МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

Кафедра педагогической психологии и психодиагностики

# «Взаимосвязь учебной мотивации и социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

студентки 4 курса 432 группы
направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль подготовки «Психология и социальная педагогика»
факультета психолого-педагогического и специального образования

**Андрюшиной Наталии Александровны**

Научный руководитель
к.психол.н., доцент _____ Н.М. Голубева

Зав. кафедрой
д.психол.н., профессор _____ М.В. Григорьева

Саратов 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ……3
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ……..8
1.1 Возрастные особенности детей, проходящих через кризис начала школьного обучения……..8
1.2 Феномен школьной адаптации в психолого-педагогической литературе ...19
1.3 Особенности психолого-педагогического сопровождения первоклассников на этапе адаптации к школе ……33
2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ……..40
2.1 Организация и методы исследования……40
2.2 Результаты исследования и их интерпретация……47
2.3 Разработка программы психолого-педагогического сопровождения процесса социально-психологической адаптации первоклассников ……..64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ……72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ
ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ ……75
ПРИЛОЖЕНИЯ А ……...….80
ПРИЛОЖЕНИЕ В……..……110

# ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Первый год обучения в школе считается одним из наиболее критических моментов в процессе индивидуального развития ребёнка. Становясь первоклассником, ребёнок поднимается на новую ступень развития. Данное событие обладает одновременно и радостной, и волнующей окраской. Поскольку от того, насколько правильно маленький ученик сделает свои первые школьные шаги, в немалой степени зависит его будущее. Большинство из детей испытывает ряд сложностей в первый год обучения в школе, происходит адаптация ребёнка к новому окружению, новому распорядку дня, новым правилам поведения. Исследование адаптации первоклассников актуально, поскольку от того, насколько просто и безболезненно пройдет адаптационный период, во многом зависит последующая успешность ребёнка как ученика.

Успешное прохождение адаптационного периода во многом определяется не только темпераментом ребёнка, но и педагогическими и психологическими способностями учителей и родителей [41]. Поэтому в этот период дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, что помогает им лучше и быстрее приспособиться к новым жизненным условиям.

От того, насколько эффективно, безболезненно и быстро пройдёт адаптационный период первоклассника зависит не только успешность его обучение последующих классах, но и состояние его психического и физического здоровья, социальная приспособленность.

Проблема школьной адаптация исследовалась многими педагогами и психологами, в том числе М.М. Безруких, М.В. Григорьевой, Г.Н. Жулиной, Н.В. Кулешовой [4, 20, 25]. Само понятие «школьная адаптация» начали активно применять в последние годы с целью описания определенных проблем и трудностей, которые возникают у детей различного возрастных групп в связи с обучением в школе [19, 25].

Исследователи школьной адаптации определяют несколько разносторонних причин появления школьной дезадаптации, при этом данные причины часто связаны с восприятием самого ребенка и его учебе в семье [33, 37]. Как известно, любая деятельность, в том числе, и учебная, реализуется под влиянием многих факторов. При этом в число ключевых факторов деятельности входят потребности, вызывающие причины поступков человека, мотивы. Совокупность тех или иных мотивов определяет мотивацию личности. В качестве регулятора учебной деятельности мотивация затрагивает все психологические процессы обучаемого, в том числе оказывает влияние и на успешность адаптации ребенка к школе [37].

Помимо вышеперечисленных исследователей, изучением вопроса адаптация младших школьников во взаимосвязи с психическим развитием и личностным становлением занимались Е.В. Чудинова, Р.В. Овчарова, Т.А. Соловьева и др. [37, 44, 48]. Р.В Овчарова. и И.Ю. Пахомова отмечали значимость роли учебной мотивации в процессе школьной адаптации [38]. Отмечая плодотворность данных исследований, следует признать, что в настоящее время проблема взаимосвязи социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде и учебной мотивации исследована не в полной мере. Кроме того, недостаточно исследований, раскрывающих динамику учебной мотивации и ее взаимосвязь с адаптацией к образовательной среде у первоклассников. Помимо этого, влияние таких факторов, как модель обучения и отношение педагога к ученикам, на становление учебной мотивации первоклассников представляется малоизученным. Потому исследование вопроса взаимосвязи учебной мотивации и школьной адаптации является актуальным.

**Объект исследования:** адаптация первоклассников к школе.

**Предмет исследования:** взаимосвязь учебной мотивации и социально-психологической адаптации к образовательной среде.

**Цель исследования:** изучить взаимосвязи параметров социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде и учебной мотивации.

**Гипотеза исследования:** социально-психологическая адаптации первоклассников к образовательной среде связана с их учебной мотивацией, в частности:

1. Существует взаимосвязь между высоким уровнем сформированности социально-психологической адаптации и высоким показателем учебной мотивации обучающихся, доминированием в структуре мотивации познавательных мотивов учения;

2. Существует взаимосвязь между низким уровнем сформированности социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде и низким показателем учебной мотивации, доминированием внешних мотивов учения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. На основе данных информационных источников по теме исследования выявить состояние изученности проблем учебной мотивации и адаптации первоклассников к образовательной среде.

2. Провести диагностику уровня учебной мотивации и социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде.

3. Определить взаимосвязь учебной мотивации и социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде.

4. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения первоклассников.

**Практическая значимость.** Исследование взаимосвязи социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде и их учебной мотивации дает возможность установить специфику этой взаимосвязи и на ее основании сформулировать рекомендации для педагогов, родителей, а также воспитателей подготовительных групп дошкольных образовательных

учреждений, с целью формирования учебной мотивации, как фактора способствующего последующей адаптации ребенка к школе.

**Методы исследования:** изучение и анализ научной литературы, общенаучные методы теоретического исследования (синтез, классификация, моделирование). В эмпирической части исследования применялись:

– методика «Карта наблюдений Д. Скотта» [21];

– методика «Восприятие ребёнком школы»;

– методика «Оценка привлекательности классного коллектива» [51];

– методика исследование мотивации учения Ясюковой Л.А.[50].

**База исследования:** муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа (МОУ СОШ) п. Учебный, Ершовский район Саратовской области.

В исследовании принимали участие 60 учеников в возрасте 7 – 8 лет.

**Объём и структура работы**. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка библиографических источников и приложений.

Текст занимает 124 страницы, библиография включает 52 литературных источника.

# 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

## 1.1 Возрастные особенности детей, проходящих через кризис начала школьного обучения

Вопросами возрастных особенностей детей 7-8 лет занимались многие педагоги и психологи. Особую значимость внесли работы таких исследователей, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.Е. Василенко, Е.Н. Поливанова [9, 12, 40, 49].

Л.С. Выготский разработал периодизацию детского развития, где каждой возрастной группе предшествует определенный возрастной кризис. Так возраст вступления ребёнка в школу совпадает с кризисом 7 лет, являющимся своеобразным переломным моментом в жизни каждого ребенка. Данный период характеризуется определенными возрастными особенностями. В возрасте 7 лет у детей появляется острая потребность вести себя как взрослые, что проявляется в стремлении подражать им в одежде, интересах, и стиле поведения, стремление к самостоятельному принятию решений. Современная культурная среда, в которой растут дети, во многом способствует развитию данных потребностей, поскольку с раннего детства ребёнку внушается, что «пойдя в первый класс, он повзрослеет и будет уже совсем как взрослый». Для детей 7 лет становится важным получить новую социальную позицию «ученика школы» [11, 12].

Д.Б. Эльконин продолжил идеи Л.С. Выготского и стал рассматривать каждую возрастную группу на основе:

– социальной ситуации развития (конкретной формы отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период);

– ведущего типа деятельности, реализующего социальные отношения;

– психологических новообразований, возникающих в этот период [49].

Д.Б. Эльконин выделил шесть периодов детского развития, каждому из них соответствует свои психологические новообразования, свой ведущий тип деятельности. Одно из самых важных психологических новообразований 7 лет – это потребность в социальном функционировании [49]. Кроме того, для кризиса 7 лет характерны следующие психологические новообразования:

1. Понимание и осознание собственных переживаний. Происходит возникновение осмысленной ориентировки в собственных переживания, обобщение переживаний или «логика чувств». Требовательность к себе, самооценка, уровень притязаний и запросов по отношению к своему успеху возникают именно в данном возрасте и являются следствием осознания и обобщения ребенком своих переживаний.

2. Расширение сферы интересов. В общении ребёнка со взрослыми появляются новые темы, не связанные с одномоментными семейными бытовыми событиями. Ребенок 7 лет постепенно начинает проявлять интерес к политике, происхождению планет, морально-этическим вопросам и пр., что свидетельствует о расширении сферы интересов ребенка, его стремлении найти свое место в широком мире.

3. Расширение сферы социальных контактов. Отношения со сверстниками становятся более важными и сложными. Социальные контакты начинают приобретать опосредованность определенными правилами и нормами. При этом в семье ребенок может вести себя непосредственно, но в контактах с менее близкими людьми ребенок начинает действовать не под влиянием своих сиюминутных побуждений, а с учетом правил, условий, целей и других моментов, задающих контекст ситуации. В отношениях со сверстниками усиливается субъектное начало, что делает возможными интимные и устойчивые контакты между детьми, не зависящие от конкретной ситуации. Появляются дружба, привязанность, забота о другом. Общение детей все более подвергается влиянию правилам, принятых в детских сообществах (правила совместной игры, правила очередности, справедливости и др.).

4. Вхождение в новую, более широкую социальную общность становится главной целью ребенка. Одобрение и признание, идущие от членов этой новой общности, выступают для ребенка показателями того, насколько успешно происходит процесс вхождения в нее. Чтобы заслужить признание, ребенок должен вести себя согласно правилам, формирующим обращенные к нему ожидания. Однако обычно эти правила не оформлены в четкие сознательные инструкции, а существуют в форме конкретной социальной роли. Ребенок стремится стать исполнителем той роли, которая предлагается ему новой общностью и которую он сам берет на себя.

5. Представление о себе в новом социальном качестве выступает у семилеток в виде освоения ролевого поведения как наиболее адекватной формы социальной активности [9, 23].

Кроме того, в возрасте 7 лет ведущим типом деятельности становится учение, вместо игры в дошкольном возрасте (3-7 лет). При этом ребёнок продолжает заниматься такими видами деятельности как игровая, трудовая, занятие спортом и искусством, а учебная деятельность не сводится лишь к познанию какого-то определенного школьного предмета или посещения учебного заведения. Учебная деятельность может быть побочным продуктом других видов деятельности, таких как игровая трудовая и др.

Таким образом, под учебной деятельностью следует понимать деятельность, направленную на освоение нового материала, нового продукта человечества. Лишь тогда, когда у ребёнка формируется целенаправленное желание изучать что-то новое, можно говорить о формировании данного вида деятельности. Предметом учебной деятельности выступают знания и действия, рассматриваемые в качестве элементов культурного развития человечества. При этом изначально знания являются объективными, экстериоризованными по отношению к ребёнку. И по мере их освоения ребенком, знания становятся более субъектными, становятся достоянием самого ребёнка [43].

Таким образом, результатом учебной деятельности является преобразование личности, развитие у ребенка словесно-логического и рассуждающего мышления и т.д.

Именно учебная деятельность, как полагает Кряжева И.К., определяет важнейшие изменения, которые происходят в развитии психики детей на этом возрастном этапе [35]. В рамках учебной деятельности формируются психологические новообразования, которые характеризуют наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и создают фундамент, который обеспечивает развитие детей на следующем возрастном этапе.

По мнению Д.Б. Эльконина, степень готовности ребёнка к школьному обучению – это в значительной мере вопрос его социальной зрелости, что проявляется в стремлении занять новое место в обществе, выполнять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность [49].

Таким образом, внутренняя позиция школьника – это субъективное отражение объективной системы отношений ребенка с миром взрослых. Эти отношения характеризуют социальную ситуацию развития с ее внешней стороны. Внутренняя позиция представляет собой центральное психологическое новообразование кризиса 7 лет [43]. Переход к систематическому обучению формирует условия для развития новых познавательных потребностей ребёнка, который начинает активно интересоваться окружающей действительностью. Ребенок овладевает новыми для него знаниями и умениями, что также оказывает значительное влияние на его адаптационный период в школе.

Для успешного осуществления учебной деятельности необходимо достаточное развитие мотивационной сферы, включающей в себя разнообразные мотивы, потребности, интересы и цели. Чаще всего изначальным мотивом прихода в школу со стороны ребёнка выступает желание стать «школьником» и обрести тем самым новый статус, новый «этап взрослости», и данный мотив может иметь поразительную силу в начальный

момент времени. Однако по мере освоения данной роли школьника, мотив ослабевает и теряет свое побуждающее воздействие [38].

Мотивы к осуществлению учебной деятельности подразделяются на внешние и внутренние. К внешним мотивам относятся мотивы, лежащие за пределами самого процесса обучения, связанные лишь с его результатами. Примером внешних мотивов учебной деятельности выступают социальные мотивы: потребность в общении с людьми, в их одобрении, в обретении определенного внутригруппового статуса. Внешние мотивы могут быть широкими, например, учение с целью занятия высокого личностного статуса после окончания школы, с целью развития; и узколичными – обучение с целью избегание двойки, стремление быть отличником и т.п. В младшем школьном возрасте преобладают внешние узколичные мотивы, ориентированные на достижение результата учения, а не на сам процесс обретения новых знаний. Данная особенность влияет на развитие школьной системы принуждения [39].

Качественная и эффективная организация учебной деятельности возможна при наличии у ребёнка выраженных внутренних мотивов к обучению [38, 39]. Внутренние мотивы – мотивы, соответствующие содержанию самого процесса деятельности. Например, желание «все знать», стремление «узнать что-то интересное, что-то новое». Кроме того, для успешной организации учебной деятельности необходим выраженный познавательный интерес ребёнка.

Выраженность познавательного интереса среди детей весьма различна. Однако, как правило, мотивы познания не относятся к лидирующей группе мотивов младших школьников. Потому в процессе учебной деятельности частно применяются игровые и эмоциональные приёмы, направленные на активизацию познавательного интереса.

Младший школьный возраст, по мнению ряда психологов, является наиболее сенситивным для развития познавательного отношения к миру, способностей к учебной деятельности, к самоорганизации [40].

Ребёнок дошкольного возраста при решении задач опирается на имеющиеся у него представления о чувственно воспринимаемых свойствах вещей или на знания, полученные от «житейского опыта» взрослых. Младший школьник же, решая те или иные задачи, опирается на свойства вещей, зафиксированные в форме научных понятий. В то же время степень сформированности данных понятий среди детей младшего школьного возраста весьма различна в зависимости от личностных особенностей ребёнка, структура и организации образовательной деятельности. Мышление, формирующееся у детей младшего школьного возраста, может быть эмпирическим, абстрактно-ассоциативным, содержательно-теоретическим [48]. Последний тип мышления позволяет школьнику понять внутреннюю сущность, закономерности формирования, функционирования и преобразования предмета.

Начало развития теоретического мышления у детей младшего школьного возраста связывается с обретением интеллектуальной рефлексии – способности осознавать содержание и основание своих действий. Проявление теоретического мышление наблюдается не столько при применении какого-то правила, сколько при его открытии, конструировании.

Помимо обретения интеллектуальной рефлексии в младшем школьном возрасте у ребенка происходит преобразование других познавательных процессов: восприятия, внимания и памяти. Восприятие из процесса узнавания преобразуется в процесс наблюдения, проявляющийся изначально как одна из задач учителя, но затем в виде самостоятельной целенаправленной деятельности, преднамеренным наблюдением за тем или иным объектом [1, 34].

Память обретает осмысленный характер, при условии применения приемов и способов логической обработки запоминаемого материала. (приемы: смысловая группировка, поиск опорных пунктов, составление плана), использования определенных приемов запоминания (заучивание, повторное чтение).

Внимание младшего школьника претерпевает значимые изменения: от концентрации внимания на задачах, созданных учителем до самоорганизации

внимания, его распределения и переключения по выбранным задачам в течение учебного дня. Сложность развития процесса внимания выражается в том, что с первых дней поступления в школу к вниманию первоклассников предъявлены довольно высокие требования. Детям необходимо обращать внимание на те задачи и предметы, которые ставит и выделяет педагог, в то время как данные задачи довольно редко обладают привлекательностью, притягательностью, чертами необычности. Поэтому для качественного и эффективного развития внимания детей младшего школьного возраста необходимо создание или выделение каких-то привлекательных, необычных черт у изучаемых предметов со стороны педагога. Кроме того, развитие познавательных процессов младших школьников не происходит одиночно, обособленно друг от друга. И внимание, и память, и восприятие, и познавательный интерес и другие познавательные процессы развиваются совместно и обладают взаимовлиянием [1, 40].

Одной из ключевых особенностей личностного развития у детей младшего школьного возраста становится стремление к самоутверждению; потребность в одобрении и признании со стороны учителей, родителей, сверстников; саморефлексия и самопознание. Личностная рефлексия проявляется в виде оценки собственных возможностей решить ту или иную задачу, самостоятельность определения границ своих возможностей, самоконтроль, возможность построения внутреннего плана действий. Ребёнок начинает более достоверно и дифференцированно понимать моральные нормы и правила, способен правильно определить характер взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, в определенных моментах начинает проявлять эмоции более сдержанно, корректно. Нравственные нормы становятся более субъектными внутренними требованиями к самому себе, что способствует активизации переживаний (например, чувства вины, стыда и т.п.) в случае их несоблюдения. Однако непостоянство переживаний и неустойчивый характер нравственного облика остаются по-прежнему характерными чертами ребенка младшего школьного возраста [1].

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического криза, который, как отмечает Григорьева М.В., приходится на возраст 7 лет [16]. В данном возрасте в организме ребенка отмечается резкий эндокринный сдвиг, сопровождающийся бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой [17].

Кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности учащегося первого класса совпадает с периодом перенастройки всех систем и функций организма, что требует значительного напряжения и мобилизации всех резервов ребёнка. При этом, несмотря на определенные осложнения, которые отмечаются в данный период и сопровождают физиологическую перестройку (например, повышенная утомляемость, ранимость), физиологический криз не столько отягощает, сколько, наоборот, помогает ребенку более успешно адаптироваться к новым условиям. Это объясняется тем, как считает Григорьева М.В., что физиологические изменения, которые происходят в организме ребёнка, отвечают повышенным требованиям новой ситуации. Кроме того, для детей, которые отстают в общем развитии по причинам педагогической запущенности, данный криз выступает последним сроком, когда еще возможно догнать своих сверстников [18].

По мнению Выготского Л.С., кризисные периоды являются частью общей схемы детского развития и необходимы для нормального, поступательного хода развития личности. Принцип чередования стабильных и критических возрастов лежит в основе его периодизации. Выготский Л.С. рассматривает кризис как кульминацию микроизменений, накапливаемых в стабильные периоды, и связывает его с изменением социальной ситуации развития. Еще одна важная мысль Выготского Л.С. состоит в том, что развитие ребенка — это периодические акты «овладения собственным поведением» [11]. С тем, что этапы роста произвольности психических функций являются существенными моментами в качественном изменении возрастного развития, соглашался и Ананьев Б.Г.

Ребёнок начинает осознавать собственные чувства и переживания, ориентироваться в них и относится к себе на основе обобщения переживаний. Для кризиса дошкольного детства свойственны новые поведенческие характеристики, в том числе: оспаривание необходимости выполнения просьб родителей либо продление сроков их исполнения; повышенное внимание к своему внешнему виду, желание выглядеть «не как маленький»; демонстративная «взрослость», а порой и упрямство, требовательность, обостренное реагирование на критику и замечания. Позитивные моменты кризиса 7 лет включают в себя появление у ребёнка такого качества, как рассудительность, самостоятельность в выполнении определенной деятельности по собственному желанию; заинтересованность в общении с взрослыми [40].

Согласно периодизации психического развития Слободчикова В.И. и Г.А. Цукермана, младший школьный возраст совпадает со стадией персонализации. Данная стадия развития характеризуется поддержкой и значительным влиянием общественного взрослого, в роли которого может выступать родитель, наставник, учитель и т.д. В данном возрасте ребёнок впервые задумывается о себе как об авторе собственной жизни, начинает брать ответственность за свои слова и поступки, за свое будущее, уточняет границы самотождественности внутри совместной деятельности с другими людьми [43].

В возрасте 7 лет у ребёнка наблюдается феномен, названный Леонтьевым А.Н. феноменом «горькой конфеты», который проявляется в виде огорчения ребенка из-за незаслуженной похвалы, награды «за неудачу». Импульсивное поведение ребёнка перерастает в опосредованное, регулируемое внутренними нормами и правилами [37]. Кроме того, в данном возрасте у ребёнка формируется самосознание. Самооценка ребёнка выражается в оценке ребёнком собственных умений выполнять те или иные виды практической деятельности и моральных качеств, определяющихся подчинением или неподчинениям социальным нормам и правилам. Появляется тенденции к осуществлению деятельности неигрового характера.

