единства требований начальной и средней школы.

Для того чтобы адаптационный период протекал у учащихся эффективно, можно предусмотреть следующие этапы его организации:

1. Разработка психологом школы программы адаптации учащихся.

2. Принятие каждым классным руководителем идеи адаптационного периода и осознание его смысла, необходимости подготовки.

3. Составление классным руководителем программы адаптационного периода с учетом возможностей учителей и детей на основе базовой программы.

4. Создание директором школы, его заместителями организационных условий, обеспечивающих адаптационный период для детей (приказ по школе, изменение расписания, предоставление кабинетов для работы и т.п.).

5. Привлечение других специалистов (учителей физкультуры, руководителей театральных кружков и т.п.) для помощи ученикам в их адаптации к средней школе.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что термином "школьная дезадаптация" (или "школьная неприспособленность) фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе обучения. При этом их описание нередко воспроизводит феноменологию, весьма сходную с клиническим описанием симптоматики пограничных нервно психических нарушений, но эти нарушения не распространяются на детей, у которых нарушения учебной деятельности вызваны олигофренией, органическими расстройствами, физическими дефектами. Таким образом, школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе и в форме нарушения учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний, и реакций, повышенного уровня тревожности, искажение в личностном развитии. Рядом авторов рассматриваются критерии дезадаптации. В их числе агрессия по отношению к людям и вещам, чрезмерная подвижность, постоянные фантазии, чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, сверхчувствительность, неспособность сосредоточится в работе, повышенная возбужденность, частые эмоциональные расстройства, чувство своего отличия от других, завышенная самооценка.

Однако те же самые симптомы могут фигурировать при описании самого широкого спектра психических отклонений: от крайних вариантов нормы (акцентуации характера, патохарактерологическое формирование личности) и пограничных расстройств (неврозы, неврозоподобные и психонатоподобные состояния) до таких тяжелых психических заболеваний как эпилепсия и шизофрения. Проблема заключается не только в различной квалификации одних и тех же признаков психологом и врачом: в первом случае рассматриваемых как симптомы дезадаптации, во втором – как проявление психической патологии. В обоих случаях всего лишь констатация феноменологии, которая способна стать пригодным материалом для содержательной диагностики только после квалифицированного анализа многих дополнительных характеристик: времени появления тех или иных симптомов, меры их выраженности, устойчивости и специфичности, динамики, вариантов их сочетания, установления вероятных этнологических факторов и многих других. Но даже при этих условиях не всегда возможно установить точную последовательность причинно – следственных отношений, позволяющую ответить на вопрос о том, что ему предшествовало: школьная дезадаптация появлению нервно – психической патологии или наоборот.

В рамках концепции ″предболезни″ дезадаптация рассматривается как переходное, предпатологическое состояние, главной отличительной чертой которого является отсутствие отчетливых оснований для постановки нозологического диагноза. По мнению С.Б. Семичева, развитие болезни может проходить через стадию различных дисфункций крайне неопределенных в смысле прогноза и нозологической принадлежности, и, чаще всего, обратимых. Стадия таких дисфункций рассматривается как дезадаптация т.е. как одно из промежуточных состояний здоровья человека в промежутке от нормы до патологии, наиболее близкое к клиническим проявлениям болезни. Такие состояния характеризуются повышенной готовностью организма к возникновению того или иного заболевания, формирующегося под влиянием различных неблагоприятных факторов, как экзогенного, так и эндогенного характера [1].

В схематическом виде процесс адаптации развертывается по принципу ″замкнутого порочного круга″, где пусковым механизмом является, как правило, резкое изменение условий среды, привычной среды, наличие стойкой психотравмирующей ситуации. Вместе с тем немалое значение имеют и те особенности или недостатки в индивидуальном развитии человека, которые не позволяют ему выработать адекватные новым условиям формы поведения и деятельности.

В связи с увеличением нарушений поведения, достигающих уровня клинической и криминальной выраженности, проблему школьной дезадаптации следует отнести к одной из наиболее серьезных социальных проблем современности, требующих поисков продуктивного решения на практическом уровне [7].

Сравнительно недавно в отечественной, большей частью психиатрической, литературе, появился термин ″дезадаптация″, обозначающий нарушение процессов взаимодействия человека с окружающим миром. Его употребление, неотделимое в данном случае от клинического контекста, неоднозначно и противоречиво, что обнаруживается прежде всего, в оценке роли и места состояний дезадаптации по отношению к категориям "норма" и "патология". Отсюда – трактовка дезадаптации как процесса протекающего вне патологии и связанного с отвыканием от одних привычных условий жизни и соответственно, привыканием к другим; понимание под дезадаптацией нарушений, выявляемых при акцентуациях характера или под влиянием психогений; оценка преневротических нарушений, невротических реакций и состоянии как наиболее универсальных проявлений психической дезадаптации. Кроме того, термин ″дезадаптация″, употребляемый в отношении психически больных, означает утрату или нарушение полноценного взаимодействия индивида с окружающей средой.

Патогенность тех или иных факторов, как отмечал В.Н. Мясищев, определяется не только объективным характером травмирующей ситуации, но и субъективным отношением к ней личности, поэтому процесс дезадаптации в большей степени зависит от мотивационной структуры, эмоциональных и интеллектуальных особенностей индивида. По мнению И.Г. Беспалько, каждый человек со свойственным ему ″конституционным соматотипом″ живет в своем ″стрессовом фоне″ социальной среды, проявляя как избирательную чувствительность к различного рода влияниям, таки определенные формы реагирования на них. Дезадаптация усугубляет имеющиеся у человека психические и соматические нарушения, что ведет к еще большей дезадаптации и дальнейшем отклонении в развитии. Таким образом, клинико-психологический подход к изучению проблем дезадаптации и ее проявлений ориентирует на исследование факторов и ситуаций повышенного риска в формировании всевозможных патологических изменений, выделениям наиболее уязвимых по отношению к неблагоприятным воздействиям контингентов среды населения – так называемых групп риска [22].

Подводя итог вышеизложенному, мы пришли к выводу, что причинами школьной дезадаптации пятиклассников могут быть:

1: Изменение условий обучения. Учась в начальной школе, ребенок был ориентирован на одного учителя. Именно у него надо было завоевать авторитет. Уже через некоторое время после начала учебы этот учитель знал, на что способен Ваш ребенок, как его ободрить, поддержать, помочь разобраться в сложной теме. Ребенок спокойно развивался, приобретал знания в одном кабинете, с одним основным учителем, его окружали одни и те же ребята, и требования к выполнению заданий и ведению тетрадей были одинаковые. Все было привычно. А учитель - практически вторая мама, которая и подскажет, и направит.

При переходе же в 5 класс ребенок сталкивается с проблемой множественности: стало много учителей-предметников, каждый предмет изучается в своем кабинете, и таких кабинетов - много. Часто на этом этапе дети переходят в другую школу, в другой класс (например, гимназический). Тогда ко всему вышесказанному прибавляется еще и новый коллектив, много новых ребят. Рушится привычный мирок. Конечно, освоить все это непросто. Надо выучить всех новых учителей, расположение всех кабинетов. А на это требуется время. И побегать по школе придется, потому то больше некому напомнить, какой следующий урок, и в какой кабинете он будет. И ко всему прочему, необходимо помнить, что ребенку надо завоевывать авторитет по новой, и не у одно учителя, а у многих, со многими учителями выработать свои отношения. Поневоле заволнуешься, испугаешься - а в итоге повышается тревожность.

2: Изменение требований. Еще усложняет период адаптации рассогласованность требований разных учителей-предметников. Один просит завести тетрадь в 48 листов, другой - тоненькие тетради, но их должно быть 3 штуки. Преподаватель русского языка требует все выделять зеленой ручкой, преподаватель математики - карандашом. По английскому требуют завести отдельную тетрадочку-словарь, по биологии - все записывать в конце обычной рабочей тетради. По литературе ценят высказанные собственные мысли, И все эти требования надо не только выучить, но и соблюдать, и не запутаться, где что надо делать.

3: Отсутствие контроля. Всю начальную школу Вашему ребенку помогал один учитель. Он выполнял функцию и учителя, и классного руководителя, и контролера. Быстро выучив все особенности ребенка, учитель помогает ему контролировать учебный процесс. Одному ребенку напомнит, что надо выполнить домашнее задание, другому - чтобы тот принес карандаши, третьему простит невыполненное упражнение (потому что знает, что ребенка мучают головные боли) и останется с ним после уроков. В общем, отслеживал выполнение всех заданий всеми учениками. При переходе в пятый класс такой индивидуальный подход нарушается. Происходит как бы обезличивание школьника. Есть только пятиклассники в целом. У каждого предметника большая нагрузка и много учащихся с разных параллелей. Запомнить все особенности всех учеников он просто не в состоянии. Поэтому у ребенка создается впечатление, что он никому из учителей не нужен, что можно "похалявить" и что-то не сделать - в общей массе это может пройти незамеченным. С другой стороны - появляется некоторая "безнадзорность" со стороны классного руководителя. Он не следит за поведением ребенка на всех переменах. Не организовывает в полной мере досуг после уроков. Отсюда и внезапно появившаяся у некоторых детей регрессия - начинает капризничать как маленький, играть с малышами (уходит к своей первой учительнице) или бегать за классным руководителем. А у других наоборот, восторженное опьянение свободой передвижений.

4: Пробелы в знаниях. За годы обучения в начальной школе практически у каждого ученика накапливаются неусвоенные темы, неотработанные умения и навыки. Они накапливаются как снежный ком. Но если в начальной школе эти "шероховатости" сглаживаются индивидуальным подходом учителя и повторными объяснениями сразу, как только было замечено неусвоение ребенком материала (класс один, ребят немного, можно успевать контролировать всех). То в пятом классе такого отслеживания не происходит. И не усвоив тему (и не подойдя самому сразу за разъяснением к учителю или родителям), ребенок рискует не понять материал следующий. Материал усложняется от урока к уроку. И если предыдущие темы были не усвоены, то школьник потянет этот шлейф дальше, затягивая узел незнаний. Так появляются двойки… Иногда неусвоенные темы тянутся еще с начальной школы. Ведь сразу сложно понять, что именно из пройденного материала вызывает сложность. Так, например, не научившись определять корень слова, ребенок затрудняется в словообразовании и подборе однокоренных слов. А значит, будут ошибки в правописании, потому что не сможет подобрать проверочные слова. Так же могут быть сложности усвоения учебного материала из-за недостатка речевого развития, внимания и памяти. Таким образом, с позиции онтогенетического подхода к исследованию механизмов дезадаптации особое значение приобретают кризисные, переломные моменты в жизни человека, когда происходит резкое изменение его ″ситуации социального развития″, вызывающие необходимость реконструкции сложившегося модуса адаптивного поведения, а так же причины и факторы которые могут носить опосредованный, не прямой характер.

**1.3 Психическое развитие младшего школьника, готовность к обучению в среднем звене и школьная адаптация**

Возрастной период 10-11 лет характерен переходом от младшего школьного возраста к отрочеству. Как и любой переходный период, он имеет свои особенности и связан с определенными трудностями как для учащихся и их родителей, так и для учителей.

Что же характеризует особенности интеллектуального и личностного развития школьников на стыке младшего школьного и подросткового возраста?

В этот период происходят существенные изменения в психике ребенка. У него начинает развиваться теоретическое мышление, так как новые знания, новые представления об окружающем мире изменяют сложившиеся ранее житейские понятия. На основе развития нового уровня мышления происходит перестройка всех остальных психических процессов, т.е., как заметил Д.Б.Эльконин, "память становится мыслящей, а восприятие думающим". Многочисленные исследования показывают, что развитие мышления в понятиях способствует дальнейшему развитию у детей рефлексии - понимания ими своей психической жизни, формирования отношения к самому себе. В результате у ребенка начинают развиваться собственные взгляды, мнение, в том числе понимание значимости образования.

