**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**Казахский государственный женский педагогический институт**

**Факультет педагогики и психологии**

**Кафедра теоретической и практической психологии**

**Квалификационная работа по теме**

**«Психологическая адаптация к школьному обучению детей в возрасте 6-7 лет»**

**Алматы 2007**

**Введение**

В связи с переходом на 12-летнее обучение в нашей Республике,как никогда стоит проблема психологической готовности дошкольников к обучению в школе. Традиционно психологическая помощь детям-дошкольникам сконцентрирована вокруг их подготовки к школе. Мы считаем, что социально-психологическая помощь дошкольникам наряду с готовностью в школе самого дошкольника должна включать в себя, и готовность родителей, а также адаптацию к школьному обучению.

В настоящее время готовность к школе состоит из трех компонентов:1) интеллектуальная готовность; 2) личностная готовность; 3) социально психологическая готовность.

**Актуальность** работы психолога с детьми данного возраста категории обусловлена несколькими причинами.

1. Вхождение в этот период связаны с возрастным кризисом, когда формируется качественно новые свойства и особенности ребенка.

2. Период младшего школьного возраста связан с переходом в новую социальную среду, что существенно влияет на формирование его психологических процессов и межличностной сферы, а значит и на личность в целом.

3. Приобретение учебных навыков, оказывает влияние на развитие учебной компетентности ребенка, а следовательно на успешность его последующего обучения.

Практическая работа школьного психолога требует глубоких знаний возрастных и индивидуальных особенностей учеников.

Переход на обучение с 6 лет предъявляет новые требования к будущим первоклассникам, свою особенность имеет и адаптация к школьному обучению у современных младших школьников.

Предоставленные методики, которые позволяют наиболее полно и систематизировано составить психолого-педагогический портрет младшего школьника и класса в целом, прослеживают динамику развития, поступления в школу и при переходе его в другое звено. Особое внимание уделяется диагностике школьных трудностей ребенка, дезадаптаций.

**Цель исследования -** изучение особенностей адаптации детей 6-7 летнего возраста.

**Объект исследования -** дети младшего школьного возраста.

**Предмет исследования -** проблема адаптации к школьному обучению детей 6-7 летнего возраста.

**Гипотеза исследования -** сравнение адаптации к школьному обучению детей 6-7 лет.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования были определены следующие задачи:

1. Проанализировать и систематизировать теоретические источники по рассматриваемой проблеме.
2. Исследовать особенности психологической готовности к школьному обучению и уровень адаптации данных возрастных групп.
3. Сопоставить данные результаты исследования детей 6-7летнего возраста.

Комплекс методов исследования предоставлен следующими группами:

1. анализ и обобщение психологических и педагогических источников по проблеме адаптации детей 6-7летнего возраста и психологической готовности к школьному обучению.
2. Эксперимент направленный на интеллектуальную, личностную готовность к школе.
3. Эксперимент (в форме индивидуальных коррекцоинно-развивающих занятий).

Теоретическое и практическое значение работы в том, что была сделана систематизация теоретических источников в связи с изучаемыми проблемами.

**Структура и объем работы - дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключение, литература, приложение.**

В первой главе дается теоретическое обоснование адаптации к школьному обучению детей 6-7летнего возраста.

Во второй главе описывается проведенные экспериментальные исследования, которое состоит из трех методик:

1. диагностика интеллектуальной готовности.
2. диагностика личностной готовности.
3. методика «Изучение типов памяти.

В данной главе предоставлены результаты исследования психологической готовности, адаптации к школьному обучению, сравнение типов памяти 6-7летних детей.

**1.** **Психологическая готовность к школьному обучению**

***Психологические особенности детей поступающих в школу***

Поступления ребёнка в школу ставит целый ряд задач перед психологами и педагогами в период работы с будущими 1-классниками:

- выявить уровень его готовности к школьному обучению и индивидуальные особенности его деятельности, обучения, поведения, психологических процессов, которые необходимо будет учесть в ходе обучения.

- по возможности компенсировать возможные проблемы и повысить школьную готовность, тем самым провести профилактику школьной дезадаптаций.

- спланировать стратегию и тактику обучения будущего 1-классника с учетом его индивидуальных возможности.

Решения этих задач требует глубокой проработки психологических особенностей современных первоклассников которые приходят в школу в 6-7 лет с разными “багажом”, представляющим совокупность психологических логических новообразований предыдущего возрастного этапа- дошкольного детства.

 Особенности возрастного этапа 6-7 лет проявляются в прогрессивных изменениях во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных личностных новообразований.

Сенсорные развития старшего дошкольника характеризуется совершенствованием его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени. Существенно снижаются пороги всех видов чувствительности. Зрительное восприятие становится ведущим при ознакомлении с окружающим, возрастают целенаправленность, планомерность, управляемость, осознанность восприятия, устанавливаются взаимосвязи восприятия с речью и мышлением, и, как следствие, восприятие интеллектуализируется (8). Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам – общепринятым представлениям обоснованных разновидностях свойств и отношений. Нормально развитой ребенок к 6- летнему возрасту уже может правильно обследовать предметы, соотносить их качества с эталонными формам, цветами, размерами и т.д. Усвоение системы общественно выработанных сенсорных эталонов, овладение некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств, предметов и основанная на этом возможность дифференцированного восприятия окружающего мира свидетельствует о том, что ребенок достиг необходимого уровня сенсорного развития для поступления в школу.

Усвоение общественно выработанных эталонов или мер, меняет характер детского мышления, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрарии) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности, совершенствованию возможности оперировать представлениями на произвольном уровне. Формирование новых способов умственных действий в значительной степени опирается на освоение определенных действии с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения. Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления.

Для мышления детей 6-7 лет характерны следующие особенности, которые могут использоваться в качестве диагностических признаков достижения ребенком готовности к обучению в школе, с точки зрения его интеллектуального развития:

- ребенок решает мыслительные задачи, представляя их условия, мышление становится внеситуативным;

- освоение речи приводит к развитию рассуждения как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений;

- детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о проблемности мышления ребенка;

- появляется новое соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения, возрастает планомерность мышления

- экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания попробовать свои силы

- складываются предпосылки таких качеств ума как самостоятельность, гибкость, пытливость.

Таким образом, в основе ориентации в старшем дошкольном возрасте лежат обобщенные представления. Но ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без определенного уровня развития памяти, которая, по мнению Л.С. Выготского, стоит в центре сознания в дошкольном возрасте [58.]

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Одним из главных достижений старшего дошкольника является развитие произвольного запоминания. Важной особенностью этого возраста является и то обстоятельство, что перед ребенком 6-7 лет может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие такой возможности связано с тем, что старший дошкольник начинает использовать различные приемы, специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторения, смысловое и ассоциативное связывание материала.

Таким образом, к 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания.

Внимание дошкольника еще носит непроизвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, эмоциональным отношение к ней. С возрастом значительно возрастает концентрация, объем и устойчивость внимания, складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития планирующей функции речи и познавательных процессов; внимание становится опосредованным, появляется элементы послепроизвольного внимания.

Соотношение произвольной и непроизвольных форм, аналогичное памяти, отмечается и в такой психической функций, как воображение. Воображение постоянно приобретает произвольный характер, ребенок умеет создать замысел, спланировать его и реализовать. Большой скачок в его развитии обеспечивает игра, необходимым условием которой является наличие замещающей деятельности и наличие предметов-заместителей. Ребенок осваивает приемы и средства создания образов: воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов [8].

При всей важности познавательного развития ребенка 6-7л его гармоничное становление невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами нормами общества.

Дошкольное детство – период, когда эмоции и чувства господствуют над всеми другими сторонами жизни ребенка, придавая ему специфическую окраску и выразительность. Дошкольники отличаются интенсивностью и лабильностью эмоциональных реакций, непосредственность в проявлений своих чувств, быстрой сменой настроения.

Однако к концу дошкольного детства эмоциональная сфера ребенка изменяется – чувство становиться более осознанными, обобщенными, разумными, производными, внеситуативными, формируется высшие чувства – нравственности, интеллектуальные, эстетичные, которые у шестилетних детей нередко становиться мотивом поведения.

Для семилетнего ребенка, переживающего кризис семи лет, по мнению А.С. Выготского в большей мере характерны манерность, вертлявость, некоторая натянутость, немотивированное поведение, что связано с утратой деткой непосредственности, наивности и возрастанием произвольности, усложнением эмоции, обобщением переживании (интеллектуализация аффекта) [25].

На протяжении дошкольного возраста детства развиваются и эмоциональные процессы, осуществляющие регуляцию детской деятельности. Основные новообразования в эмоциональной сфере ребенка 6-7 лет, на которые необходимо обращать внимание, в том числе и при диагностике психологической готовности к школе, приведены ниже:

1. Изменение содержания аффектов, выражающийся, прежде всего, в возникновении особых форм сопереживания, чему способствует развивающаяся эмоциональная децентрация.

2. Изменение листа 7 эмоций во временной структуре деятельности по мере усложнения и отдаления, начальных ее компонентов от конечных результатов (эмоции начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи). Такое «эмоциональное предвосхищение». А.В. запорожец и П.З. Неверович связывают и с возникающей деятельностью эмоционального воображения [44]

П.Л. Коломинский и Е.А. Панько при рассмотрении развитие эмоциональной сферы старшего дошкольника обращают внимание на его тесную связь с формирующейся волей ребенка.

К 6 годам происходит оформление основных элементов волевого действия, ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия его недостаточно развиты, выделяемые цели недостаточно устойчивы и осознанны, удержание цели в значительной степени определяются трудностью задания, длительностью его выполнения.

Рассматривая произвольное поведение в качестве одного из основных психологических нового образования дошкольного возраста. Д.Б. Эльконин определяет его как поведение, опосредованное определенным представлениям:

Ряд исследований (Г.Г. Кравцов, Н.А. Семаго) считают, что развитие произвольность в старшем дошкольном возрасте идет по трем уровням, которые имеют периоды « перекрытий»

- формирование двигательной произвольности

- уровень произвольной регуляции собственно высших психических функций.

- произвольная регуляция собственных эмоций [73].

При этом стоит отметить, что, по данным Н.. Гуткиной семилетние дети имеют более высокий уровень развития произвольности (работа по образцу, сенсомоторная координация) по сравнению с шестилетними, соответственно семилетние дети лучше готовы к школе по данному показателю готовности к школе.

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов, придающего общую направленность поведению ребенка, являющимися, в свою очередь, одним из основных психологических новообразований дошкольного возраста.

Принятие наиболее значимого на момент мотивы являются основой позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания. В этом возрасте одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий значимым взрослым.

Необходимо отметить, что к старшему дошкольному возрасту происходит интенсивное развитие познавательной мотивации непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время старший дошкольник становится все более активным в поиске новой информации.

Н.И. Гуткина, сравнивая мотивы 6 и 7 лет, отмечает, что значимых различий в степенях выраженности познавательного мотива у 6-к и 7-к нет, что свидетельствует о том, что по данному параметру психического развития шестилетнее и семилетние дети могут рассматриваться как одна возрастная группа. [32]

Существенное изменение претерпевает и мотивация к установлнию положительногт отношений окружающих.