На сегодняшний день в психологической науке кризисы рассматриваются в качестве закономерных и переходных периодов личностного развития, выполняющих своеобразную функцию «разделителей» между качественно своеобразными стабильными периодами вне кризиса.

Согласно концепции, Поливановой К.Н., кризис рассматривается как специфическое психологическое пространство, необходимое для совершения акта развития, в процессе которого все новообразования достигают определенной степени произвольности. В моменты до кризисного периода (стабильные) происходит формирование периода новообразований в объективном виде, поскольку ребенок еще не способен владеть новой способностью. Для того, чтобы ребёнок научился управлять, владеть новой способностью, необходимо создание соответствующих условий, в качестве которых и выступают психологические кризисы [40].

Кризисные этапы, в том числе и кризис семи лет, следует рассматривать в качестве закономерного этапа развития и взросления ребёнка, переход на новую ступень социализации.

**Выводы по параграфу.** Данный возрастной период характеризуется возникновением разнообразных по качеству и степени выраженности новообразований по всем линиям психического развития детей. Возрастные особенности детей 7-8 лет характеризуются наибольшими сдвигами в психическом развитии ребенка: понимание и осознание ребёнком собственных переживаний, требовательность к себе, самооценка, расширение сферы интересов и социальных контактов, опосредованность взаимоотношений определенными правилами, преобразование характера общения со сверстниками (усиление субъектного начала, возрастание роли социальных норм и правил), освоение ролевого поведения как наиболее адекватного способа социальной активности. Таким образом, одним из главных новообразований, возникающим в возрасте 7 лет, является способность и потребность к социальному функционированию, т.е. осуществлению

общественно значимой деятельности. В современных условиях стремление детей младшего школьного возраста занять социально значимую роль обычно и наиболее естественно реализуется в позиции ученика, которую занимает ребенок с переходом к школьному обучению.

Первый год обучения в школе, совпадающий с периодом кризиса семи лет, оказывает существенное влияние на все последующее обучение ребенка. То, насколько успешно ребёнок переживёт период адаптации в школе, во многом зависит и от того, насколько успешно и спокойно он пройдет данный кризисный период. Первый год обучения является годом с наибольшими изменениями в психическом развитии ребёнка, и психофизиологическая готовность ребёнка к выходу на данную ступень социализации является одним из ключевых факторов благополучной адаптации ребёнка к школе и его успешности в дальнейшем обучении.

Психологи, исследовавшие кризис семи лет, рекомендуют следующие способы психологической поддержки со стороны взрослых: предоставление ребёнку возможностей для самостоятельного осуществления новых для него видов деятельности; разъяснение причинных оснований своих требований и их необходимости; выражение уверенности в том, что ребёнок способен справиться с необходимыми поручениями.

## 1.2 Феномен школьной адаптации в психолого-педагогической литературе

В настоящее время в психологической и педагогической литературе по вопросу школьной адаптации выделяются определенные условия этого процесса, выявляются причины дезадаптации, определяется взаимосвязь адаптации с мотивацией учения, страхом и тревожностью (М.М. Безруких, М.Р. Битянова, М.В. Григорьева, И.В. Дубровина, М.Л. Костицина, Р.В. Овчарова и др.).

В современной психолого–педагогической литературе под адаптацией понимается сложный, многоаспектный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, новую систему требований и контроля, в новый коллектив [2]. Согласно Беличевой С.А., под адаптацией подразумевается перестройка динамического стереотипа личности в соответствии с новыми требованиями окружающей среды [5]. Под адаптацией первоклассников к школе, согласно Безруких М.М., необходимо понимать приспособление ребенка к условиям и требованиям школы, являющимися для него новыми по сравнению с условиями детского сада и семьи в дошкольном детстве [4].

Согласно Костиной М.Л., адаптация первоклассников к школе – это перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально–волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению [33].

Школьная адаптация подразумевает под собой процесс привыкания ребёнка к новым школьным условиям, которые каждый первоклассник испытывает и осознает по–своему. Согласно мнению большинства исследователей, изучавших вопросы адаптации первоклассников, продолжительность периода школьной адаптации занимает от 2–3 недель до полугода [20, 34].

Изучение работ психологов, занимающихся проблемой школьной адаптации, позволяет отметить, что общим для них являются:

– признание связи школьной адаптации с уровнем психологической готовности детей к образовательной деятельности;

– необходимость применения комплексного подхода к созданию условий для успешной адаптации;

– выделение в адаптации интеллектуальной (когнитивной), эмоциональной и социально-психологической сфер;

– изучение процесса адаптации к образовательной среде с точки зрения недопущения дезадаптации;

– превалирование психокоррекционного подхода к проблемам дезадаптации;

– исследование адаптации к образовательной среде в первые месяцы или первый год учебы детей в школе [18, 34].

М.В. Григорьева выделяет следующие уровни адаптации:

– Социальный.

– Психологический.

– Психофизиологический [18].

В процессе адаптации обучающихся к школе интеллектуальные, эмоциональные и социальные компоненты общего процесса сложным образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. В соответствии с этим М.В. Григорьева выделяет следующие субсистемы, характеризующие адаптационное взаимодействие ребёнка и среды в зависимости от уровня психической организации:

– эмоциональная (входит в психологический и психофизиологический уровень адаптации);

– интеллектуальная (входит в психологический уровень адаптации);

– социально-психологическая (входит в социальный и психологический уровень адаптации) [18, 20].

Эмоциональная адаптация наблюдается при взаимодействии характеристик психофизиологического и психологического уровней

организации индивида. На психологическом уровне адаптационные реакции детей связаны с интеллектом и развитием учебной мотивации.

На психологическом уровне адаптационные реакции учащихся связаны с интеллектом (интеллектуальная субсистема) и развитием мотивации учения.

Социально-психологическая адаптация обусловлена взаимодействием личности с ближайшим социальным окружением. В этой связи на социальном уровне изучаемого явления М.В. Григорьева выделяет статус ребенка в первичной группе класса, его социальные роли, отношения, обусловленные социальными явлениями, отношения учителей, отношение родителей к школе и учителям.

Все субсистемы взаимосвязаны определенным образом, оказывают влияние друг на друга и на всю систему общей социально-психологической адаптации. Структурная организация элементов системы школьной адаптации может быть различной для каждого конкретного ученика [18].

По мнению М.В. Григорьевой, наиболее оптимальным для общего результата школьной адаптации является такой тип организации ее комплексных факторов, где присутствует фактор, интерпретируемый как «интеллектуально-учебная активность», свидетельствующий о возрастающей роли интеллекта и активности учащихся в процессе учебы. Второй фактор в данном типе организации – «контролируемое взрослыми социальное и эмоциональное благополучие». Усиление контроля интеллектуальной активности со стороны взрослых сочетается с некоторым ослаблением их внимания, направленного на социально-психологическое и эмоциональное благополучие школьников. Достаточный контроль и поддержка педагогом и родителями развития интеллектуальной и мотивационной сфер личности учащихся и относительная свобода их социально-психологического и эмоционального функционирования являются теми условиями, которые способствуют и интеллектуальной, и социально-психологической, и эмоциональной адаптации школьников. Это в свою очередь, служит хорошей

психологической предпосылкой для эффективного взаимодействия личности учащегося и образовательной среды [19].

Наиболее проблематичен для учащихся тип организации комплексных факторов, когда интеллект практически не включается в общую систему школьной адаптации. Социально-психологические процессы, начинающиеся с социальной перцепции, процессы самопознания, которые запускают саморегуляцию – важную составляющую процесса эмоциональной адаптации, – процессы обнаружения несоответствия требованиям среды, с которых, собственно, и начинается школьная адаптация, – все это требует активной и напряженной интеллектуальной деятельности. Данные процессы протекают в большей степени стихийно, ошибки взаимодействия учащимися учитываются плохо или совсем не учитываются, процесс обнаружения и решения проблемных ситуаций взаимодействия со средой протекает неэффективно. В итоге у школьника слабо развивается интеллектуальная сфера личности [19].

Социально-психологическая и эмоциональная адаптация учеников к школе осложняется в условиях, когда все виды адаптационных процессов взаимоопределяют друг друга. В этом случае дети переживают позиционный, диспозиционный и эмоциональный дискомфорт, связанный с состоянием напряжения при переработке большего количества информации и учета при принятии решения сложных структур взаимосвязи интеллектуальных, социально-психологических и эмоциональных явлений [20].

Первые недели обучения в школе, связанные с негативными опытами и переживаниями, способны заложить фундамент для развития плохой успеваемости в будущем. Потому готовность ребёнка к обучению в школе и успешная адаптация к образовательной среде имеет большое значение для благоприятного обучения в последующие годы [1, 34].

Отличительная особенность положения ребёнка, ставшего первоклассником, заключается в том, что его учеба, являясь теперь его основной деятельностью, приобретает обязательный характер, занимая общественно значимое положение. У ребёнка появляется ответственность за

качество выполнения учебной деятельности перед учителем, членами семьи, и, конечно, перед самим собой. Успешность адаптации первоклассника к школе зависит от слаженности усилий учителя, психолога, администрации и родителей. Это довольно сложный процесс, который у каждого ребенка протекает по-разному.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения происходит также перестройка всех познавательных процессов младших школьников, благодаря чему данные учащиеся приобретают качества, свойственные взрослым людям. Это связано с включением детей в виды деятельности и системы межличностных отношений, которые для них ещё новы и которые требуют от них наличия новых психологических качеств. Общие характеристики всех познавательных процессов младшего школьника затрагивают их произвольность, продуктивность и устойчивость [34].

Значение периода, когда ребёнок входит в жизненную ситуацию, которая для него непривычна, сказывается в том, что от благополучного протекания этого процесса будет зависеть не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания ребёнка в школе, его состояние здоровья и то, как он будет относиться в целом к школе и к учению. Таким образом, адаптация первоклассников к школе – это процесс активного приспособления ребёнка к условиям социальной среды образовательного учебного заведения.

Школьная адаптация – длительный процесс, включающий в себя три основных этапа (фазы), с точки зрения физиологии:

– Первый этап – ориентировочный, для которого характерен комплекс новых воздействий, обусловленных началом систематического обучения в школе, сменой ведущего вида деятельности. В ответ на данные изменения организм ребенка отвечает бурной реакцией и значительным напряжением всех физиологических систем. Длительность данного периода составляет 1-3 недели. В ориентировочную фазу организм первоклассника работает неэкономно, с большими энергетическими затратами. Ребёнок обладает невысоким уровнем

неустойчивой работоспособности, высоким уровнем напряжения сердечно - сосудистой и симпатической вегетативной нервной системы. Наблюдается несоответствие требований и возможностей ребенка, которое ведет к неблагоприятным изменениям функционального состояния ЦНС, падению учебной активности и снижению работоспособности. У многих школьников в конце учебных занятий отмечается резко выраженное утомление.

– Второй этап – период неустойчивого приспособления. На этом этапе организм по-прежнему недостаточно адаптирован к выполнению учебной деятельности на высоком уровне, к длительной и монотонной статической нагрузке, которую испытывает организм при вынужденной «сидячей» позе, психологической нагрузке в незнакомом детском коллективе. При этом психофизиологические изменения становятся менее выраженными, происходит снижение «цены» адаптации.

– Третий этап – период устойчивого приспособления. Приблизительный временной период данного этапа – 5-6 неделя адаптации. Наблюдается устойчивая адаптация ко всему комплексу нагрузок, связанных с обучением. Организм ребенка находит оптимальные варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех физиологических систем. Показатели умственной и физической работоспособности возрастают и становятся более устойчивыми. Тем не менее, многие психологи приходят к тому мнению, что весь первый год обучения можно считать периодом неустойчивой и напряженной регуляции всех систем организма [17]. Изучение физиологических аспектов адаптации необходимо для определения педагогом готовности детей к систематическому обучению.

Помимо физиологической готовности первоклассника, относящейся к психофизиологическим факторам, по мнению Я.Л. Коломинского и О.Ю. Люленковой, на успешность протекания школьной адаптации оказывают влияние и другие факторы:

– Психофизиологические факторы (возрастные и психологические особенности конкретного ребенка; его физическое и психическое здоровье;

возраст начала систематического обучения; личностные качества и основные параметры психического развития ребёнка).

– Социально-психологические факторы (особенности школьной ситуации; отношения ребёнка с педагогами и одноклассниками; осознание ребёнком роли «ученика»).

– Психологические факторы (микроклимат в семье; уровень готовности первоклассника к школе (сформированность интеллекта, учебной мотивации, коммуникативных навыков, навыков саморегуляции поведения и деятельности, умственной и познавательной активности) [33].

Таким образом, как было указано раннее, процесс адаптации к школе каждого ребенка будет различным и определяется состоянием их здоровья, индивидуальными физиологическими особенностями, работоспособностью, степенью биологической зрелости, условиями жизни и сформированностью рационального режима дня. В соответствии с этим учителю необходимо строить педагогический процесс таким образом, чтобы не наносить ущерб здоровью каждого ребенка.

Ряд исследований школьной адаптации (Агаджанян Н.А., Ананьева Н.А., Медведев В.И., и др.) показывает неделимость ответа организма на факторы школьного обучения [23].

Социально-психологические факторы, по мнению ряда исследователей, играют ключевую роль в успешности школьной адаптации. Так, по мнению Баркан А.И., главная роль в процессе адаптации принадлежит её социальной составляющей, т.е. первоклассник должен «вжиться в роль ученика»: наличие установленного контакта с учителем и его характер; осознание ребенком круга своих обязанностей; осознание ребёнком необходимости подчинения школьным требованиям; характер взаимоотношений ребенка с одноклассниками; наличие конфликтных ситуаций в классе; владение ребёнком необходимыми учебными умениями и навыками [3].

Большая часть исследователей выделяют структура школьной адаптации, включающую в себя следующие компоненты:

– потребностно-мотивационные механизмы адаптационных процессов;

– интеллектуальная адаптация;

– эмоциональная адаптация;

– социально-психологическая адаптация.

Ниже данные компоненты будут рассмотрены более подробно.

Младший дошкольный возраст характеризуются высокой сенситивностью к воздействию разнообразных по модальности факторов среды. В ответ на действия изменяющейся среды у ребенка вырабатываются адаптивные реакции первого уровня, выражающиеся в изменениях функционального состояния организма: на уровне вегетативных систем организма и на уровне реализации высших психических функций. Второй уровень адаптивных реакций, затрагивающий изменения реализации высших психических функций, определяется формированием потребностно-мотивационных механизмов. Мотивационно-потребностная сфера связана с эмоциональным состоянием личности. Так, Рубинштейн Л.С., писал, что конкретной формой существования потребности является эмоция. Именно это определяет особенности формирования мотивационно-потребностной сферы у детей. Мотивационно-потребностная сфера лежит в основе стабильности и изменчивости поведения, что часто не осознается человеком [28]. Определение мотивации является одной из основополагающих проблем формирования того или иного типа поведения. Степень выраженности элементов мотивационно-потребностной сферы, в частности мотивации, напрямую влияет на степень мобилизации резервных возможностей организма в ответ на воздействие неблагоприятных и/или стрессовых факторов среды [24].

Форма мотивации зависит от временного периода реализации деятельности и влияет на механизмы запуска адаптационных реакций и степень мобилизации функциональных резервов организма.

В случае, когда деятельность, реализуемая в контексте стрессовых факторов, имеет краткосрочную продолжительность, будут проявляться

механизмы срочной адаптации, а в случае длительной – механизмы долговременной адаптации [27].

Помимо этого, форма мотивации определяется эмоциональной значимостью процесса и результата деятельности, личностными особенностями. Эмоциональные переживания часто выступают фундаментом для побуждения к тому или иному виду деятельности. Потому эмоциональная и мотивационно-потребностная сферы находятся в тесной взаимосвязи, и определенные эмоциональные переживания будут представлять мотивационные компоненты личности. Выраженность эмоций у детей значительно сильнее по сравнению со взрослыми людьми, следовательно, и взаимосвязь эмоциональной и мотивационной сферы также прочнее.

В возрасте 6 лет сознание ребенка начинает полностью охватывать весь процесс деятельности, включая подготовку к деятельности, формирование функциональной системы для ее обеспечения, что проявляется в виде определенных замыслов, планов, намерений. Потребностно-мотивационная сфера личности играет одну из главнейших ролей в адаптационном процессе, поскольку ведущие мотивы выступают в качестве побудительной силы, направляющей деятельность, активность личности, которая протекает во внешней предметной и социальной среде, а также имеет неразрывную с ней внутреннюю эмоционально-смысловую сторону. Кроме того, мотивационная сфера напрямую влияет и на успешность учебной деятельности. Так, согласно Овчаровой Р.В., результативность деятельности находится в прямой зависимости от силы мотивации. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела, когда достигается некоторый оптимальный уровень, а при дальнейшем увеличении силы мотивации наблюдается падение эффективности деятельности. Помимо зависимости результативности деятельности от количественного выражения мотивации существует её зависимость и от качественного выражения, от отношения мотива к содержанию деятельности (внутренний мотив – важен сам процесс деятельности, внешний мотив – важен результат) [38].

Качественная характеристика мотивов чрезвычайно важна, поскольку на познавательную мотивацию, к примеру, не распространяется рассмотренный выше закон. Постоянное увеличение мотивации к осуществлению познавательной деятельности (внутренний мотив) не приводит к снижению результативности учебной деятельности. Именно с познавательней мотивацией (а не с мотивацией успеха) связывают продуктивный творческий тип активности личности в учебной деятельности.

Таким образом, высокая степень выраженности мотивации к познавательной деятельности, наличие внутренних мотивов к обучению способствуют более эффективной и быстрой адаптации обучающихся. Потому изучение учебной мотивации в контексте школьной адаптации приобретает важность [38].

Исторически сложилось так, что, говоря об учебной деятельности и ее успешности, прежде всего подразумевали влияние на эту успешность интеллектуального уровня развития личности [47]. В результате адаптационных процессов под воздействием стрессовых факторов новой среды происходит интеллектуальное развития ребёнка. С точки зрения психолого-педагогической литературы, адаптацию можно рассматривать как деятельность, в результате которой человек, приспосабливаясь, изменяет себя и условия окружающей среды; в результате адаптации к нестабильным, стрессовым факторам и хаотическим воздействиям социальной среды, происходит актуализация потенциала личности, с сохранением неизменности внутренней динамики, и автономность личности, приобретение новых качеств и использование имеющихся. В результате адаптации человек формирует и развивает свою личность, производит новые стратегии жизнедеятельности. По этой причине следует рассматривать адаптацию не только в качестве фактора социализации, но и в качестве фактора создания личностью индивидуальных стратегий самоактуализации. Данный процесс можно соотнести с интеллектуальной адаптацией человека. С помощью интеллектуальной адаптации у человека

появляется возможность формировать новые «картины мира», строить свое мировоззрение [38, 43].

Таким образом, интеллектуальный компонент адаптации способствует развитию самосознания, зависит от наличия определенных личностных мнений, установок и знаний.

Помимо потребностно-мотивационной сферы и когнитивного компонента в структуру психологической адаптации входит эмоциональный компонент (эмоциональная адаптация) и социально-психологический компонент (социально-психологическая адаптация). Эмоциональный компонент адаптации включает в себя эмоциональный фон ребенка, его состояние, переживание определенных эмоций, связанных с внедрением в новую среду (например, тревоги, заинтересованности, страха), уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности. Для благоприятного прохождения адаптационного периода ребёнок нуждается в положительном эмоциональном фоне, адекватной самооценке, наличии эмоциональной поддержки, принятии собственных эмоций и их выражении. Неблагоприятный эмоциональный фон негативно сказывается на мотивации к выполнению учебной деятельности [28].

Так, исследование Жулиной Г.Н. и Васькиной В.С. установило обратную зависимость между уровнем школьной тревожности первоклассника и уровнем его учебной мотивации [24]. Эмоциональная адаптация также отражает соответствие возможностей ребёнка с тем объёмом работы, который предоставляется школой. С помощью оценки эмоциональной адаптации можно отследить, справляется ли ребёнок со школьной программой, верно ли организован режим дня ребёнка, оценить уровень стресса [25].