Познавательная сфера по-прежнему развивается как ведущая. Наиболее серьезные требования предъявляются к умственному и речевому развитию учащихся: навыки логических операций с понятиями, систематизация учебных знаний, перенос интеллектуальных навыков, понимание смысла изучаемых понятий, грамотность и содержательность устной речи. К концу младшего школьного возраста у учащихся должны быть сформированы и другие новообразования: произвольность психических процессов, способность к саморегуляции.

Учебная деятельность дополняется другими видами деятельности, и все вместе теперь они влияют на психическое развитие учащихся, учебная деятельность при этом остается основной и продолжает определять содержание мотивационных сфер личности. С начала обучения в средней школе расширяется само понятие "учение", так как теперь оно может выходить за пределы класса, школы, может отчасти осуществляться самостоятельно, целенаправленно.

Качественно изменяются требования к мотивации учебной деятельности. Появляется новый вид учебного мотива - мотив самообразования, представленный пока в наиболее простых формах (интерес к дополнительным источникам знаний). Кроме того, успешное обучение в среднем звене требует более глубоких и содержательных побудительных сил: ориентация на способы получения знаний, интерес к закономерностям и принципам, понимание смысла учения "для себя". Если интерес к учению становится смыслообразующим мотивом у ребенка, его учебная деятельность обеспечивает его успешное психическое развитие.

К сожалению, социальная ситуация в современной школе такова, что в складывающейся иерархии ценностей учение не всегда занимает достойное место, познавательная активность школьников развита слабо, и только отметка выступает как главный стимул и основной конечный результат учебы.

Рубеж 4-5-х классов, по свидетельству многих психологов и педагогов характеризуется некоторым снижением интереса к учебе в школе и самому процессу обучения. Это выражается в недовольстве школой в целом и обязательным ее посещением, нежелании выполнять дома учебные задания, в нарушении правил поведения в школе. Такие негативные проявления свойственны многим ученикам, но у тех из них, чье развитие уже было проблемным, имеется вероятность сохранения и закрепления негативных тенденций в устойчивых формах поведения.

Таким образом, переход от детства к отрочеству характеризуется своеобразным мотивационным кризисом, вызванным сменой социальной ситуации развития и изменением содержания внутренней позиции школьника.

К 4-му классу общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития ребенка. В этом возрасте проявляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личностных взаимоотношений в классе, формируется достаточно устойчивый статус ученика. Именно характер складывающихся взаимоотношений с товарищами, а не только его успехи в учебе и отношения с учителями, во многом определяет эмоциональное самочувствие ребенка.

Существенно меняется также характер самооценки школьников этого возраста. Привычные в младших классах ситуации, когда самооценка определялась учителем на основании результатов учебы, подвергаются корректировке и переоценке другими детьми; при этом во внимание принимаются те качества ребенка, которые проявляются в общении. Основной причиной школьных затруднений являются фиксируемые у детей те или иные нарушения психического развития. При этом необходимо отметить, что речь идет не о серьезных отклонениях от нормы, которые вовсе не позволяют ребенку обучаться в массовой школе, а о временных, приходящих, слабовыраженных и малозаметных недостатках. Как правило, это дети с легкой задержкой психического развития, дефектами воспитания, эмоциональными, личностными и нейродинамическими нарушениями ″пограничного уровня″.

Биологические предпосылки, на базе которых происходит психическое развитие ребенка (морфофункциональные особенности нервной системы, характер созревания отдельных структур, типологические свойства высшей нервной деятельности) сами по себе не определяют формирования специфически человеческих способностей, но могут накладывать ограничения на ход психического развития, изменять его темы.

Фактором высокого риска возникновения всевозможных отклонений в развитии ребенка является церебрально-органическая недостаточность, формирующаяся в результате негативных биологических воздействий на головной мозг ребенка, особенно на ранних этапах онтогенеза. Сюда, как известно относятся патология беременности, родовые травмы, асфиксии, недоношенности и тому подобное. Особое место в генезисе нарушений психического развития занимает алкоголизм, особенно материнский, который оказывает сочетанное – биологическое и одновременно социальное – отрицательное влияние как на интеллектуальную сферу ребенка, так и на формирование его личностных качеств, и на социальное поведение. [1]

При негрубо выраженных формах ранней органической патологии ЦНС решающую роль играют социальные факторы, и прежде всего, такие, как уровень образования и социальный статус родителей, мера комфортности семейных взаимоотношений, характер общения между родителями и ребенком, стиль воспитания и другие особенности семейной жизни. Если родители мало уделяют времени ребенку, неправильно воспитывают, то такие дети чаще всего оказываются запущенными. Ряд зарубежных исследователей отмечает, что семейное неблагополучие оказывает большое влияние на возникновение школьных трудностей. [3]

В младшем школьном возрасте в связи с переходом к учению в развитии запущенности главную роль начинают играть школьные факторы: непосильность требований, перегрузка учебными заданиями, отрицательная оценка результатов учения и другое. Возникает дидактическая запущенность. В этом случае при наличии неблагоприятной ситуации развитие в семье, детском саду и школе затрагиваются все личностные структуры ребенка, начинают складываться дисгармонии психосоциального развития ребенка, нарушаются процессы формирования самосознания личности, тормозится развитие ее субъективных свойств. В итоге ребенок оказывается социально дезадаптирован. Выход из ситуации возможен лишь при изменении методов воспитания и обучения ребенка, при социальной работе с ним. В зависимости от характера динамики, выраженности признаков, уровня средовой адаптации и уровня овладения социально значимой деятельностью, можно определить степень запущенности. Психологическим механизмом социально-педагогической запущенности детей является гиперобособление, которое выражается в усилении позиции ″не такой как все″, возникновении психологической незапущенности ребенка и связанных с ней защитных форм поведения, прежде всего агрессивных. [16]

При различном соотношении между биологическими и социальными факторами формируются и различные варианты психического дизонтогенеза. Для детей испытывающих трудности при обучении в массовой школе, часто является характерным парциальное нарушение отдельных психических функций, возникшее на ранних стадия онтогенеза. Как отмечал П.К. Анохин, малейший дефект созревания функциональной системы в одной из ее многочисленных и различно локализованных звеньев неизбежно сказывается на эффективности последующей адаптации. Первичное органическое неблагополучие выступает в роли препятствия на пути полноценной социально-психологической адаптации ребенка, затрудняя процесс усвоения им необходимых знаний и умений. Согласно положению Л.С. Выготского о системном строении дедикта, органическая недостаточность всегда реализуется в поведении человека как снижение его социальной позиции. Своевременно не осуществленная коррекция имеющихся у ребенка трудностей в общении приводит к вторичной социально-педагогической запущенности, эмоциональности и личностным нарушениям. Вторично возникшие нарушения психического развития и негативные личностные установки, формирующиеся под воздействием постоянных школьных неудач, постепенно начинают играть ведущую роль в процессе дезадаптации.

При этом следует помнить, что всякий дефект, по мнению Л.С. Выготского, не только приводит к вторичным нарушениям, но и одновременно порождает и стимулы для выработки средств их компенсации. Экспериментальные исследования свидетельствуют об огромных компенсаторных возможностях центральной нервной системы ребенка. Степень и качество компенсации поврежденных функций зависят при этом от возраста ребенка и характера влияний на него со стороны социального окружения. [11]

Кроме того, основываясь на одном из важнейших принципов патопсихологии, согласно которому распад психики не является негативом ее развития, важно помнить, что в процессе дезадаптации не просто происходит расстройство нормальных механизмов функционирования, а возникают различные новообразования, которые с одной стороны играют роль компенсаторных, защитных механизмов, а с другой – представляют собой негативные личностные свойства, формирующиеся в ситуации фрустрации. Подобные психические новообразования, реакций человека на болезнь, особенности поведения и функционирования, выполняющие роль защитных механизмов, рассматриваются как вторичные и даже ″третичные″ личностные расстройства. Коррекция этих надстроенных над дефектом нарушения нуждается уже не в медикаментозных средствах, а личностно-ориентированных психотерапевтических воздействиях [7]

Учитывая переплетение симптомов психического дизонтогенеза и признаков школьной дезадаптации, общность социальных и биологических детерминант, лежащих в их основе, коррекция и профилактика школьных трудностей должна включать целенаправленное воздействие на семью; лечение и профилактику соматических расстройств; коррекцию интеллектуальных, эмоциональных и личностных нарушений; психологическое консультирование учителей по проблемам индивидуализации обучения и воспитания данного контингента детей; создание благоприятного психологического климата в ученических коллективах, нормализацию межличностных отношений учащихся. [11]

Понятие адаптации (от латинского слова adapto-приспособляю) возникло в биологии и рассматривается в ней как приспособление строений и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза, т.е. стабильности, равновесного психического состояния организма с окружающей средой. Адаптационные реакции на неблагоприятные воздействия значительной интенсивности имеют ряд общих черт и рассматриваются как целостный адаптационный синдром. Процесс адаптации имеет несколько фаз в своем развитии: первоначальной декомпенсации, частичной и полной компенсации. Адаптация социальная рассматривается как приспособление индивида к условиям социальной среды, является одним из основных социально-психологических механизмов социализации личности, который включает в себя и принятие индивидом социальной роли.

Социальная адаптация включает:

1. Адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя.

2. Успешное общение и адекватные отношения с окружающими.

3. Способность к труду, обучению и организации досуга и отдыха.

4. Способность к самообслуживанию и самоорганизации.

5. Изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями.

Основываюсь на эти основные положения, школьный психолог может подготовить такую коррекционную программу, которая будет способствовать успешной адаптации младших школьников к обучению в среднем звене.

**1.4 Основные принципы и содержание психологической диагностики и коррекции школьной адаптации младших школьников**

Исходя из вышеописанного феномена школьной адаптации, его основных проявлений, психологической структуры, механизмов формирования, можно утверждать, что эффективная коррекционная и профилактическая работа в этой области невозможна без точного диагноза. Речь должна идти не сколько о медицинском, нозологическом диагнозе, сколько о диагнозе функциональном, основанном на правильном выделении первичных и вторичных дефектов, определении степени и качества имеющихся у ребенка нарушений, учета тех индивидуальных или преморбидных свойств его личности, наличие которых затрудняет процесс адаптации, а так же тех компенсаторных образований, защитных реакций и измененных сторон психики, которые возникают под действием психотравмирующих факторов. [16]

Для того, чтобы оказать эффективное содействие процессу адаптации учащимся младших классов в среднем звене мы должны знать каковы показатели готовности учащихся начальной школы к переходу в среднюю. Согласно анализу психолого-педагогической литературы можно выделить следующие компоненты в содержании понятия "готовность к обучению в средней школе":

1. Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала учащимся.

2. Сформированность у ребенка новообразований младшего школьного возраста, таких как произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (на соответствующем возрасту содержании).

3. Качественно новый, более "взрослый" тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками.

4. Эмоциональная готовность к переходу в среднюю школу, которая выражается в адекватности переживаний и предупреждает его повышенную школьную тревожность.

5. Личностная, интеллектуальная и эмоциональная готовность ученика к обучению в данной школе.

Другими словами, у адаптированного ученика 5-го класса есть желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с учителями, а также устойчиво хорошее настроение и успеваемость на уровне 4-го класса или чуть ниже. Если же ученик решает свои школьные проблемы с привлечением родителей, у него появляется повышенная аффективная реакция на оценку, он часто обращается к учителю начальной школы, имеет подавленное настроение и испытывает нежелание идти в школу, значит, процесс его адаптации в средней школе протекает неуспешно.

Процесс адаптации ребенка к средней школе рассматривается с точки зрения соответствия диагностических данных конкретного ребенка системе психолого-педагогических требований к обучению и поведению школьников. Результаты обследования сравниваются с содержанием нормативных показателей развития, и их соответствие или несоответствие будет показывать, как протекает процесс адаптации к новой социальной ситуации.

Диагностический этап в работе с учащимися имеет сложное содержание и начинается уже во время окончания ими начальной школы. Основной диагностической задачей является выявление мотивационной, интеллектуальной и социально-психологической готовности детей к переходу в среднюю школу. Одновременно следует обобщить полученные показатели по каждому классу в целом.