Становление мотивационной сферы, соподчинение, развитие познавательной мотивации, определенного отношения к школе теснейшим образом связаны с развитием самосознания ребенка, переходом его на новый уровень, с изменением его отношения к себе, у ребенка появится осознание своего социального «Я». Возникновение этого новообразования в значительной степени определяет как поведение, деятельность ребенка, так и всю системы отношений его к действительности, в том числе к школке, взрослым и т.д. Как заметила Л.И. Божович, исследуя проблему «кризиса семи лет», осознание своего социального «Я! И возникновение на этой основе внутренней позиций, т.е. целостного отношения к окружаемому и к самому себе, которое выражает новый уровень самосознание и рефлексии, пробуждает соответствующие потребности и стремление ребенка, в том

Числе и потребности выйти за рамки привычного детского образа жизни, занять новое, более значимое в обществе [44].

Старший дошкольник, готовый к школе, хочет учиться и потому, что у него есть желание занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослости, потому что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович внутренней позиции школьника, которая, по ее мнению, может выступать как один из критериев личностной готовности ребенка к школьному обучению [32].

При этом как отмечала в своем исследовании Н.И. Гуткина, внутренняя позиция школьника чаще встречается и более выражена у семилетних детей, чем у шестилетних, что говорит о невозможности рассмотрения 6-к и 7-к единой возрастной группы по данному параметру развития мотивационной сферы [32].

Рассматривая возникновение личностного сознания, нельзя не упомянуть о развитии самооценки ребенка старшего дошкольного возраста.

Основой первоначальной самооценки является овладение умением сравнивать себя с другими людьми.. Развитие умения адекватно оценить себя в значительной степени, обусловлено возникающей именно в этот период децентрацией, способностью ребенка посмотреть на себя и на ситуацию с разных точек зрения.

Поступление в школу знаменует перелом в социальной ситуации развития ребенка. Став школьником, ребенок получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними[11].

В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок – взрослый» дифференцируется на системы «ребенок – учитель» и «ребенок – родитель». Система «ребенок – учитель» начинает определять отношение ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых ер для оценки [58] В настойчивом стремлении стать учеником, обнаруживаемом у детей к концу школьного возраста, находят свое воплощение ведущее потребности ребенка, познавательная потребность, выражающаяся в стремлении учиться, приобретать новые знания, навык и умения, и потребность в общении, принимающая форму желания выполнять важную общественно значимую деятельности. Все требования, связанные с учением или положением школьника, очень эффективны и вызывают у детей этого возраста стремление им ответить. Хотя санкции взрослого практически не меняются, учитель становится авторитетнее и влиятельнее родителей. [11]

Социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности, которая называется учебной деятельностью.

С поступлением ребенка в школу учебная деятельность не дана ему в готовой форме. В построении учебной деятельности заключается задача начальной школы.

Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием учебной деятельности. Поскольку мотив и содержание учебной деятельности не соответствует друг другу, мотив постепенно начинает терять силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Хотя мотив к общественно необходимой деятельности в принципе остается, но побуждать к учению должно то содержание, которому учат в школе, считал Д.Б. Эльконин. Необходимо формировать учебную мотивацию. [58]

Если удается сформировать такие мотивы у учащегося, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позиции школьника,9

Осуществлением общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности. Таким образом наполняется содержание широкие социальные мотивы, конкретно связанные с деятельностью, которые осуществляются школьником.

Позиция школьника- это не просто позиция ученика, посещающего школу и актуально выполняющего предписание учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего себя и тем самым совершающего общественно значимую деятельность.

Охарактеризованные мотивы деятельности называются учебно-познавательными. Отличие от познавательных интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений, окружающей действительности, а на усвоение способов действий в конкретной области, изучаемого предмета. Познавательные интересы удовлетворяются самыми разными способами, и ребенок приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда значительно большим, чем те сведения, которые содержаться в рассказах книг для чтения. Все эти сведения приобретаются по ходу встреч с теми или иными явлениями действительности, то есть стихийно(85). В школе способ приобретения знания отличается систематичностью, и то, примет ли ребенок этот новый способ, будет зависеть от его готовности к школе.

В исследованиях Л.И. Божович новообразования, возникающее на рубеже дошкольного и младше школьного возраста или в период кризиса 7 лет. И представляющий собой сплав 2-х потребностей - познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне (внутренняя позиция школьника) Было предложено в качестве низшего актуального уровня психического развития необходимо и достаточного для начала обучения в школе. Именно сочетание этих 2-х потребностей позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, и, другими словами, произвольном поведении ученика (32)

Однако, как правило, в мотивационной сфере поступающих в школу ребенка представлены разные мотивы учения, какой – либо один может доминировать.

В случае доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его прежде всего интересуют не знание. Которые дает учитель а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией. В общих чертах 1-классник знает, что он должен делать как ученик, т.е. он должен исполнять роль ученика. Такой первоклассник полностью ориентирован на одобрение и похвалу учителя, которые по существу, позволяют ему удовлетворить его потребность в общении на новом уровне.

Такая структура мотивационной сферы позволит ученику успешно справляться со своими обязанностями до тех пор, пока для него будет притягательна социальная позиция школьника. Но как только эта позиция станет для него привычной и ему уже не нужно будет подтверждения, что он хорошо справляется со своей ролью, похвала учителя перестанет оказывать мотивирующее воздействие. Если к этому времени у ученика не сформируются собственно учебные мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или если у него не возникнут новые социальные мотивы типа получения в будущем определенной специальности, для которой необходим хороший школьный аттестат, то ученик может стать неуспевающим.

У детей мотивационная сфера обучения которых больше представлена познавательными мотивами, скорее всего можно охарактеризовать как любознательные. Поскольку у ребенка слабо развиты социальные мотивы учения, то у него не наблюдается стремление хорошо выполнять обязанности ученика в силу того, что они относятся к учебе только как к источнику интеллектуального удовольствия, а не как к социальной значимой деятельности, которую необходимо хорошо выполнять независимо от собственных эмоциях переживаний, эти ученики не всегда принимают и выполняют поставленную учителем задачу.

Говоря о доминировании отдельно взятого мотива, не следует забывать о том, что таким образом создается некая абстрактная модель, позволяющая лучше понять роль того или иного мотива в мотивационной сфере, но лишь приблизительно отражающая действительность, в которой абсолютное доминирование какого-то одного мотива почти не встречается.

Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и широкие социальные мотивы учения, и мотивы достижения, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то из указанных мотивов внутри учебной деятельности [32.]. Однако помимо индивидуальных свойств ребенка в доминировании в мотивационной сфере познавательного и социального мотива находятся и причины возрастно-психологического происхождения. Как уже отмечалось выше доминирование социальной мотивации при подготовке и посещение школ – свойство мотивационной сферы шестилетних первоклассников.

По мнению Ш.А. Амонашвили, основная характеристика мотивационной сферы шестилетнего ребенка – преобладание актуальных потребностей и импульсивной активности. У ребенка 6 лет непрерывно возникают самые разные потребности, которые постоянно сменяют друг друга. Особенность их в том, что они переживают как неотложное, т.е. актуальное, хотение. Импульсивная активность бесконтрольна, ей не предшествует хотя бы мимолетное обдумывание, взвешивание, решение, стоит ли сделать это, поступить так. Утомление повышающую эмоциональную возбудимость, усиливает импульсную активность детей, а скудный социально-нравственный опыт не позволяет им быть сдержанными и уступчивыми, разумными и волевыми. Актуальные потребности и импульсная активность присущи и 7-летним детям, однако большой социальный опыт помогает им лучше регулировать своё поведение.[3]

Следовательно, по - разному у детей шести семи лет будет формироваться учетная деятельнос0ть. Различным будет вхождение в условия школьного обучения, адаптация к нему. Так, трудность шестилетнего ребенка заключается в отсутствии необходимого уровня произвольности, что осложняет процесс принятия новых правил преобладание позиционной мотивацией приводит к сложности формирования низшего уровня актуального развития для обучения в школе внутренней позицией школьника.

Психолого-педогогический статус первоклассника

|  |  |
| --- | --- |
| Параметры психолого-педагогического статуса | Психолого-педагогические требования к содержанию статуса учащихся 1-х классов |
| 1.Познавательная сфера:1.1Произвольность психических процессов | Высокий уровень учебной активности, самостоятельности.Способность самостоятельно спланировать, осуществить и проконтролировать результат учебных действийСовершение учебных действий по правилу и образцу.Поддерживать внимание на учебной задаче.Наличие собственных усилий для преодоления трудностей в решении учебной задачи. |
| 1.2 Уровень развития мышления. | Высокий уровень развития наглядно-образного мышления: вычисления существенных свойств и отношений предметов, использование схем, способность к обобщению свойств предметов. Начальный уровень логического мышления: способность к умозаключениям и выводам на основе имеющихся данных. |
| 1.3.Сформированность важнейших учебных действий. | Умение выделить учебную задачу и превратить ее в цель деятельности. Сформированность внутреннего плана действия. |
| 1.4.Уровень развития речи. | Понимание смысла текста и простых понятий. Использование речи как инструмента мышления(владение сложноподчиненными конструкциями в устной речи) |
| 1.5.Уровень развития тонкой моторики. | Способность к сложной двигательной активности при обучении письма и рисованию. |
| 1.6.Умственная работоспособность и темп умственной деятельности. | Способность сосредоточенно работать в течении 15-20минут.Сохранение удовлетворительной работоспособности в течении всего учебного дня. Способность работать в едином темпе со всем классом. |
| 2.Особенности общения и поведения.2.1.Взаймодействие со сверстниками. | Владение приемами и навыками эффективного межличностного общения со сверстниками: установление дружеских отношений, готовность к коллективным формам деятельности, умение разрешать конфликты мирным путем. |
| 2.2Взаимодействие с педагогами. | Установление адекватных ролевых отношений с педагогами на уроках и внеуроков. Проявление уважения к учителю. |
| 2.3.Соблюдение социальных и этических норм. | Принятие и выполнение школьных и общепринятых норм поведения и общения. |
| 2.4.Поведенческая саморегуляция. | Произвольная регуляция поведения и естественной двигательной активности в учебных и др. ситуациях внутришкольного взаймодействия. Сдержаний непроизвольных эмоции желаний. Способность к ответственному поведению.(в рамках возрастных требований) |
| 2.5.Активность и автономность поведения. | Активность и самостоятельность в познавательной социальной деятельности. |
| 3.Особенности мотивационно-личностной сферы.3.1.Наличие в характере учебной мотивации. | Желание учиться, идти в школу. Наличие познавательного и социального мотива учения. |
| 3.2.Устойчивое эмоциональное состояние в школе. | Отсутствие выраженных противоречий между -требованиями школы(педагога и родителей)-требованиями взрослых и возможностями ребенка. |
| 4.Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе.4.1.Отношения со сверстниками,с педагогами. | Эмоционально -положительное восприятия ребенком системы своих отношений со сверстниками.Эмоционально-положительное восприятия ребенком системы своих отношений с педагогами и воспитателями. |
| 4.2Отношение к значимой деятельности. Отношение к себе. | Эмоционально-положительное восприятие школы и учения.Устойчивая положительная самооценка. |

***Компоненты психологической готовности***

В последнее время проблема определения готовности детей к школьному обучению занимают одно из важных мест в развитии представлений прикладной психологии. Успешное решение задач развития личности ребенка, получающая эффективности обучения, благоприятная профессиональное становление во многом определяется тем, на сколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению

В данной работе предлагается понимание школьной готовности как многокомплектного образования. У истоков этого подхода стоит Л. И. Божович, которая еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника.