Социально-психологический компонент адаптации показывает характер поведения ребенка в новых, стрессовых для него условиях, характер его взаимоотношений ребёнка с другими людьми новой группы (учителя, одноклассники и др.). Успешность вхождения ребенка в новую социальную группу (в частности, в школу, в первый класс) определяется наличием

мотивации на достижения успеха в данной группе, социометрическим статусом (средним, высоким). Низкий социометрический статус затрудняет процесс адаптации ребёнка к школе. Социально-психологическая адаптация - это взаимоотношение личности и группы, при котором личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои социогенные потребности, в полной мере идет навстречу ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней группа, переживает состояние самоутверждения и свободно выражает нормальную, девиантную и патологическую виды адаптации. Успешность социально-психологического компонента адаптации приводит к устойчивой адаптивности личности в типичных проблемных ситуациях без патологических изменений ее структуры и одновременно без нарушения норм той социальной группы, в которой протекает активность личности [2]. В результате социально-психологической адаптации происходит реализации личностных потребностей, удовлетворение интересов и стремлений обучающегося, развитие его индивидуальных черт характера, особенностей. Ребёнок внедряется в новый коллектив, новое окружение, самоутверждается и самоактуализируется.

Хохлова Л.П. выделяет некоторые внешние и внутренние условия успешности социально-психологической адаптации. Внешние условия включают в себя совместную деятельность, достижение конечного результата, а также единого пространства и одновременно выполнение индивидуальной деятельности, адаптирующая способность группы, характер взаимоотношений в коллективе, ценностные ориентации, традиции коллектива, социально - психологический климат [2].

Успешность адаптации во многом зависит от того, как согласуется система отношений личности с ценностями группы [46]. Внутренние условия социально-психологической адаптации, по мнению Н.А. Хохловой, включают в себя самооценку личности, её установки, ценностные ориентации, направленность [46]. Замечена связь социально-психологической адаптации с тревожностью и внушаемостью личности, эмоционально-волевым

самообладанием. Таким образом, социально-психологический компонент адаптации охватывает процесс вхождения личности в новую социальную среду. В ходе адаптации устанавливается оптимальное соотношение личности и ее окружения [33].

Для первоклассника, по утверждению Чудиновой Е.В., трудны очень многие стороны учебного процесса:

– для детей затруднительно сидеть на протяжении всего урока в одной и той же позе.

– у детей вызывает сложность необходимость не отвлекаться и внимательно следить за мыслью учителя, необходимость все время заниматься не тем, чем хотелось бы, а тем, что от них требуется.

– детям тяжело сдерживаться и не выражать вслух свои мысли или эмоции, возникающие в изобилии.

– дети не сразу усваивают новые правила того, как следует вести себя с взрослыми, не сразу ими признаётся позиция учителя и устанавливается положенная дистанция в отношениях с ними и другими взрослыми в школе.

Поэтому требуется время для того, чтобы произошла адаптация к школьному обучению, и ребенок смог привыкнуть к новым условиям, научился соответствовать новым требованиям [47].

Изменения в психологическом облике младшего школьника говорят о широких возможностях развития ребенка в этот возрастной период. В течение рассматриваемого периода на качественно новом уровне осуществляется реализация потенциала развития ребенка как активного субъекта, активно познающего окружающий мир. В названный период, происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, что обеспечивает ему возможность систематически обучаться в школе. Помимо сложностей, связанных с адаптацией первоклассников к школе, в данном периоде у ребёнка наблюдаются и сопутствующие характерные проблемы:

– снижение внутригруппового статуса: в детском саду дошкольники были самыми старшими в коллективе. Став первоклассниками, они являются самыми младшими учениками.

– изменения режима дня: в детском саду у детей был щадящий режим дня, тогда как в школе - четкий распорядок и строгая дисциплина.

– смена ведущей деятельности: переход от игровой к учебной деятельности.

– появление более строгих требований к поведению.

– появление большого количества незнакомых людей: вокруг первоклассника появляется много новых людей, как среди взрослых, так и среди детей, с которыми необходимо устанавливать связи.

**Выводы по параграфу.** Теоретический анализ проблемы адаптации первоклассников к школе позволяет выделить следующие выводы:

1. Адаптацией определяют процесс приспособления. Период приспособления обладает важной значимостью для дальнейшего развития школьника в процессе всей его учебной деятельности на протяжении ряда лет.

2. Понятие «психологическая адаптация», используемое в педагогике, употребляется, когда изучаются изменения, которые происходят на разных этапах возрастного развития, в частности, при поступлении в школу, при вхождении в новую социальную среду или изменениях каких-либо сторон жизни. Развитие и адаптация неизменно взаимодействуют, качественные изменения системы порой становятся средством ее сохранения.

3. В структуре психологической адаптации выделяются такие компоненты, как эмоциональная, интеллектуальная, социально-психофизиологическая адаптация и потребностно-мотивационные механизмы.

4. К факторам, влияющим на успешность адаптации первоклассников, относятся психофизиологические, психологические и социально-психологические факторы.

## 1.3 Особенности психолого-педагогического сопровождения первоклассников на этапе адаптации к школе

По причине введения в начальной школе федерального государственного образовательного стандарта второго поколения подходы к сути адаптации изменились, расширился перечень критериев успешной адаптации.

Согласно новым образовательным стандартам, в ходе организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе необходимо акцентировать внимание на личностно-ориентированном, системно-деятельностном и здоровьесберегающем подходах. Важно сохранять ориентацию на индивидуальные особенности ребёнка с момента его поступления в первый класс и перейти от методики «уравнивания» всех детей в классе к методике раскрытия «Я – концепции» каждого ребенка. В результате данных требований процесс адаптации первоклассников в условиях ФГОС должен быть переориентирован и учитывать также две другие составляющие.

Таким образом, проблемы адаптации первоклассников к школе являются актуальными вопросами для всей системы образования. Каждый ребенок, поступая первый раз в школу, волнуется, переживает и ждет, безусловно, поддержки от взрослых: от родителей и от учителя. Главные задачи, которые должны решаться в данный период:

– сохранять, поддерживать и развивать индивидуальность первоклассника;

– обеспечивать адекватное и эффективное психолого-педагогическое сопровождение детей;

– создавать и поддерживать адаптивную модель школы.

Адаптивная модель школы, по мнению Амонашвили Ш.А., – «это новая модель разноуровневой и многопрофильной общеобразовательной массовой школы с набором всевозможных классов и образовательных услуг, открытой для детей разных возможностей и способностей вне зависимости от их

индивидуальных психологических особенностей здоровья, склонностей, материальной обеспеченности семьи» [1].

Адаптивность образовательной среды, по мнению Ковригиной И.С., – это «способность образовательной среды устанавливать соответствие между предлагаемыми образовательными услугами и образовательными запросами семьи, общественности и отдельных граждан, создавать и поддерживать условия для продуктивной работы педагогических кадров, управленческого и обслуживающего персонала» [33].

Таким образом, адаптивность образовательной среды будет проявляться в открытом и дружеском характере информационной и социальной среды во всех образовательных учреждениях; в разнообразии образовательных программ и согласованных с ними педагогических технологий, учитывающих индивидуальные особенности и интересы обучающегося; в полноценности духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития, гражданского и профессионального становления.

Адаптация ребенка к школе требует постоянного контроля, внимания, своевременной поддержки и постоянного психолого-педагогического сопровождения со стороны взрослых. С целью обеспечения наиболее благоприятного протекания адаптационного периода администрацией образовательного учреждения совместно с психологами и педагогами должна быть спроектирована и внедрена программа психолого-педагогического сопровождения первоклассников в данном периоде. По мнению Афанасьева Н.В. и Дубиненкова Е.Н., эта программа должна быть комплексной, включающей в себя различные мероприятия, в том числе в обязательном порядке: диагностику, адаптационные и корректирующие занятия с детьми, работу с родителями» [2].

Цель проведения диагностики с первоклассниками – выявление трудностей адаптации к школе, проектирование вероятных способов их преодоления. Корректирующие занятия осуществляются с помощью организации коллективных мероприятий или индивидуальных консультаций,

направленных на изменение психофизиологического состояния детей, улучшение их адаптационных возможностей, оказание психологической поддержки. По мнению Газман О.С., все корректирующие занятия можно разделить на две группы:

– общеклассные, цель которых – знакомства детей друг с другом, с правилами поведения в школе, оказание помощи в построении дружеских отношений и т.д.;

– групповые, индивидуальные – мероприятия, проводимые для отдельных первоклассников или небольших групп детей, имеющих определенные проблемы в адаптации [13].

Работа с родителями в адаптационный период, по словам Газман О.С., осуществляется с целью повышения уровня их педагогической образованности. Работа с детьми включает в себя проведение родительских собраний, посвященных вопросам адаптации, разработку советов родителям по преодолению трудностей в адаптационном периоде ребенка, проведение индивидуальных консультаций с целью оказания помощи конкретным детям и их родителям [13].

Эффективная реализация основных направлений программы адаптации первоклассников приводит к смягчению и ускорению процесса овладения ребенком новым видом деятельности, новой социальной ролью.

В период адаптации к школе, в частности к первому классу, детям необходимо обеспечение максимально развернутой системы специальных условий адаптации. В решении этой проблемы большими возможностями располагает психолого-педагогическое сопровождение, которое может обеспечить такой категории детей, которые переживают трудности вхождения в школьную среду, поддержку и помощь в виде разработки модели психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первоклассников [13].

По мнению Рамазановой Э.А., под психолого-педагогическим сопровождением следует понимать «систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание социальных и психологических

условий, ориентированных не только на зону актуального, но и на зону ближайшего развития ребенка, для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия с педагогами» [41].

В ситуации сопровождения можно выделить три основных компонента:

– спутник;

– сопровождающий;

– совместный путь.

Сопровождение – это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Согласно Осуховой Н.Г., психолого-педагогическое сопровождение играет важную роль в формировании новообразований личности ребенка, поскольку включает в себя поддержку и помощь, стимулирует детей к самостоятельному принятию решений возникающих проблем [39].

Для улучшения благоприятности исхода адаптационного процесса и улучшения психического и психофизиологического состояния первоклассника необходима правильная организация режима дня ребёнка, включающая в себя:

– регулярное проведение утренней гимнастики;

– ежедневное проветривание комнаты и учебного класса;

– соблюдение рационального и регулярного питания, согласно физиологическим нормам подрастающего организма;

– соблюдение гигиенических норм поведения;

– организация регулярного отдыха, релаксации в перерывах между периодами учебной деятельности;

– обучение проведению рефлексии;

– оказание психологической поддержки, позитивной обратной связи ребёнку со стороны взрослых (благодарность, поощрение, похвала, ориентация на успех).

– обеспечение достаточного количества физической активности;

– чередование различных видов деятельности на уроке, смена одного метода или задания другими:

– использование разнообразных форм работы (групповая, парная, фронтальная, индивидуальная) и типов уроков (урок-сказка, экскурсия, путешествие, игра, театрализация и т.п.) [18].

Организация психолого-педагогического сопровождения в первые месяцы пребывания детей в школе позволяет сгладить адаптационное напряжение первоклассников, дает детям возможность привыкнуть к новой социальной среде, социальной роли, найти своё место в ней.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение способствует одновременно и адаптации, и социализации детей.

Психолого-педагогическое сопровождение должно включать в свою основу наблюдение за первоклассниками в процессе их вхождения в систему школьного обучения.

В результате данного наблюдения и изучения педагог и психолог намечают контуры, пути индивидуального развития (при необходимости – коррекции) личностных характеристик детей, а порой и организуют программу коррекции уже с первых недель обучения.

С первых недель обучения первоклассников желательно включить в психолого-педагогическое сопровождение работу над снижением уровня тревожности детей посредством индивидуальных, а затем групповых занятий с психологом [41].

Таким образом, программа психолога педагогического сопровождение должна быть включена организация специальных условий:

– При взаимодействии с первоклассником учитель будет опираться на комплекс интересующих ребёнка проблем (как это было в дошкольном детстве).

– Общение с ребёнком строится в диалоговом режиме, во время которого педагог помогает первокласснику научиться находить и исправлять ошибки, неизбежно возникающие в начале любого вида деятельности.

– Необходимо обязательное проведение психодиагностических мероприятий, способных предоставить необходимую информацию для подробного знакомства с ребёнком и осуществления психолого-педагогического сопровождения.

– организация взаимодействия с ребёнком производится с учётом результатов проведённых психодиагностических методик.

– нежелательно проводить мероприятия, направленные на психокоррекцию детей, в период адаптации, поскольку они могут выступать дополнительным стрессовым фактором. Психокоррекционные мероприятия могут подчеркнуть определённые моменты неготовности детей к школе и актуализировать сравнение детей их с одноклассниками, что также может выступать крайне неблагоприятным фактором для ряда детей. Помимо этого, психокоррекционные мероприятия могут стать причиной возникновения и развития психологической защиты со стороны первоклассников [41].

– Воспитательная работа в начальной школе организуется с учетом меняющихся условий в жизни ребёнка и реализуется на основе личностного, индивидуального и социального профиля развития обучающегося первого класса.

– Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников должно быть организовано с учетом физиологических и психологических факторов адаптации. По мнению Усковой М.В., физиологические факторы следует оценивать по таким параметрам, как ежедневное самочувствие, уровень работоспособности, сон, аппетит, наличие заболеваний, обострение хронических болезней. Психологические факторы следует оценивать по таким параметрам, как мотивация к школе и учебе, уровень развития психологических процессов, настроение, готовность и способность к самооцениванию [45].

**Выводы по параграфу.** Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации должно включать в себя несколько этапов:

– Диагностический (констатирующий) этап, включающий в себя диагностику уровня адаптации первоклассников, оценку психофизиологического состояния детей.

– Основной (корректирующий) этап, включающий в себя проектирование и использование программы психолого-педагогического сопровождения первоклассников с учетом результатов диагностики, проведенной на предыдущем этапе.

– Контрольный (заключительный) этап, включающий в себя повторное проведение диагностики уровня адаптации первоклассников и их психофизиологического состояния, анализ и оценку результатов программы психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение должно:

– включать в себя работу над снижение уровня тревожности как в групповом, так и в индивидуальном режиме;

– опираться на комплекс найденных психологических проблем ребёнка;

– быть организовано в диалогическом режиме;

– быть организовано на основе личностного, индивидуального и социального профиля развития первоклассников;

– включать в себя правильную организацию режима дня первоклассника.

# 2 Эмпирическое исследование взаимосвязи учебной мотивации и социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде

## 2.1 Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование взаимосвязи учебной мотивации и социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде, включало в себя реализацию следующих задач:

– выбрать и/или разработать методы диагностики уровня адаптации первоклассников;

– определить выборку обучающихся первых классов

– провести диагностику актуального уровня адаптации к образовательной деятельности и учебной мотивации первоклассников;

– провести оценку и анализ данных, полученных в результате диагностики;

– с учетом результатов диагностики первоклассников разработать программу психолого-педагогического сопровождения.

Период проведения исследования – с 1 февраля по 26 марта 2021 года. Таким образом, длительность исследования составила 8 недель.

Эмпирической базой исследования выступило 60 обучающихся первых классов в возрасте 7-8 лет; состав выборки – 28 мальчиков и 32 девочки муниципального образовательного учреждения (МОУ) СОШ п. Учебный Ершовского района Саратовской области.

Для оценки социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде были отобраны следующие диагностические методики:

– методика «Карта наблюдений Д. Скотта» [21];

– анкетирование «Восприятие ребёнком школы» [50];

– методика оценки привлекательности классного коллектива [50].

Для диагностики учебной мотивации использовалась методика исследования мотивации учения Ясюкова Л.А. [50].

Выбор методик диагностики производился по следующим критериям:

– их соответствия целям эмпирической работы;

– удобство использования;

– высокий уровень достоверности результатов;

– наличие не менее одной шкаловой методики.

**Карта наблюдений Скотта.** Методика относится к методикам экспертной оценки и основана на проведении экспертного опроса, позволяющего получить информацию об особенностях эмоциональной и поведенческой сфер ребенка. Карта наблюдения Д. Скотта включает в себя 198 фрагментов фиксированных форм поведения, о наличии или отсутствии которых у ребенка должен судить наблюдатель, заполняющий карту. Все фрагменты сгруппированы в 16 синдромов, обозначенные в карте наблюдений и регистрационном бланке римскими цифрами:

I. Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям.

II. Депрессия.

III. Уход в себя, избегание контактов с людьми.

IV. Тревожность по отношению к взрослым.

V. Враждебность по отношению к взрослым.

VI. Тревога по отношению к детям.

VII. Асоциальность.

VIII. Враждебность к детям.

IX. Неугомонность, неустойчивость.

X. Эмоциональное напряжение.

XI. Невротические симптомы.

XII. Неблагоприятные условия среды.

XIII. Сексуальное развитие.

XIV. Умственная отсталость.

XV. Болезни и органические нарушения.

XVI. Физические дефекты.

XVII. Различные симптомы зависимого поведения.

В качестве экспертов в рамках эмпирического исследования выступали классные руководители. Карта наблюдений была заранее изучена классными руководителями с целью наблюдения за детьми в соответствие с критериями карты.

В регистрационном бланке педагог указывал фамилию, имя, возраст ребенка и дату заполнения. В бланке, отсутствовали надписи «нарушения» и «неприспособленность», а также расшифровка синдромов. Напротив, каждого синдрома стояла римская цифра, соответствующая номеру синдрома в опросном листе. Педагог зачёркивал в регистрационном бланке цифры, соответствующие формам поведения, которые характерны для исследуемого ребенка. Заполнение бланков проходило постепенно, в течение двух недель. Педагог одновременно работал с бланками нескольких детей, с целью их сравнения для упрощения понимания карты наблюдений.

После заполнения всех бланков была организована их обработка и интерпретация результатов. В регистрационном бланке вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). Подсчет результатов производился следующим образом:

– зачеркнутому симптому слева присваивается 1 балл;

– зачеркнутому симптому справа присваивалось 2 балла.

Затем производился подсчет суммы баллов по каждому синдрому и общая сумма баллов по всем синдромам, отражающая коэффициент дезадаптации. Интерпретация заполненной карты подразделяется на количественную и качественную.

Количественная интерпретация. Коэффициент дезадаптации в норме составляет от 0 до 25 баллов, что свидетельствует об отсутствие дезадаптации. Если коэффициент дезадаптации больше 25 баллов, это свидетельствует о значительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации, дети стоят на грани клинических нарушений и нуждаются в помощи специалиста.

Качественная интерпретация. Выделяется 4 варианта заполненной карты:

– 1 вариант. Общее число выделенных фрагментов незначительно, большая часть из них находится в левой части бланка, коэффициент дезадаптации не более 25 баллов, следовательно, развитие эмоционально-волевой сферы ребенка можно считать соответствующим норме, что свидетельствует об отсутствии дезадаптации.

– 2 вариант. Число выделенных фрагментов незначительно, но большинство из них находится в правой части бланка, что свидетельствует о серьезных нарушениях поведения, вероятной дезадаптации.

– 3 вариант. Число выделенных фрагментов находится в правой части бланка, что свидетельствует о серьезных нарушениях поведения, при этом выделяется какой-либо доминирующий синдром, необходима помощь специалиста.

– 4 вариант. Число выделенных фрагментов большое, но все они находятся в левой части бланка, нет доминирующего синдрома, коэффициент дезадаптации превышает 25 баллов, что свидетельствует о серьезности нарушения механизмов личностной адаптации, ребенок составляет группу риска, но, тем не менее, его развитие считается соответствующим норме [21].

**Анкетирование «Восприятие ребёнком школы».** В рамках данного исследования дети отвечали на вопросы анкеты. Анкета содержит в себе 20 вопросов, Данный тест позволяет определить уровень и характер школьной тревожности, эмоциональные переживания ребёнка, особенности его отношений со сверстниками и педагогом. Прохождение данного теста определяет не только уровень общей тревожности, но и уровень частных видов проявления школьной тревожности. Кроме того, методика позволяет изучить уровень и характер адаптации первоклассников к школе.

Анкета включает в себя 25 утверждений, разделенные на 5 шкал (5 сфер, влияющие на адаптацию):

– удовлетворенность школьной жизнью и желание учиться;

– дружеские отношения в классе;

– тревожность, связанная с учебным процессом;

– самооценка, степень уверенности ребенка в своих силах;

– самочувствие, состояние здоровья.

Задачей ребёнка было ответить на вопрос: «Согласен ли он с данным утверждением». В случае положительного ответа напротив утверждения ребёнок ставил «+», в случае несогласия с утверждением – «–». После прохождения анкеты проводился анализ его результатов с помощью сравнения с ответами из ключа.

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые совпадают с ключом теста. За каждое совпадение с ключом ставится 1 балл. Затем производится подсчет баллов по каждой шкале и итоговый. Средний балл по каждой шкале – 3. Если показатель ребенка ниже данного значения, значит, у него есть проблемы в этой сфере и ему необходимы помощь и поддержка. Если суммарный показатель по всем шкалам меньше 12, у ребёнка имеются проблемы с адаптацией.