Психолого-педагогический опыт показывает, что классы отличаются друг от друга предпочтением учебных дисциплин, особенностями мотивационной и степенью сформированности интеллектуальной сферы, в том числе по отдельным мыслительным операциям, а также уровнем тревожности, степенью сформированности коллектива класса, а также ожиданиями относительно стиля взаимоотношений между учащимися и педагогами.

Так как диагностические исследования целесообразно проводить во второй половине года - в феврале или марте. В исследовании можно использовать тесты на изучение структуры умственных способностей, продуктивных возможностей интеллекта и соответствующие опросники по социально-психологической готовности учащихся. Например, можно обратиться к тесту Амтхауэра по диагностике общих умственных способностей для данного возраста, а также прогрессивным матрицам Равена. Оправдано одновременное использование двух методик для получения более достоверных результатов ( при этом полученные результаты необходимо перевести в единую систему единиц, например, в IQ или в процентах от норматива). Для изучения эмоциональной и мотивационной готовности детей к средней школе обращаются к методике незаконченных предложений, тест у школьной тревожности Филлипса, анкетам для оценки уровня и содержания школьной мотивации учащихся, рисуночным проективным методикам

Ни врачебная, ни тем более педагогическая компетенция не способна обеспечить требуемый уровень диагностического анализа. На основании данных медицинского обследования, если имеют место недифференцированные нарушения доклинического уровня, можно говорить лишь о возможном выявлении факторов риска нарушения психического развития. Если же определяются достаточно выраженные нервно-психические расстройства, то для установления их роли в формировании симптомов школьной дезадаптации (или наоборот) необходим последовательный и подробный анализ психологической структуры выявляемых нарушений. Метод традиционного психопатологического исследования, используемый детским психиатром, на подобный уровень анализа претендовать не может, так как по природе своей он изначально ориентирован на констатацию феноменологических проявлений болезни (или патологического состояния) с их последующей интерпретацией в медико-биологических категориях. Кроме того, многие нарушения психического развития не распознаются ни в дошкольном возрасте, ни в период предшкольной диспансеризации, так как успешно компенсируются в ходе развития. В этой связи они просто не попадают своевременно в поле зрения педиатра, и тем более, психиатра.

При столкновении же со школьными нагрузками, как связанными, так и не связанными непосредственно с процессом обучения, у детей из группы риска возникают состояния декомпенсации, выражающиеся, прежде всего, в несоответствии сложившихся адаптационных механизмов требованиям новой социальной ситуации. В результате у таких детей довольно быстро возникают специфические затруднения, с которыми учитель сталкивается уже как с проблемами педагогического характера. Однако решить их на чисто педагогическом уровне удается крайне редко, так как природа этих проблем, может быть и верно понимаемых педагогом в общих чертах, требует углубленного исследования, но уже иными средствами, которые в арсенале педагогических приемов изучения ребенка отсутствуют.

В качестве таких средств успешно могут быть использованы методы психологической диагностики, история применения которых в нашей стране связана, прежде всего, с психиатрией и дефектологией. Наиболее раннее и интенсивное внедрение идей и методов психологии в структуре эти научных дисциплин осуществлялось в рамках патопсихологии – науки, изучающей закономерности развития и распада психики в условиях психической патологии. Основанный на принципе качественного анализа психической деятельности, искусственно моделируемой в эксперименте, патопсихологический метод исследования доказал свою эффективность в установлении структурного своеобразия нарушений этой деятельности при различных психических заболеваниях, что способствовало его успешному применению, прежде всего, в дифференциально-диагностических целях. В детской клинической и психолого-педагогической практике патопсихологии на методическом уровне разработан принцип обучающего эксперимента, опирающийся на концепцию Л.С. Выготского о ″зоне ближайшего развития″ ребенка и позволяющий использовать показатель обучаемости как важный диагностический материал и прогностический критерий при разграничении различных форм психического недоразвития. [24]

Наряду с очевидными достоинствами патопсихологического метода исследования, определяющимися наличием серьезного теоретического обоснования критериев диагностики, разнообразием качественной информации о наиболее существенных сторонах психической деятельности, выявляемых в ходе эксперимента, не менее очевидных и определенные его недостатки, связанные, главным образом, с ограниченной возможностью количественного анализа получаемых результатов. Кроме того, недостаточная степень унификации диагностической процедуры в сочетании с высокой степенью свободы в интерпретации экспериментальных фактов, в значительной мере ставят результативность данного метода в зависимость от индивидуального опыта и квалификации экспериментатора. [14]

Другое направление, реализующее применение психологических знаний в данной области, связано с разработкой психодиагностического метода исследования, основной особенностью которого является его измерительно-испытательная направленность обеспечивающая, прежде всего количественную квалификацию изучаемого явления. Стандартизация инструмента измерения, позволяющая сопоставлять достижения испытуемого с результатами, статистически характеризующими как норму, так и различные варианты отклонений от нее, жесткая регламентация исследовательской процедуры надежно обеспечивают повышение степени объективности получаемых результатов. Вместе с тем, изначальная ориентация преимущественно на количественно-статистические критерии существенно обедняет качественно-содержательные характеристики диагностического процесса. На смену имевшему место в психологической диагностике противопоставлению этих двух подходов пришло понимание необходимости рационального объединения их достоинств, что на практике весьма успешно реализуется в последние годы использованием стандартизированных психодиагностических методов, оценка результатов которых дополняется данными содержательного психологического анализа. Примером такой продуктивной интеграции указанных подходов может служить модификация методики Векслера, предложенная Н.Г. Лускановой для обследования детей младшего школьного возраста.

Другим вариантом качественно-количественного подхода может служить рассмотрение использования основных атрибутов патопсихологического анализа, дополненного унификацией диагностической процедуры и количественным ранжированием достижений испытуемых по степени их диагностичности. [6]

Основные принципы применения методов психологической диагностики в изучении детей с нарушениями психического развития наиболее четко сформулированы В.И. Лубовским. К их числу прежде всего, относится принцип целенаправленности методик (т.е. их направленность на выявление наиболее существенных в контексте исследовательской задачи характеристик), их ориентации на выявление потенциальных возможностей испытуемого (в интеллектуальной сфере), принцип включения в систему тестов ряда разнородных заданий, которые в своей совокупности достаточно точно охватывали бы особенности психической деятельности исследуемых. Кроме того, в контексте общего анализа проблемы комплексного клинико-психологического изучения детей с задержками психического развития В.И. Лубовским предельно точно отмечено, что по мере уменьшения выраженности и однозначности собственно психопатологических расстройств резко повышается значения данных психологического исследования. Подобная оценка роли методов психологической диагностики, вполне приемлема и к изучению детей с нарушениями школьной адаптации, проявления которой и сущностно, и феноменологически тесно сближается с симптомами ″пограничных″ состояний психического недоразвития. [26]

Требования к содержанию методов психодиагностики полностью определяются перечнем возможных симптомов (стоящих за ними факторов), образующих картину школьной дезадаптации как в явных, так и в скрытых от наблюдателя формах. В первом случае речь идет о таких наиболее распространенных отчетливых признаках, как нарушения школьной успеваемости и поведения. Поскольку затруднения в учебе в первую очередь, могут быть связаны с недоразвитием познавательной деятельности, в арсенал диагностических средств обязательно должны быть включены методики предназначенные для исследования уровня и структуры интеллектуального развития ребенка. Здесь целесообразно использование поэтапной процедуры, начиная от компактных скрининговых проб (пригодных и для обследования одновременно нескольких учащихся) и, при наличии показаний, заканчивая применением ″батарей″ соответствующих методик как в стандартизированных, так и в нестандартизированных вариантах. При этом следует напомнить, что в процессе подобного исследования невозможно ограничиваться применением только количественных или только качественных методов диагностики. Дифференциация детей по группам риска, сравнительная оценка у них сформированности различных сторон психической деятельности, имеющихся дефектов и психических функций, способных выполнять компенсаторную роль – все это нуждается в применении количественных показателей. Однако тщательное изучение взаимовлияний различных факторов в структуре неуспеваемости должно основываться на качественном анализе. Этот принцип сохраняет свое значение и при анализе иных проявлений дезадаптации.

Поскольку неуспеваемость может быть обусловлена не только дефектами интеллектуального развития, но и недостаточным уровнем ″социальной зрелости″ ребенка, необходимо получить оценку степени его мотивационной готовности и к систематическому школьному обучению, и к выполнению связанных с ним норм и регламентаций поведения. [14]

Нарушения поведения, как уже отмечалось, могут иметь как первичную обусловленность, связанную с особенностями нейродинамики так и вторичную, - отражающую неадекватные способы компенсаторного реагирования ребенка на те или иные затруднения в школьной жизни. Основным объектом внимания должны стать дети не с эпизодическими, часто ситуативно обусловленными нарушениями школьных норм, а с устойчивыми и достаточно выраженными поведенческими расстройствами. Правильная их квалификация во многом будет зависеть так же от установления доминирующего типа личностного реагирования на возникающие психологические проблемы, что требует привлечения соответствующих методов исследования.

Испытываемый ребенком психологический дискомфорт, может долго не обнаруживаться на поведенческом уровне, существуя в виде скрытых внутренних конфликтов и переживаний. Их выявления на этом этапе, представляющиеся наиболее перспективными в плане организации своевременных корректирующих и профилактических воздействий, возможно на основе анализа межличностных отношений в группе. С этой целью успешно могут быть использованы различные модификации социометрического опроса, а полученные данные могут быть полезными для оценки истинной меры дезадаптации с отчетливыми нарушениями поведения и успеваемости, что не исключает наличие удовлетворительного социометрического статуса и нормального взаимоотношения с референтной группой одноклассников, что в итоге может способствовать положительной динамике в обучении и развитии такого школьника. [6]

В детском рисунке нередко проявляются такие эмоциональные переживания детей, которые ими полностью не осознаются или о которых они предпочитают не рассказывать.

Кроме методов психологической диагностики, ценная информация может быть извлечена при анализе анамнестических сведений о ребенке.

Организация и порядок проведения психодиагностического обследования детей с признаками нарушения школьной адаптации могут устанавливаться психологом самостоятельно. Однако, исходя из наиболее вероятных причин дезадаптации, связанных с теми или иными вариантами интеллектуального недоразвития, первичный этап психодиагностической процедуры должен быть ориентирован на анализ познавательной деятельности ребенка. Этот этап должен иметь своим результатом оценку уровня интеллектуального развития ребенка (в сопоставлении с возрастной нормой). [14]

Итак, успешная реализация практических задач, вытекающих из основных положений представленной концепции, возможна лишь при достаточной готовности членов педагогического коллектива к восприятию всех вероятных аспектов и факторов школьной дезадаптации и к сотрудничеству с психологом, который в свою очередь, должен иметь высокий уровень как профессиональной, так и социальной компетенции. [6]

**Выводы по первой главе**

К числу основных первичных внешних признаков дезадаптации и врачи, и психологи единодушно относят затруднения в учебе и различные нарушения школьных форм поведения

Адаптация ребенка к обучению в среднем звене – это процесс, связанный со значительным напряжением во всех системах организма. Немалую роль в успешной адаптации к школе играют хараткерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу, так как учебная деятельность, ситуация школьного обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер.

Подводя итог описанию признаков и факторов школьной дезадаптации, следует подчеркнуть, как минимум, три основных момента, важных, для верного понимания сущности этого феномена, а так же для формулировки общих принципов его диагностики.

Во-первых, каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в чистом, изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную, иерархизированную структуру нарушения школьной адаптации.

Во-вторых, действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через целую цепь опосредований, причин на разных этапах формирования дезадаптации мера патогенности для каждого из факторов и его место в общей структуре нарушений не являются постоянными.

В-третьих, становление картины школьной дезадаптации происходит не просто на фоне, а в неразрывной динамической связи с симптомами психического дизонтогенеза, что, однако не дает основания для их отождествелния, но диктует при этом необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае. На общих же вопросах этого соотношения следует остановиться подробнее. [2]

**Глава 2. Исследование школьной адаптации в младшем школьном возрасте к обучению в среднем звене**

**2.1 Формирование выборки и методическое обеспечение исследования**

Цель нашего исследования раскрыть особенности психолого-педагогического сопровождения в период адаптации младших школьников к обучению в среднем звене.