Аналогичные взгляды развивал и А.В. Запорожец, отличая, что готовность к обучению в школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д. [67].

Большое значение для работ по проблеме готовности детей к обучению в школе имеет теоретическое положение, наиболее интенсивно разрабатываемая Л.А.Венгером, согласно которому у ребенка дошкольного возраста не может быть школьных качеств в их чистом виде, поскольку они, как и любые психические процессы, складываются в ходе той деятельности, до которой они необходимы.

И следовательно, не могут сформированы без нарушений специфических условий жизни и деятельности, характерных для дошкольного возраста.

В современной психологии выделение компонентов школьной готовности производства по различным критериям, а на разных основаниях.

Некоторые авторы (Л.А. Венгер, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько др.) идут по жизни дифференциации общего психологического развития ребенка на эмоциональную, интеллектуальную и другие сферы, и, следовательно, выделяя интеллектуальную, эмоциональную и т.д. готовность [67].

Другие же авторы (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова) рассматривают систему взаимоотношений ребёнка с окружающим миром и выделят показатели психологической готовности в школе, связанные с развитием различных видов отношений ребёнка с окружающим миром.

В таком случае основными сторонами психологической готовности детей к школе являются:

- произвольность в общении со взрослыми,

- произвольность в общении со сверстниками,

- адекватно сформированное отношении к самому себе [14].

По возможности, сочетая вышеуказанные принципы дифференциации компонентов школьной готовности, можно выделить следующие её компоненты.

***Интеллектуальная готовность ребенка к школе***

Наиболее важным показателем интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе является характеристики развития его мышления и речь. К концу дошкольного возраста центральным показателем умственного развития детей является сформированность у них образного и основ словесно-логического мышления.

К концу дошкольного возраста у детей начинают закладываться основы словесно-образном мышлении являющиеся естественным его продолжением 6-ний ребенок способен к простейшему анализу окруженного мира: разведению основного и несущественного, несложными рассуждениями, правильным выводом.

Кроме того, в исследованиях обнаружено, что к старшему дошкольному возрасту дети, пользуясь системой общественно выработанных сенсорных эталонов, овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних средств предметов. Их применение дает возможность ребенку дифференцировано воспринимать, анализировать сложные объекты. Однако эти способности ограничены кругом детских знаний. В пределах знаемого ребенок с успехом устанавливает причинно-следственные связи, что отражается в его речи. О использует выражения «если, то, потому что, поэтому» и т.д. Это бытовые рассуждения вполне логичных Зачатки логического мышления проявляются и в способности классифицировать предметы и явления в соответствии с общепринятыми понятиями. К концу дошкольного возраста ребенок уже может объединить предметы в понятийные группы мебель, посуда, одежда и т.д.

Обобщая вышесказанное и учитывая возрастные особенности развития познавательной сферы ребенка, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

* дифференцированное восприятие;
* аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связи между явлениями, способность воспроизвести образец).
* рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии).
* логическое запоминание;
* интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
* овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;
* развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координации [56]

Интеллектуальная готовность является важной, но не единственной предпосылкой успешного обучения ребенка в школе.

***Личностная готовность ребенка в школе***

Для самого человека личность выступает как его образ Я, *Я* - концепция. Именно в дошкольном возрасте начинается формирование личности ребенка.

Определяющую роль в личностной составляющей психологической готовности к школе играет мотивация дошкольника. Большое внимание роли мотивационной сферы в формировании личности ребенка была уделено в теоретических работах Л.И. Божович. С этих же позиции рассматривалось психическая готовность к школе, т.е. наиболее важными признавался мотивационный план. Были выделены 2 группы мотивов учения. [32]

1 Широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

2. Мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями.

Личностная готовность также предполагает уровень развития эмоциональной сферы ребенка. Ребенок осваивает социальные нормы выражения чувств, изменяется роль эмоции деятельности ребенка, формируется эмоциональная предвосхищение, чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными, формируются высшие чувства - нравственные, интеллектуальные, эстетические (8).Таким образом к началу школьного обучения ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой возможны и развитие и протекание учебной деятельности (67).

Многие авторы, рассматривающие личностные документы психологической готовности к школе, уделяют особое внимание проблеме развития произвольности у ребенка. Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности - основная причина неуспеваемости в 1 классе (32). Но в какой степени должна быть развита произвольность начала в школе - вопрос, весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны у детей произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающим внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, с другой стороны,слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б. Эльконин и его сотрудники выделили следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

- умение ориентироваться на заданную систему требований;

* умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
* умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно-воспринимаемому образцу.

Фактически эти параметры и могут рассматриваться в качестве того нижнего уровня актуального развития произвольности, на которой опирается обучение в 1 классе.

Г.Г. Кравцов рассматривал проблему развития произвольности через её соотношение с волей, подчёркивая, что направление развития личности ребёнка к собственной индивидуальности «совпадает с расширением зоны собственной свободы, способности сознательного управления своей психикой и поведением, то есть со становлением произвольности».

В этом случае можно сделать ряд практически значительных выводов, одним из которых является определение для каждого возрастного этапа развития ребёнка ведущей деятельности в зависимости от вида и уровня произвольности его психической активности.

При этом уровни произвольности не формируются в линейной последовательности, а имеют период «перекрытий».

Н.А. Семаго даёт возрастные нормативы развития для первых двух уровней развития произвольностей. Так при диагностике произвольности двигательной активности следует ориентироваться на следующие нормативы:

* к 5,5 - 6 годам возможно выделение реципрокных движений кистей рук (с единичными ошибками).
* к 6,5 – 7 годам ребёнок выполняет произвольные мимические движения по речевой инструкции взрослого (с единичными ошибками).

- к 7 - 7,5 годам ребёнок может выполнять различные двигательные программы как разными руками (ногами), так и мимической мускулатурой.

Диагностика произвольности высших психиатрических функций предусматривает определенные возрастные нормативы:

* к 5,5 - 6 годам ребенок удерживает инструкцию, иногда помогая себе проговариванием, самостоятельно обнаруживает ошибки, может их исправить, удерживает в основном программу деятельности, но при этом может нуждаться в организующей помощи взрослого. Доступно распределение внимания не более чем по двум признакам одновременно.
* к 6,5 - 7годам ребенок может удерживать инструкцию, но при выполнении сложных заданий, иногда нуждается в его повторении. К этому возрасту ребенок способен удержать программу выполнения заданий вербального и невербального характера. На фоне утомления может потребоваться небольшая организующая помощь взрослого. Свободно справляется с заданиями, требующими распределения внимания по двум признакам.
* к 7, - 7,5 годам ребенок полностью удерживает инструкции и задания, способен самостоятельно выстраивать программу выполнения, самостоятельно выполнять очевидные ошибки по трем признакам одновременно.

При соотношении приведенных возрастных нормативов и параметров, выделенных Д.Б. Элькониным в качестве нижнего уровня актуального развития произвольности, на который опирается обучение в 1 Кл., можно сделать вывод о наличии некоторого противоречия. С одной стороны, уровень произвольности, необходимый для успешного обучения в условиях массовой школы, согласно возрастным нормативам, достигаются лишь с возрастом 6,5-7 лет, с другой - массовый переход на начало обучения возможен с шести лет.

***Социально-психологическая (коммуникативность) готовность ребенка в школе***

Помимо личностной готовности можно выделить еще компонент психологической готовности ребенка школе - социально психологическую готовность, определяя ее как формирования у детей качеств благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способностями установления взаимоотношений с другими людьми, уметь войти в детское общество, действовать совместно с другими, уметь уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности общения с другими, умение подчинятся интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляются с ролью школьника в ситуации школьного обучения (67)

По мнению ряда исследователей (82) в структуре социально-психологического компонента школьной готовности можно выделить следующие подструктуры:

Коммуникативную компетентность

Социальную компетентность

Языковую компетентность

Использование понятие компетентности связывается с авторами с тем, что оно не так часто употребляется в детской психологии, а, следовательно, таким образом можно избежать различии в его интерпретации. Само слово компетентность означает осведомленность в чем-либо. Исходя из этого, социальная компетентность - это значение норм и правил поведения, принятых в определенной социально-культурной среде, отношения к ним, реализацию этих указаний на практике. Под языковой компетентностью понимается такой уровень развития, который позволяет человеку в процессе общения свободно использовать свои знания о языке.

Эти два вида компетентности можно рассматривать как элементы коммуникативной компетентности, или более широко компетентность в общении, которая включает в себя ещё знание и понимание невербального языка общения, умение вступать в контакт как со своими сверстниками, так и со взрослыми.

Коммуникативная, социальная и речевая компетентности формируются в процессе социализации и восхождения ребёнка, к окончанию дошкольного детства имеют определённый уровень развития, который и отражает уровень социально-психологической готовности ребёнка к школьному обучению.

***Типология психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту***

Основу предлагаемого подхода к анализу трудностей, возникающих у 6-летних детей в начале систематического обучения, составляет целостный учёт индивидуальной ситуации психического развития ребёнка. Под ситуацией понимается единство отношений ребёнка к взрослому и к предлагаемым со стороны взрослого и задачи т.е. различные типы ситуации, существенно обусловливает поведение ребёнка на уроках.

**Учебная ситуация.**

Общая ситуация совместимости в школьном обучении «Ребёнок взрослый - задача» - может трансформироваться для ребёнка в социальной роли учителя, т.е. носителя общественного выработанных способов действия, социальных образцов. Ребенок принимает позицию ученика, готов нести новые для себя обязанности, причем, некоторые ограничения, связанные с новой позицией, принимаются охотно, так как соответствуют новой ступени взрослости.

Т Предлагаемые взрослым учебные задания анализируются по содержанию. Ребенок вступает с ними в учебные отношения, т.е. отношения, направленные на овладение новыми способами действия.

Дети, для которых школьная действительность выступает в роли учебной ситуации - наиболее готовы к школе. Среди них мы выделяем типы предучебный и учебный.

Для детей предучебного типа учебная ситуация выступает в неразрывной связи своих элементов. Эти дети типичные шестилетки, их психическое развитие претерпевает кризис. Они уже готовы решать посильные учебные задания, но лишь в присутствии взрослого-учителя. Дома такие дети отказываются от помощи родителей при подготовке к школе, поскольку родители не могут стать членами учебной ситуации. Эти дети одинаково внимательно относятся ко всем указаниям учителя, будь то содержательное задание или, скажем просьба вымыть доску. Все происходящее в школе для них одинаково значимо. Это в целом благоприятный вариант начального школьного обучения, однако, он таит в себе одну опасность - фиксацию на формальных, несодержательных моментах обучения (превращение в псевдоучебный тип). Если учитель излишне формализует свои отношения с ребенком, уделяя чрезмерное внимание форме выполнения заданий в ущерб раскрытию их смысловой стороны, ребенок в качестве содержания учебной ситуации может выделить для себя именно эти моменты обучения, став нечувствительным к учебному содержанию. Этому могут препятствовать дискурсивная форма проведения уроков, неформальная атмосфера на уроках, положительная качественная оценка работы детей с обязательным объяснением критериев оценки, т.е. создание на уроке подлинной учебной ситуации, а не подмена ее отношениями руководства - подчинения.