**Методика оценки привлекательности классного коллектива.** Методика предназначена для оценки привлекательности для ученика классного коллектива. Методика представляет собой анкетирование. Анкета содержит в себе пять вопросов, позволяющих оценить, как ребёнок воспринимает психологический климат в классном коллективе. Каждый вопрос содержит 6 вариантов ответов, где каждому варианту присваивается от 0 до 5 баллов. Баллы за каждый вопрос суммируются и по итоговому значению баллов происходит оценка привлекательности классного коллектива для ребенка. Чем выше итоговая оценка, тем лучше ребёнок оценивает психологический климат в коллективе, тем выше уровень его адаптации [50].

**Методика исследования мотивации учения.** Данная методика представляет собой анкетирование. Анкета содержит 12 вопросов, позволяющих оценить выраженность 6 мотивов учения:

– внешний мотив;

– игровой мотив;

– отметка;

– позиционный мотив;

– социальный мотив;

– учебный мотив.

На каждый мотив в анкете выделено по 2 вопроса. Каждый ответ на вопрос оценивается в определенное количество баллов. При обработке результатов анкетирования производится подсчет количества баллов по каждому мотиву, что позволяет судить о степени выраженности того или иного мотива у ребёнка. Общий уровень учебной мотивации определяется на основании формулы (1):

$$М = В \cdot 0 + И \cdot 1 + О \cdot 2 + П \cdot 3 + С \cdot 4 + У \cdot 5, \quad (1)$$

Где М – общий уровень учебной мотивации;

В – количество баллов, набранных по шкале «внешний мотив»;

И – количество баллов, набранных по шкале «игровой мотив»

О – количество баллов, набранных по шкале «отметка»;

П – количество баллов, набранных по шкале «позиционный мотив»;

С – количество баллов, набранных по шкале «социальный мотив»;

У – количество баллов, набранных по шкале «учебный мотив».

Качественная интерпретация выбранных мотивов:

– Внешний мотив – у ребёнка отсутствует собственное искреннее желание посещать школу. Он делает это только по принуждению.

– Учебный мотив – ребёнок получает удовольствие от самого процесса учебной деятельности, ему нравится посещать школу.

– Игровой мотив – в школе ребенку нравится только играть, гулять, общаться с детьми.

– Позиционный мотив – посещая школу, ребёнок стремится почувствовать себя взрослым, повысить свой статус в глазах окружающих.

– Социальный мотив – ребенок ходит в школу потому, что знает: учиться надо, чтобы в будущем получить профессию, - так говорят родители.

– Отметка – ребенок ходит в школу, чтобы зарабатывать пятерки, за которые хвалят родители и педагог.

Описание используемых методик представлено в приложении А.

**Выводы по параграфу:** исследование взаимосвязи учебной мотивации и социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде, включало в себя реализацию следующих задач:

– выбрать и/или разработать методы диагностики уровня адаптации первоклассников;

– определить выборку обучающихся первого класса, сформировать контрольную и экспериментальную группу;

– провести диагностику актуального уровня адаптации к образовательной деятельности и учебной мотивации первоклассников;

– провести оценку и анализ данных, полученных в результате диагностики;

– с учетом результатов диагностики первоклассников разработать программу психолого-педагогического сопровождения.

Для диагностики уровня адаптации первоклассников к образовательной среде были выбраны следующие методики:

– карта наблюдений Д. Скотта;

– методика оценки привлекательности классного коллектива

– анкетирование.

Для диагностики учебной мотивации использовалось анкетирование, вопросы анкеты составлены автором.

Выбранные методики обладают высокой достоверностью результатов, и удобны для использования с первоклассниками. Часть вопросов анкет были преобразованы с целью лучшего восприятия участниками исследования.

## 2.2 Результаты исследования и их интерпретация

Результаты, полученные в ходе диагностики учебной мотивации и уровня адаптации первоклассников к школе, представлены в приложении Б и таблице 5, 6, 7 и 8.

Таблица 5 – Результаты диагностики по методике «Карта наблюдений Д. Скотта»

| Шкала | Среднее | Стандартное отклонение |
|---|---|---|
| I. Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям | 4,03 | 2,07 |
| II. Депрессия | 3,27 | 1,96 |
| III. Уход в себя, избегание контактов с людьми | 2,05 | 1,67 |
| IV. Тревожность по отношению к взрослым | 3,43 | 1,99 |
| V. Враждебность по отношению к взрослым | 1,38 | 1,30 |
| VI. Тревога по отношению к детям | 1,57 | 1,51 |
| VII. Асоциальность | 1,17 | 1,55 |
| VIII. Враждебность к детям | 0,95 | 1,60 |
| IX. Неугомонность, неустойчивость | 1,08 | 1,69 |
| X. Эмоциональное напряжение | 3,15 | 1,76 |
| XI. Невротические симптомы | 2,15 | 1,80 |
| XII. Неблагоприятные условия среды | 0,10 | 0,40 |
| XIII. Сексуальное развитие | 0 | 0 |
| XIV. Умственная отсталость | 0 | 0 |
| XV. Болезни и органические нарушения | 0,35 | 0,71 |
| XVI. Физические дефекты | 0,02 | 0,13 |
| XVII. Различные симптомы зависимого поведения | 0 | 0 |
| По всем шкалам | 24,70 | 13,47 |

Результаты диагностики уровня дезадаптации первоклассников по методике «Карта наблюдений Д. Скотта» свидетельствуют о том, что большая часть выборки не имеет существенных отклонений психического развития и в целом адаптация протекает нормально. Однако, некоторые симптомокомплексы присутствуют, при этом их выраженность имеет не явное значение (средние значения по всем шкалам не превышают 11).

Наиболее выраженные симптомокомплексы:

– недоверие к новым людям (среднее значение – 4,03; стандартное отклонение – 2,07);

– тревожность по отношению к взрослым (среднее значение – 3,43; стандартное отклонение – 1,99);

– депрессия (среднее значение – 3,27; стандартное отклонение – 1,96);

– эмоциональное напряжение (среднее значение – 3,15; стандартное отклонение – 1,76).

Средние значения и стандартные отклонения по данным шкалам практически одинаковы, стандартные отклонения близко к 2, это означает, что каждое значение в выборке больше или меньше среднего значения на величину стандартного отклонения.

Симптомокомплексы, которые не встречаются у детей:

– сексуальное развитие;

– умственная отсталость;

– различные симптомы зависимого поведения.

Это свидетельствует об отсутствии серьезных нарушений поведения и психики, дети развиваются согласно своему возрасту.

Стандартные отклонения некоторых шкал больше среднего значения:

– враждебность к детям (среднее значение – 0,95; стандартное отклонение – 1,60);

– неугомонность, неустойчивость (среднее значение – 1,08; стандартное отклонение – 1,69);

– неблагоприятные условия среды (среднее значение – 0,10; стандартное отклонение – 0,40);

– болезни и органические нарушения (среднее значение – 0,35; стандартное отклонение – 0,71);

– физические дефекты (среднее значение – 0,02; стандартное отклонение – 0,13).

Это свидетельствует о том, что данные симптомокомплексы выражены лишь у некоторых детей (не у каждого ребёнка в исследуемой группе) и

вариабельность значений шкал по выборке довольно высокая. Средние значения небольшие, что свидетельствует о слабой выраженности данных симптомокомплексов у детей и является благоприятным фактором для адаптации.

Среднее значение по всем шкалам составляет 24,70, что меньше 25, а значит, указывает на то, что в среднем дети имеют нормальный уровень адаптации к образовательной среде. При этом стандартное отклонение составляет 13,47, что свидетельствует о высокой вариабельности коэффициента дезадаптации по группе. Таким образом, часть детей имеют признаки дезадаптации к образовательной среде, что свидетельствует о необходимости психолого-педагогического сопровождения. При этом психолого-педагогическое сопровождение детей должно уделить особое внимание работе с: депрессивными признаками, тревожностью, эмоциональным напряжением и недоверием к людям.

Распределение детей по уровню дезадаптации имеет следующий вид:

– низкий уровень дезаптации – от 0 до 11 баллов;

– средний уровень дезадаптации – от 12 до 38 баллов;

– высокий уровень дезадаптации – больше 38 баллов.

Согласно описанным выше интервалам, количество детей, имеющих низкий уровень дезадаптации составляет 5 человек; средний – 44 человека; высокий – 11 человек.

Таким образом, 55 человек имеет потребность в психолого-педагогическом сопровождении, которое должно в обязательном порядке включать в себя упражнения для обучения детей навыкам стрессоустойчивости и работы со стрессом, упражнения на развитие эмоционального интеллекта, упражнения по работе с тревожностью и депрессией, а также упражнение на развитие доверия. Кроме того, стоит уделить внимание работе по повышению комфортности атмосферы в классе, улучшению психологического климата в коллективе.

Таблица 6 – Результаты диагностики по методике «Восприятие ребёнком школы»

| Шкала | Среднее | Ст. отклонение |
|---|---|---|
| I. Удовлетворенность школьной жизнью и желание учиться | 3,88 | 1,03 |
| II. Дружеские отношения в классе | 3,90 | 0,90 |
| III. Тревожность, связанная с учебным процессом | 3,73 | 0,97 |
| VI. Самооценка, степень уверенности ребенка в своих силах | 4,08 | 0,74 |
| V. Самочувствие, состояние здоровья. | 4,82 | 0,50 |
| По всем шкалам | 20,42 | 2,76 |

Результаты, приведённые в таблице 6, свидетельствуют о том, что большая часть детей воспринимает школу позитивно (среднее значение по всем шкалам 20,42 при максимальном значении, равном 25). Стандартное отклонение по всем шкалам – 2,76, это означает, что итоговый показатель по всем шкалам у детей больше или меньше среднего значения на 2,76.

Максимальное среднее значение имеет шкала «Самочувствие, состояние здоровья». Это означает, что большая часть выборки считает свое самочувствие и состояние здоровье удовлетворительным, дети не испытывают физического дискомфорта от учебной деятельности и нагрузка, получаемая на уроках, адекватна и не избыточна.

Минимальное среднее значение имеет шкала «Тревожность, связанная с учебным процессом», что свидетельствует о наличии тревожности у детей. При этом стандартное отклонение по данной шкале составляет порядка 25% от величины среднего значения по шкале. Это означает, что многие дети (около половины) в той или иной степени испытывают тревогу, связанную с учебной деятельностью.

Распределение детей по уровню адаптации имеет следующий вид:

– низкий уровень адаптации – от 0 до 17 баллов;

– средний уровень адаптации – от 18 до 23 баллов;

– высокий уровень адаптации – больше 23 баллов.

Согласно описанным выше интервалам, количество детей, имеющих низкий уровень адаптации составляет 8 человек; средний – 47 человека; высокий – 5 человек.

Таблица 7 – Результаты диагностики по методике «Оценка привлекательности классного коллектива»

| Шкала | Среднее | Ст. отклонение |
|---|---|---|
| I. Принадлежность к классу | 3,86 | 1,09 |
| II. Выбор обучения в своем классе | 4,03 | 0,96 |
| III. Взаимоотношения между учениками | 3,90 | 1,02 |
| VI. Взаимоотношения с учителем | 4,42 | 1,01 |
| V. Отношение одноклассников к учебе | 4,13 | 0,83 |
| По всем шкалам | 20,28 | 3,85 |

Результаты, представленные в таблице 7, свидетельствуют о том, большая часть детей высоко оценивает классный коллектив (среднее значение по всем шкалам – 20,28 при максимальном значении 25). Стандартное отклонение по всем шкалам – 3,85. Это означает, что часть детей имеет слабо выраженную неудовлетворённость тем или иным аспектом классного коллектива.

Максимальное среднее значение имеет шкала «Взаимоотношения с учителем» (4,42). Это свидетельствует о высокой оценке педагога в глазах детей. Минимальное среднее значение имеет шкала «Принадлежность к классу» (3,86) и «Взаимоотношения между учениками» (3,99), стандартное отклонение у данных шкал практически одинаково (1,09 и 1,02). Это свидетельствует о наличии некоторых затруднений во взаимоотношениях между детьми, потребности в проведении мероприятий, направленных на улучшение психологического климата коллектива.

Распределение детей по уровню адаптации имеет следующий вид:

– низкий уровень адаптации – от 0 до 16 баллов;

– средний уровень адаптации – от 17 до 23 баллов;

– высокий уровень адаптации – больше 23 баллов.

Согласно описанным выше интервалам, количество детей, имеющих низкий уровень адаптации составляет 11 человек; средний – 35 человека; высокий – 12 человек.

Таким образом, согласно результатам, всем методик диагностики уровня адаптации (дезадаптации) к образовательной среде, большая часть детей имеет

средний и низкий уровень адаптации, высокий уровень адаптации распространен меньше всего, что свидетельствует о потребности детей в психолого-педагогическом сопровождении.

Таблица 8 – Результаты диагностики учебной мотивации первоклассников

| Мотив | Ср. значение | Ст. Отклонение |
|---|---|---|
| Внешний мотив | 5,87 | 2,57 |
| Игровой мотив | 5,70 | 2,46 |
| Отметка | 6,64 | 2,40 |
| Позиционный мотив | 7,00 | 1,46 |
| Социальный мотив | 6,52 | 2,72 |
| Учебный мотив | 6,55 | 2,76 |
| По всем мотивам (учебная мотивация) | 98,48 | 25,91 |

Согласно таблице 8, максимальное среднее значение имеет позиционный мотив (7,00), стандартное отклонение – 1,46. Это свидетельствует о том, что позиционный мотив является ведущим для многих детей, для которых школа – способ самоутверждения, поднятия «репутации». Следующим распространённым мотивов учения является «отметка» (среднее значение – 6,64; стандартное отклонение – 2,40). Это свидетельствует о том, что для значительной части детей данный мотив является ведущим. Преобладающий мотив учения «отметка», что в целом, не является только негативным фактором и лучше, чем преобладание более низших мотивов, однако необходимо стремится к доминированию учебного мотива. Негативные последствия преобладания данного мотива заключены в том, что дети идут в школу не столько за знаниями, сколько за «хорошими отметками». При этом часто отметка может быть субъективной, и не отражать истинного положения знаний у конкретного ребёнка. Отметка должна быть лишь мерилом успешности ребёнка в образовательной деятельности, а нее ее целью [51].

Учебный и социальный мотивы имеют практически одинаковое среднее значение (6,55 и 6,52) и стандартное отклонение (2,76 и 2,72). Мотивы являются третими по распространённости среди детей, что можно отнести к

благоприятному признаку. Ведущий учебный мотив – один из значимых факторов для успешной образовательной деятельности, поскольку это единственный «внутренний» мотив учения. Детям с ведущим учебным мотивов нравится сам процесс получения знаний. Ведущий социальный мотив не является «внутренним», но тем не менее также является благоприятным признаком. Дети с ведущим социальным мотивом воспринимают школу как важное звено социализации, свою обязанность.

Минимальное среднее значение и стандартное отклонение у игрового (5,70 и 2,46) и внешнего (5,87 и 2,57) мотивов. Это свидетельствует о том, что данные мотивы является наименее распространенным среди учеников, что относится к благоприятным признакам. Ведущий внешний и игровой мотив может препятствовать успешной адаптации ребёнка к школе, поскольку от школы ребенок ожидает развлекательных мероприятий, игры, либо же, в случае ведущего внешнего мотива, посещает ее по принуждению кого-либо, например, родителей. В случае преподнесения материала не в игровой форме дети с ведущим игровым мотивом могут посещать школу без интереса. А в случае отсутствия внешней мотивации, например, при ослаблении родительского контроля, дети с ведущим внешним мотивом могут перестать посещать школу.

Распределение детей по уровню мотивации учения имеет следующий вид:

– низкий уровень мотивации – от 0 до 72 баллов;

– средний уровень адаптации – от 73 до 124 баллов;

– высокий уровень адаптации – больше 124 баллов.

Согласно описанным выше интервалам, количество детей, имеющих низкий уровень мотивации, составляет 14 человек; средний – 37 человека; высокий – 9 человек.

Таким образом, результаты диагностики показали, что большая часть первоклассников имеет средний уровень мотивации учения, меньшее количество детей имеет высокий уровень мотивации. У большей части первоклассников ведущим мотивом учения является «позиционный» мотив и «отметка». «Учебный» и «социальный» мотивы учения расположились на

третьем месте по распространенности среди первоклассников. Ведущий внешний и игровой мотивы наименее распространены.

**Корреляционный анализ**

Для оценки наличия или отсутствия взаимосвязи между уровнем адаптации к образовательной среде и уровнем учебной мотивации был проведен корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона). Выявленные значимые корреляционные связи между факторами (выше критического значения коэффициента Пирсона для выборки $n = 60$ ($r \geq 0{,}254$ при $p < 0{,}05$; $r \geq 0{,}330$ при $p < 0{,}01$; $r \geq 0{,}414$ при $p < 0{,}001$), представлены в таблицах 9, 10, и 11.

**Корреляционные связи между симптомокомплексами методики «Карта наблюдений Д. Скотта» и учебной мотивацией.**

В результате корреляционного анализа выявлено, что существует положительная сильная корреляционная связь (r – 0,73) между симптомокомплексами «Недоверие ко взрослым людям» и «Депрессия». Кроме того, положительная сильная корреляционная связь с симптомокомплексом «Депрессия» имеется у симптомокомплексов «Эмоциональное напряжение» (r – 0,95) и «Невротические симптомы» (r – 0,85). Это может свидетельствовать о том, что чем более выражены симптомы депрессии у ребенка, тем в большем стрессе он пребывает (эмоциональное напряжение) и тем более выражены у него невротические симптомы и недоверие к взрослым. Кроме того, если ребенок избегает контакта с взрослым, относится к нему с недоверием, педагог может предположить у него депрессивное состояние, эмоциональное напряжение.

Таблица 9 – Взаимосвязь показателей шкал методик «Карта наблюдений Д. Скотта» и «Оценка мотивации учения»

| Факторы | Учебный мотив | Социальный мотив | Позиционный мотив | Оценка | Игровой мотив | Внешний мотив | Уровень мотивации |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Недоверие | | | | | | | |
| Депрессия | | | | | | 0,282* | |
| Уход в себя | | | | | | | |
| Тревожность | | | | 0,271* | | 0,257* | |
| Враждебность | | -0,365** | | | | | |
| Асоциальность | | -0,342** | | | | | |
| Неугомонность | -0,373** | | | | 0,362** | | |
| Эмоциональное напряжение | | | | 0,256* | | | |
| Невротические симптомы | | | | | | | |
| Неблагоприятные условия среды | | | | | | | |
| Коэффициент дезадаптации | -0,472*** | -0,371** | 0,224* | | 0,312* | 0,362** | -0,357** |

где * - статистически значимые различия:

– $r \geq 0,254$* при $p < 0,05$;

– $r \geq 0,330$** при $p < 0,01$;

– $r \geq 0,414$*** при $p < 0,001$.

Согласно таблице 9, учебный мотив имеет обратную взаимосвязь с симптомокомплексом «Неугомонность» ($r = -0,373$, $p < 0,01$) и коэффициентом дезадаптации ($r = -0,472$, $p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что при повышении проявления неугомонности, неусидчивости, учебный мотив у ребёнка уменьшается. И в случае наличия выраженного симптомокомплекса «Неугомонность», учебный мотив у ребёнка, вероятнее всего, будет не выражен. В случае повышения коэффициента дезадаптации, учебный мотив у ребёнка будет снижаться. У детей с высоким значением коэффициента дезадаптации выраженность учебного мотива низкая и наоборот, в случае низкого значения коэффициента дезадаптации, учебный мотив у ребёнка более выражен.

Социальный мотив имеет обратную взаимосвязь с симптомокомплексом «Враждебность» ($r = -0,365$, $p < 0,01$), «Асоциальность» ($r = -0,342$, $p < 0,01$) и

коэффициентом дезадаптации ($r = -0,371$, $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что при повышении проявления враждебности, агрессивности и/или черт асоциального поведения, выраженность социального мотива у ребёнка уменьшается. И в случае наличия выраженного симптомокомплекса «Враждебность» и/или «Асоциальность» социальный мотив у ребёнка, вероятнее всего, будет не выражен. В случае повышения коэффициента дезадаптации, социальный мотив у ребёнка будет снижаться. У детей с высоким значением коэффициента дезадаптации выраженность социального мотива, вероятнее всего, низкая и наоборот, в случае низкого значения коэффициента дезадаптации, социальный мотив у ребёнка более выражен.

Позиционный мотив имеет прямую взаимосвязь и коэффициентом дезадаптации ($r = 0,224$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что при повышении коэффициента дезадаптации, выраженность позиционного мотива у ребёнка будет расти. У детей с высоким значением коэффициента дезадаптации выраженность позиционного мотива, вероятнее всего, более высокая, чем у детей с низким значением коэффициента дезадаптации и наоборот, в случае низкого значения коэффициента дезадаптации, позиционный мотив у ребёнка менее выражен.