Объект исследования - адаптации младших школьников к обучению в пятом классе

Предметом исследования: психолого-педагогического сопровождение младших школьников в период адаптации к обучению в среднем звене.

Гипотеза исследования: Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в период адаптации к обучению в средней школе будет успешным, если оно способствует развитию учебной мотивации, коммуникативных навыков общения с учителями и одноклассниками и снижает уровень школьной тревожности.

Экспериментальной базой нашего исследования стали пятые классы ШЛ № 9 г. Темиртау.

В соответствии с обозначенной проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

- изучить психолого-педагогическую литературу, раскрывающую проблему школьной адаптации и ее механизмов;

- раскрыть сущность коррекционной работы, способствующей адаптации младших школьников к обучению в среднем звене;

- экспериментально проверить зависимость адаптации к обучению в средней школе от коррекционной работы психолога, направленной на развитие определенных навыков и умений.

- проанализировать результаты проведенного исследования

Для доказательства гипотезы и достижения поставленной цели мы использовали следующие методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы;

Эмпирические: диагностика учебной мотивации М. Лукиной, Тест Школьной тревожности Филлипса, исследования коммуникативных способностей (В.И. Андреева), 12-факторный Опросник Кэттела.

Статистические: методы обработки экспериментальных данных, графическое представление результатов, T критерий Вилкоксона.

На первом этапе нашего исследования мы провели анализ психолого-педагогической литературы, в ходе которого определили, что критериями готовности к переходу в среднее звено являются такие показатели как:

1. Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала учащимся.

2. Сформированность у ребенка новообразований младшего школьного возраста, таких как произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (на соответствующем возрасту содержании).

3. Качественно новый, более "взрослый" тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками.

4. Эмоциональная готовность к переходу в среднюю школу, которая выражается в адекватности переживаний и предупреждает его повышенную школьную тревожность.

5. Личностная, интеллектуальная и эмоциональная готовность ученика к обучению в данной школе.

Другими словами, у адаптированного ученика 5-го класса есть желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с учителями, а также устойчиво хорошее настроение и успеваемость на уровне 4-го класса или чуть ниже.

Далее мы составили план исследования, который включал в себя следующие моменты:

1. Анализ результатов диагностики готовности к переходу в среднее звено, проведенного в конце обучения в 4-ом классе.

3. Организация и проведение адаптационной недели.

2. Проведение исследования уровня мотивации, школьной тревожности, коммуникативных способностей и личностных особенностей на начало учебного года.

3. Психолого-педагогическое сопровождение пятиклассников в период адаптации к обучению в среднем звене (вторая, третья четверти).

4. Итоговая диагностика, анализ эффективности психолого-педагогического сопровождения

В результате анализа диагностического обследования в конце обучения в четвертом классе нами была составлена характеристика классов, на основе которой мы определили, что 4 Б класс (27 учащихся) имеет более низкие показатели готовности к переходу в среднее звено, чем 4 А и 4 В классы. Результаты готовности к переходу в среднее звено представлены в сводной таблице № 1.

Учащиеся данного 4 Б класс составили выборку нашего исследования. В этом классе обучается 27 человек, из них 12 девочек 15 мальчиков.

Таблица № 1. Характеристика готовности к обучению в среднем звене 4 класс Б на конец 2004-2005 учебного года, (в %)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| сфераПол | интеллектуальная | Эмоционально-волевая | Мотивационная |
| В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н |
| девочки | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 |
| мальчики | 4 | 5 | 6 | 4 | 6 | 5 | 4 | 4 | 7 |
| итого | 8 | 8 | 11 | 8 | 10 | 9 | 9 | 9 | 11 |

В течение первой недели 2005-2006 учебного года с учащимися данного класса мы провели адаптационную неделю, которая является первым этапом адаптационного психолого-педагогического сопровождение. Описание деятельности психолога в течение этой недели представлены в третьей главе.

По окончанию данной работы нам была необходима информации о развитии мотивационной сферы, уровня тревожности и личностных особенностей, для чего использовали следующие методики:

для исследования мотивации методика М. Лукиной «Ведущие мотивы учения» (Приложение 1),

для исследования уровня школьной тревожности - тест Филипса (Приложение 2),

для исследования коммуникативных способностей использовались материалы сборника "Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей" под редакцией В.И. Андреева (Приложение 3)

для исследования личностных особенностей – 12-факторный Опросник Кэттела (Приложение 4).

Для исследования ведущих мотивов учения нами была выбрана методика М. Лукиной «Ведущие мотивы учения» (Приложение 1). Данная методика позволяет распределить мотивы по видам на познавательные мотивы и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах.

И познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни. Так, познавательные мотивы разделяются на:

широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями — фактами, явлениями, закономерностями);

учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);

мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

Социальные мотивы могут иметь следующие уровни:

- широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);

- узкие социальные, или позиционные, мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);

- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Далее нами был проведена следующая диагностика, с использованием методики «Тест школьной тревожности Филипса», которая направлена на изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста (Приложение 2).

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

При обработке подсчитывается:

Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

Число совпадений по каждому из 8 фактов тревожности, выделенных в тесте. Уровень тревожности определяется так же, как и в первом случае. Анализируется общее эмоциональное внутреннее состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора):

Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Переживания социального стресса - эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успех, достижения высокого результата и т.д.

Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявлении себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

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

Для оценки коммуникативных способностей мы воспользовались материалами сборника "Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей" под редакцией В.И. Андреева. В данном сборнике описана методика исследования коммуникативно-познавательных способностей (приложение 3)

Коммуникативно-познавательные способности личности оцениваются по следующим параметрам:

1. Способность аккумулировать и использовать опыт других:

показатели: на сколько личность быстро "схватывает" и эффективно овладевает новыми рациональными приемами, методами, которыми владеют взрослые и более опытные и способные товарищи

критерии: степень быстрого овладения, усвоения опыта учебной деятельности других и адаптация этого опыта к себе

2. Способность к сотрудничеству в учебной деятельности:

показатель: свойство и особенности личности к продуктивному общению и взаимопомощи в процессе коллективного решения учебных задач, выполнения учебных заданий

критерий: степень общительности, доброжелательности, взаимопомощи в процессе совместной деятельности, решение учебных задач и выполнение учебных заданий

3. Способность организовывать учебно-познавательную коллективную деятельность:

показатель: свойство личности распределять обязанности, мобилизовать и рационально использовать способности каждого в процессе коллективного выполнения учебных заданий

критерий - частота и эффективность проявления названных свойств личности в коллективной деятельности

4. Способность отстаивать свою точку зрения и убеждать других в процессе учебной дискуссии:

критерий - частота и уровень эффективности проявления названных свойств личности в коллективной учебной деятельности

5. Способность избегать конфликтов и успешно их разрешать в случае возникновения.

Всеми участниками образовательного процесса заполняются карточки, результаты заносятся в сводную таблицу, определяя уровень развития коммуникативных способностей:

Высокий уровень – от 11 до 15 баллов

Средний уровень – от 6 до 10 баллов

Низкий уровень - от 0 до 5 баллов

Дополнительную информацию о личностных особенностях пятиклассников мы получили с используя 12-факторныйо опросник Кэттела (Приложение 4). Модифицированный вариант детского личностного вопросника, предназначенный для детей 8–12 лет, включает в себя 12 факторов или шкал, отражающих характеристики некоторых качеств личности. Каждый личностный фактор рассматривается как континуум определенного качества или «первичной черты» (в вопроснике он измеряется в стенах – единицах шкалы с минимальным значением в 1 балл, максимальным – 10 и средним – *5,5* балла) и характеризуется биполярно по крайним значениям этого континуума. Соответственно, на эти биполярные содержания указывает значок + или − , стоящий рядом с буквами алфавита, обозначающими факторы.

Таблица № 2. Личностные факторы 12-факторного опросника Кэттела

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Замкнутый, недоверчивый, обособленный, равнодушный | **– А +** | Открытый, доброжелательный, общительный, участливый |
| Низкая степень сформированности интеллектуальных функций, преобладают конкретные формы мышления, объем знаний невелик | **– В +** | Высокая степень сформированности интеллектуальных функций, достаточно развиты абстрактные формы мышления, большой объем знаний |
| Неуверенный в себе, легко ранимый, неустойчивый | **- С +** | Уверенный в себе, спокойный, стабильный |
| Неторопливый, сдержанный, флегматичный | **– D +** | Нетерпеливый, реактивный, легко возбудимый |
| Послушный, зависимый, уступчивый | **– Е +** | Доминирующий, независимый, напористый |
| Благоразумный, рассудительный, осторожный, серьезный | **– F +** | Склонный к риску, беспечный, храбрый, веселый |
| Недобросовестный, пренебрегающий обязанностями, безответственный | **– G +** | Добросовестный, исполнительный, ответственный |
| Робкий, застенчивый, чувствительный к угрозе | **– Н +** | Социально-смелый, непринужденный, решительный |
| Реалистичный, практичный, полагающийся на себя | **– I +** | Чувствительный, нежный, зависимый от других |
| Безмятежный, спокойный, оптимистичный | **– O +** | Тревожный, озабоченный, полный мрачных опасений |
| Низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов | **- Q3 +** | Высокий самоконтроль, хорошее понимание социальных нормативов |
| Расслабленный, спокойный, невозмутимый | **– Q4 +** | Напряженный, раздражительный, фрустрированный |

Для проведения групповогоэксперимента детям раздаются тестовые брошюры и опросные листы. Перед исследованием необходимо предупредить ребят, чтобы они не делали никаких пометок в самом тексте, а все, что нужно, отмечали и писали на опросном листе. Также надо сказать, чтобы каждый школьник написал свое имя, фамилию, возраст, класс, № школы и другую информацию, которую Вы хотите получить, в верхней части опросного листа. Как только дети будут готовы слушать, прочтите вслух инструкцию.

Индивидуальное тестированиепроводится подобно групповому. После того, как ребенок проинструктирован, ему надо предоставить самостоятельность, оказывая помощь при необходимости. Для детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при чтении, экспериментатор должен зачитывать каждый вопрос, отмечая ответы ребенка в опросном листе. Следует подчеркнуть, что проведение индивидуального тестирования с активным участием экспериментатора, позволяет собрать более обширную информацию о личности исследуемого школьника. Задавая вопросы, исследователь может попросить у испытуемого объяснения, почему он отвечает так, а не иначе, выявить наиболее значимые для него жизненные сферы и отношения, следить за его эмоциональными, поведенческими и речевыми проявлениями во время обследования. Полученная дополнительная информация обогащает представление об обследуемом ребенке.

Прежде чем обрабатывать результаты необходимо внимательно просмотреть опросный лист, убедиться, что на каждый вопрос дан только один ответ. Если есть какие-нибудь нарушения, например, когда все ответы смещены вправо или влево («стереотипность» ответов) и т.п., то такие опросные листы отбрасываются. При оценке используется стандартный шаблон-ключ, который накладывается на опросный лист (1 и 2 часть идентичны для обработки). Каждый фактор на шаблоне обозначен буквой и те ответы, которые совпадают с шаблоном, оцениваются в 1 балл. Затем все баллы (1-й и 2-й части) суммируются по каждому фактору. Полученная сумма баллов есть предварительная «сырая» оценка, которая записывается внизу опросного листа против соответствующего фактора. Каждая предварительная оценка переводится в «шкальную» – стандартную («стен») путем соотнесения с нормативными данными» представленными в виде таблиц, различных для детей разного пола и возраста (8–10 лет и 11–12 лет). В соответствующей полу и возрасту испытуемого таблице исследователь находит для каждого фактора интервал, который включает предварительные оценки и соотносит их со значением нормативов, обозначенных в первой строке таблицы, каждый из них и есть окончательная или «шкальная» оценка, выраженная в стенах (единицах 10-балльной шкалы). На основании стенов вычерчивается личностный профиль учащегося. (Приложение 4)

**2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа эксперимента**

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения нам необходима информация об особенностях развития мотивационной, эмоционально-волевой сфер, а так же о коммуникативных особенностях учащихся, составивших выборку нашего исследования.