Особенностью предучебного типа является то, что включения в работу им необходимо лично к ним обращенное указание учителя.

Поэтому на первых порах учитель должен включать таких детей в работу лично с ними общаться к ним обращенным взглядом, словом жестом.

Внутренняя ситуация предучебного типа характеризуется общим положительным отношением к учению, началом ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности.

Дети учебного типа в полнее готовы к школе. Такие дети - посткризисные, их развитие определяется учебной деятельностью. Поэтому главным регулятором их поведения является содержание задачи им и определяется отношение к учителям. Ребенок учебного типа может одинаково глубоко анализировать учебное содержание, как в присутствии взрослого, так и самостоятельно. Где бы он не находился в классе или дома-учебное задание выполняется адекватным для него набором действий.

Мотивация этих детей преимущественно учебной или социальная, внутренняя позиция характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни. Однако у некоторых детей учебного типа отношение к школьным ритуальным требованиям может быть весьма свободным. Это несколько усложняет их адаптацию к школе. Специальная коррекция в этом случаи обычно не требуется. Учитель должен лишь сдержанно относится к негативным проявлениям, иначе возможно их закрепление.

**Дошкольная ситуация.**

Игровая ситуация определяется совершенно иными компонентами: ребенок-партнер игра и соответственно неспецифично для школы. Ребенок не принимает позиции ученика не видит во взрослом учителя-носителя социальных образцов. Учебное содержание игнорируется, материал учебных заданий превращается в игровой. Ребенок не вступает в учебные отношения со взрослыми, игнорирует школьные установления, нормы школьного поведения. Поскольку учитель и учебное содержание не могут быть включены в игровую ситуацию, ребенок либо играет с идеальным партнером, либо находит в классе такого же как он - дошкольника.

Дети дошкольного типа совершенно не готовы к обучению в условиях школы обычная организация обучения ими не принимаются. Однако такие дети могут вполне обучаться в игровой форме. Характерным диагностическим признаком этих их отношение к совершенным ошибкам. Сами они своих ошибок не замечают, а если им на них указывают, то не спешат их исправить, говорят, что так (с ошибкой) даже лучше. Дети дошкольного типа осложняют поведение урока: могут встать, пройти по классу, залезть под карту и.т.д. Если ребенок такого типа выявлен при приеме в школу, необходимо разъяснить родителям нецелесообразность его поступления, поскольку он не доиграл в дошкольном детстве. Если особенности ребенка не учитываются по окончании 1-го или 2-го класса понадобится дублирование. Постоянный неуспех может привести к неврозам, формированию компенсаторных механизмов, например, негативистической демонстративности. Если же такой ребенок оказался в школе, задача всех окружающих помочь ему. Неоценимую роль могут сыграть групповые и индивидуальные внеклассные формы работы, дидактические и общеразвивающие игры. Обязательна организация игрового досуга ли во внеурочное время ребенок много и полноценно играет, это поможет бы часть урочного времени проводить содержательно. Со стороны учителей должны быть проявлены сдержанность и терпимость. Задача школьного психолога организовать адекватные формы обучения, чтобы ребенок осваивал программный материал. Если ребенку созданы щадящие условия, то второму классу он вполне может включится в учебную ситуацию.

Мотивация у детей дошкольного типа преимущественного игровая, внутренняя позиция при общем положительном отношении к школе еще дошкольная.

**Псевдоучебная ситуация.**

В псевдоучебной ситуации учебное задание принимается формально: ребёнок занимает позицию подчиненного, а взрослому отводит роль командира. Источником такой ситуации может стать привычное для ребёнка дошкольная система отношений со взрослыми (родителями) или же наличие излишне авторитетного учителя у детей дошкольного и предучебного типа. Псевдоучебная ситуация непродуктивна. Если на первых занятиях, когда много времени уделяется, формальным требованиям (как сидеть, как держать ручку и т.п.) ребёнку удаётся достичь успехов, то с усложнением содержания обучения позиция исполнителя становится всё более неприемлемой. Резко падают школьные успехи.

Этот псевдоучебный тип принятия школой действительности является неблагоприятным. Дети такого типа характеризуются некоторые интеллектуальной робостью. При самостоятельной работе они могут решать предлагаемые задачи, но если взрослый захочет помочь ему, ребёнок просто прекратит работу. От учителя такой ребёнок ожидает всегда конкретных указаний, он отказывается глубоко анализировать содержание и стремиться лишь копировать готовые образцы. Коррекция этого варианта трудна. Она требует изменения ситуации обучения, отношении учителя к учебному процессу введения творческих заданий, использования групповых форм обучения, игровых методов проведения уроков. Важную роль играет адекватная оценка, когда ребенок поощряется за проделанную работу.

Большая часть учебного времени должна быть посвящена содержательному обсуждению различных способов решения задач. Необходимым является создание условий для различных сюжетно - ролевых игр.

**Коммуникативная ситуация**.

Коммуникативная ситуация бессодержательна. Общение не опосредованно задачей, его содержание в учебном отношении выхолощено. Учитель и ученик превращаются в этой ситуации в собеседников. Коммуникативная ситуация не возникает в школе, она переноситься из домашних отношений. Эта ситуация характерна для отношения данного ребёнка с любым взрослым. Коммуникативный тип возникает у детей, склонных к демонстративности, страдающих дефицитом внимания. Их поведение направлено на привлечение к себе особого внимания взрослого, при этом ребёнок готов говорить о чём угодно, лишь бы продлить ситуацию общения. У таких детей обычно не сформировано игровое общение со старшеклассниками.

Тип труден для коррекции. Родителям ребёнка необходимо порекомендовать найти для него подходящий вид внешкольной деятельности. Там демонстративность ребёнка частично будет удовлетворена.

В условиях школы главное воздерживаться от порицания. Любое наказание рассматривается ребёнком как проявление внимания, он начинает напрашиваться на замечания, окрик. Единственный способ облегчить ситуацию - не замечать вызывающего поведения ребёнка, всячески поощряя его за любую самостоятельную работу. Похвала необыкновенно эффективный способ направить активность ребёнка в учебное русло.

Преимущественной мотивации устойчивой внутренней позицией ни коммуникативный, ни псевдоучебный тип не обладает.

**1.2 Адаптация к школьному обучению детей в возрасте 6-7 лет и анализ причин дезадаптации**

Адаптация к школе-перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально волевой сфер ребёнка при переходе к систематическому организационному школьному обучению «Благополучное сочетание социальных внешних условий ведёт к адаптированности, неблагополучное - к дезадаптации.

Основными особенностями систематического школьного обучения является следующие.

Во-первых, с поступлением в школу ребёнок начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность.

Во-вторых, особенностью систематического школьного обучения является то, что оно требует обязательно выполнения ряда для всех одинаковых правил которым подчинению всем все поведения ученика во времени его пребывание в школе.

Поступление в школу требует определенного уровня развития мышления произвольной регуляции поведения, навыков общения.

Оценка уровня школьной адаптации состоит из следующих блоков:

1. Показатель интеллектуального развития – уровень развития высших психических функций, о способности к обучению и саморегуляции интеллектуальной деятельности ребенка.
2. Показатель эмоционального развития отражает уровень эмоционально-экспрессивного развития ребенка, его личностный рост.
3. Показатель сформированности комуникационных навыков
4. Уровень школьной зрелости ребенка

Результаты исследования Г.М Чуткиной показали, что исходя из уровня развития каждого из перечисленных показателей, в описании каждого уровня адаптации нами будут выделены возрасно-психологические особенности 6-7 летних учеников.

1. **Высокий уровень адаптации.**

Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно, учебный материал усваивает легко, глубоко и полно овладевает программным материалом, решает усложненные задачи, прилежен, внимательно слушает указания, объяснения учителя, выполняет поручения без внешнего контроля, проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе (всегда готовится ко всем урокам). Общественные поручения выполняет охотно и добросовестно, занимает в классе благоприятное статусное положение [43].

Как следует из описания, уровни развития всех показателей, перечисленных ранее, соответствуют высоким. Характеристики ребенка с высоким уровнем адаптации к школе соответствуют характеристикам ребенка, готового к школе и пережившего кризис 7 лет, так как в данном случае присутствуют указания на сформированную произвольность, учебную мотивацию, положительно отношение к школе, развитые коммуникативные навыки. Исходя из данных некоторых исследований [32, 43, 51] 6 лет первоклассник не может относиться к высокому уровню в силу неразвитости таких аспектов адаптации, как готовность к школьному обучению (по параметрам произвольности поведения, способности к обобщению, учебной мотивации и другое) несформированность личностных новообразований кризиса 7 лет (самооценка и уровень притязаний) без необходимого вмешательства педагогов и психологов.

2. **Средний уровень адаптации.**

Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний, понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи, сосредоточен и внимателен при выполнении задач, поручений, указаний взрослого, но при его контроле бывает сосредоточен.

Следующим аспектом, на который следует обратить внимание, является неблагоприятный резус адаптационного процесса, причины, приводящие к так называемой дезадаптации.

***Дезадаптация и дезадаптационные стили***

Согласно определению, сформированному В.В.Коганом «школьная дезадаптация - психогенное заболевание или психогенное формирование личности ребенка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе и семье и затрачивает учебную и внеучебную активность ученика.

С этим понятием связывают отклонение в школьной деятельности - затруднение в учебе, конфликты с одноклассниками и т.д. Эти отклонения могут быть у психологически здоровых детей или у детей с разными нервно-психологическими расстройствами, но не распространяется на детей которых нарушения учебной деятельности вызваны олигофренией, органическими расстройства, физическими дефектами.

Школьная дезадаптация - это образование неадекватных механизмов приспособления ребенок школе к форме нарушений учебы, поведения, конфликтных отношений и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Изучая поведение 6 и 7 детей, одноклассников, Т.В. Дорожевец обнаружила 3 дезадаптационных: стиля; аккомодационный, ассимиляционный и незрелый.

1. Аккомодационный стиль отражает стремление ребенка к полному подчинению своего поведения требованиям среды.
2. Для ассимиляционного стиля характерно стремление ребенка подчинить социальную среду своим потребностям. В случае незрелого стиля приспособления, связанного с психологической незрелостью ребенка данного возраста, речь идет о не способности его к принятию ново социальной ситуации развития.

Помимо понятия «школьная дезадаптация» в литературе встречается термин «школьная фобия», школьные неврозы, дидакточенный невроз. Как правила школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки и т. д.

Чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которой проявляется в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

В случаях дидактогенных неврозов травмирующей является в первую очередь сама система обучения. В современной школе как правило, деятельность учителя имеет очень мало соприкосновений с деятельностью ученика, в то время как совместная деятельность педагогов и учащегося является наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний. Цели ученика и учителя изначально расходятся, учитель должен учить, ученик должен учиться т.е. слушать, воспринимать, запоминать и т.д. Учитель остается в позиции над школьником, и, порой не осознавая этого подавляет инициативу учащегося, его познавательную активность, столь необходимую учебную деятельности. Дидакточенный невроз в случае обучения с шести лет может возникнуть при невнимании учителя к их возрастно-психологическим особенности. По мнению многих авторов (Д.Б. Эльконин, Ш.А. Амонашвили, В.С. Мухина) стиль и характер педагогического взаимодействия учителя и шестилетнего ребенка в значительной мере отличается от классического подхода обучения семилеток. Более подробно данный вопрос будет рассмотрен в следующей главе.