Мотив оценка имеет прямую взаимосвязь с симптомокомплексами «Тревожность» ($r = 0,271$, $p < 0,05$) и «Эмоциональное напряжение» ($r = 0,256$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что при повышении проявления тревожности, у ребёнка становится более выраженным такой мотив учения, как оценка. Для ребёнка с выраженной тревожностью важно получить хорошую отметку, он может посещать школу лишь для того, чтобы получить высокую оценку. В противном случае, при снижении тревожности, выраженность мотива оценка у ребёнка, вероятнее всего, будет снижаться. У детей с выраженным эмоциональным напряжением мотив оценка также становится более выраженным. Это может свидетельствовать о том, у детей, испытывающих тревогу и/или эмоциональное напряжение, возникает повышенная потребность

в одобрении со стороны, в подтверждении своей значимости, что может быть достигнуто посредством получения высокой отметки.

Игровой мотив имеет прямую взаимосвязь с симптомокомплексом «Неугомонность» ($r = 0,362$, $p < 0,01$) и коэффициентом дезадаптации ($r = 0,312$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что при повышении проявления неугомонности, неусидчивости, игровой мотив учения у ребёнка становится более выраженным. В случае повышения коэффициента дезадаптации, игровой мотив у ребёнка также будет становится более выраженным. У детей с высоким значением коэффициента дезадаптации выраженность игрового мотива более высокая и наоборот, в случае низкого значения коэффициента дезадаптации, игровой мотив у ребёнка менее выражен.

Внешний мотив имеет прямую взаимосвязь с симптомокомплексами «Депрессия» ($r = 0,282$, $p < 0,05$), «Тревожность» ($r = 0,257$, $p < 0,05$) и коэффициентом дезадаптации ($r = 0,362$, $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что при наличии у ребёнка выраженных признаков депрессии и/или тревожности, выраженность внешнего мотива учения также будет высокой. В случае повышения коэффициента дезадаптации, внешний мотив у ребёнка также будет повышаться. У детей с высоким значением коэффициента дезадаптации выраженность внешнего мотива выше, чем у детей с низким значением данного коэффициента и наоборот, в случае низкого значения коэффициента дезадаптации, внешний мотив учения у ребёнка менее выражен.

Уровень мотивации учения имеет обратную взаимосвязь с коэффициентом дезадаптации ($r = - 0,357$; $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем выше коэффициент дезадаптации ребёнка, тем меньше его уровень мотивации учения. Кроме того, если у ребёнка отсутствует необходимый уровень мотивации учения, вероятнее всего, он испытывает трудности с адаптацией к образовательной среде.

Таким образом, результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между уровнем мотивации учения и уровнем адаптации ребёнка к школе. И чем выше уровень мотивации учения у ребёнка,

тем более успешно протекает его адаптация к школе, и наоборот, в случае низкой мотивации учения, ребёнок испытывают трудности с адаптацией к образовательной среде.

Таблица 10 – Взаимосвязь показателей шкал методик «Восприятие ребёнком школы» и «Оценка мотивации учения»

| Факторы | Учебный мотив | Социальный мотив | Позиционный мотив | Оценка | Внешний мотив | Уровень мотивации |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Удовлетворенность школьной жизнью | 0,318* | | | | -0,328* | 0,331** |
| Дружеские отношения в классе | | | -0,256* | | | 0,342** |
| Тревожность, связанная с учебой | | | | | | 0,287* |
| Самооценка | | 0,272* | -0,261* | -0,267* | | 0,345** |
| Самочувствие | | | | | | 0,254* |
| Восприятие ребёнком школы | 0,328* | | | | -0,312* | -0,312* |

где * - статистически значимые различия:

– $r \geq 0{,}254$* при $p < 0{,}05$;

– $r \geq 0{,}330$** при $p < 0{,}01$;

– $r \geq 0{,}414$*** при $p < 0{,}001$.

Согласно данным таблицы 10, учебный мотив учения имеет прямую взаимосвязь с фактором «Удовлетворенность школьной жизнью» ($r = 0{,}318$, $p < 0{,}05$) и общим значением по всем шкалам методики «Восприятие ребёнком школы» ($r = 0{,}328$, $p < 0{,}05$). Это свидетельствует о том, что в случае, когда ребёнок доволен школьной жизнью, его учебный мотив будет более

выраженным. В противоположном случае, если ребёнок испытывает неудовлетворение от школы, выраженность учебного мотива – низкая.

Социальный мотив учения имеет прямую взаимосвязь с фактором «Самооценка» ($r = 0,272$, $p < 0,05$). Это означает, что с повышением самооценки ребёнка, выраженность социального мотива учения будет выше. В противоположном случае, при низкой самооценке ребёнка, выраженность его социального мотива учения будет более низкой. Это может свидетельствовать о том, что, при наличии нормальной самооценки ребёнка, он понимает свою важность для общества и стремится быть для него полезным, воспринимает школу как свою обязанность.

Позиционный мотив учения имеет обратную взаимосвязь с факторами «Дружеские отношения в классе» ($r = -0,256$, $p < 0,05$) и «Самооценка» ($r = -0,261$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что, если ребёнок имеет трудности с построением дружеских отношений в классе и/или низкую самооценку, у него будет более выражен позиционный мотив. Это может быть объяснено тем, что, в случае низкой самооценки и трудностей в построении дружеских отношений ребёнок стремится занять определённую позицию в обществе, укрепить свой статус.

Мотив учения оценка имеет обратную взаимосвязь с фактором «Самооценка» ($r = -0,267$, $p < 0,05$). Это означает, что с повышением самооценки ребёнка, выраженность мотива учения оценка будет уменьшаться. В противоположном случае, при низкой самооценке ребёнка, выраженность его мотива учения оценка будет более высокой. Это может свидетельствовать о том, что, при наличии нормальной самооценки ребёнка, он не стремится заполучить положительные отметки с целью поднятия своего мнения о себе.

Внешний мотив учения имеет обратную взаимосвязь с фактором «Удовлетворенность школьной жизнью» ($r = -0,328$, $p < 0,05$) и общим значением по всем шкалам методики «Восприятие ребёнком школы» ($r = -0,312$, $p < 0,05$). Это означает, что, в случае отсутствия или низкого значения у ребёнка удовлетворенности от школы, внешний мотив учения будет более

выражен. В противоположном случае, при высоком уровне удовлетворенности от школы, выраженность внешнего мотива учения будет низкой. Это может свидетельствовать о том, что ребёнок, не испытывающий удовлетворения от школы, посещает ее по принуждению

Уровень мотивации учения имеет прямую взаимосвязь с факторами «Удовлетворенность школьной жизнью» ($r = 0,331$, $p < 0,05$), «Дружеские отношения в классе» ($r = 0,342$, $p < 0,01$), «Тревожность, связанная со школой» ($r = 0,287$, $p < 0,05$), «Самооценка» ($r = 0,345$, $p < 0,01$), «Самочувствие» ($r = 0,254$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о, что, при наличии высоких значения по данным факторам, ребёнок имеет высокий уровень мотивации учения. Наибольшее значение коэффициента корреляции с уровнем мотивации учения имеют факторы «Самооценка» и «Дружеские отношения в классе», что следует учитывать при разработке программы психолого-педагогического сопровождения.

Таблица 11 – Взаимосвязь показателей шкал методик «Оценка привлекательности классного коллектива» и «Оценка мотивации учения

| Факторы | Учебный мотив | Внешний мотив | Уровень мотивации |
|---|---|---|---|
| Принадлежность к классу | | -0,292* | 0,331** |
| Выбор обучения в своем классе | | | 0,360** |
| Взаимоотношения между учениками | | -0,251* | 0,423** |
| Взаимоотношения с учителем | 0,332** | | 0,441*** |
| Отношение одноклассников к учебе | | | |
| Оценка привлекательности классного коллектива | 0,312* | -0,278* | -0,397** |

где * - статистически значимые различия:

– $r \geq 0,254$* при $p < 0,05$;

– $r \geq 0,330$** при $p < 0,01$;

– $r \geq 0{,}414$*** при $p < 0{,}001$.

Согласно данным таблицы 11, учебный мотив имеет прямую взаимосвязь с фактором «Взаимоотношения с учителем» ($r = 0{,}332$, $p < 0{,}01$). Это означает, что чем лучше отношение ребёнка к учителю, тем больше выражен его учебный мотив. В противоположном случае, когда отношение ребёнка к педагогу отрицательное, выраженность его учебного мотива более низкая.

Внешний мотив имеет обратную взаимосвязь с факторами «Принадлежность к классу» ($r = -0{,}292$, $p < 0{,}05$) и «Взаимоотношения между учениками» ($r = -0{,}251$, $p < 0{,}05$). Это означает, что чем больше ребёнок считает себя частью классного коллектива, чем лучше его отношения с одноклассниками, тем меньше выражен его внешний мотив учения. В противоположном случае, когда ребёнок не считает себя частью классного коллектива, не соотносит себя с ним, имеет трудности в общении с одноклассниками, внешний мотив учения является более выраженным. Это может свидетельствовать о том, что, в ситуации, когда ребёнок не воспринимает свой классный коллектив, не считает себя его частью, имеет сложности в общении с одноклассниками, он посещает школу по принуждению.

Общее значение по всем шкалам методики «Оценка привлекательности классного коллектива» имеет прямую взаимосвязь с учебным мотивом ($r = 0{,}312$, $p < 0{,}05$). Это означает, что чем выше ребёнок оценивает свой классный коллектив, тем более выражен его учебный мотив. В противоположном случае, если ребёнок негативно оценивает классный коллектив, его учебный мотив менее выражен. Кроме того, общее значение по всем шкалам методики «Оценка привлекательности классного коллектива» имеет обратную взаимосвязь с внешним мотивом учения ($r = -0{,}278$, $p < 0{,}05$) и уровнем мотивации ($r = -0{,}397$, $p < 0{,}01$). Это свидетельствует о том, что при негативной оценке классного коллектива, ребёнок ходит в школу по принуждению и уровень его мотивации учения низкий. В противоположном случае, когда ребёнок высоко оценивает

классный коллектив, доволен сложившейся обстановкой в классе, уровень его мотивации учения выше.

Уровень мотивации учения также имеет прямую взаимосвязь с факторами «Принадлежность к классу» ($r = 0,331$, $p < 0,01$), «Выбор обучения в своём классе» ($r = 0,360$, $p < 0,01$), «Взаимоотношения между учениками» ($r = 0,423$, $p < 0,001$) и «Взаимоотношения с учителем» ($r = 0,441$, $p < 0,001$). Наибольшее значение коэффициента корреляции с уровнем мотивации учения имеют факторы «Взаимоотношения с учителем» и «Взаимоотношения между учениками». Это свидетельствует о том, что в случае положительного отношения ребёнка к педагогу и одноклассникам, уровень его мотивации учения выше, чем в противоположном случае, когда он негативно воспринимает одноклассников и/или педагога. Данные взаимосвязи следует использовать при составлении программы психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа над повышением учебной мотивации детей, будет оказывать благоприятное влияние на их адаптацию к образовательной среде, ровно, как и психолого-педагогическое сопровождение детей в период адаптации окажет благоприятное влияние не только на уровень адаптации детей, но и их учебную мотивацию.

**Выводы по параграфу:**

Таким образом, определение уровня адаптации детей 7-8 лет к условиям образовательной среды осуществлялось на основе всестороннего и глубокого изучения обучения и поведения, личности ребенка в целом на основе данных, как самооценки, так и внешних оценок.

Диагностика выявила:

– Большая часть учащихся имеют средний уровень адаптации к образовательной среде.

– Значительная доля детей имеют низкий уровень адаптации к образовательной среде, что выражается в сложностях с выполнением учебной деятельности и взаимодействием с педагогом и одноклассниками,

эмоциональном напряжении и повышенном уровне тревожности, низкой инициативностью и познавательной активностью на уроках.

– Высокий уровень адаптации имеет меньшая часть детей. Такие дети проявляют познавательный интерес и инициативность во время уроков, самостоятельно выполняют задания педагога, в том числе задания повышенной сложности. На переменах дети легко входят в контакт с одноклассниками и другими детьми. Общее эмоциональное состояние детей – спокойное, уравновешенное, уровень тревожности низкий.

Таким образом, результаты проведённого диагностического исследования выявляют необходимость в разработке программы психолого-педагогического сопровождения первоклассников в адаптационном периоде.

Корреляционный анализ результатов диагностики выявил, что существует прямая взаимосвязь между уровнем адаптации первоклассников к образовательной среде и их учебной мотивацией. Внешний мотив учения имеет обратную взаимосвязь с уровнем адаптации, а учебный мотив и общий уровень мотивации учения – прямую. Это свидетельствует о том, что при низком значении уровня адаптации ребёнка, уровень его мотивации учения будет низким, ведущим мотивом учения, чаще всего, будет внешний. В противоположном случае, когда уровень адаптации ребёнка к образовательной среде выше, уровень его мотивации учения также выше, более выражен учебный мотив.

Наибольшее влияние на повышение уровня адаптации ребёнка окажет психолого-педагогическое сопровождение, направленное на:

– Повышение самооценки ребёнка.

– Ликвидацию или уменьшение депрессии и тревожности.

– Развитие стрессоустойчивости.

– Улучшение психологического климата в классе.

– Развитие дружеских отношений в классе.

– Улучшение взаимоотношений между обучающимися и педагогом.

– Развитие мотивации учения.

## 2.3 Разработка программы психолого-педагогического сопровождения процесса социально-психологической адаптации первоклассников

Диагностическое исследование уровня адаптации первоклассников к школе, проведенное на констатирующем этапе эмпирической работы, выявило необходимость в разработке и применении психолого-педагогического сопровождения первоклассников.

Разработка программы психолого-педагогического сопровождения осуществлялось с учётом:

– Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

– Приказа No 1515 от 22. 07. 1998 г. «О содержании деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении».

– Письма Министерства образования РФ No 28-51-513/16 от 27. 06. 2003г. «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

– Концепции Клюевой Н.В., Гараевой С.В., Жулиной Г. Н., Кулешовой Н.В., Казаковой Е.П., Кирейчевой Е.В. Рамазанова Э.А. и др.

– Результатов диагностики уровня адаптации первоклассников, проведенной на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Программа психолого-педагогического сопровождения длится 5 недель и включает в себя три последовательных этапа:

– Подготовительный (1 занятие-экскурсия).

– Реконструктивный (8 занятий).

– Закрепляющий (1 занятие).

Каждый из этапов представляет собой совокупность занятий, проходящих в условиях специально смоделированных коллективных упражнений. Упражнения включают в себя работу по следующим направлениям:

– развитие дружеских отношений между обучающимися, сплочение коллектива;

– развитие коммуникативных навыков;

– повышение самооценки;

– улучшение эмоционального состояния, ликвидации депрессии и тревожности;

– развитие учебной мотивации;

– обучение способам стрессоустойчивости.

В задачи программы психолого-педагогического сопровождения первоклассников входит стремление к созданию оптимальных для каждого первоклассника условий, в которых у детей появляется возможность повысить уровень социально-психологической адаптации к школе.

Цель программы психолого-педагогического сопровождения – обеспечение эффективной адаптации к школе первоклассников [41].

Для достижения поставленной цели необходимо выполнение следующих задач:

– формирование позитивных представлений о школе, учебной деятельности, школьном коллективе и педагоге;

– корректировка трудностей поведения и характера;

– работа над снижением уровня тревожности;

– формирование системы нравственных межличностных отношений;

– формирование представлений о важности соблюдения режима дня, правил поведения в школе, необходимости выполнения учебных заданий.

– формирование адекватных представлений о себе («Я» - концепция);

– формирование позитивного отношения к окружающим людям;

– формирование позитивной мотивации к обучению в школе [33, 41].

Последний пункт имеет особенное значение, поскольку результаты корреляционного анализа выявили сильную взаимосвязь между уровнем адаптации и учебной мотивацией.

Программа психолого-педагогического сопровождения первоклассников включает 10 занятий, проводимых по принципу психологического тренинга в учебном классе, где у детей есть возможность свободно располагаться и передвигаться. Продолжительность занятий не превышает 40 минут. Занятия проводятся дважды в неделю в утренние часы. На занятиях у каждого ребенка есть возможность проявить себя, быть открытым и не бояться совершить ошибку.

Методы, используемые в программе психолого-педагогического сопровождения первоклассников, включают в себя:

– индивидуальные и групповые беседы;

– презентации;

– сюжетно-ролевые игры;

– анализ ситуаций;

– психотехнические упражнения;

– сказкотерапия [6, 14];

– упражнения рефлексивного типа;

– арт-терапевтические упражнения.

Каждое занятие проводится по следующему плану:

– подготовительный этап (озвучивание целей, задач и структуры занятия);

– основной этап (выполнение определенных заданий для достижения цели занятия);

– рефлексия.

Краткое описание занятий представлено в приложении В.

Первое занятие включает в себя экскурсию по школе и её территории, исследование инфраструктуры образовательного заведения и правил внутреннего распорядка. Экскурсия организована на основе игры «Поиск сокровищ», цель которой – проверка знаний детей о различных объектах

школы посредством поиска определенных школьных мест и отгадывания загадок. В ходе экскурсии дети отвечают на загадки про столовую, кабинет психолога, гардеробную, санузлы, медицинский кабинет, спортивный и актовый залы, компьютерные классы, а также спортивную площадку. Во время экскурсии дети узнают наиболее важную информацию о школьных объектах и особенностях внутреннего распорядка. Экскурсия проходит в свободной форме, дети имеют возможность задавать любые интересующие их вопросы. При этом дети, которые не проявляют интереса к экскурсии, ведут себя пассивно и апатично, позднее участвуют в дополнительных беседах с педагогом с целью повышения уровня их заинтересованности в школе. По окончании экскурсии детям задаются вопросы с целью рефлексии.

Второе занятие начинается с вопросов об экскурсии, проведенной на предыдущем занятии. Затем озвучивается тема занятия, дается краткая информация о его содержании. Цель второго занятия – сплочение коллектива, улучшение эмоционального фона, развитие способности работать в группах. В рамках данного занятия проводится мини-лекция «Школьные друзья» с просмотром презентации, психотехническое упражнение «Хоровод», «Солнышко» (приложение В).

Третье занятие направлено на формирование представлений о школе, режиме дня первоклассника, особенностях образовательной деятельности. Используемые методы: презентация «Режим дня первоклассника», беседа «Отличия режима дня первоклассника от режима дня дошкольника», игровая ситуация «Утренний подъём» (моделирование подъёма перед школой, подготовки к школе, сбора и проверки учебников и тетрадей, завтрака), загадки на тему «Режим дня», физкультминутка «Утренняя зарядка».

Четвёртое занятие направлено на снижение тревожности (общей и её различных компонентов), улучшение эмоционального состояния первоклассников. Используемые методы: презентация «Что такое эмоции и зачем они нужны?», беседа «Эмоции в школе», сказкотерапия «Создание лесной школы» [6], арт-терапевтическое упражнение «Рисуем эмоции». В

рамках арт-терапевтического упражнения дети разделяются на группы по 5 человек и получают от педагога задание изобразить эмоции (радость, злость, тревога, грусть, страх, любовь) с помощью рисунков. Перед рисованием с детьми проводится беседа, в рамках которой педагог задает детям наводящие вопросы на тему: «Что для вас грусть? Какого цвета может быть радость? С чем у вас ассоциируется тревога?» и т.п. После упражнения организуется обсуждение рисунков, рефлексия.

Пятое занятие дополняет предыдущее и направлено на снижение тревожности, улучшение эмоционального состояния. Методы, используемые в рамках пятого занятия, включают в себя: сказкотерапию «Сказка про братьев Бом и Минь» [42], психотехнические упражнения «Росточек под солнцем», «Расскажи свой страх», «Что я чувствую в школе». Упражнение «Росточек под солнцем» направлено на создание доверительной атмосферы. В упражнении «Расскажи свой страх» педагог и дети делятся своими страхами и тревогами, происходит обсуждение эмоциональных переживаний, осознание их нормальности. Цель упражнения «Что я чувствую в школе» – обучение детей осознанию собственных эмоций и способам работы с ними. Упражнение «Даже если … в любом случае» направлено на формирование навыков саморегуляции, снижения тревожности.

Шестое занятие направлено на развитие у детей нормальной самооценки, формирование адекватных представлений о себе, познание и принятие себя. В рамках данного занятия используются следующие методы: презентация «Самооценка», диагностическое упражнение «Лестница», психотехнические упражнения: «Имена-качества», «Ласковое имя», «Волшебные очки», сказкотерапия: чтение сказки Доррис Бретт «История про Энни» [8].

Седьмое занятие направлено на обучение детей анализу различных ситуаций, способам саморегуляции, ведению конфликтных ситуаций. Используемые методы: презентация «Конфликты», психотехнические упражнения: «Подарим друг другу улыбку», «Даже если … в любом случае», «Мусорное ведро», «Дневник эмоций».