Необходимые данные, в первую очередь были нами получены в ходе предварительного изучения анализа, подготовленного школьным психологом в конце 2004-2005 учебного года. В нем содержаться материалы, раскрывающие особенности интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационной готовности к переходу в среднее звено школьного психолога. На основании этих данных мы и определили класс, который более других нуждается в психолого-педагогическом сопровождении в период адаптации.

При помощи комплекса диагностических методик мы получили дополнительную информацию об учащихся данного класса на начало 2005-2006 учебного года.

Анализ результатом исследования учебной мотивации с использование методики «Ведущие мотивы учения» показал, что у учащихся данного класса учебные мотивы представлены следующим образом (таблица № 3).

Таблица № 3. Результаты исследования учебной мотивации (в %)

|  |  |
| --- | --- |
| Количество человек | Мотивы учения |
| Внутренние | Внешний | Социальные | Познавательные |
| Девочки (12) | 18,6 | 25,9 | 29,6 | 14,9 |
| Мальчики (15) | 22,2 | 33,3 | 29,6 | 25,9 |
| Всего 27 учащихся  | 40,8 | 59,2 | 59,2 | 40,8 |

Кроме того, ответы на вопрос «Почему ты учишься?» позволили определить направленность мотивации учащихся 5 класса Б:

У 22,2 % - проявляется познавательный мотив учения («Учусь потому, что на уроке интересно», «Учусь потому, что хочу больше знать»),

У 14,8 % - позитивный мотив учения («Учусь потому, что интересно быть среди друзей», «Учусь, чтобы доставить радость родителям»)

40,8 % учащихся указали такие мотивы, как «Учусь потому, что заставляют родители», и даже «Потому, что мама ничего не купит».

На начало учебного года интересы учащихся по учебным предметам распределились следующим образом:

Математика – 33,3%

Литературное чтение – 14,8%

Русский язык – 14,8%

География – 22,2%

История – 59,2 %

Труд – 40,8 %

Физкультура – 74 %

Полученные данные позволяют не только выявить направленность интересов детей, но и указывает на необходимость лучше продумывать подачу учебного материала по «малоинтересным» для детей предметам таким образом, чтобы они перешли в разряд «интересных».

На вопрос о любимом занятии большинство ребят ответили: «Прогулка», «Игры на свежем воздухе», «Общение с друзьями», «Посещение компьютерных салонов».

И так, данные исследования учебной мотивации учащихся показали, что в данном классе необходимо осуществлять работу, направленную на развитие познавательных и внутренних мотивов. Эти мотивы способствуют развитию познавательной активности, повышению обученности и как следствие способствуют адаптации обучения в среднем звене.

Исследуя особенности проявления школьной тревожности, мы использовали тест Филипса. Данные мы рассматривали с позиции общего показателя тревожности и каждый параметр школьной тревожности в отдельности, поэтому он был для нас информативным, и определенным образом наталкивал на выявление причин вызывающих данное эмоциональное состояние.

Определив общий показатель тревожности, мы составили таблицу данных (таблица № 4), которая помогла нам определить общий уровень тревожности ребенка в целом и ведущий параметр в частности.

Таблица № 4. Итоговая таблица результатов изучения школьной тревожности в % классе Б (тест Филипса, в %)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Факторы тревожности | Общий балл |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
|  | 15 | 5 | 6 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 35 |
|  | 12 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 39 |
|  | 11 | 6 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 40 |
|  | 18 | 5 | 8 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6 | 56 |
|  | 13 | 7 | 7 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 48 |
|  | 16 | 10 | 11 | 5 | 6 | 5 | 4 | 8 | 65 |
|  | 12 | 6 | 9 | 6 | 4 | 3 | 3 | 5 | 48 |
|  | 9 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 23 |
|  | 11 | 5 | 6 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 39 |
|  | 15 | 8 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 47 |
|  | 13 | 7 | 9 | 3 | 4 | 5 | 4 | 7 | 52 |
|  | 17 | 6 | 6 | 5 | 6 | 4 | 3 | 7 | 54 |
|  | 14 | 7 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 44 |
|  | 16 | 9 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 49 |
|  | 15 | 5 | 8 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 46 |
|  | 11 | 6 | 7 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 31 |
|  | 14 | 6 | 7 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 40 |
|  | 7 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | 31 |
|  | 16 | 7 | 6 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 46 |
|  | 15 | 7 | 9 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 49 |
|  | 20 | 11 | 10 | 5 | 5 | 4 | 4 | 8 | 67 |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
|  | 13 | 6 | 6 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 43 |
|  | 13 | 5 | 6 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 35 |
|  | 12 | 6 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 42 |
|  | 9 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 30 |
|  | 14 | 7 | 9 | 6 | 5 | 5 | 3 | 8 | 57 |
|  | 16 | 8 | 8 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 51 |

Таким образом, мы смогли определить общий уровень школьной тревожности по трем критерия: высокий (В), повышенный (П) и норма (Н) в данном классе.

Гистограмма 1. Общий уровень тревожности

Анализ уровня тревожности по каждому фактору представлен в таблице № 5 в процентах от общего числа учащихся

Таблица № 5. Сводная таблица результатов исследования уровня тревожности

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Факторы тревожности | В | П | Н |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1. | Общая тревожность в школе | 14,9 | 74 | 11,1 |
| 2. | Переживания социального стресса | 18,6 | 70,3 | 11,1 |
| 3. | Фрустрация потребности в достижении успеха | 7,5 | 62,9 | 29,6 |
| 4. | Страх самовыражения | 22,2 | 59,2 | 18,6 |
| 5. | Страх ситуации проверки знаний | 22,2 | 62,9 | 14,9 |
| 6. | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 25,9 | 59,2 | 14,9 |
| 7. | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 18,6 | 59,2 | 22,2 |
| 8. | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 22,2 | 55,6 | 22,2 |

Анализируя результаты теста Филипса, мы отметили, что у наибольшего количества учащихся на момент исследования факторами высокой тревожности являются страх не соответствовать ожиданиям окружающих (25,9 %), страх ситуации проверки знаний (22,2 %), страх самовыражения (22,2 %), проблемы и страхи в отношениях с учителями (22,2 %).

Это может быть обусловлено еще тем, что пятиклассники столкнулись с новыми условиями обучения: кабинетная система обучения, вместо одного учителя – несколько учителей предметников, новый социальный статус, круг общения заметно расширился, а так же определенными личностными особенностями учащихся.

Для оценки коммуникативных способностей мы воспользовались материалами сборника "Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей" под редакцией В.И. Андреева.

На каждого учащегося была заполнена таблица (Приложение 3), в нее были занесены самооценка ученика, оценка класса, оценка учителя и выведен общий балл, позволяющий оценит уровень развития коммуникативных способностей. Результаты изучения коммуникативный способностей 5 класса Б представлены в сводной таблице № 6.

Таблица № 6. Уровень развития коммуникативных способностей учащихся 5 класса 6 (в баллах)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Вид деятельности | Итого  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | 2 | 1 | 1 | 2 | - | 7 |
|  | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 4 |
|  | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 6 |
|  | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 |
|  | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 8 |
|  | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 12 |
|  | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
|  | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 |
|  | 1 | 1 | 2 | 1 | - | 7 |
|  | 1 | 2 | 1 | 1 | - | 5 |
|  | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
|  | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 6 |
|  | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
|  | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 12 |
|  | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 |
|  | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 |
|  | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
|  | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 8 |
|  | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 13 |
|  | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 9 |
|  | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
|  | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 10 |
|  | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 7 |
|  | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
|  | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 11 |
|  | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 9 |
|  | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 4 |
|  | 1,5 | 1,8 | 1,5 | 1,8 | 1,8 |  |

Таким образом, мы смогли определить, что 22,2 % учащихся имеют низкий уровень развития коммуникативный способностей, 18,5 % - высокий уровень, а большинство детей – 59,3 % имеют средний уровень развития коммуникативных способностей. Менее всего развиты у детей умение овладевать опытом других и эффективного применения этого опыта, а так же они испытывают трудности при распределении обязанностей в группе и руководстве группой.

Для исследования личностных особенностей учащихся мы использовали 12-факторный опросник Кэттела (Приложение 4). Диагностика проводилась малыми группами, результаты были обработаны, серые балы переведены в стены, на каждого ученика был составлен личностный профиль. Данные представлены в таблице 7.

Таблица № 7. Результаты исследования личностных особенностей учащихся 5 Б класса (12-факторный Опросник Кэттела стенах)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | пол | факторы |
| **A** | **B** | **C** | **D** | **E** | **F** | **G** | **H** | **I** | **O** | **Q3** | **Q4** |
|  | М | 4 | 6 | 3 | 7 | 4 | 6 | 5 | 4 | 6 | 3 | 5 | 4 |
|  | М | 2 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 6 | 4 | 3 |
|  | Д | 4 | 6 | 7 | 6 | 5 | 4 | 6 | 7 | 6 | 5 | 7 | 4 |
|  | Д | 3 | 4 | 6 | 7 | 8 | 5 | 3 | 4 | 7 | 3 | 3 | 4 |
|  | М | 3 | 2 | 4 | 3 | 7 | 4 | 6 | 5 | 3 | 7 | 4 | 6 |
|  | Д | 7 | 6 | 5 | 7 | 8 | 10 | 9 | 9 | 7 | 6 | 8 | 4 |
|  | М | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 3 | 4 | 6 | 4 | 4 |
|  | Д | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 6 | 4 | 4 | 6 | 5 | 5 |
|  | М | 4 | 3 | 3 | 7 | 4 | 6 | 4 | 3 | 5 | 6 | 5 | 6 |
|  | М | 5 | 4 | 6 | 5 | 3 | 6 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 |
|  | Д | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 6 | 4 | 5 | 7 | 4 | 6 |
|  | М | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 6 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 |
|  | М | 5 | 4 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 7 | 6 | 5 | 3 |
|  | Д | 4 | 3 | 7 | 3 | 6 | 5 | 5 | 6 | 3 | 3 | 3 | 5 |
|  | М | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 |
|  | М | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 6 | 4 | 5 | 4 | 3 | 8 |
|  | Д | 2 | 6 | 7 | 8 | 5 | 6 | 7 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 |
|  | М | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 6 | 3 | 6 | 2 |
|  | Д | 7 | 7 | 6 | 7 | 8 | 9 | 8 | 4 | 6 | 6 | 7 | 6 |
|  | М | 5 | 6 | 4 | 5 | 4 | 5 | 6 | 3 | 5 | 4 | 6 | 4 |
|  | Д | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 6 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 8 |
|  | М | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 6 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 |
|  | М | 3 | 4 | 3 | 7 | 4 | 6 | 4 | 5 | 5 | 6 | 6 | 4 |
|  | Д | 5 | 6 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 |
|  | Д | 6 | 7 | 7 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 |
|  | М | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 9 |
|  | Д | 6 | 6 | 4 | 6 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 6 | 6 |

Полученные данные позволили нам определить личностный профиль каждого учащего в отдельности, и класса в общем. Личностный профиль учащегося был добавлен в контрольно-диагностические карты учащихся, которые хранятся у психолога школы.