Другой причиной возникновения дезадаптивного поведения может быть чрезмерное переутомление и перегрузка. Само поступление в школу- переломный момент в жизни ребенка. Успешность обучения его в школе зависит от особенностей воспитания в семье, его уровне подготовленности в школе

Ряд авторов (Е.В. Новикова, Г.В. Бурменская, В.Е. Каган и др.) считают, что основной причиной школьной дезадаптации являются не сами промахи в учебной деятельности или отношения ребенка с учителем, переживания по поводу этих промахов и отношений.

Для многих детей поступление в школу может стать трудным испытанием. Хотя бы с одной из следующих проблем сталкивается каждый ребенок:

- режимные трудности (они заключаются в относительно низком произвольности регуляции поведения, организованности);

- коммуникативные трудности (чаще всего наблюдаются у детей, имеющих малый опыт в общении со сверстниками, проявляется в сложности к классному коллективу, к своему месту в этом коллективе);

- проблемы взаимоотношений с учителем - проблемы, связанные с изменением семейной обстановки.

Таким образом, школьная адаптация - процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому, организовательному школьному обучению.

Успешность такой перестройки, с психологической точки зрения, зависит от уровня развития интелектуальных функций, эмоционально-волевой сферы, сфомированности комуникативных навыков и т.д. Незрелость какой-либо из указанных сфер являктся одной из причин, которая может привести к той или иной форме дезадаптации.

Согласно существующей классификации форм дезадаптации, нарушении адаптационного процесса к школе могут проявляться в виде:

-несформированности элементов учебной деятельности

- несформированности мотивации учения

-неспособности произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности

-неумения приспособиться к темпу школьной жизни.

**1.3 Психологические особенности младшего школьного возраста**

***Психологические причины неуспеваемости младшего школьника***

Границы младшего школьного возраста, совпадает с периодам обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематическое обучение в школе.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «Общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнения контрольных получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшее изменения, происходящее, в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующее наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и является фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация учебной деятельности столь сильное в 1-ом классе начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе, и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция: ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило, учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию[86]. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуется и закрепляется его новые достижения.

Согласно Л.С. Выготскому с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящие в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становиться мыслящей, а восприятие – думающим»[86].

Согласно О.Ю. Ермолаеву на протяжении младшего школьного возраста в развитие внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств; особенно резко (в 2,1 р.) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающаяся работа по обладанию анемической деятельностью является в этот период наиболее эффективным. В.Д. Шадриков и Л.В. Черемушкина выделили 13 мнемических приемов, или способ организации запоминаемого материала, группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогии, мнемотехнические приемы, перекодирование, достроивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение (70).

Трудность выделения главного, существенно отчетливо проявляющегося в одном из основных видов учебной деятельности школьника в пересказе текста.

Психолог А.И. Липкина, исследовавшая особенности устного пересказа у младших школьников, заметила, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко - это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют.

Отмеченные особенностью мыслительной деятельности детей является причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходимыми путями». К их числу относится заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь выполнения задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т.д.

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования - произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связанно с эгоистическими мотивами, и желанием быть одобренными взрослыми или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение, так или иначе, связанно с основным мотивом, доминирующем в этом возрасте - мотивом достижения успеха.

С формированием у младшеклассников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответственным образом. Появляется смыслово-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнений не будет, соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях.

Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах.

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок не такой как внутренне. Именно эти различия в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется к капризам. Негативное содержание этого возраста проявляются в 1-ую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т.д. [24]

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Как я уже говорила, ребенок в этом возрасте очень сильно поврежден внешнему влиянию. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. Значительную роль в установлении правовых норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками. [66] Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка.

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив избегания неудачи. [49]

В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни [52]. Социальное пространство ребенка расширилось - ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил [52].

Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству.

Это находит своё отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимно отношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилом. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. «Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяются эмоциональными связями, установившимися у ребёнка в течении 1-ых 5-ти лет его жизни.

Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него кампании, чтобы выделится в её среде.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая своё выражение в просоциальном поведение учет их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности.

Способность к сопереживанию получает своё развитие в условиях школьного обучения потому, что ребёнок участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден учиться развивать свои способности и качества.

Младший школьный возраст является самым ответственным этапом школьного детства.

Основные достижения этого возраста обусловленным ведущим характером учебной деятельности и являются для многом определяющими для последующих лет обучения.

Полноценное проживание этого возраста его позитивные приобретения является необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребёнка как активного субъекта познаний и деятельности

Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста - создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

***Психологические причины неуспеваемости младших школьников***

Неуспеваемость можно разделить на общую и специфическую. Под общей подразумевается стойкая, относительно длительное отставание ученика по обоим основным предметам школьной программы: языку и математике. Специфическое отставание затрагивает лишь один из этих предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса.

Под трудностями учебной деятельности младшего школьника понимает:

* Пропуски букв в письменных работах
* Орфографические ошибки при хорошем знании правил
* Невнимательность и рассеянность
* Трудности при решении математических задач
* Неусидчивость
* Трудности в усвоении новых заданий
* Постоянная грязь в тетради
* Плохое знание таблицы умножения (сложения)
* Трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы

И.В. Дубровина рассматривает особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности.

Нормально, здоровому ребенку всегда можно помочь, его можно и нужно научить учиться. Он отстаёт в учебе, чаще всего виноваты взрослые (школы и родители).

Леворукость ребенка в школе является из причин неуспеваемости.

Левшами являются 10% людей, причем по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденции к увеличению. В каждом классе встречается 1 -2 детей, предпочитающих рисовать, писать левой рукой.

Леворукость -это не патология и не недостаток развития, не каприз и не упрямство ребенка. Это важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Примерно 20% пропускают буквы в письменных работах. Причины: -низкий уровень фонематического уровня, слабая концентрация внимания, несформированность приемов самоконтроля.

19% ребят допускают орфографические ошибки, хотя при этом могут наизусть знать любое правило.

17% страдают невнимательностью и рассеянностью. Причины: низкий уровень развития произвольности, низкий уровень объема внимания, и устойчивости внимания.

14,8% испытывают трудности при решении математических задач - плохо развито логическое мышление, слабое понимание грамматических конструкций, низкий уровень развития образного мышления.

Примерно 13,5% ребят испытывают затруднения при пересказывании текста. Причины: несформированность умения планировать свои действия, слабо развито логического запоминания, низкий речевого развития и образного мышления, заниженная самооценка.

13,1% детей неусидчивы. 12,7% детей испытывают трудности в понимании объяснения учителем с первого раза - низкий уровень воспитания и произвольности.

У 11,5% постоянно грязь в тетради - слабо развита мелкая моторика пальцев рук и недостаточном объеме внимания.

10,2% плохо знают таблицу сложения (умножения), низкий уровень памяти.

9.6% не справляются с заданиями самостоятельной работы. Причины -несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень произвольности.

9,5% постоянно забывают дома учебные предметы - низкий уровень концентрации и устойчивости внимания и основная причина - высокая эмоциональная нестабильность, повышенная импульсивность.

Ребенок плохо списывает с доски - 8,7% - не научился по образцу, 8,5% домашнее задание выполняют на отлично, а с работой в классе справляются плохо.

Причины различны - низкая скорость протекания психологических процессов, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности.

Основная задача взрослых, его позитивные приобретения являются необходимым основанием о котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка.

6,9%-любое задание приходится повторять несколько раз, прежде чем ученик начинает его выполнить.

6,4% детей постоянно переспрашивают - низкий уровень объема внимания.

5,5% плохо ориентируются в тетради, 4,9% часто поднимают руку, а при ответе молчат.

0,7% долгое время не могут найти свою парту. Слабая ориентировка в пространстве.

Психолого-педагогическая типология общего отставания в учении у младших школьников включает 3 поведенческих типа:

**А**. дети с низкой интенсивностью учебной деятельности

**Б.** дети с низкой эффективностью учебной деятельности

**В.** дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности

А. Доминирующим мотивом поведения у детей данной группы является проблемность в самоутверждении в активной, практически осязаемой деятельности, в признании со стороны авторитетных сверстников. Как правило они не находят удовлетворения в учебной деятельности, и ребенок стремится утвердить себя в различных видах внешних занятий.

Б. Причинами недостаточного развития познавательных способностей обычно служат либо бедность чувствительного и речевого опыта ребенка, обусловленные низким культурным уровнем родителей, недостатком родительской любви и заботы в дошкольный период и во время обучения в школе, либо микропоражения в коре головного мозга, либо и то и другое вместе.

В. Обычно эти 2 признака неуспеваемости ребенка объединены определенными причинно-следственными связями, возможно дальше одновременное их проявление. В соответствие с их вариантами учащиеся данного типа могут быть разделены на 3 группы:

1группа является обусловленность низкой интенсивности учебной деятельности, предшествовавшей ей низкой интенсивностью. В начале обучения в 1 классе наблюдается старательность, переживание неудач в учении, которое сменяется тупой пассивностью, отношения к учителям, сверстникам, родителям спокойные.

1. группа детей являются обусловленностью низкой эффективности учебной деятельности её низкой интенсивностью на начальном этапе обучения. Источник последней - это либо несформированность мотивов учения на начальном этапе, либо легкие нарушения функций эмоционально-волевой сферы.
2. группа является одновременно независимые проявления низкой интенсивности, и низкой эффективности с 1 дней обучения в школе. Специфические признаки тотальная психическая неготовность к школьному обучению, ярко выраженная психологическая инфантильность, охватывающая не только эмоционально волевую, но и другие сферы условия:
3. Отсутствие существенных недостатков умственного развития.
4. Недостаточный культурный уровень семьи или хотя бы стремление к достижению такого уровня.
5. материальные возможности удовлетворения важнейших духовных потребностей человека.

4)Мастерство учителей, работающих с ребенком в школе.

С поступлением ребенка в школу в его жизни происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей.Именно на основе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования младшего школьного возраста, имеют гораздо большие познавательные возможности.

Особую роль в жизни младшего школьника играет учитель который часто выступает как своего рода центр его жизни именно на учителя оказывается «завязанным» эмоциональное самочувствие ребенка.

Целью определения готовности является раннее выявление тех детей которые для организации их деятельности на уроке нуждаются в дополнительном внимании со стороны педагога, помимо функциональной готовности, диагностируются также такие компоненты психологической готовности, как развитие произвольности. Эффективным методом диагностики в этом плане является методика «Графический диктант». Д.Б. Эльконина анализируя результаты выполнения задания следует оценить действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Определить психологическую готовность к школе.