Восьмое занятие направлено на обучение детей способам работы со стрессом, повышение стрессоустойчивости. Используемые методы: презентация «Стресс и способы работы с ним», техника «Очищающее дыхание», «Дневник благодарностей», арт-терапевтическое упражнение «Рисунок стресса». На данном занятии педагог дает детям техники работы со стрессом и негативными эмоциями: танцы, битье подушки, бросание мяча в стену, бег, занятие спортом, рисование.

Девятое занятие направлено на развитие школьной мотивации, познавательной активности и включает в себя следующие методы: просмотр презентации «Мотивация», беседы на тему «Нравится ли вам школа?» и «Зачем нужна школа», метод проектов (создание проекта «Наш класс», включающий в себя создание стенда «Школьная жизнь» с фотографиями учеников, их описанием, графиков дежурств, местом для поздравлений, и расписанием занятий). Во время выполнения проекта педагог играет роль наставника: направляет детей, оказывает необходимую помощь и отвечает на вопросы, но задумка и структура проекта входит в задачи детей. Метод проектов позволяет сплотить коллектив, способствует развитию у детей познавательной активности (благодаря поисково-исследовательской деятельности), умения работать в группе.

Десятое занятие направлено на сплочение коллектива, улучшение психологического климата, рефлексию и включает в себя обсуждение тем предыдущих занятий, прохождение детьми тестов кокологии «Японский мост», «На берегу реки», «Твой шанс» [29] и общее чаепитие.

В разработанной программы применяются следующие педагогические принципы:

– учёт индивидуальных особенностей каждого обучающегося;

– доброжелательный психологический климат на занятиях, возможность раскрепощения детей;

– личностно-деятельный подход к организации воспитательного процесса;

– выбор методов в соответствие с целями и содержанием занятий и эффективности их применения;

– оптимальное сочетание форм деятельности;

– развитие и формирование личности ребёнка, происходящее на фоне учебной деятельности;

– создание условий для гармоничного развития личности ребёнка [20, 29]..

Предполагаемый результат программы психолого-педагогического сопровождения:

– эффективная адаптация к школе;

– развитие чувства собственного достоинства, повышение самооценки;

– успешная социализация первоклассников;

– снижение тревожности;

– улучшение психологического климата в классе.

**Выводы по параграфу:** по результатам диагностики первоклассников была разработана программа психолого-педагогического сопровождения первоклассников с целью повышения уровня их адаптации к школе. Разработанная программа включает в себя цикл, состоящий из десяти последовательных занятий. Каждое занятие имеет определённую направленность и методы. Первое занятие – вводное и включает в себя проверку знаний детей о школе, особенностях внутреннего распорядка школы. Последующие восемь занятий направлены на развитие самооценки, школьной мотивации, познавательной активности детей; снижение уровня тревожности и улучшение эмоционального состояния; сплочение коллектива и обучение детей способам работы в группе, поведения в конфликтных ситуациях и способах работы со стрессом. Данные занятия включают в себя различные методы и инструменты: беседа, презентация, метод проектов, похождение тестов, психотехнические упражнения, сказкотерапия и др. Десятое занятие – заключительное и обобщает результаты предыдущих занятий. На

заключительном занятии педагог стремится к улучшению психологического климата в классе, сплочению коллектива, закреплению знаний, полученных на предыдущих занятиях.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Первая глава выпускной квалификационной работы включала в себя рассмотрение и анализ теоретических основ социально-психологической адаптации первоклассников к обучению в школе.

В первом параграфе первой главы были рассмотрены возрастные особенности детей в возрасте 7-8 лет. Анализ литературных источников позволил определить, что первый год обучения в школе совпадает с периодом кризиса семи лет и является годом с наибольшими изменениями в психическом развитии ребёнка.

Второй параграф первой главы был посвящён рассмотрению особенностей адаптации первоклассников. Согласно анализу теоретических источников информации, под социально-психологической адаптацией ребёнка к школе следует понимать процесс активного приспособления ребёнка к условиям социальной среды образовательного учебного заведения. Структура адаптации включает в себя такие компоненты, как эмоциональная, интеллектуальная, социально-психофизиологическая адаптация и потребностно-мотивационные механизмы.

Факторы, оказывающие влияние на успешность адаптации первоклассников, подразделяются на психофизиологические, психологические и социально-психологические.

В третьем параграфе первой главы рассматривались особенности психолого-педагогического сопровождения первоклассников с целью повышения уровня адаптации. Программа психолого-педагогического сопровождения должна включать в себя три этапа: подготовительный, основной и заключительный и быть организована с учётом следующих принципов:

– включать в себя работу над снижение уровня тревожности, как в групповом, так и в индивидуальном режиме;

– опираться на комплекс найденных психологических проблем ребёнка;

– быть организовано в диалогическом режиме;

– быть организовано на основе личностного, индивидуального и социального профиля развития первоклассников;

– включать в себя правильную организацию режима дня первоклассника.

После изучения и анализа теоретической и научно-методической литературы по теме выпускной квалификационной работы было организовано экспериментальное исследование, описание которого представлено во второй главе (практической).

В первом параграфе второй главы были рассмотрены методики и особенности проведения диагностики уровня адаптации к Образовательной среде и учебной мотивации первоклассников. Эмпирической базой исследования выступило 60 обучающихся первых классов в возрасте 7-8 лет муниципального образовательного учреждения (МОУ) СОШ п. Учебный Ершовского района Саратовской области. Методики, используемые для диагностики уровня адаптации первоклассников, включали в себя:

– методика «Карта наблюдений Д. Скотта»,

– методика «Восприятие ребёнком школы»,

– методика «Оценка привлекательности классного коллектива».

Для диагностики уровня учебной мотивации использовалось методика оценки мотивации учения Ясюковой Л.А.

Второй параграф второй главы включает в себя итоги и анализ результатов диагностики. Согласно результатам диагностики, большая часть детей имели средний и низкий уровень адаптации к школе, что обусловило необходимость разработки программы психолого-педагогического сопровождения. Анализ результатов диагностики свидетельствует о наличии прямой взаимосвязи между уровнем адаптации к образовательной среде и уровнем учебной мотивации. В случае высокого уровня адаптации ребёнка, в структуре его мотивации учения преобладают познавательные мотивы и уровень мотивации также высокий. В противоположном случае, когда уровень

адаптации ребёнка низкий, уровень мотивации учения также находится на низком уровне, в структуре мотивации учения преобладают внешние мотивы.

Третий параграф второй главы включает в себя описание программы психолого-педагогического сопровождения первоклассников. Программа включает в себя десять последовательных занятий. Первое занятие – вводное, направленное на знакомство детей с инфраструктурой и особенностями внутреннего распорядка школы. Последующие восемь занятий – основные, направленные на развитие навыков, способностей и качеств, необходимых для успешной адаптации первоклассников. Десятое занятие – заключительное, направленное на обобщение результатов предыдущих занятий, сплочение коллектива, улучшение психологического климата. Программа психолого-педагогического сопровождения была разработана с учетом индивидуальных особенностей первоклассников, ФГОС, анализа теоретических источников информации.

В рамках данной работы были выполнены все поставленные задачи, достигнута цель исследования, подтверждена выдвинутая гипотеза. Социально-психологическая адаптации первоклассников к образовательной среде связана с их учебной мотивацией, в частности:

1. Существует взаимосвязь между высоким уровнем сформированности социально-психологической адаптации и высоким показателем учебной мотивации обучающихся, доминированием в структуре мотивации познавательных мотивов учения;

2. Существует взаимосвязь между низким уровнем сформированности социально-психологической адаптации первоклассников к образовательной среде и низким показателем учебной мотивации, доминированием внешних мотивов учения.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ


1. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет / Ш.А. Амонашвили. М.: Наука, 2016. 137 с.
2. Афанасьева Н.В. Программа психологической диагностики готовности к обучению в школе / Н.В. Афанасьева, Е.Н. Дубиненкова. Вологда, 2015. 157 с.
3. Баркан А.И. О чем говорят рисунки детей. Руководство для родителей и педагогов. М.: Этерна, 2014. 90 с.
4. Безруких М. Первоклассные трудности или Адаптация к школе /М. Безруких // Здоровье школьника. М., 2012. С. 7.
5. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2013. 198 с.
6. Беляева Е.В., Борзенкова И.В. Коррекция тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста методом сказкотерапии // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. 2015. № 4. С. 85-88.
7. Борисова Н.А., Белобрыкина О.А. Школьная тревожность: противоречия диагностики (на примере анализа методики Б. Филлипса) // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2016. №2. С. 123-169.
8. Бретт Д. Жила была девочка, похожая на тебя. Психотерапевтические истории для детей. М.: «Класс», 2006. 12 с.
9. Василенко В.Е. К проблеме исследования возрастного кризиса детей с разным уровнем школьной готовности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2008. №4. С. 63-67.
10. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. 3-е изд., перераб. И доп. М.: Ось-89. 2007. 144 с.
11. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. М.: Издательство Юрайт, 2019. 160 с.

12. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М: Изд-во Эксмо, 2004. 512 с..

13. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман. Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Совершенствование, 2012. 320 с.

14. Гараева С.В. Сказкотерапия как средство коррекции тревожности младших школьников // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Редколлегия: Широков О.Н. и др. 2017. С.181-183.

15. Горячкина М.М. Общие представления о психофизиологической адаптации // Вестник науки и образования. 2020. №4. С. 8-13.

16. Григорьева М.В. Диахронический подход к исследованию процессов социально-психологической адаптации личности. Саратов: Изв. Сарат. ун-та. 2015. С. 54-58.

17. Григорьева М.В. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества. Саратов, 2016. 124 с.

18. Григорьева М.В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. №3. С. 13-17,

19. Григорьева М. В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 11-15.

20. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации : дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2010. 521 с.

21. Гурова Е.В., Шляхта Н.Ф., Седова Н.Н. Диагностика психического развития детей. Учебно-методическое пособие к курсу «Возрастная психология». М.: Институт молодежи, 1992. 179 с.

22. Дубровин Д.П. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения /Д.П. Дубровин. М.: Проспект, 2015. 21 с.

23. Дубровинская Н.В. Психология ребёнка. Психологические основы детской валеологии: Учебное пособие для студентов высшего учебного заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. 144 с.

24. Жулина Г. Н., Васькина В. С. Взаимосвязь учебной мотивации и школьной тревожности в младшем школьном возрасте//Таврический научный обозреватель. 2016. № 7. С. 123-127.

25. Жулина Г.Н., Кулешова Н.В. Особенности эмоционального компонента школьной адаптации первоклассников // Таврический научный обозреватель. 2016. №5. С. 5.

26. Жулина Г.Н., Кулешова Н.В. Особенности адаптации первоклассников к школьному обучению // В сборнике: Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация III Всероссийская научно-практическая Интернет - конференция: сборник научных статей. 2015. С. 208-213.

27. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2011. 701 с.

28. Каменская В.Г. Психология конфликта. Психологическая защита и мотивации в структуре конфликта: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2020. 150 с.

29. Казакова Е.П. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.П. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб.: Питер, 2018. 436 с.

30. Кирейчева Е.В. Структура программы профилактики и коррекции школьной тревожности детей младшего школьного возраста с помощью сказкотерапии // Евразийский союз ученых. 2016. № 1. С. 137-139.

31. Клименко К. В. Коррекционный метод – сказкотерапия // Гуманитарный трактат. 2017. № 18. С.67-75.

32. Клюева Н.В. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высшых учебных заведений / Под ред. Н.В. Клюевой. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.

33. Ковригина И.С. Социально-психологическая адаптация: сущность, виды и стадии формирования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. №9. С. 6.

34. Крылова А.В., Аникина Т.А. Психофизиологические аспекты адаптации детей к учебной деятельности: учебно-методическое пособие /авт.-сост.: А.В. Крылова, Т.А. Аникина. - Казань. КФУ, 2014. – 43 с.

35. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности / И.К. Кряжева. М.: Астрель, 2015. 159 с.

36. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Издательство Юрайт, 2010. 511 с.

37. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 240 с.

38. Пахомова И.Ю., Овчарова Р.В. Определение мотивов учения, 1993.

39. Осухова Н.Г. Поведенческая терапия в контексте психологического сопровождения в ситуациях отсроченных последствий кризиса // Развитие личности. 2013. №3. С. 139-144.

40. Поливанова Е.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / К. Н. Поливанова. М.: Академия, 2000. 180 с.

41. Рамазанова Э.А., Магомедханова У.Ш., Курбанова А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школе // МНКО. 2018. №6. С. 163-166.

42. Самохвалова А. Г. Преодоление коммуникативных трудностей младших школьников средствами сказкотерапии // Перспективы науки и образования. 2013. №4. С. 200-213.

43. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития. // Вопросы психологии. 1996. №5. С. 38-50.

44. Соловьева Т.А. Первоклассник: адаптация в новой социальной среде / Т.А. Соловьева. М.: ВАКО, 2008. 72 с.

45. Ускова М.В. Анализ особенностей первичной адаптации первоклассников к школе/ М.В. Ускова// Логопедия. 2007. № 4. С.26-29.

46. Хохлова Н.А. Педагогические условия социальной адаптации детей в процессе интегрированного образования. Чебоксары, 2012. С. 171-175..

47. Челомбицкая М.П., Подопригора А.С. Интеллект как способ социальной адаптации и самоактуализации человека // Advanced Engineering Research. 2008. № 1. С. 57-67.

48. Чудинова Е.В. Младшие школьники в учебной деятельности / Е.В. Чудинова. М.: Астрель. 2016. 298 с.

49. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; Под редакцией Д. И. Фельдштейна. Издание 2-е, стереотипное. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 66—86.

50. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности детей к школе: Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе (Часть I): методическое руководство/ Л.А. Ясюкова. СПб: ИМАТОН, 2007. 208 с.

51. Программа исследования адаптации первоклассников. [Электронный ресурс]: полная комплектация диагностики учащихся первого класса. URL: https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2012/05/11/diagnostika-adaptatsii-v-1-kh-klassakh (дата обращения: 20.08.2021).

52. Троицкая, И. Ю. Влияние отметки на учебную мотивацию младших школьников / И. Ю. Троицкая, Е. Н. Рыбакова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 21.1 (80.1). — С. 132-134. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/80/13816/ (дата обращения: 30.10.2021).

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### Описание диагностических методик

### Карта наблюдений Д. Скотта

**Инструкция**: «Просим Вас принять участие в обследовании данного ребенка. Для этого Вам необходимо внимательно прочитать следующие утверждения. Если они характерны для данного ребенка, то в регистрационном бланке зачеркните клеточку с соответствующим номером. Если такое поведение не характерно для этого ребенка, то никаких пометок делать не надо. Для удобства Вашей работы и дальнейшей обработки результатов описания поведения разбиты на несколько блоков, поэтому в бланке ответов содержится несколько строк. Номер строки соответствует номеру в предлагаемой Вам карте наблюдения. Просьба не делать каких-либо пометок в карте наблюдения, все ответы заносите только в БЛАНК ОТВЕТОВ».

**Карта наблюдений:**

**I**.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.

2. Плачет, когда ему делают замечания.

3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.

4. Ребенок «подчиненный» (соглашается на «невыигрышные» роли, например, во время игры бегает за мячом, в то время, когда другие спокойно на это смотрят).

5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.

6. Лжет из боязни.

7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.

8. Никогда не приносит учителю цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.

9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей, хотя его товарищи часто это делают.

10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.

11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.

12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.

13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (например, о помощи).

14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос.

15. Легко устраняется от активного участия в игре.

16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются

**II.**

1. Во время ответа на занятии иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.

2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных задания, либо нет.

3. Ведет себя очень по-разному. Старательность в учебной комнате меняется почти ежедневно.

4. В играх иногда активен, иногда апатичен.

5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.

6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.

7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.

8. Рассержен, «впадает в бешенство».

9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.

10. Для ручной работы не хватает физических сил.

11. Вял, безынициативен (в классе).

12. Апатичен, пассивен, невнимателен.

13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.

14. Движения замедлены.

15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).

16. Взгляд «глупый» и равнодушный.

17. Всегда ленив и апатичен в играх.

18. Часто мечтает наяву.

19. Говорит невыразительно, бормочет.

20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

**III**.

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.

2. Не реагирует на приветствия.

3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.

4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).

5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо занятий (живет в другом мире).

6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.

7. Не проявляет интереса к коллективным играм.

8. Избегает других людей.

9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.

10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).

11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей

12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.

13. Ведет себя подобно «настороженному животному».

**IV**.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.

2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.

3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).

4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителю.

5. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки, модели и т.п.

6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.

7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.

8. «Подлизывается», старается понравиться учителю.

9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.

10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.

11. Добивается симпатии учителя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.

12. Пытается «монополизировать» учителя (занимать его исключительно собственной особой).

13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.

14. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.

15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.

16. Полностью «устраняется», если его усилия не увенчаются успехом.

**V.**

1. Переменчив в настроениях.

2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в «хорошем» настроении.

3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.

4. Часто бывает в плохом настроении.

5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.

6. Когда о чем-то просит учителя, то бывает иногда очень сердечным, иногда - равнодушным.

7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителей.

8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.

9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.

10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.

11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).

12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.

13. Неприятен, в особенности, когда защищается от предъявляемых ему обвинений.

14. «Бормочет под нос», если чем-то недоволен.

15. Негативно относится к замечаниям.

16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.

17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.

18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.

19. «Дикий» взгляд. Смотрит «исподлобья».

20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.

21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).

22. Охотнее всего дружит с так называемыми «подозрительными типами».

23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.

24. Ведет себя непристойно.

**VI**.

1. «Играет героя», особенно когда ему делают замечания.

2. Не может удержаться чтобы не «играть» перед окружающими.

3. Склонен «прикидываться дурачком».

4. Слишком смел (рискует без надобности).

5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим. Им легко управлять.

6. Любит быть в центре внимания.

7. Играет исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.

8. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справиться с ним.

9. Хвастает перед другими детьми.

10. Паясничает (строит из себя шута).

11. Шумно ведет себя, когда учителя нет в группе.

12. Одевается вызывающе.

13. Со страстью портит общественное имущество.

14. Дурацкие выходки в группе сверстников.

15. Подражает хулиганским проделкам других.

**VII**.

1. Не заинтересован в занятиях, успехе.

2. Занимается только тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.

3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.

4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.

5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.

6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.

7. Не заинтересован в одобрении или не одобрении взрослых.

8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.

9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.

10. Списывает домашние задания.

11. Берет чужие книги без разрешения.

12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.

13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.

14. «Нечестный игрок» (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).

15. Не может смотреть прямо в глаза другому.

16. Скрытен и недоверчив.

**VIII**.

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.

2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.

3. Надоедает другим детям, пристает к ним.

4. Ссорится, обижает других детей.

5. Пытается своими замечаниями, действиями создать определенные трудности у других детей.

6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.

7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.

8. Пристает к более слабым детям.

9. Другие дети его не любят или даже не терпят.

10. Дерется не соответствующим образом (кусается, царапается и пр.).

**IX.**

1. Очень неряшлив.

2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них очень неприятно.

3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.

4. В играх совершенно не владеет собой

5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.

6. Неровный, безответственный в ручном труде.

7. Нестарателен в школьных занятиях.

8. Слишком обеспокоен, чтобы работать в одиночку.

9. В группе не может быть внимателен или длительно на чем-либо сосредоточиться.

10. Не знает, что с собой делать. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длинный срок.

11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

**X.**

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.

2. Любит игры, но быстро теряет к ним интерес.

3. Слишком инфантилен в речи.

4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.

5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.

6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.

7. Другие дети пристают к нему (он является «козлом отпущения»).

8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.

9. Часто опаздывает.

10. Уходит с отдельных уроков.

11. Неорганизован, разболтан, несобран.

12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

**XI.**

1. Заикается, запинается. «Трудно вытянуть из него слово».

2. Говорит беспорядочно.

3. Часто моргает.

4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные «тики».

5. Грызет ногти.

6. Ходит, подпрыгивая.

7. Сосет палец.

**XII.**

1. Часто отсутствует в школе.

2. Не бывает в школе по несколько дней.

3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.

4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.

5. Неряшлив, «грязнуля».

6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.

7. Значительно некрасивее других детей.

**XIII**.

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.

2. Задержки в половом развитии.

3. Проявляет извращенные сексуальные наклонности.

**XIV**.

1. Сильно отстает в учебе.

2. «Туп» для своего возраста.

3. Совершенно не умеет читать.

4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.

5. Совершенно не понимает математики.

6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.

7. Попросту глуп.

**XV**.

1. Неправильное дыхание.

2. Частые простуды.

3. Частые кровотечения из носа.

4. Дышит через рот.

5. Склонность к ушным заболеваниям.

6. Склонность к кожным заболеваниям.

7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.

8. Частые головные боли.

9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.

10. Болезненные, покрасневшие веки.

11. Очень холодные руки.