Таблица № 8. Сводная таблица результатов по классу (12-факторный опросник Кэттелла, в %)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Фактор | Мальчики | Девочки | Итого |
| В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н |
| **А** | - | 53,3 | 46,7 | - | 75 | 25 | - | 63 | 37 |
| **В** | - | 53,3 | 46,7 | - | 75 | 25 | - | 63 | 37 |
| **С** | - | 80 | 20 | - | 100 | - | - | 88,9 | 11,1 |
| **D** | 13,3 | 60 | 26,7 | 8,3 | 75 | 16,7 | 11,1 | 66,7 | 22,2 |
| **Е** | - | 80 | 20 | 25 | 58,3 | 16,7 | 11,1 | 70,4 | 18,5 |
| **F** | - | 93,3 | 6,7 | - | 83,3 | 16,7 | - | 88,9 | 11,1 |
| **G** | 6,6 | 73,4 | 20 | 16,7 | 75 | 8,3 | 11,1 | 74,1 | 14,8 |
| **Н** | 6,7 | 60 | 33,3 | 8,3 | 58,3 | 33,4 | 7,4 | 59,3 | 33,3 |
| **I** | 13,3 | 73,4 | 13,3 | 25 | 58,3 | 16,7 | 18,5 | 66,7 | 14,8 |
| **O** | 6,7 | 66,6 | 26,7 | 8,3 | 75 | 16,7 | 7,4 | 70,4 | 22,2 |
| **Q3** | - | 73,3 | 26,7 | 8,3 | 66,7 | 25 | 3,7 | 70,4 | 25,9 |
| **Q4** | 13,3 | 66,7 | 20 | 8,3 | 75,1 | 16,6 | 11,1 | 70,4 | 18,5 |

Таким образом, общая картина по классу выглядит так:

**Фактор А -** 46,7 % мальчиков и 25 % девочек имеют низкие значения, что характеризует их как отличающихся недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, в их поведении могут часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм.

Оставшиеся, 63 % детей, сочетают в себе эмоциональную общительность, теплое отношению к другим детям, но проявляют все-таки и недоверие, обидчивость и упрямство

**Фактор В** – у 46,7 % мальчиков и 25 % девочек преобладают конкретные формы мышления, объем знаний невелик, они примитивно подходит к решению своих проблем, быстро утомляются. Учащиеся со средним значение по данному фактору обладают определенным уровнем логического мышления, при определенных условиях могут легко усваивать знания, но при этом могут быть рассеянны и невнимательны.

**Фактор С** – раскрывает эмоционально-волевую сферу детей. Большинство учащихся этого класса (88,9 %) имеют среднее значение по этому фактору. Они реагируют на свои неудачи, бывает, что оценивают себя менее способными чем сверстники, но при это м имеют определенную подготовку к выполнению школьных требований, Учащие с низкими значениями характеризуются неустойчивостью настроения, плохо контролируют свои эмоции и легко ранимы.

**Фактор D** – 13,3 % мальчиков и 8,3 % девочек имеют значение оценку, что свидетельствует о повышенной возбудимости, чрезвычайной активности в сочетании с самонадеянностью, 66,7 % всех детей характеризуется наличием определенного уровня беспокойства, отвлекаемости и недостаточностью концентрации внимания. 22,2 % детей с низким значение по данному фактору отличаются эмоциональной уравновешенностью, сдержанностью.

**Фактор Е** – 11,1 % из класса (только девочки) имеют выраженную склонность к самоутверждению, отличаются стремлением к лидерству и доминированию, 20 % мальчиков и 16,7 % девочек имеют низкие значения по данному фактору, что свидетельствует о наличие проблем в поведении, а желание быть лидером не находит реального воплощения. При этом 70,4 % детей могут подчиняться требованиям взрослых, но некоторым формам социального взаимодействия им все же необходимо учиться.

**Фактор F** – склонных к риску и беспечный детей в данном классе не выявлено, при этом все же всего 11,1 % учащихся благоразумны, рассудительны и осторожны, остальные 88,9 % - отличаются некоторой активностью, энергичностью и оптимизмом.

**Фактор G** – 14,8 % детей можно охарактеризовать как недобросовестных, безответственных, часто конфликтующих с родителями и учителями. 11,1 % - целеустремленные, аккуратные и добросовестные учащиеся. 74,1 % - отличаются некоторой несобранностью, отсутствием стойкой мотивации, при этом могут относиться с ответственностью лишь к некоторым поручениям.

**Фактор H** – подвергается наличие детей в классе (22,2 %) чувствительных к угрозам, порицаниям, 77,8 % детей со средним значением испытывают определенные трудности в общении со взрослыми и учителями, нет детей которые бы отличались смелостью и непринужденностью в общении со взрослыми.

**Фактор I** – 18,5 % детей отличает эмоциональная сензитивность, богатое воображение и эстетические наклонности, 14,8 % - более практичные и полагающиеся на себя. 66,7 % детей имеют определенные мягкость и сентиментальность, но в некоторых ситуация могут реалистически подойти к решению в трудной ситуации.

**Фактор О** – 7,4 % детей данного класса чувствуют себя спокойной, оптимистично, 22,2 % обращают на себя внимание пониженным настроением, озабоченностью, легко выходя из душевного равновесия. 66,7 % могут легко расстраиваться, характеризуются определенным уровнем тревожности, но при этом могут мобилизовать свои силы в определенный момент.

**Фактор Q3**– 8,3 % девочек хорошо понимают социальные нормативы, успешно овладевают требованиями окружающего мира, при этом 25,9 % всех учащихся отличаются низким уровнем самоконтроля в отношении требований социальной среды, в нашем случае школы, они плохо организованы. 70,4 % класса готовы при определенных условиях усваивать социальные нормы поведения и контролировать свое поведение.

**Фактор Q4**– 11,1 % учащихся характеризуются избытком побуждений, которые не находят практической разрядки, эти учащиеся также имеют низкую успеваемость, у 70,4 % отмечается некоторое нервное напряжение и раздражительность в поведении, лишь 18,5 % детей чествуют себя спокойно и невозмутимо.

Таким образом, результаты, полученные в ходе диагностического обследования показали, что в данном классе для успешной адаптации необходимо проведение коррекционной работы, направленной на снижение уровня школьной тревожности, развитие учебной мотивации, а так же на развитие коммуникативных способностей, усвоения норм социального взаимодействия, ответственности и добросовестности.

**Глава 3. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения в период адаптации школьников к обучению в среднем звене**

**3.1 Адаптационная программа для учащихся пятых классов**

Наша психолого-педагогическое сопровождение проводилось с учащимися 5 класса Б, так как этот класс показал низкий уровень готовности к обучению в среднем звене, что является одним из факторов затрудняющих адаптацию. Работа проводилась с детьми как индивидуально, так и в микрогруппах, которые формировались на основе сходства проблем, выявленных у детей на этапе диагностики.

Психолого-педагогическое сопровождение пятиклассников состояло из трех этапов. Первый этап это проведение адаптационной недели.

Логика развития адаптационного периода пятиклассников в средней школе предполагает значительную долю их самостоятельной, специально организованной творческой деятельности; а поскольку референтной группой для данного возраста является группа сверстников, то ребятам важно предоставить возможность все нормы и правила на новой ступени школьной жизни выработать самим на основе конкретного опыта "здесь и сейчас".

Работа была организована по принципу тренинговой группы, так, чтобы у ребят была возможность работать как со всем классом, так и в микрогруппах с постоянно меняющимся составом. Продолжительность работы группы - в течение 5 дней по 1-1,5 часа.

Данный этап адаптационного периода пятиклассников был посвящен знакомству учеников друг с другом. хотя ребята и закончили вместе начальную школу, все же в 5 В классе появились новички. В ходе занятий ребята делились тем, что они больше всего любят и ценят в других людях и в себе, чем им нравится заниматься, как они чувствуют себя в школе и пр. На этом этапе ребята ищут нечто общее между собой и уникальное, непохожее, своеобразное - в каждом.

Очень важно помнить, что с первых минут в классе необходимо создать доброжелательную атмосферу, способствующую продуктивному решению практических задач сообща и принятию индивидуальных особенностей каждого. Так как для младшего подросткового возраста характерны потребности в самореализации и самоутверждении, то ряд заданий целесообразно предложить в форме драматизации и творческой дискуссии - поиска. На этом этапе с точки зрения целесообразности мы пригласили к участию несколько основных преподавателей-предметников и классного руководителя, которые на равных с ребятами рассказывали о себе, своей жизни, своих увлечениях.

Далее мы предоставили ребятам возможность взаимодействовать в больших и малых группах сменного состава и вырабатывать собственные правила, облегчающие действия сообща. Так, удалось разработать дифференцированные правила для различных видов взаимодействия - интеллектуального, творческого, трудового и др. Среди общих правил появились, например, такие: "Надо работать сообща, выслушивая друг друга и сверяя версии", "Быть благодарным" (т.е. дарить благо другим, если возникла такая потребность, не забывая о вкладе каждого в общее дело). Все правила конструировались в позитивной форме (что делать) без "не", так как иначе неосознанно утверждается и возможность противоположного отрицательного действия (например, "не драться", следовательно ,нерадивый школьник может и подраться). Важным было то, что эти правила формулировались на основе собственного конкретного опыта, а их необходимость и значимость обсуждались специально, уточнялся смысл понятий. Таким образом, одновременно с рождением способов оптимального взаимодействия происходило принятие созданных правил. Еще одной значимой содержательной частью данного этапа было создание портрета настоящего школьника. Ребята определяли качества и свойства личности настоящего школьника и соответствующие этим качествам формы их проявления в поведении, действиях ученика по отношению к себе и другим людям, делу. Учащиеся иллюстрировали свои аргументы драматизацией.

Заключение адаптационной недели пятиклассники было связано с утверждением и осознанием появления нового сообщества - класса. На этом этапе ребята создавали автопортрет своего класса. Это был коллективный рисунок: "живые картинки", устная презентация своего коллектива. Работа была организована таким образом, что каждый ученик внес в общее представление свое индивидуальное видение, участвовал в нем. На этом же этапе распределяются поручения в классе. Закончился данный этап мероприятием для параллели 5-х классов. На спортивном мероприятие «Веселые старты» учащиеся всех пятых классов представили свои презентации. Эмоциональное переживание за успех своей команды лишь способствует укреплению чувства сопричастности и разделенной ответственности за общее дело.

Это позволило определить основные направления адаптационной поддержки второго этапа. Нами была использована программа «Новичок в средней школе» автор-составитель Осипова Елена Анатольевна (Приложение 5).

**В данной программе сделана попытка учесть значение зоны ближайшего развития в освоении коммуникативных навыков. Занятия должны помочь пятиклассникам в период адаптации. Важно учитывать не только изменяющиеся условия учебной ситуации, но и возрастные особенности и потребности детей 10–11 лет.**

**В средней школе от учащихся ожидают более независимого, самостоятельного и ответственного поведения, к чему многие дети не готовы. Учителя средней школы часто не делают различий между пятиклассниками и другими учащимися средней школы.**

**Цель:** Оказание психолого-педагогической поддержки учащимся 5-х классов в период их адаптации к условиям обучения в средней школе.

**Задачи:**

Для пятиклассников:

помочь адаптироваться к “разноголосице” требований учителей-предметников;

помочь в работе по самоорганизации, самоконтролю;

помочь принять новую позицию – ученика основной школы;

помочь детям принять “новых” учителей;

пояснить позиции в соответствии с ролью мальчика и ролью девочки (акцент на полоролевое взаимодействие).

Для учителей-предметников:

снизить уровень тревожности учителя перед незнакомыми учащимися, сократить период привыкания к новому классу;

создать доброжелательную атмосферу, в которой комфортно чувствуют себя и ученики, и педагоги;

помочь быстрее узнать учащихся, быстрее индивидуализировать и дифференцировать обучение.

Для родителей:

снять напряжение родителей, вызванное предстоящим учебным годом;

создать атмосферу сотрудничества;

договориться о способах взаимодействия учителя с родителями в течение года;

выяснить ожидания родителей по поводу обучения ребенка в школе и соотнести их с ожиданиями педагогов.

В соответствии с этими задачами выделяются основные направления работы по адаптации учащихся к новым этапам школьной жизни:

1. Психологическая диагностика на этапе адаптации детей направлена, в первую очередь, на изучение степени и особенностей приспособления детей к новой социальной ситуации. Она проводится в начале учебного года наряду с педагогическими наблюдениями.

2. Консультативная работа с педагогами и родителями. Работа с педагогами чаще всего проводится в виде семинаров. Семинары для классных руководителей и учителей-предметников знакомят с основными задачами и трудностями периода адаптации, тактикой общения с детьми и формами оказания помощи Консультирование родителей осуществляется индивидуально или на родительских собраниях (Приложение 6).