Очень сложным для первоклассников является адаптация к школе. В этот период дети очень шумны, кричат, ведут себя развязно или зажаты, скованны, робки, смущаются при обращении к ним. Нарушается аппетит, вдруг возрастает интерес к игрушкам, играм.. Все эти нарушения вызваны той нагрузкой, которую испытывает психика ребенка, его организм в связи с резким изменением образа жизни, значительным увеличением и качественным усложнением тех требовании, которым ребенок должен отвечать. Есть первоклассники где наблюдается множественное функциональное отклонение. В течении адаптационного периода психологу целесообразно оставить класс наедине с учителем и вмешиваться лишь по просьбе педагога. Наиболее полезной формой работы психолога здесь может быть его выступление на родительском собрании с рассказом об особенностях этого периода, что могут сделать родители, чтобы облегчить детям адаптацию в школе.

Можно выделить три уровня адаптации: высокий, средний, низкий.

Дезадаптация - это психогенное заболевание или психогенное формирование личности ребенка которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе и в семье и затрагивают учебную и внеучебную активность ученика.

Существуют множество подходов к выделению различных категории детей слабоуспевающих. Интересный подход предлагают детские психоневрологи В.П. Петрунеки и Л.Н.Таран.

С их точки зрения, все многообразие индивидуальных вариантов неуспеваемости можно свести к двум основным; неуспеваемость у чрезмерно подвижных детей и у чрезмерно медлительных детей,авторы специально подчеркивают что речь идет о чрезмерности.

1. Неусидчивые, беспокойны, быстро отвлекаются не могут надолго сосредоточить на чем-нибудь свое внимание, часто торопятся ответить даже не дослушав рассказа, задачи и т.д.

2. Ведут себя хорошо, но крайне инертны, вялы, стараются выполнить все, что скажет учитель но самостоятельного интереса, собственной инициативы в занятиях не проявляют. Медлительность проявляется не только в классе, но и в других видах деятельности, медлительность связана с быстрой истощаемостью нервной системы.

Т.В. Дорожовец изучила шести - семилетних детей первоклассников и обнаружила три дезадаптационных стиля;

1.Аккомодационный стиль отражает стремление ребенка к полному подчинению своего поведения к требованиям среды.(Хороший ученик подчиняется всем нормам и правилам школьной жизни.)

2.Ассимиляционный стиль- стремление ребенка подчинить социальную среду своим требованиям. (Выполнение школьных правил только в присутствии учителя, негативные оценки учащихся в присутствии одноклассников ведут, к общему снижению их авторитета.)

3.Незрелый стиль связан с психологической незрелостью данного возраста, речь идет о неспособности его к принятию новой социальной ситуации развития. (Недостаточным развитием воли, неспособны скоординировать свое поведение в соответствии с правилами и нормами школьной жизни).

Младший школьный возраст 6-7 и 9-10 лет. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становиться общественным субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте становиться учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. Также младший школьник включен и в другие виды деятельности.(кроме учебной)С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка в ходе усвоения научных знаний, перестраиваются и другие познавательные процессы: память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие- думающим.

В этом возрасте ребенок становится самостоятельным. Сам выбирает как ему поступать в определенных ситуациях, старается следовать определенным правилам и законам которые часто связаны с эгоистичными мотивами и желанием быть одобренными в группе сверстников и взрослыми. Он активно начинает размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Развитие личности младшего школьника зависит от школьной неуспеваемости, оценки взрослого, он сильно подвержен внешнему влиянию. Именно в этом возрасте также переживает свою уникальность, он осознает себя личностью стремиться к совершенству.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющим для последних лет обучения, к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Неуспеваемость возникает как следствие отсутствия индивидуального подхода к учащемуся. Психологическое решение проблемы успеваемости заключается в анализе причин неуспеваемости и предотвращение или ликвидации этих причин в учебно-воспитательном процессе. Причины:

1.Неправильно сформировавшееся отношение к учению.

2.Трудность усвоения учебного материала, что обычно называют отсутствием способностей ученика.

3.Отсутствие правильных навыков учебной работы.

4.Неумение трудиться, преодолевать трудности.

5.Неразвитость познавательных и учебных процессов.

 Нередко причинами неуспеваемости является аффективные переживания школьника. Суть этого явления заключается в том, что на основе отрицательных аффективных переживаний, возникающий у ученика при общений с учителем, он начинает неадекватно воспринимать отношения учителя к себе, считая, что тот несправедливо к нему относиться. Ученик перестает воспринимать учителя в каждом случае взаимодействия с ним. Это приводит к нарушению учебно-воспитательного процесса и в результате неуспеваемости учащегося.

Школьный психолог проводит профилактическую, диагностическую, коррекционную и консультативную работу с детьми, учителями и родителями.

**2. Экспериментальное исследование психологической готовности и адаптации детей в возрасте 6-7 лет**

**2.1 Программа исследования**

**Цели:***.* Определение готовности детей 6-ти лет к школьному обучении.

**Задача:** школьной психологической службы в совместной работе с учителями- создать благоприятные условия для развития каждого ребенка обеспечить с 1-х же дней его пребывания в школе, индивидуальный подход к нему. Однако разная степень готовности к школьному обучению обусловленная разными уровнями психологического развития детей, не позволяет всем учащимся сразу же успешно овладеть школьной программой, поэтому с самого начало школьной жизни учителям необходимы знания особенности развития детей и для осуществления индивидуального дифференцированного подхода к ребенку, самое главное- знать уровень определения готовности каждого из учеников к школьному обучению.

Эксперимент проводился на базе школы-гимназии№51 г. Алматы. В эксперименте принимали участие 46 учащихся в возрасте 6-7лет. Экспериментальную группу составили дети первого класса

**2.2 Психодиагностическое исследование направленное на готовность к обучению в школе детей 6-7 лет**

Для реализации первоначальной диагностики, составления общего представления об уровне готовности ребенка к школьному обучению используются адаптационные часы на темы:»Я школьник.», «Школьный распорядок.». и т.д.

Организационная работа при первоначальной общей диагностике, обнаруживающая при массовых обследованиях детей в общих чертах уровень интеллектуального развития, развития тонкой моторики руки, координация движения рук и зрения, умение ребенка подражать образцу.

Психологический аспект диагностики готовности детей 6-ти лет осуществляется с помощью методик:

1. методика определения умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого.

2. методика определения умения самостоятельно действовать по заданию взрослого и умение правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий.

3. методика определения познавательных процессов: кратковременная зрительная память.

**Диагностика:** Изучение уровня развития когнитивных процессов. Уровень внимания

**Методика «Графический диктант»**

Методика «Графический диктант» (разработана Д.Б. Элькониным) направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить па листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по заданию взрослого.

Для проведения исследования каждому ребенку выдается тетрадный лист в клетку с нанесенными на нем четырьмя точками. Перед исследованием психолог объясняет детям: «Сейчас мы с вами будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать меня - я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону вы должны провести линию. Проводите только те линии, которые я скажу. Когда проведете, ждите, пока я не сообщу как надо проводить следующую. Следующую -линию надо начинать там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Все помнят, где правая рука? Вытяните правую руку в сторону. Видите она указывает на дверь (дается реальный ориентир, имеющийся в помещении). Когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проведете - к двери (на доске проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провела линию на одну клетку направо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх. Теперь вытяните левую руку. Видите, она показывает на окно. Теперь я, не отрывая руки, провожу линию на три клетки налево. Все поняли как надо рисовать?»

После этого психолог переходит к рисованию тренировочного узора: «Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю клеточку. Рисуйте линию, не отрывая карандаша от бумаги: **одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз.** Далее продолжайте рисовать такой же узор сами».

При диктовке психолог должен делать достаточно длительные паузы, чтобы дети успевали окончить предыдущие линии.

На самостоятельное продолжение узора дается 1,5-2 минуты. Детей предупреждают, что узор не обязательно продолжать на всю ширину страницы.

В процессе проведения работы психолог наблюдает, чтобы дети начинали работу каждый раз с указанной точки, подбадривает детей. В тоже время никакие конкретные указания по выполнению не даются.

После самостоятельного выполнения детьми тренировочного узора, психолог говорит: «Все, этот узор дальше рисовать не надо. Рисуем следующий узор. Поднимите карандаши, теперь поставьте карандаш на следующую точку. Приготовьтесь, начинаю диктовать. **Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз.**

**Одна клетка направо.** А теперь сами продолжайте рисовать тот же узор».

Спустя 1,5-2 минуты, психолог говорит: «Все, этот узор дальше рисовать не будем. Рисуем следующий узор. **Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо.**

**Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо.** Теперь сами продолжайте рисовать узор».

Через 1,5-2 минуты начинается диктовка заключительного узора: «Поставьте карандаш на самую нижнюю точку. **Внимание! Три клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка налево. Две клетки вверх.**

**Три клетки направо. Две клетки вниз. Одна клетка налево. Одна клетка вниз. Три клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка налево. Две клетки вверх.** Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

**Оценка результатов**

Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом из последующих узоров порознь оцениваются выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Оценка производится по следующей шкале:

* точное воспроизведение узора - **4 балла** (неровность линий, «дрожащая линия, грязь не учитываются и не снижают оценку);
* воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии - **3 балла;**

-воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором - **1 балл**

-отсутствие сходства даже в отдельных элементах - **0 балла.**

За самостоятельно продолженный узор оценка выставляется по той же шкале.

Таким образом, за каждый узор ребенок получает две оценки: одну - за выполнение диктанта, другую - за самостоятельное продолжение узора. Обе оценки колеблются от 0 до 4. итоговая оценка работы под диктовку выводится из трех соответствующих оценок за отдельные узоры путем суммирования максимальной из них с минимальной. Полученная оценка может колебаться от 0 до 8 баллов.

Таблица по результатам обследования на готовность 6-ти летних детей к школе.

**1 –ое полугодие**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Определения умения. | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 1.Умение внимательно слушать и точно выполнять зад. | 40% | 37% | 22% |
| 2.Умение самостоятельно действовать. | 26% | 30% | 36% |
| **2-ое полугодие** |
| 1. | 67% | 20% | 5% |
| 2. | 56% | 20% | 20% |

2.Результаты обследования учащихся 1-го Д класса на определение типологии детей с точки зрения ученичества в плане организации дифференцированного подхода в обучении детей 6-ти лет.

Основная трудность с которой сталкивается учитель начиная работу с 6-летними детьми это ярко выраженная разнородность восприятия. Одна и также объективная ситуация урока для одних может выступать как учебная а для других как ситуация игры, общения и т.д. причем игнорирование этих различии лишает учителя возможности эффективно управлять учебно-воспитательным процессом. Поэтому важно, чтобы в своей работе учитель работающий в классе с 6-тилетками опирался на результаты обследования детей с точки зрения ученичества.

Класс 1 «Г» обследование проходили 24 ученика 1-е полугодие

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Определения умения. | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 1.Умение внимательно слушать и точно выполнять зад. | 50% | 35% | 15% |
| 2.Умение самостоятельно действовать. | 33% | 47% | 20% |
| **2-ое полугодие** |
| 1. | 60% | 35% | 5% |
| 2. | 68% | 27% | 5% |

Таблица обследования учащихся на определение типов детей с точки зрения ученичества (методика Дерево и Елочка).

**Методика «Елочка»**

Включает две серии. В первой проверяющий, дав 'задание, садится в стороне от ребенка, во второй - сидит рядом, поощряя его.