12. Косоглазие.

13. Плохая координация движений.

14. Неестественные позы тела.

**XVI**.

1. Плохое зрение.

2. Слабый слух.

3. Слишком маленький рост.

4. Чрезмерная полнота.

5. Другие ненормальные особенности телосложения.

**XVII**.

1. Курит, замечен в этом неоднократно.

2. Замечен в употреблении токсических веществ (клея, бензина, растворителей и др.)

3. Замечен в употреблении пива, вина, крепких спиртных напитков.

4. Замечен в пристрастии к азартным играм, включая игры на деньги.

5. Замечен в употреблении наркотических веществ.

6. Замечен в чрезмерном увлечении игровыми автоматами.

7. Замечен в чрезмерном увлечении компьютером, может сидеть за ним «сутками».

**Ключи и обработка результатов**

Карта наблюдения Д. Скотта используется для изучения эмоциональной и поведенческой сфер. Важно выявить такие симптомы, которые свидетельствуют о наличии эмоциональных проблем и отклонений в поведении ребенка и которые в ходе непосредственного обследования ребенка должны найти подтверждение. Карта наблюдения Д. Скотта включает 198 фрагментов фиксированных форм поведения, о наличии или отсутствии которых у ребенка должен судить наблюдатель, заполняющий карту. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов, обозначенные в карте наблюдений и регистрационном бланке римскими цифрами:

I. Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям. Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 фрагментов - менее явные симптомы; от 12 до 16 - симптомы явного нарушения.

II. Депрессия. В более легкой форме (симптомы 1-6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9-20 отражают более острые формы депрессии. Пунктам данного синдрома обычно сопутствуют выраженные синдромы «тревожность и враждебность по отношению ко взрослым» (см. IV и V), особенно в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения.

III. Уход в себя. Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

IV. Тревожность по отношению к взрослым. Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1-6 - ребенок старается убедиться, «принимают» ли и любят ли его взрослые. Симптомы 7-10 - обращает на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 11-16 - проявляет большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые.

V. Враждебность по отношению к взрослым. Симптомы 1-4 – ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5-9 - относится к взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10-17 - открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18-24 - полная, неуправляемая враждебность.

VI. Тревога по отношению к детям. Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны. VII.Недостаток социальной нормативности (асоциальность). Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в

различных формах негативизма. Симптомы 1-5 – отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 5-9 у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10-16 - отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 - считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

VIII. Враждебность к детям. От ревнивого соперничества до открытой враждебности.

IX. Неугомонность. Неугомонность, нетерпеливость, неприспособленность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.

X. Эмоциональное напряжение. Симптомы 1-5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости, 6-7 - о серьезных страхах, 8-10 - о прогулах и непунктуальности.

XI. Невротические симптомы. Острота их может зависеть от возраста ребенка; они также могут быть последствиями существовавшего ранее нарушения.

XII. Неблагоприятные условия среды.

XIII. Сексуальное развитие.

XIV. Умственная отсталость.

XV. Болезни и органические нарушения.

XVI. Физические дефекты.

XVII. Различные симптомы зависимого поведения.

В регистрационном бланке вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). При подсчете результатов зачеркнутому симптому слева присваивается один балл, тогда как зачеркнутый симптом справа оценивается двумя баллами. Подсчитывается сумма баллов по каждому синдрому и общий коэффициент дезадаптации по сумме баллов по

всем синдромам. Помимо количественной обработки результатов проводится их качественный анализ.

Ориентировочные критерии (по данным В.А. Мурзенко).

Коэффициент дезадаптации основной части выборки составляет от 8 до 25 баллов. Свыше 25 баллов свидетельствует о значительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации, эти дети стоят на грани клинических нарушений и нуждаются в специальной помощи, вплоть до вмешательства психоневролога.

Структура заполненной карты может быть различной:

1 вариант. Число выделенных фрагментов незначительно, они относятся к разным синдромам, большинство из них сосредоточено в левой части бланка - коэффициент дезадаптации незначительный (в целом не более 25 баллов), следовательно, развитие эмоционально-волевой сферы ребенка можно считать соответствующим норме (при отсутствии разногласий в оценках учителя и наблюдений самого психолога).

II вариант. Число выделенных фрагментов незначительно, но большинство из них сосредоточено в правой части бланка, что свидетельствует о серьезных нарушениях поведения, при отсутствии какого-либо доминирующего синдрома. Особое внимание стоит уделить синдромам под номерами II - депрессия; III - уход в себя. V - враждебность по отношению к взрослым; VIII - враждебность к детям; X - эмоциональное напряжение: XI - невротические симптомы.

III вариант. Число выделенных фрагментов сосредоточено в правой части бланка, что свидетельствует о серьезных нарушениях поведения, при этом выделяется какой-либо доминирующий синдром, который относится к одному из вышеперечисленных.

IV вариант. Число выделенных фрагментов достаточно большое, но все они сосредоточены в левой части бланка при отсутствии какого-либо доминирующего синдрома - если коэффициент дезадаптации превышает 25 баллов, то это свидетельствует о серьезности нарушения механизмов

личностной адаптации, такой ребенок составляет группу риска, но, тем не менее, его развитие считается соответствующим норме.

## Регистрационный бланк

**БЛАНК ОТВЕТОВ карты наблюдения Д. Стотта**

**ФИО оцениваемого_____**

**ФИО оценивающего_____**

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | | | | | | | |
| II | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 8 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | | | | | |
| III | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | | | | | | | | | | | |
| IV | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 11 | 13 | 15 | 8 | 10 | 12 | 14 | 16 | | | | | | | | | |
| V | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | |
| VI | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | | | | | | | | | | |
| VII | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 8 | 9 | 10 | 11 | 7 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | | | | | | | |
| VIII | 1 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 2 | | | | | | | | | | | | | | |
| IX | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | |
| X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 9 | 10 | 6 | 7 | 8 | 11 | 12 | | | | | | | | | | | | | |
| XI | 2 | 3 | 4 | 1 | 5 | 6 | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| XII | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| XIII | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| XIV | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| XV | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | | | | | | | | | | | |
| XVI | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| XVII | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

## Анкетирование «Восприятие ребенком школы

**Инструкция**: Перед вами листы с утверждениями, рядом с которыми нужно поставить «+» (да), если вы думаете также. Если ваш ответ нет, т.е. вы думаете по-другому, то поставьте знак «-» (нет).

**Вопросы анкеты:**

1. В школе я чувствую себя совершенно свободно.

2. Ребята в нашем классе радуются, когда другие получают плохие отметки.

3. Я очень волнуюсь, потому что часто не понимаю объяснения учителя.

4. Я думаю, что на уроках смогу выполнять больше заданий, если потребуется.

5. Очень хочется отдохнуть.

6. Если бы разрешалось, я бы пропускал уроки.

7. Ребята в классе раздражительны и обидчивы, ссорятся и дерутся.

8. Я всегда боюсь отвечать у доски.

9. Мои одноклассники с уважением относятся ко мне,

10. Часто на уроках я чувствую, что устал,

11. Когда я иду в школу, обычно мне грустно, у меня плохое настроение.

12. В классе ребята любят посмеяться над недостатками других,

13. Когда учитель собирается дать задание классу, я чувствую страх, думая, что не справлюсь.

14. Я точно знаю, что мои родители любят меня.

15. Мне часто кажется, что я болен.

16. Почти все свободное время я трачу на выполнение домашнего задания.

17. Когда я сравниваю ребят нашего класса с другими, мне кажется, что самые плохие учатся в нашем классе.

18. Когда я вечером ложусь в постель, с тревогой думаю о том:, что ждет меня завтра в школе.

19. Мне кажется, что учитель постоянно недоволен мной.

20. Я думаю, что плохо вижу.

21. Мне интересно в школе.

22. Мне очень нравятся ребята в моем классе.

23. Я стараюсь как можно лучше выполнить задание, но обычно у меня ничего не получается.

24. Я сильно переживаю, когда сравниваю себя, с другими.

25. Обычно я спокоен и полон сил.

**Ключи и интерпретация результатов:**

| Шкала 1 | Шкала 2 | Шкала 3 | Шкала 4 | Шкала 5 |
|---|---|---|---|---|
| 1.+<br>6.-<br>11.- | 2.-<br>7.-<br>12.- | 3.-<br>8.-<br>13.- | 4.+<br>9.+<br>14.+ | 5.-<br>10.-<br>15.- |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 16.-<br>21.+ | 17.-<br>22.+ | 18.-<br>23.- | 19.-<br>24.- | 20.-<br>25.+ |

За каждое совпадение с ключом ставится 1 балл. Средний балл по каждой шкале – 3. Если показатель ребенка ниже данного значения, значит, у него есть проблемы в этой области и ему необходимы помощь и поддержка.

Значение шкал

1 шкала – удовлетворенность школьной жизнью и желание учиться.

2. шкала – дружеские отношения в классе,

3. шкала – тревожность, связанная с учебным процессом.

4. шкала – самооценка. Степень уверенности ребенка в своих силах

5. шкала – самочувствие, состояние здоровья.

**Методика оценки привлекательности классного коллектива**

**Вопросы анкеты:**

1. Как ты оценишь свою принадлежность к классу?

а) Чувствую себя членом класса, частью коллектива;

б) Участвую в большинстве видов деятельности;

в) Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других;

г) Не чувствую, что являюсь членом коллектива;

д) Учусь, не общаясь с другими детьми класса;

е) Не знаю, затрудняюсь ответить.

2. Перешел бы ты учиться в другой класс?

а) Да, очень хочу перейти;

б) Скорее всего, лучше перейти в другой класс, чем остаться в этом;

в) Не вижу никакой разницы;

г) Скорее всего, лучше остаться в своем классе;

д) Очень хочу остаться в своем классе;

е) Не знаю, трудно сказать.

3. Какие взаимоотношения между учениками в вашем классе?

а) Лучше, чем в любом другом классе;

б) Лучше, чем в большинстве классов;

в) Примерно такие же, как и в большинстве классов;

г) Хуже, чем в большинстве классов;

д) Хуже, чем в любом классе;

е) Не знаю.

4. Какие взаимоотношения учеников с классным руководителем?

а) Лучше, чем в любом другом классе;

б) Лучше, чем в большинстве классов;

в) Примерно такие же, как большинстве классов;

г) Хуже, чем в большинстве классов;

д) Хуже, чем в любом классе;

е) Не знаю.

5. Как твои одноклассники относятся к учебе?

а) Лучше, чем любом другом классе;

б) Лучше, чем в большинстве классов;

в) Примерно такие же, как и в большинстве классов;

г) Хуже, чем в большинстве классов;

д) Хуже, чем в любом классе;

е) Не знаю.

**Ключи и интерпретация результатов:**

«А» – 5 баллов,

«Б» – 4 балла,

«В» – 3 балла,

«Г» – 2 балла,

«Д» – 1 балл,

«Е» – 0 баллов.

Таким образом, максимальное количество баллов, которые может набрать ребенок после заполнения анкеты, составляет 25 баллов.

Все баллы, полученные ребёнком за каждый ответ, суммируются и интерпретируются следующим образом:

– 25-18 баллов – классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.

– 17-12 баллов – ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка.

– 11-6 баллов – нейтральное отношение ребенка к коллективу свидетельствует о наличии определенных благоприятных зон взаимоотношений, которые дискомфортно влияют на ощущение собственного положения ученика в классе. Имеется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.

– 5 и менее баллов – негативное отношение к классу. Неудовлетворенность своим положением и ролью в нем. Возможна дезадаптация в его структуре.

## Методика исследования мотивации учения

**Вопросы анкеты:**

1. Мне интересно учится, нравится получать новые знания:

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

2. Учеба доставляет мне удовольствие, я люблю решать сложные задачи:

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

3. Каждый человек должен закончить школу, без школы человек не способен вести нормальную жизнь:

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

4. Я несу ответственность за свою учёбу, для меня важно закончить школу:

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

5. Став первоклассником, я стал ближе ко взрослым:

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

6. Если ты школьник, ты обязан учиться хорошо:

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

7. Мне нравится выполнять те задания, которые оцениваются учителем, задания без оценки не вызывают у меня большого интереса.

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

8. Для меня важно хотя бы несколько раз в неделю приносить домой положительные оценки.

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

9. В школе мне больше всего нравится возможность весело провести время с ребятами, поиграть на переменах:

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

10. Я предпочту пойти на соревнования по спортивной игре, чем на урок:

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

11. Я очень чувствителен к похвале и критике родителей и учителя.

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

12. Я хожу в школу только потому, так нужно:

А – точно нет;

Б – скорее нет, чем да;

В – не знаю;

Г – скорее да, чем нет;

Д – точно да.

**Ключи и интерпретация:**

| Номер вопроса | 1, 2 | 3, 4 | 5, 6 | 7, 8 | 9, 10 | 11, 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Мотив учения | Учебный | Социальный | Позиционный | Отметка | Игровой | Внешний |

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Результаты диагностики первоклассников

Сводная таблица результатов диагностики по методике «Карта наблюдений Д. Скотта»

| Ф.И. | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV | XVI | XVII | Итог |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| А.А | 3 | 2 | 0 | 4 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 19 |
| А.Б. | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 |
| А.С. | 3 | 4 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21 |
| Б.В. | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| Б.И. | 7 | 7 | 3 | 7 | 2 | 0 | 2 | 3 | 3 | 7 | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 48 |
| Б.К. | 4 | 3 | 4 | 8 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 36 |
| В.А. | 2 | 1 | 0 | 4 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| В.А. | 5 | 3 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| В.В. | 4 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 |
| Г.А. | 3 | 2 | 5 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 37 |
| Д.Е. | 5 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 27 |
| Д.Н. | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Е.И. | 2 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| Ж.В. | 5 | 4 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 22 |
| И.В. | 4 | 5 | 5 | 1 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 48 |
| И.Г. | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 25 |
| И.Л. | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 20 |
| К.А. | 7 | 6 | 2 | 6 | 3 | 4 | 4 | 5 | 6 | 6 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 55 |
| К.В. | 3 | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 16 |
| К.И. | 3 | 2 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| К.И. | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| К.М. | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| К.М. | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 26 |
| Л.А. | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| Л.А. | 7 | 4 | 6 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 43 |
| Л.Б. | 3 | 2 | 0 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| Л.Д. | 4 | 5 | 5 | 6 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 53 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| М.Е. | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| М.К. | 3 | 4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 |
| М.К. | 2 | 3 | 0 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| М.М. | 6 | 4 | 2 | 4 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 31 |
| М.Я. | 2 | 1 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 13 |
| Н.А. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| Н.Д. | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| О.Е. | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 |
| О.И. | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 |
| О.И. | 5 | 8 | 6 | 0 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 8 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 55 |
| О.Я. | 6 | 4 | 1 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 26 |
| П.А. | 8 | 7 | 6 | 0 | 4 | 2 | 4 | 0 | 1 | 7 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 44 |
| П.Г. | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| П.О. | 7 | 8 | 2 | 9 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 47 |
| Р.А. | 5 | 5 | 0 | 5 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 27 |
| Р.В. | 4 | 2 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| Р.И. | 9 | 7 | 5 | 0 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 | 7 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 43 |
| Р.Р. | 3 | 2 | 1 | 5 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| С.А. | 2 | 2 | 2 | 6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 |
| С.Д. | 5 | 2 | 2 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 19 |
| С.Е. | 7 | 4 | 2 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 29 |
| С.О. | 0 | 1 | 0 | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| Т.А. | 10 | 7 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 38 |
| Т.И. | 7 | 4 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 36 |
| У,Е. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| У.А. | 3 | 1 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| У.М. | 6 | 3 | 2 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 25 |
| У.Н. | 6 | 8 | 4 | 0 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 51 |
| Ф.И. | 5 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 29 |
| Ф.К. | 6 | 3 | 4 | 1 | 4 | 5 | 1 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 29 |
| Ч.А. | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 |
| Я.В. | 3 | 3 | 1 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 |
| Я.И. | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 26 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ср. знач. | 4,03 | 3,27 | 2,05 | 3,43 | 1,38 | 1,57 | 1,17 | 0,95 | 1,08 | 3,15 | 2,15 | 0,1 | 0 | 0 | 0,35 | 0,02 | 0 | 24,7 |
| Ст. откл. | 2,07 | 1,96 | 1,67 | 1,99 | 1,30 | 1,51 | 1,55 | 1,60 | 1,69 | 1,76 | 1,80 | 0,40 | 0 | 0 | 0,71 | 0,13 | 0 | 13,47 |

Сводная таблица результатов диагностики по методике «Восприятие ребёнком школы»

| Ф.И. ребёнка | Шкала 1 | Шкала 2 | Шкала 3 | Шкала 4 | Шкала 5 | Итого |
|---|---|---|---|---|---|---|
| А.А | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 23 |
| А.Б. | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 22 |
| А.С. | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 20 |
| Б.В. | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 22 |
| Б.И. | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 13 |
| Б.К. | 3 | 3 | 1 | 4 | 5 | 16 |
| В.А. | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 20 |
| В.А. | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 20 |
| В.В. | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 19 |
| Г.А. | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 20 |
| Д.Е. | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| Д.Н. | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 22 |
| Е.И. | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| Ж.В. | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 21 |
| И.В. | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 18 |
| И.Г. | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 | 20 |
| И.Л. | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 22 |
| К.А. | 3 | 1 | 3 | 3 | 5 | 15 |
| К.В. | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 22 |
| К.И. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| К.И. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| К.М. | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 21 |
| К.М. | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 22 |
| Л.А. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| Л.А. | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 15 |
| Л.Б. | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 19 |
| Л.Д. | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 14 |
| М.Е. | 5 | 5 | 4 | 2 | 5 | 21 |
| М.К. | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 19 |
| М.К. | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 21 |
| М.М. | 3 | 4 | 2 | 4 | 5 | 18 |
| М.Я. | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 21 |
| Н.А. | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 22 |
| Н.Д. | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 22 |
| О.Е. | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 23 |
| О.И. | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 24 |
| О.И. | 2 | 3 | 2 | 4 | 5 | 16 |
| О.Я. | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 21 |
| П.А. | 5 | 3 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| П.Г. | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 20 |
| П.О. | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 21 |
| Р.А. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| Р.В. | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 22 |
| Р.И. | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 23 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Р.Р. | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| С.А. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| С.Д. | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 20 |
| С.Е. | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 21 |
| С.О. | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 |
| Т.А. | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 18 |
| Т.И. | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 | 16 |
| У,Е. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| У.А. | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 22 |
| У.М. | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 18 |
| У.Н. | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 22 |
| Ф.И. | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 19 |
| Ф.К. | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 18 |
| Ч.А. | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| Я.В. | 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 20 |
| Я.И. | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 22 |

Сводная таблица результатов диагностики по методике «Оценка привлекательности классного коллектива»

| Ф.И. ребёнка | Вопрос 1 | Вопрос 2 | Вопрос 3 | Вопрос 4 | Вопрос 5 | Итого |
|---|---|---|---|---|---|---|
| А.А | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 |
| А.Б. | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| А.С. | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 20 |
| Б.В. | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| Б.И. | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 12 |
| Б.К. | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 13 |
| В.А. | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 20 |
| В.А. | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| В.В. | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| Г.А. | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 21 |
| Д.Е. | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 23 |
| Д.Н. | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 21 |
| Е.И. | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| Ж.В. | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 21 |
| И.В. | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 16 |
| И.Г. | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 20 |
| И.Л. | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| К.А. | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 13 |
| К.В. | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 22 |
| К.И. | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 |
| К.И. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| К.М. | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 21 |
| К.М. | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 22 |
| Л.А. | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 18 |
| Л.А. | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 15 |
| Л.Б. | 6 | 3 | 3 | 2 | 3 | 17 |
| Л.Д. | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 12 |
| М.Е. | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | 21 |
| М.К. | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 19 |
| М.К. | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 |
| М.М. | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 9 |
| М.Я. | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 20 |
| Н.А. | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 21 |
| Н.Д. | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 22 |
| О.Е. | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 22 |
| О.И. | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 24 |
| О.И. | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 13 |
| О.Я. | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 23 |
| П.А. | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 13 |
| П.Г. | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 22 |
| П.О. | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 20 |
| Р.А. | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 21 |
| Р.В. | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 22 |
| Р.И. | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 22 |
| Р.Р. | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| С.А. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 23 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| С.Д. | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 19 |
| С.Е. | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 21 |
| С.О. | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| Т.А. | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 16 |
| Т.И. | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 16 |
| У,Е. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| У.А. | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 21 |
| У.М. | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 18 |
| У.Н. | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 22 |
| Ф.И. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| Ф.К. | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 20 |
| Ч.А. | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 23 |
| Я.В. | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 23 |
| Я.И. | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 22 |