3. Методическая работа, направленная на совершенствование методики и модификацию содержания обучения. Она осуществляется совместно с администрацией школы по результатам анализа психолого-педагогического статуса учеников.

4. Профилактическая работа осуществляется психологом и направлена на оказание поддержки каждому ребенку. Наиболее продуктивно и эффективно проходит в форме тренингов.

5. Аналитическая работа была направлена на осмысление проводимой психологической помощи, деятельности по адаптации детей к новым условиям, оценку эффективности работы и коррекции рабочих планов.

Прогнозируемый результат нашего психолого-педагогического сопровождения:

Сформированность у пятиклассников психологических свойств и умений, необходимых для успешного развития, обучения и общения на соответствующем этапе обучения.

Сформированность у педагогов и родителей навыков психологического мониторинга, потребности в рефлексии.

Наше психолого-педагогическое сопровождение опиралась на следующие психолого-педагогические принципы:

принцип ценности личности, заключающийся в самоценности ребенка;

принцип уникальности личности, состоящий в признании индивидуальности ребенка;

принцип приоритета личностного развития, когда обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка;

принцип ориентации на зону ближнего развития каждого ученика;

принцип эмоционально-ценностных ориентаций учебно-воспитательного процесса.

**В ходе организации занятий были использованы следующие методы работы:**

На занятиях используются: диалоги, рисунок, рассказ, ролевые и подвижные игры, групповая дискуссия, групповая беседа, развивающие упражнения или игры и их обсуждение. В минимальной степени присутствуют психодиагностические задания.

Эффективность занятий заключается в развитии творческого потенциала детей, в приобретении ими навыков анализа своих чувств, проблем, отношений, событий; в формировании умения приобретать знания.

На занятиях не ограничивается самостоятельность и активное участие детей в решении задач. Использование детской гипотезы позволяет раскрыть возможности и способности ребенка через творческую деятельность в учебном процессе.

**Организация занятий:**

В данной программе представлены восемь тем, по одному занятию в неделю. Организационные моменты:

на занятии дети сидят за партами, которые стоят по кругу, а стол ведущего замыкает круг;

занятие длится столько же, сколько урок;

форма занятий соответствует основным этапам урока: вводная часть; основная тема урока; заключительная часть (обратная связь; домашнее задание).

Сами занятия состоят из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения. Именно упражнения (обучение конкретным приемам, которые школьник может сразу использовать в своей учебной работе) составляют их основное содержание.

Одна часть занятий (№ 2, 4, 5, 7) посвящена знакомству учеников друг с другом; с тем, что они ценят в других людях, в себе; чем нравится заниматься, как они чувствуют себя в школе. На этих занятиях работа построена так, чтобы способствовать развитию: стремления к самосовершенствованию; навыков сотрудничества, соревновательности; форм поведения – общения, ответственности за принятие решения; навыка произвольного контроля за эмоциональными проявлениями.

Вторая часть занятий (№ 1, 3, 6, 8) посвящена знакомству учеников с учебой в средней школе, развитию представлений о новом социальном статусе младшего подростка, созданию «когнитивной картины» учебного процесса; формированию представлений о педагоге как об интересном человеке, собеседнике.

Полное содержание занятий представлено в Приложение 5.

Самым лучшим открытием, по Ральфу Эмерсону, является то, которое ребенок делает сам. Данные занятия способствуют тому, чтобы эти открытия были совершены младшим подростком самостоятельно.

На третьем этапе нами была проведена повторная диагностика, с использованием тех же методик. Цель данного этапа проанализировать успешность психолого-педагогического сопровождения для подтверждения или опровержения нашей гипотезы.

**3.2 Анализ эффективности психолого-педагогического сопровождения в период адаптации**

Приступаю к анализу эффективности психолого-педагогического сопровождения пятиклассников мы помнили о том, что для более тщательного и взвешенного анализа результатов необходимо более тщательное наблюдение за данным классом. В ходе нашего дипломного исследования мы выполнили лишь небольшую часть работы, способствующей адаптации пятиклассников к обучению в среднем звене.

Мы провели повторную диагностику мотивационной сферы, эмоциональной сферы и личностных особенностей. Для этого был использован тот же блок методик (Приложение 1, 2, 3, 4).

Результаты исследований учебной мотивации до и после коррекционного воздействия были объединены в сводную таблицу № 9.

Таблица № 9. Результаты исследования учебной мотивации учащихся 5 класса Б до и после коррекционной работы (в %)

|  |  |
| --- | --- |
| Количество человек | Мотивы учения |
| Внутренние | Внешний | Социальные | Познавательные |
| до | после | до | после | до | после | до | после |
| Девочки (12) | 18,5 | 14,8 | 25,9 | 29,6 | 29,6 | 25,9 | 14,9 | 18,6 |
| Мальчики (15) | 22,2 | 18,5 | 33,3 | 29,6 | 29,6 | 25,9 | 25,9 | 29,6 |
| Всего 27 учащихся  | **40,8** | **33,3** | **59,2** | **59,2** | **59,2** | **51,8** | **40,8** | **48,2** |

Анализ результатов показал, что произошли изменения в уровне учебной мотивации. При этом надо отметить, что эти изменения не настолько качественны. Это определяется тем, что для формирования устойчивых учебных мотивов требуется более длительное время, с учетом всех факторов влияющих на их развитие и формирование.

Результаты повторной диагностики школьной тревожности были обработаны, помещены в сводную таблицу (Приложение 7). Полученные данные были подвергнуты качественному и количественному анализу.

Качественный анализ показал, что снизился уровень переживания социального стресса, улучшилось эмоциональное состояние детей связанное с изменившимися условиями обучения. Учащиеся адаптировались, так как у них снизилась так же фрустрация потребности в достижении успеха, изменился эмоциональный фон, который не позволял развивать потребности в успехе. Изменилось состояние страха не соответствовать ожиданиям окружающих – произошла переориентация на значимость других в оценке своих результатов, по поводу оценок, даваемых окружающими.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями утратили свою значимость для определенного количества детей, теперь общий эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе более будет способствовать успешности обучения.

Страх самовыражения немного так же стал свои позиции, эмоциональное переживание ситуаций присутствует, но учащиеся уже нет боятся самораскрытия и демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний снизился, стало меньше негативного отношения и переживаний в ситуации проверки знаний.

Общее эмоциональное состояние учащихся как показатель общей школьной тревожности, связанное с различными формами его включения в школьную жизнь стало менее выраженным. Физиологической сопротивляемости стрессу способствовали особенности психофизиологической организации учебного процесса, грамотно составленное расписание и учет индивидуальных особенностей преподавателями в процессе обучения

Количественный анализ диагностики тревожности мы провели по высокому и повышенному уровням, результат представлен в таблицах № 10 и 11.

Таблица № 10. Сравнивание результатов диагностики до и после психолого-педагогического сопровождения (в % высокий уровень)

|  |  |
| --- | --- |
|  | Факторы тревожности |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Результаты до воздействия | 14,9 | 18,6 | 7,5 | 22,2 | 22,2 | 25,9 | 18,6 | 22,2 |
| Результаты после воздействия | 7,4 | 11,1 | 3,7 | 14,9 | 14,9 | 18,6 | 11,1 | 14,9 |

Таблица № 11. Сравнивание результатов диагностики до и после психолого-педагогического сопровождения (в % повышенный уровень)

|  |  |
| --- | --- |
|  | Факторы тревожности |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Результаты до воздействия | 74 | 70,3 | 62,9 | 59,2 | 62,9 | 59,2 | 59,2 | 55,6 |
| Результаты после воздействия | 66,5 | 59,2 | 55,6 | 55,6 | 51,9 | 51,9 | 48,1 | 51,9 |

Полученные данные мы представили в виде гистограммы, она позволяет наглядно представить изменения школьной тревожности в данном классе по окончанию психолого-педагогического сопровождения.

Гистограмма 2. Сравнение результатов диагностики школьной тревожности (высокий уровень)

Гистограмма 3. Сравнение результатов диагностики школьной тревожности (повышенный уровень)

Кроме того, нам необходимы были индивидуальные показатели общей тревожности, они позволили нам установить эффективность психолого-педагогического сопровождения, в частности изменился ли качественно уровень школьной тревожности у учащихся. Для этого нами был использован Т-критерий Вилкоксона.

Таблица № 12. Индивидуальные показатель общего уровня школьной тревожности до и после психолого-педагогического сопровождения

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Общий балл до воздействия (Х) | Общий балл после воздействия (У) | РазностьУ-Х | Ранг абсолютной величины разницы | Редкие ранги |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
|  | 35 | 37 | **+ 2** | **7,5** | **7,5** |
|  | 39 | 35 | - 4 | 18,5 |  |
|  | 40 | 38 | - 2 | 7,5 |  |
|  | 56 | 42 | - 6 | 26 |  |
|  | 48 | 43 | - 5 | 22,5 |  |
|  | 65 | 59 | - 6 | 26 |  |
|  | 48 | 50 | **+ 2** | **7,5** | **7,5** |
|  | 23 | 27 | **+ 4** | **18,5** | **18,5** |
|  | 39 | 36 | - 3 | 14,5 |  |
|  | 47 | 45 | - 2 | 7,5 |  |
|  | 52 | 50 | - 2 | 7,5 |  |
|  | 54 | 50 | - 4 | 18,5 |  |
|  | 44 | 46 | **+ 2** | **7,5** | **7,5** |
|  | 49 | 47 | - 2 | 7,5 |  |
|  | 46 | 41 | - 5 | 22,5 |  |
|  | 31 | 32 | **+ 1** | **1,5** | **1,5** |
|  | 40 | 37 | - 3 | 14,5 |  |
|  | 31 | 32 | **+ 1** | **1,5** | **1,5** |
|  | 46 | 41 | - 5 | 22,5 |  |
|  | 49 | 43 | - 6 | 26 |  |
|  | 67 | 63 | - 4 | 18,5 |  |
|  | 43 | 40 | - 3 | 14,5 |  |
|  | 35 | 37 | **+ 2** | **7,5** | **7,5** |
|  | 42 | 40 | - 2 | 7,5 |  |
|  | 30 | 27 | - 3 | 14,5 |  |
|  | 57 | 52 | - 5 | 22,5 |  |
|  | 51 | 49 | - 2 | 7,5 |  |

Данный Т-критерий Вилкоксона применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборе испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность.

Данные вычислении проводятся с помощью формулы:

T = Σ*Rr*

где, *R*r – ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

После подсчета показателей уровня школьной тревожности до и после психолого-педагогического сопровождения мы вычитаем каждое индивидуальное значение «до» из значение «после». Далее мы проранжировали абсолютные величины полученных данных по выраженности. Выбираем ранги нетипичных сдвигов, то есть со знаком плюс и подсчитываем сумму ранговых значений сдвигов с более редким знаком.

Тэм = 7,5 + 7,5 + 18,5 + 7,5 + 1, 5 + 1,5 + 7,5 = 51,5

По таблице VI Приложения 1 из книги Елены Сидоренко «Методы математической обработки в психологии» определяем критические значения Ткр для n = 27:

В нашем случае Тэм < Ткр, следовательно, можно с уверенностью говорить о том, что в результате психолого-педагогического сопровождения в период адаптации мы добились снижения уровня школьной тревожности в данном классе.

Качественный анализ результатов исследования дал основания для заключения о возможности снижения тревожности у детей младшего школьного возраста через систему коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие конструктивных способов взаимодействия, отработку с детьми ситуаций, позволяющих им эффективно вступать во взаимодействие и добиваться положительных результатов в совместной деятельности.

Результаты повторного исследования коммуникативных способностей (Приложение 7) так же были подвергнуто качественному и количественному анализу. Мы взяли показатели развития коммуникативных способностей до и после воздействия, используя Т-критерий Вилкоксона так же доказали существование статистически значимых различий по данным показателям.