Серия I

Инструкция

«Детям в детском саду дали задание: раскрасить елочки (предъявляется раскрашенный рисунок елочки и аналогичный контурный рисунок (Приложение VII, рис. 1 и 2), но оказалось, что 01111 еще не могут этого сделать. Они умеют раскрашивать только игрушки на елке, а саму елку им раскрашивать трудно. Мы решили сделать так: елочку раскрашивают школьники, а игрушки нарисуют малыши. Поэтому ты должен раскрасить эту елку зеленым цветом, а для игрушек оставить пустые места. Игрушки дотом нарисуют маленькие, дети в детском саду».

Выполнение

Ребенок работает самостоятельно.

Инструкция

«Посмотри, ты не оставил места для игрушек, где же дети юудут рисовать их?» Внимание обращается только на точность выполнения инструкции (оставлены ли места для игрушек).

Выполнение

Ребенку дают трафарет, набор цветных карандашей. Работа идет в присутствии взрослого.

Оценка результатов

Каждый из рисунков оценивается соответствующим баллом:

0 баллов: контур закрашен полностью. Места для игрушек не оставлено.

1 балл: места для игрушек оставлены, но они не соответствуют расположению игрушек на бразце (несоответствие грубое).

2 балла: места для игрушек оставлены, но они не соответствуют расположению игрушек на образце (несоответствие размера, формы), то есть выполнение правильное, но есть небольшие отклонения от образца.

3 балла: задание выполнено правильно. Контур закрашен, места для игрушек оставлены в соответствии с образцом.

Звездочкой (\*) обозначают аккуратность рисунка.

Основной определения типа, к которому относится испытуемый, является результат, который получен по методике «Дерево». (Результат по методике «Елочка2 является вспомогательным).

Серия II

Инструкция

«У тебя не очень хорошо получилось: не совсем аккуратно. Постарайся еще одну елочку раскрасить получше». Независимо от того, выпонил ли ребенок инструкцию (оставил место для игрушек), его внимание обращается на аккуратность.

Выполнение

Ребенок работает в присутствии взрослого.

**Методика «Дерево»**

Проводится через несколько дней после «Елочки».

Серия 1

Инструкция

«Детям в детском саду дали задание: раскрасить деревце с разными плодами (предъявляются раскрашенный и контурный рисунки дерева (Приложение VII, рис.3 и 4), но оказалось, что они еще не могут этого делать. Плоды они раскрашивать умеют, а само деревце им раскрасить трудно. Мы решили сделать так: деревце раскрашивают школьники, а плоды раскрасят малыши. Поэтому ты должен раскрасить деревце зеленым цветом, а для полод оставить пустые места. Плоды нарисуют маленькие дети в детском саду».

Выполнение

Ребенку дают трафарет, набор цветных карандашей. Работа идет самостоятельно.

Серия II (проводится только в том случае, если в первой серии инструкция малышом выполнена не точно).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| «Дерево» | «Елочки» | Тип, к которомуотносят ребенка |
| Серия I | Серия II | Серия I | Серия II |
| 2-30-10-1 | 2-32-30-1 | 2-3 | 2-3 | Учебный предучебный псевдоучебныйдошкольный |
| Независимо от полученного балла повышение аккуратности во второй серии |
| 0-1 | 0-1 |

Методика не дает возможности определить коммуникативный тип, но нарочито демонстративное невыполнение требований методики, например вызывающая небрежность рисунков, позволяют предположить коммуникативный вариант отношения к правилу.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Учебный тип | Предучебный тип | Игровой тип | Псевдоучебный тип |
| 1Д | 10% | 38% | 43% | 9% |
| 1А | 64% | 24% | 4% | 8% |
| 1Б | 36% | 40% | 10% | 14% |
| 1В | 73% | 18% | 6% | 3% |
| 1Г | 49% | 21% | 18% | 12% |

**2.3 Результаты диагностики адаптации учащихся 1-классов**

Понятие школьная адаптация используется для описания различных проблем и трудностей, возникающих у детей в связи с обучением в школе. С этим понятием связывают отклонения в учебной деятельности-затруднения в учебе, конфликты с одноклассниками и т.д.

Период адаптации к школе, связанный с приобретением к ее основным требованиям, существуют у всех 1-классников. У одних длится один месяц, у других- одну четверть, у третьих растягивается на весь первый учебный год.

**Уровень адаптации. 1-полугодие**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Дезадаптация |
| 1Д | 10% | 75% | 10% | 5% |
| 1А | 33% | 50% | 17% | - |
| 1Б | 59% | 9% | 19% | 13% |
| 1В | 54% | 18% | 22% | 5% |
| 1Г | 42% | 22% | 31% | 5% |

**Уровень адаптации. 2-полугодие**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Высокий уровень | Средний уровень  | Низкий уровень | Дезадаптация |
| 1Д | 30% | 60% | 10% | - |
| 1А | 51% | 35% | 24% | - |
| 1Б | 63% | 12% | 25% | - |
| 1В | 59% | 20% | 15% | 5% |
| 1Г | 48% | 25% | 22% | 5% |

Память важнейший психологический компонент учебной познавательной деятельности. В младшем школьном возрасте увеличивается объем памяти. Развитие памяти идет неравномерно, запоминание наглядного материала сохраняется на протяжений начального обучения, но преоблодающей в учебной деятельности словесного материала быстро развивается у детей умение запоминать словесный, часто абстрактный материал. Сохраняется непроизвольное запоминание при высоких темпах развития произвольного запоминания.

**Методика определения типов памяти**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **1.для запоминая на слух** | **2. для запоминания при зрительном восприятии** | **3. для запоминания при моторно-зрительно-слуховом восприятии** |
| дирижабль | Самолет | Пароход |
| Лампа | Чайник | Собаки |
| Яблоко | Бабочка | Роща |
| Карандаш | Пояс | Парта |
| Гроза | Бревно | Сапоги |
| Утка | Свеча | Сковородка |
| Обруч | Тачка | Калач |
| Мельница | Журнал | Гриб |
| Попугай | Малина | Шутка |
| Листок | Столб | Село |

Ход выполнения задания

А) Учитель читает ученику 1 ряд слов (интервал между словами 4-5 сек.) После 10 сек. Перерыва испытуемый записывает слова по памяти.

Б) Затем учитель показывает ученику слова 2 ряда, которые тот должен записать по памяти.

В) Учитель читает слова 3 ряда и одновременно показывает (по одному слову), а испытуемый шепотом повторяет каждое из них, после чего записывает на листке запомнившиеся слова.

Таблица по результатам обследования типов памяти в 1 «Д» классе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Тип памяти | Кол-во слов | Высокий уровень | Средний уровень  | Низкий уровень |
| I пол | II пол | I пол | II пол | I пол | II пол |
| Слуховая память | 10 | 6% | 14% | 55% | 71% | 39% | 14% |
| Зрительная память | 10 | 10% | 19% | 60% | 66% | 30% | 14% |
| Моторно-зрительно-слуховая память | 10 | 15% | 19% | 50% | 65% | 35% | 14% |

Таблица по результатам обследования типов памяти в 1 «Г» классе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Тип памяти | Кол-во слов | Высокий уровень | Средний уровень  | Низкий уровень |
| I пол | II пол | I пол | II пол | I пол | II пол |
| Слуховая память | 10 | 10% | 20% | 70% | 75% | 20% | 5% |
| Зрительная память | 10 | 15% | 25% | 65% | 75% | 20% | - |
| Моторно-зрительно-слуховая память | 10 | 25% | 30% | 75% | 70% | 5% | - |

При поступлении в школу у ребенка появляются новые обязанности. Эти нормы и правила порой идут вразрез с непосредственными желаниями и побуждениями ребенка.

Все дети наряду с переполняющими их чувствами радости, восторга или удивления по поводу происходящего в школе. Испытывают тревогу. Растерянность и напряжение.

Дети для которых школьная действительность с первых дней представляет как учебная, наиболее подготовлены к школе. У учителей, с ними как правило, не бывает хлопот. Среди таких детей мы выделяем два типа: учебный и предучебный. В данных классах детей учебного типа всего56%.Школьников предучебного типа 26%,это те дети которые учатся не для того, чтобы узнать, а для того чтобы чувствовать себя взрослыми. Собственно познавательных интересов у них нет, поэтому то в каком направлении будет развиваться отношение ребенка к школе, целиком зависит от учителя.

Для того чтобы избежать неблагоприятных вариантов развития учителю рекомендуется:

1. постоянно подчеркивать значимость самостоятельного выполнения задания;

2. отмечать успехи - соблюдать жесткое правило: оценка всегда должна быть положительной за любую работу хвалить, в плохо сделанной работе найти достойное похвалы;

3. если работа выполнена очень плохо или совсем не выполнена - это лучше не заметить;

4. ученик всегда должен знать, почему одну его работу похвалили, а другую не заметили;

5. обсуждение и оценка работы ученика должна происходить сразу же после их завершения;

6. рекомендуются строить занятия по типу беседы, обсуждения.

Учебные дети легко справляются с заданиями, и будучи интеллектуально готовыми, к школьному обучению они могут оставаться дошкольниками в социально-эмоциональном плане. Для них очень важно, чтобы им на уроках было интересно. Рекомендации;

1. избегать чрезмерного подчеркивания их интеллектуальных успехов;
2. избегать подчеркиваний нарушений ими дисциплины.

Ученики игрового типа отличаются дошкольным отношением к учебе. При благоприятных условиях этот вариант трансформируется в предучебный затем в учебный.

Попытка совладать с учениками игрового типа строгостью,наказанием - заранее обречена на провал, весь арсенал используемых в школе репрессивных мер абсолютно не действуют на таких детей. Наказание за нарушение учителя и ожидание ответных мер превращается в еще одну игру. Поэтому;

1. поддерживать у ребенка непосредственный интерес к происходящему в классе;

2. чаще организовывать коллективную и групповую работу в классе, понимая под дисциплиной включенность всех детей в общую работу;

3. если ребенок игрового типа вышел из урока занят своими делами, мешает соседям лучшее, что может сделать учитель - не заметить такое поведение, но похвалить за тот минимум, который он все же выполнил.

Особенно важно педагогу, работающему в 1-классе научиться управлять поведением учеников игрового типа. И наряду с игровым поведением ребенок обнаруживает низкий уровень интеллектуальных способностей, то с ним следует заниматься еще и индивидуально, подводя занятие в форме дидактических игр.

Псевдоучебный тип - этот вариант принятия школьной ситуации является наиболее неблагоприятным, ибо связан с низким уровнем самостоятельности и интеллектуальной пассивности.

Как видно из нашего исследования, учащиеся первых классов на определение типов детей с точки зрения ученичества большую часть занимает тип учебный и предучебный. В 1 «Д» классе (шестилетки) больше детей предучебного и игрового типа, результаты диагностики адаптации учащихся 1-«Г» на 1-ое полугодие показал 42% высокого уровня, 27% среднего уровня, 31% низкого уровня, 5% дезадаптации, на 2-е полугодие дети адаптировались полностью за исключением одного ученика.(1»г»). Ученик относится к ассимиляционному стилю дезадаптации, что способствует проведению целенаправленной коррекционно-развивающей программе. (см. Приложение)

По результатам обследования типов памяти показало, что у семилетних детей показатели намного лучше, чем у шестилеток.