Таблица № 13. Результаты диагностики коммуникативных способностей до и после коррекционного воздействия.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Количество баллов | РазностьУ-Х | Абсолютное значение | Ранг |
| До воздействия (Х) | После воздействия (У) |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
|  | 7 | 9 | +2 | 2 | 22,5 |
|  | 4 | 5 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | 6 | 7 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | **11** | **10** | **-1** | **1** | **9,5** |
|  | 8 | 10 | +2 | 2 | 22,5 |
|  | 12 | 13 | +1 | 1 | 9,5 |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
|  | 5 | 6 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | 9 | 11 | +2 | 1 | 22,5 |
|  | 7 | 9 | +2 | 1 | 22,5 |
|  | 5 | 7 | +2 | 2 | 22,5 |
|  | 10 | 11 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | 6 | 7 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | **8** | **7** | **-1** | **1** | **9,5** |
|  | 12 | 13 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | **9** | **7** | **-2** | **2** | **22,5** |
|  | 7 | 9 | +2 | 2 | 22,5 |
|  | 5 | 8 | +3 | 3 | 27 |
|  | **8** | **7** | **-1** | **1** | **9,5** |
|  | **13** | **12** | **-1** | **1** | **9,5** |
|  | 9 | 10 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | 5 | 7 | +2 | 2 | 22,5 |
|  | **10** | **9** | **-1** | **1** | **9,5** |
|  | 7 | 8 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | 6 | 7 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | 11 | 12 | +1 | 1 | 9,5 |
|  | **9** | **8** | **-1** | **1** | **9,5** |
|  | 4 | 5 | +1 | 1 | 9,5 |

Тэм = 9,5 + 9,5 + 22,5 + 9,5 + 9, 5 + 9,5 + 9,5 = 79,5

ТэмКС = 79,5 < Ткр

Данные позволяют нам говорить о том, что наше коррекционное воздействие положительно повлияло на развитие коммуникативных навыков.

Из данных исследования видно, что теперь учащихся имеющих низкий уровень развития коммуникативный способностей стало 14,8 %, детей с высоким уровнем стало 22,2 %, но все же большинство детей – 63 % имеют средний уровень развития коммуникативных способностей. Больше всего изменения произошли в умение детей овладевать опытом других и более или менее эффективного применения этого опыта в жизни. Есть так же небольшие изменения в способностях к сотрудничеству в учебной деятельности и способности избегать конфликтов.

Круговая диаграмма 1. Развитие коммуникативных способностей.

Можно сказать, что начатая работа является первым шагом и требует дальнейшего закрепления и продолжения.

Для оценки эффективного психолого-педагогического сопровождения на личностные качества мы подвергли количественному анализу лишь три фактора из 12 факторного опросника Кэтелла. Это фактор А, фактор С, фактор Н (Приложение 7).

Использовали мы так же Т-критерий Викоксона. Полученные эмпирические значения по факторам ТэмА = 74, ТэмС = 56 и ТэмН = 62 также меньше Ткр. Это свидетельствует о том, что не произошло ухудшения по данным показателям, что для нас было более важным, чем существенное отличие. Так как наша основная задача состояла в том, что бы период адаптации пятиклассников к новым условиям обучения наше психолого-педагогическое сопровождение было эффективным.

Таким образом, нами было установлено наличие статистически достоверных различий между показателями тревожности, уровнем развития коммуникативных способностей и мотивацией до и по оконяанию психолого-педагогического сопровождения. Так как показатели действительно достоверно различаются, то можно сделать вывод о том, что проведенная работа способствовала адаптации учащихся данного класса к обучению в среднем звене. Наша гипотеза была подтверждена.

**Выводы по второй главе**

Целью данного этапа исследования являлось проведение исследования влияния психолого-педагогического сопровождения на процесс адаптации к обучению в среднем звене.

Мы предполагали что, работа, направленная на развитие мотивации, снижения уровня школьной тревожности и развитие таких личностных особенностей как коммуникативные навыки общения с учителями и одноклассниками, способствуют успешному процессу адаптации к обучению в средней школе.

В результате сравнительного анализа комплексной диагностики выдвинутая гипотеза была подтверждена. Нами было выявлено:

особых различий в общих интеллектуальных показателях не наблюдается, прослеживается небольшое расхождение в результатах, свидетельствующих о словарном запасе, уровне информированности, осведомленности.

у большинства детей выявлен уровень школьной мотивации, который требует дальней работы, направленной на развитие познавательных и внутренних мотивов;

выявляется тенденция в развитии коммуникативных способностей учащихся как в общении со сверстниками так и в общении со взрослыми, но данная работа должна быть продолжена, для развития и закрепления полученного результата.

Результаты, полученные до и по окончанию психолого-педагогического сопровождения были подвергнуты статистическому анализу с использование Т-критерия Вилкоксона. Полученные показатели доказывают нашу гипотезу о том, что данный вид работы, направленный на снижение школьной тревожности и развитие коммуникативной и мотивационной сфер способствует адаптации пятиклассников к обучению в среднем звене.

**Заключение**

Новые условия обучения требуют изменения динамического стереотипа мышления и поведения младших подростков. И чем быстрее он включится в разнообразные ситуации нового окружения, преобразует, переосмыслит для себя действительность, переживет для себя свои личностные конфликты, будет готов к преодолению преград, тем быстрее и безболезненней пройдет процесс адаптации. Быстро включиться в учебно-воспитательный процесс ребятам мешает ряд психологических проблем, которые образовались у ребенка еще до перехода в среднее звено.

Следует помнить о том, что адаптационный процесс приходится на пубертатный период. На фоне незавершенного роста и развития наступает период полового созревания, резко перестраивается функция гипоталамо-гипофизарной системы, преобладание процессов возбуждения над торможением, изменение всех физиологических функций.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для того чтобы адаптационный период был эффективным, необходимы следующие этапы его организации:

- разработка психологом школы варианта программы для работы с каждой группой классов;

- осознание классными руководителями идеи адаптационного периода и принятие его смысла;

- создание классными руководителями программы адаптационного периода с учетом специфики класса и собственных возможностей на основе базовой программы;

- обеспечение директором и его заместителем организационных условий для проведения адаптационного периода (приказ по школе, изменение расписания, предоставление кабинетов для работы и т.д.);

- проведение родительских собраний для выяснения ожиданий родителей в связи с обучением их ребенка в школе и ознакомления с итогами и материалами адаптационного периода;

- итоговый анализ результатов адаптационного периода психологом, классными руководителями, построение психолого-педагогических задач для каждого конкретного класса;

- проведение итогового психолого-педагогического консилиума для обмена впечатлениями между учителями об особенностях своих классов и отдельных детей с целью осмысления результатов адаптационного периода;

- подготовка итоговой справки-анализа «Об адаптационном периоде в школе».

В свое работе школьные психологи при составлении программы психолого-педагогического сопровождения могут использовать алгоритм работы предложенный М. Битяновой (Приложение 8). В нем прослеживается деятельность всех участников образовательного процесса, способствующая адаптации учащихся не только пятых классов, но и первых.

Следует помнить, что все эти задачи могут быть выполнены лишь при совместной деятельности педагогов, психологов, администрации школы и родителей учащихся. В связи с этим выделяются основные направления работы:

Организационная работа (проведение больших и малых педсоветов, совещаний с представителями школьной администрации, педагогами).

Психологическая диагностика по всем направления развития личности школьника.

Консультативная работа с педагогами, учащимися и их родителями.

Профилактическая работа .

Коррекционно-развивающая работа

Аналитическая работа.

Из этого следует, что психолого-педагогическое сопровождение и комплексная программа.

С информацией, полученной в ходе нашего диагностического исследования, ознакомлены и классный руководитель и учителя предметники, работающие в 5 классах, а так же родители учащихся. Это является неотъемлемой частью программы.

Следует помнить, что работа с пятиклассниками должна строится исходя из того, с каким уровнем готовности к обучению в среднем звене приходят дети из начальной школы. И уже на основе полученных данных выстраивать программу сопровождения.

Школьные психологи отмечают, что после окончания психологической работы в 5 классе в течение двух последующих лет обучения школьники не включаются в планы массовой диагностики школы. Основными формами работы в 6 и 7 классах являются: работа по запросу, как коррекционно-развивающая, так и просветительская работа.

Поддержка ребенка в трудный период адаптации способствует решению задач личностного роста и развития учащихся, а также профилактики и коррекции школьной дезадаптации. Таким образом, осуществляется психолого-педагогическое сопровождение естественного развития учащихся.

**Список использованной литературы**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.: Просвещение, 2000. – 624 с.
2. Анастази А. Психологическое тестирование. в 2-х томах, - М.: Педагогика, 1989.
3. Баркай А.И. Особенности изобразительной деятельности первоклассников в период адаптации к школе – //Вопросы психологии. № 4, 1987 – 8-10 с.
4. Берис Р. Развитие Л. концепции и воспитание. – М., 1986 – 323 с.
5. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 2000.
6. Вачков И.В. В зеркале сказки //Школьный психолог, № 21, 2001.
7. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. М.: Ось-89, 2000.
8. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников: проблемы умственного развития, общения, личностные. – Ж. ″Дефектология″ № 2, 2001 – С. 89-96.
9. Волков М.П. Методы социометрических измерений в социально-психологических исследованиях. – Л.: Нева, 1972 – 147 с.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений. т.4 М., - 1984, 432 с.
11. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Л.М. Орлова Младший школьник. Психодиагностика и коррекция развития. – М.: изд-во МГОПУ, 1995 – 116 с.
12. Диагностика школьной дезадаптации. Под ред. С.А. Беличева, И.А. Коробейникова. Научно-методическое пособие для школьных психологов. М.: Редакционно-издательский центр ″Социальное здоровье России″, 1993 –127 с.
13. Дубровина М.В. Индивидуальные особенности школьников. – М., 1975 – 365 с.
14. Индивидуальные варианты развития младшего школьника. Под ред. Занкова А.В., М.В. Зверевой – М.: Педагогика, 1973 – 176 с.
15. Колмыков В.Н. Диагностика уровня мышления первоклассников. – Воронеж. Изд-во ВОИПКРО, 1999 – 53 с.
16. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: от рождения до 17 лет.: Учеб. пособ. – 3 е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1997 – 175 с.
17. Липкина А.И., Рыбак Л.А., Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М., 1985 – 145 с.
18. Лусканова Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов. – //Школьный психолог, № 9, 2001 – 8-9 с.
19. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика 1992 – 160 с.
20. Общая психодиагностика. Под ред. Бодалева А.А., В.В. Столина, М. 1989 – 346 с.
21. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: сфера, 1998 – 240 с.
22. Практическая психодиагностика. Под ред. Райгородского. – С.: изд. дом ″ БАХ РАХ″, 1998 – 669 с.
23. Прутченков А.С. Школа Жизни. М., 2000.
24. Психическое развитие младших школьников. Под ред. Давыдова В.В. м., 1989 – 210 с.
25. Психогимнастика в тренинге /Под редакцией Н.Ю. Хрящевой. СПб., 2001.
26. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте /Под редакцией И.В. Дубровиной. М., 1995.
27. Рогов Е.М. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., 1999 – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
28. Родионов В.А. и соавт. Я и другие. Тренинг социальных навыков. Ярославль, 2001.
29. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. Психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1995.
30. Смирнова Е.О. Психология ребенка. Учеб. для жд училищ и вузов. – М.: Школа-Пресс, 1997 – 384 с.
31. Собчик Л.Н. Психодиагностика: методы и методология. Ростов Н/Д: ″Феникс″, 1999 – 576 с.
32. Соколова Е.М. Проективные методы исследования. МГУ, 1980 – 140 с.
33. Сомько А., Каффива Ю. Введение в школьную жизнь. Программа адаптационных занятий для первоклассников. - // Школьный психолог. Приложение к газете. Первое сентября. – 1999, № 2 – 8-9 с.
34. Стоунс С. Психопедагогика. М.: Просвещение, 1984 – 245 с.
35. Ульянова Т.Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении. - //Начальная школа № 7, 1996,– 14-16 с.
36. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие ребенка от рождения до 7 лет. М., Учпедгиз., 1960-328 с.
37. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. Избранные псих. труды М., 1987 –416 с.
38. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Под ред. Лебединского В.В., Никольской О.С. М.: Просвещение, 1990 – 342 с.