Соответственно интеллектуальная готовность, личностная готовность, социально-психологическая готовность наиболее ярко выражена у детей семи лет.

**Заключение**

В заключении отметим, что в целом поставленные задачи выполнены.

Перед началом диагностического обследования ребенка 6-7лет с целью установления первоначального контакта с ними проводились адаптационные часы - целью которого создать благоприятные условия для развития каждого ребенка.

Методические приемы для проведения диагностического обследования были по возможности краткими – экспресс - методиками, которые не утомляют ребенка, но при этом являются информативными для исследования.

Все задания воспринимались ребенком как игра. Атмосфера игры помогает ребенку расслабиться, уменьшает стрессовую ситуацию.

Методики проводились в условиях группового обследования для получения информаций об умении ребенка следовать указаниям взрослого, адресованным классу в целом.

Диагностика проводилась на контроль их психического развития с целью коррекций обнаруживаемых отклонений.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1) Семилетние дети имеют более высокий уровень развития произвольности (работа по образцу) по сравнению с шестилетками соответственно семилетние дети лучше готовы к школе по данному показателю готовности к школе.

2) У детей6 и7 лет по-разному будет формироваться учебная деятельность. Различным будет вхождение в условия школьного обучения, адаптации к нему.

Трудность шестилетнего ребенка заключается в отсутствии необходимого уровня произвольности, что осложняет процесс принятия новых правил. К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты, выделяемые цели недостаточно устойчивы и осознанны.

Таким образом, внутренняя позиция школьника чаще встречается и более выражена у семилетних детей, чем у шестилетних, что говорит о невозможности рассмотрения семилеток и шестилеток как единой возрастной группы.

Для шестилетних детей характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К семилетнему возрасту она дифференцируется и несколько снижается. Развитие умения адекватно оценить себя в значительной степени обусловлено возникающей именно в этот период децентраций, cспособностью ребенка посмотреть на себя и на ситуацию с разных точек зрения.

**Литература**

1. Амонашвили Ш.А. В школу с 6 лет. Педагогика 1986. 176 с.
2. Битянова М., Барчук О. Диагностика дошкольной зрелости. «Школьный психолог», 2000 №30.
3. Боровских Л.А. Форие готовности к школьному обучению детей с незначительными отклонениями коммуникативной функции: Автореф. данд. дисс. М.., 1999.
4. Бугрименко Е.А. Венгер Готовность детей к школе. Диагностика психологии развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. Томск. Пеленг, 1992. 62 с.
5. Божович Л.И. Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребенка // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия под ред. Куликова Л.В. СПб: Из-во «Питер», 2000 с 160-166.
6. Бугрименко Е.А., Венгер Л.А., Поливанова К.Н., Ушкова Е.Ю. Диагностика психологии развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. Методические разработки для шк-гопсихолога. - М., ВНИК. «Школа», 1989 г. – 91 с.
7. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психологического развития детей М.., Изд-во МГУ, 1990. 136 с.
8. Вархотова Е.К., Дятко Н.В., Сазонов Е.В. Экспресс диагностика готовности к школе. Практическое руководство для педагогов и шк-х психологов. М: Генезис, 1999. 48 с.
9. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997.
10. Выготский Л.С. Психология М, Из-во ЭКСМО Пресс. 2000. 1008 с.
11. Гильбух Ю.З. Учебная деятельность Мл. школьника: диагностика и коррекция неблагополучия К.., 1993.
12. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе М. Академически проект 2000. 184 с.
13. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. Минск: Университетская. 1999. 316 с.
14. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Книга для учителя - М.: Просвещение, 1988. 190 с.
15. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождена до 17 лет). Учебное пособие: «УРАО». 1998.
16. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. Книга для учителя. М.: 1990.
17. Мухина В.С, Что такое готовность к учению? // «Семья и школа» 1985.
18. Мухина В.С. Детская психология М.:ООО Апрель пресс, ЗАО Пресс, 2000.
19. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших педагог-х учебных заведений: В Зкн. Зкн. Экспериментальная пед-я психология и психодиагностика. М.: Просвещение, 1995. 512 с.
20. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М: педагогическое общество России, 1999, 442 с.
21. Раттер М. помощь трудным детям, перевод с английского М.: «Апре- Пресс», Э-Пресс 1999.
22. Рогов Э.И. Настольная книга практического психолога в образовании] Учебное пособие. М: Просвещение: ВЛАДОС, 1995, 529 с.
23. Сопогова Е.Е. Психология развития человека. Учебное пособие, М: Аспект Пресс, 2001, 460 с.
24. Семало Н.А. Исследования произвольности психической активности «Школьный психолог»,. 2000 №43.

**Приложение 1**

**«Я- школьник» (адаптационные занятия для первоклассников)**

**Профилактика:** Адаптационные часы «Я - первоклассник»

*Занятие 1. Кто такой школьник?*

**Необходимые материалы:** оформленный заранее заголовок для выставки рисунков, бумага для рисования (каждый лист разделен пополам чертой), цветные карандаши, скотч.

Ход занятия

1. Дискуссия (цель - постановка проблемы, обсуждаемой на данном занятии). Детям предлагается отгадать загадку:

Стоит дом: кто в него войдет,

Тот и ум обретет (школа)

Загадка довольно трудная поэтому для ее отгадывания детям могут понадобиться наводящие вопросы.

Обсуждается вопрос: зачем дети перестают ходить в детский сад и начинают ходить в школу? Важно, чтобы высказывались все желающие ответить на этот вопрос. В заключении ведущий подводит итог дискуссии, обобщая конструктивные высказывания детей. Формулируется цель уроков: «Стать знатоками школьной жизни». Детям, нарушающим правила поведения на уроке, необходимо постоянно напоминать о них мягко, но настойчиво.

2. Рисунок (цель - осознание различи в позициях «дошкольник» и «школьник»). Ребятам предлагается нарисовать два рисунка: «Я до школы», «Я - школьник». Время ограничивается (15-20 мин.), в процессе рисования ведущий напоминает о том, сколько времени осталось. Каждый желающий может высказаться о том, что нарисовал. Устраивается выставка рисунков «теперь мы - школьники!».

Некоторые дети не проявляют активности ни в первом, ни во втором задании. Им нужно предоставить возможность высказаться, спросив их лично и похвалив за интересный рисунок.

3. Обобщение (цель - закрепление результатов). Ведущий подводит итоги темы «кто такой школьник», опираясь на детские рисунки с выставки.

**Приложение 2**

**Проявление школьной дезадаптации у младших школьников**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Форма дезадаптации** | **Причины** | **Коррекционные мероприятии** |
| Неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности | Недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка, отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и учителей | Специальные беседы с ребенком, в ходе которых надо установить причины нарушений учебных навыков и дать рекомендации родителям |
| Неспособность произвольно управлять своим поведением | Неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений) | Работа с семьей; анализ собственного поведения учителем с целью предотвратить возможное неправильное поведение |
| Неспособность принять темп школьной жизни (чаще встречается у соматически ослабленных детей, детей с задержками развития, слабым типом нервной системы) | Неправильное воспитание в семье или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей | Работа с семьей, определение оптимального режима нагрузки ученика |
| Школьный невроз, или «фобия школы», -неумение разрешить противоречие между семейными и школьными «мы» | Ребенок не может выйти за границы семейной общности - семья не выпускает его (чаще это у детей, родители, которых бессознательно используют их для решения своих проблем) | Необходимо подключение школьного психолога - семейная терапия или групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями для, их родителей |

**Диагностика:** Изучение уровня школьной тревожности

Проективная методика для диагностики школьной тревожности

*Проективная методика для диагностики школьной тревожности была разработана А.М. Прихожан на основании методики Е. Ж Атеп, Н. Кетзоп (1954). В силу не структурированности стимулъного материала, методика позволяет получить информацию, не зависящую от уровня развития рефлексии испытуемого, то есть от его способности замечать те или иные состояния, в том числе состояние тревоги. Кроме того, проективный характер метода позволяет обойти «фильтр значимости школьной жизни», который зачастую не позволяет ребенку рефлексировать негативные эмоции, связанные со школой.*

*Цель методики.* С помощью данной методики можно выявить общий уровень школьной тревожности учащихся начальной школы.

*Возрастные ограничения.* Методика предназначена для работы с учащимися начальной школы. Возраст испытуемых - 6-9 лег.

*Процедура диагностики.* Диагностика может проводится только индивидуально, желательно в начале учебного дня, в отсутствии учителей и классного руководителя, в условиях позитивного контакта психолога с ребенком.

*Необходимые материалы.* Для проведения диагностики требуются два набора по 12 рисунков размером 18x13 каждый. Набор Л предназначен для девочек, набор Б для мальчиков. Картинки пронумерованы на обратной стороне листа. Кроме того, необходимые средства регистрации ответов ребенка. Возможно использование диктофона.

***Инструкция.*** *« Сейчас ты будешь придумывать рассказы по картинкам.*

*Посмотри, все* - *и взрослые, и дети* - *нарисованы без лиц (предъявляется первая картинка). Это сделано специально, для того чтобы интереснее было придумывать. Я буду показывать тебе картинки их всего 12, а ты должен придумать какое у мальчика (девочки) на каждой картинке настроение и почему у него такое настроение. Ты знаешь, что настроение отражается у нас на лице. Когда у нас хорошее настроение, лицо у нас веселое, радостное, счастливое, а когда плохое* - *грустное, печальное. Я покажу тебе картинку, а ты мне расскажешь какое у мальчика (девочки) лицо - веселое, грустное или какое-нибудь еще, и объяснишь, почему у него или нее такое лицо».*

Выполнение задания по картинке 1 рассматривается как тренировочное. В ходе первого задания можно повторять инструкцию, довиваясь того, чтобы ребенок ее усвоил.

Затем последовательно предъявляются картинки 2-12. Перед предъявлением каждой картинки повторяются вопросы: «Какое у девочки (мальчика) лицо?

Почему у нее (него) такое лицо?» Перед предъявление картинок 2,3,5,6,10 ребенку предварительно предлагается выбрать одного персонажа и рассказать о нем. Все ответы фиксируются.

*Стимулъный материал* **к методике приведен в приложении**

*Обработка результатов.* Оцениваются ответы на вопросы 2-11. картинка 1 является тренировочной, на ее основании проверяется, усвоил ли ребенок инструкцию. Картинка 12 выполняет «буферную» функцию и предназначена для того, чтобы ребенок закончил выполнение задания положительным ответом. Подсчитывается количество «неблагополучных» ответов «максимальное количество 10). Примеры «благополучных» ответов детей приведены в таблице.

***Интерпретация результатов.*** Общий уровень тревожности вычисляется по «неблагополучным» ответам ребенка, характеризующим настроение персонажа рисунка как грустное, печальное, сердитое, скучное, испуганное. Тревожным можно считать ребенка, давшего 7 и более ответов из 10. сопоставляя ответы испытуемого с интерпретацией картинки, а также анализируя вывод главного героя на картинке с несколькими персонажами, можно получить богатый материал для качественного анализы данных. Особого внимания заслуживают случаи, в которых ребенок дает отрицательный ответ на картинку 12. Такие случаи требуют дополнительного исследования углубленного анализа причин.