Сводная таблица результатов исследования мотивации учения

| Ф.И. ребёнка | Мотив учения | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Учебный | Социальный | Позиционный | Отметка | Игровой | Внешний |
| А.А | 8 | 7 | 6 | 8 | 4 | 4 |
| А.Б. | 8 | 7 | 6 | 7 | 4 | 5 |
| А.С. | 9 | 9 | 7 | 6 | 5 | 6 |
| Б.В. | 8 | 7 | 7 | 6 | 10 | 10 |
| Б.И. | 2 | 3 | 3 | 7 | 10 | 9 |
| Б.К. | 6 | 7 | 7 | 8 | 9 | 9 |
| В.А. | 8 | 9 | 7 | 9 | 5 | 5 |
| В.А. | 8 | 8 | 7 | 7 | 4 | 5 |
| В.В. | 2 | 3 | 5 | 5 | 9 | 10 |
| Г.А. | 7 | 4 | 5 | 7 | 8 | 10 |
| Д.Е. | 7 | 6 | 6 | 9 | 7 | 7 |
| Д.Н. | 9 | 8 | 5 | 9 | 4 | 4 |
| Е.И. | 8 | 9 | 6 | 8 | 3 | 3 |
| Ж.В. | 4 | 7 | 7 | 4 | 5 | 5 |
| И.В. | 2 | 3 | 5 | 5 | 10 | 10 |
| И.Г. | 7 | 5 | 5 | 7 | 4 | 4 |
| И.Л. | 8 | 8 | 5 | 2 | 4 | 4 |
| К.А. | 2 | 3 | 6 | 7 | 10 | 10 |
| К.В. | 9 | 9 | 6 | 9 | 4 | 4 |
| К.И. | 9 | 9 | 6 | 9 | 4 | 4 |
| К.И. | 9 | 10 | 7 | 9 | 2 | 2 |
| К.М. | 9 | 9 | 7 | 9 | 4 | 4 |
| К.М. | 7 | 8 | 7 | 10 | 6 | 6 |
| Л.А. | 10 | 10 | 7 | 2 | 4 | 4 |
| Л.А. | 2 | 3 | 7 | 6 | 9 | 10 |
| Л.Б. | 6 | 6 | 6 | 2 | 3 | 3 |
| Л.Д. | 2 | 2 | 8 | 6 | 10 | 10 |
| М.Е. | 8 | 8 | 8 | 9 | 4 | 4 |
| М.К. | 9 | 9 | 6 | 8 | 4 | 4 |
| М.К. | 8 | 8 | 6 | 4 | 4 | 4 |
| М.М. | 4 | 3 | 7 | 10 | 8 | 8 |
| М.Я. | 10 | 9 | 9 | 9 | 3 | 3 |
| Н.А. | 9 | 9 | 9 | 8 | 3 | 3 |
| Н.Д. | 10 | 10 | 10 | 8 | 3 | 3 |
| О.Е. | 8 | 8 | 8 | 8 | 5 | 6 |
| О.И. | 9 | 9 | 9 | 2 | 9 | 10 |
| О.И. | 2 | 2 | 6 | 5 | 5 | 5 |
| О.Я. | 5 | 5 | 5 | 3 | 9 | 9 |
| П.А. | 3 | 2 | 6 | 10 | 5 | 5 |
| П.Г. | 10 | 8 | 6 | 2 | 9 | 9 |
| П.О. | 2 | 2 | 7 | 5 | 8 | 9 |
| Р.А. | 5 | 5 | 5 | 9 | 5 | 5 |
| Р.В. | 9 | 9 | 9 | 3 | 8 | 9 |
| Р.И. | 3 | 2 | 7 | 9 | 4 | 4 |
| Р.Р. | 9 | 9 | 9 | 8 | 4 | 4 |
| С.А. | 8 | 8 | 8 | 8 | 5 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| С.Д. | 8 | 8 | 8 | 4 | 7 | 7 |
| С.Е. | 4 | 4 | 6 | 8 | 2 | 2 |
| С.О. | 10 | 10 | 10 | 3 | 7 | 7 |
| Т.А. | 3 | 3 | 7 | 3 | 8 | 8 |
| Т.И. | 3 | 3 | 6 | 8 | 4 | 4 |
| У,Е. | 9 | 9 | 9 | 8 | 5 | 5 |
| У.А. | 10 | 10 | 10 | 6 | 7 | 7 |
| У.М. | 6 | 8 | 8 | 2 | 9 | 9 |
| У.Н. | 2 | 2 | 6 | 8 | 8 | 8 |
| Ф.И. | 4 | 3 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Ф.К. | 4 | 4 | 7 | 8 | 4 | 4 |
| Ч.А. | 8 | 8 | 8 | 8 | 4 | 4 |
| Я.В. | 8 | 9 | 9 | 7 | 2 | 2 |
| Я.И. | 7 | 6 | 7 | 7 | 2 | 2 |

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

# ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

## Пояснительная записка

**Актуальность.** Сохранение психологического здоровья учащихся на современном этапе развития Российского общества является целью и критерием успешности модернизации народного образования. Первый год обучения в школе считается одним из наиболее критических моментов в процессе индивидуального развития ребёнка. Становясь первоклассником, ребёнок поднимается на новую ступень развития. Данное событие обладает одновременно и радостной, и волнующей окраской. Поскольку от того, насколько правильно маленький ученик сделает свои первые школьные шаги, в немалой степени зависит его будущее. Большинство из детей испытывает ряд сложностей в первый год обучения в школе, происходит адаптация ребёнка к новому окружению, новому распорядку дня, новым правилам поведения.

Это не только новые условия жизни и деятельности человека – это новые контакты, новые отношения, новые обязанности. Изменяется вся жизнь ребенка: все подчиняется учебе, школе, школьным делам и заботам. Это очень напряженный период, прежде всего потому, что школа с первых же дней ставит перед учениками целый ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой особый вид помощи ребенку со стороны субъектов педагогического процесса, обеспечивающий его развитие в условиях образовательного процесса. В процессе сопровождения анализируются и обосновываются психолого-педагогические условия, обеспечивающие более легкую степень адаптации первоклассников к образовательной среде, способствующая выходу детей из дезадаптации за счет своевременной диагностики и объективной оценки положительных и отрицательных влияний семьи на ребенка, учета психологической готовности ребенка к школе, уровня сформированности мотивационной сферы, состояния здоровья. Один из возможных вариантов сохранения психологического здоровья младших школьников на этапе

первичной адаптации к школе – программа психолого-педагогического сопровождения. Программа может быть использована в работе школьных психологов и учителей первых классов в направлении «Адаптация младшего школьника».

**Цель** программы – обеспечение эффективной адаптации к школе первоклассников.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнение следующих **задач**:

– формирование позитивных представлений о школе, учебной деятельности, школьном коллективе и педагоге;

– корректировка трудностей поведения и характера;

– работа над снижением уровня тревожности;

– формирование системы нравственных межличностных отношений;

– формирование представлений о важности соблюдения режима дня, правил поведения в школе, необходимости выполнения учебных заданий.

– формирование адекватных представлений о себе («Я» - концепция);

– формирование позитивного отношения к окружающим людям;

– формирование позитивной мотивации к обучению в школе.

Решение этих задач предполагает взаимную адаптацию ребенка, пришедшего учиться, и социально-педагогической среды, в которой происходит его обучение. С одной стороны, предпринимаются специальные усилия для того, чтобы повысить уровень готовности ребенка обучаться, включаться в систему педагогического взаимодействия. С другой стороны, само взаимодействие, его формы и содержание модифицируются в соответствии с особенностями ребенка и его возможностями.

## Программа психолого-педагогического сопровождения

Программа психолого-педагогического сопровождения первоклассников включает 10 занятий, проводимых по принципу психологического тренинга в учебном классе, где у детей есть возможность свободно располагаться и передвигаться.

Продолжительность занятий не превышает 40 минут.

Занятия проводятся дважды в неделю в утренние часы.

На занятиях у каждого ребенка есть возможность проявить себя, быть открытым и не бояться совершить ошибку.

**Методы**, используемые в программе психолого-педагогического сопровождения первоклассников, включают в себя:

– индивидуальные и групповые беседы;

– презентации;

– сюжетно-ролевые игры;

– анализ ситуаций;

– психотехнические упражнения;

– сказкотерапия [6, 14];

– упражнения рефлексивного типа;

– арт-терапевтические упражнения.

Каждое занятие проводится по следующему **плану**:

– подготовительный этап (озвучивание целей, задач и структуры занятия);

– основной этап (выполнение определенных заданий для достижения цели занятия);

– рефлексия.

**Описание занятий**

Первое занятие включает в себя экскурсию по школе и её территории, исследование инфраструктуры образовательного заведения и правил внутреннего распорядка. Экскурсия организована на основе игры «Поиск сокровищ», цель которой – проверка знаний детей о различных объектах школы посредством поиска определенных школьных мест и отгадывания

загадок. В ходе экскурсии дети отвечают на загадки про столовую, кабинет психолога, гардеробную, санузлы, медицинский кабинет, спортивный и актовый залы, компьютерные классы, а также спортивную площадку. Во время экскурсии дети узнают наиболее важную информацию о школьных объектах и особенностях внутреннего распорядка. Экскурсия проходит в свободной форме, дети имеют возможность задавать любые интересующие их вопросы. При этом дети, которые не проявляют интереса к экскурсии, ведут себя пассивно и апатично, позднее участвуют в дополнительных беседах с педагогом с целью повышения уровня их заинтересованности в школе. По окончании экскурсии детям задаются вопросы с целью рефлексии.

Второе занятие начинается с вопросов об экскурсии, проведенной на предыдущем занятии. Затем озвучивается тема занятия, дается краткая информация о его содержании. Цель второго занятия – сплочение коллектива, улучшение эмоционального фона, развитие способности работать в группах. В рамках данного занятия проводится мини-лекция «Школьные друзья» с просмотром презентации, психотехническое упражнение «Хоровод», «Солнышко».

Третье занятие направлено на формирование представлений о школе, режиме дня первоклассника, особенностях образовательной деятельности. Используемые методы: презентация «Режим дня первоклассника», беседа «Отличия режима дня первоклассника от режима дня дошкольника», игровая ситуация «Утренний подъём» (моделирование подъёма перед школой, подготовки к школе, сбора и проверки учебников и тетрадей, завтрака), загадки на тему «Режим дня», физкультминутка «Утренняя зарядка».

Четвёртое занятие направлено на снижение тревожности (общей и её различных компонентов), улучшение эмоционального состояния первоклассников. Используемые методы: презентация «Что такое эмоции и зачем они нужны?», беседа «Эмоции в школе», сказкотерапия «Создание лесной школы» [6], арт-терапевтическое упражнение «Рисуем эмоции». В рамках арт-терапевтического упражнения дети разделяются на группы по 5

человек и получают от педагога задание изобразить эмоции (радость, злость, тревога, грусть, страх, любовь) с помощью рисунков. Перед рисованием с детьми проводится беседа, в рамках которой педагог задает детям наводящие вопросы на тему: «Что для вас грусть? Какого цвета может быть радость? С чем у вас ассоциируется тревога?» и т.п. После упражнения организуется обсуждение рисунков, рефлексия.

Пятое занятие дополняет предыдущее и направлено на снижение тревожности, улучшение эмоционального состояния. Методы, используемые в рамках пятого занятия, включают в себя: сказкотерапию «Сказка про братьев Бом и Минь» [8], психотехнические упражнения «Росточек под солнцем», «Расскажи свой страх», «Что я чувствую в школе». Упражнение «Росточек под солнцем» направлено на создание доверительной атмосферы. В упражнении «Расскажи свой страх» педагог и дети делятся своими страхами и тревогами, происходит обсуждение эмоциональных переживаний, осознание их нормальности. Цель упражнения «Что я чувствую в школе» – обучение детей осознанию собственных эмоций и способам работы с ними. Упражнение «Даже если … в любом случае» направлено на формирование навыков саморегуляции, снижения тревожности.

Шестое занятие направлено на развитие у детей нормальной самооценки, формирование адекватных представлений о себе, познание и принятие себя. В рамках данного занятия используются следующие методы: презентация «Самооценка», диагностическое упражнение «Лестница», психотехнические упражнения: «Имена-качества», «Ласковое имя», «Волшебные очки», сказкотерапия: чтение сказки Доррис Бретт «История про Энни» [2].

Седьмое занятие направлено на обучение детей анализу различных ситуаций, способам саморегуляции, ведению конфликтных ситуаций. Используемые методы: презентация «Конфликты», психотехнические упражнения: «Подарим друг другу улыбку», «Даже если … в любом случае», «Мусорное ведро», «Дневник эмоций».

Восьмое занятие направлено на обучение детей способам работы со стрессом, повышение стрессоустойчивости. Используемые методы: презентация «Стресс и способы работы с ним», техника «Очищающее дыхание», «Дневник благодарностей», арт-терапевтическое упражнение «Рисунок стресса». На данном занятии педагог дает детям техники работы со стрессом и негативными эмоциями: танцы, битье подушки, бросание мяча в стену, бег, занятие спортом, рисование.

Девятое занятие направлено на развитие школьной мотивации, познавательной активности и включает в себя следующие методы: просмотр презентации «Мотивация», беседы на тему «Нравится ли вам школа?» и «Зачем нужна школа», метод проектов (создание проекта «Наш класс», включающий в себя создание стенда «Школьная жизнь» с фотографиями учеников, их описанием, графиков дежурств, местом для поздравлений, и расписанием занятий). Во время выполнения проекта педагог играет роль наставника: направляет детей, оказывает необходимую помощь и отвечает на вопросы, но задумка и структура проекта входит в задачи детей. Метод проектов позволяет сплотить коллектив, способствует развитию у детей познавательной активности (благодаря поисково-исследовательской деятельности), умения работать в группе.

Десятое занятие направлено на сплочение коллектива, улучшение психологического климата, рефлексию и включает в себя обсуждение тем предыдущих занятий, прохождение детьми тестов кокологии «Японский мост», «На берегу реки», «Твой шанс» [7] и общее чаепитие.

**План программы психолого-педагогического сопровождения**

| Номер занятия | Цель | Используемые методы |
|---|---|---|
| 1 | Проверка знаний детей о инфраструктуре школы и ее внутренним распорядке | Экскурсия, групповая беседа |
| 2 | Развитие способности работать в группах, сплочение коллектива | Психотехнические упражнения «Хоровод», «Солнышко», мини-лекция «Школьные друзья», просмотр презентации |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | Формирование представлений о школе, режиме дня, особенностях образовательной деятельности | Просмотр презентации, групповая беседа, игровая ситуация «Утренний подъём», загадки, физкультминутка «Утренняя зарядка» |
| 4 | Снижение тревожности, улучшение эмоционального состояния | Просмотр презентации, групповая беседа, сказкотерапия «Создание лесной школы», арт-терапевтическое упражнение «Рисуем эмоции» |
| 5 | Снижение тревожности, улучшение эмоционального состояния | Групповая беседа, групповая работа с психологом, сказкотерапия «Сказка про братьев Бом и Минь», психотехнические упражнения «Росточек под солнцем», «Расскажи свой страх», «Я больше не боюсь» |
| 6 | Развитие нормальной самооценки, формирование адекватных представлений о себе | Просмотр презентации, психотехнические упражнения «Ласковое имя», «Имена-качества», «Волшебные очки», сказкотерапия «История про Энни». |
| 7 | Обучение анализу различных ситуаций общения, способам саморегуляции, ведению конфликтных ситуаций | Просмотр презентации, психотехнические упражнения: «Подарим друг другу улыбку», «Даже если … в любом случае», «Мусорное ведро», «Дневник эмоций» |
| 8 | Обучение навыкам поведения в стрессе | Просмотр презентации, техника «Очищающее дыхание», «Дневник благодарностей» |
| 9 | Повышение мотивации к школе, развитие познавательной активности и инициативности | Просмотр презентации, метод проектов (проект «Наш класс»), беседа. |
| 10 | Рефлексия, закрепление полученных знаний и умений | Беседа, тесты кокологии |

## Описание психотехнических упражнений

Упражнение «Солнышко»

Один человек становится в центре и закрывает глаза. Это «солнце». Группа («планеты») становится на том расстоянии, на котором им комфортно. Также можно принимать различные позы. Затем «солнце» открывает глаза и смотрит на образовавшуюся картинку. После этого человек, стоящий в центре, может передвинуть людей на то расстояние, на котором было бы комфортно ему. В результате все видят реальную и желаемую картину отношений группы к человеку и человека к группе. Это некий вариант социометрии.

Упражнение «Росточек под солнцем»

Педагог озвучивает, а дети выполняют необходимые движения. «Предлагаю вам превратиться в маленькое семечко, которое посадили в землю». (Ребенок сворачивается в клубочек, и обхватывает колени руками). «Теплый луч солнца упал на землю и согрел в ней семечко. Из семечка проклюнулся росток. Всё чаще пригревает солнышко, росточек начинает расти и тянуться к солнышку». (Ребенок постепенно поднимается и тянется вверх). «Из ростка вырос прекрасный цветок». (Руки поднимаются и разводятся в стороны — цветок расцвел). «Нежится цветок на солнышке, подставляет теплу и свету каждый лепесток».

Упражнение «Расскажи свой страх»

Педагог рассказывает детям о своих собственных страхах, с помощью чего показывает, что страх – нормальное, а иногда и нужное человеческое чувство и его не надо стыдиться. Затем педагог спрашивает детей об их страхах, о том, чего они боятся в школе, а по какой причине тревожатся. Дети рассказывают, чего они боятся, что их тревожит. Происходит групповое обсуждение страхов, без их обесценивания, с принятием.

Упражнение «Что я чувствую в школе»

Педагог предлагает каждому из детей вытянуть по одной карточке с названием чувства (радость, скука, удивление, отвращение...), а затем назвать школьное занятие, которое порождает в нем это чувство. После чего происходит обсуждение ответов детей.

Упражнение «Имена-качества»

Дети встают в круг, педагог бросает мяч одному из детей. Его задача – назвать свое имя и добавить к нему качество, отражающее его личностные черты. При этом названное качество должно начинаться с той же буквы, что и его имя. Например, Ксюша - красивая, Миша - милый. После того, как ребёнок назвал свое имя и качество, он передаёт мяч другому ученику, и тот выполняет данное задания и т.д.

Упражнение «Ласковое имя»

Педагог предлагает каждому ребенку назвать ласково соседа по парте, а тот, в свою очередь, непременно должен поблагодарить говорящего, сказав: «Спасибо»

Упражнение «Волшебные очки»

Педагог говорит детям, что у него есть волшебные очки, в которые можно разглядеть только хорошее, что есть в человеке, даже то, что человек иногда прячет от всех. Затем педагог надевает очки и начинает хвалить детей, подмечает их достоинства. После чего педагог предлагает каждому ребёнку примерить очки, посмотреть на других и увидеть, как можно больше хорошего в каждом. Может быть, даже то, чего раньше не замечали. Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства одноклассников. В случае, если кто-то затрудняется, педагог подсказывает какое-либо достоинство его одноклассника. Повторения здесь не страшны, хотя по возможности желательно расширять круг хороших качеств.

Упражнение «Очищающее дыхание»

Это важная техника на «осознанное» дыхание, способное помочь детям в школе. С помощью упражнения дети обучаются сосредотачиваться, фокусироваться на необходимом предмете, снижать уровень стресса и тревожности. Педагог просит детей назвать день, в который они охотно идут в школу; день, когда они не очень охотно идут в школу; ситуацию, в которой дети бывают собранными, расслабленными и умиротворенными; ситуацию, когда они взволнованы и невнимательны. Затем педагог произносит: «Я хочу вам показать, как можно научиться чувствовать себя уверенным, довольным и бодрым. Для этого сядьте прямо, руки положите на стол или на колени так, чтобы ладони смотрели на потолок. Теперь мысленным взором посмотрите в центр своей груди. При желании можете закрыть глаза. Глубоко вдохните на 4 счета и выдохните на 6 счетов без паузы между вдохом и выдохом. Когда вы выдыхаете, представьте, что ваш выдох долетает до двери нашего кабинета. А когда ты вдыхаете — не напрягайтесь, позвольте воздуху снова войти в ваше тело. Если хотите, можете придать своему дыханию определенный цвет.

Например, выдыхать серый воздух. И представить себе, что вы выдыхаете свое беспокойство, свой страх, свое напряжение. А вдыхаемому воздуху можно дать какой-нибудь другой, приятный цвет, например, голубой. И представьте, что вы вдыхаете спокойствие, уверенность и легкость. Данную практику можно повторять каждый раз, когда вы испытываете страх, волнение, тревогу или другие негативные эмоции».

Упражнение «Подарим друг другу улыбку»

Педагог обращается к детям с вопросом: «Можно ли грустить, когда улыбаешься?» - и предлагает, подумав о грустном, улыбнуться. В результате дети должны сделать вывод: когда улыбаешься, настроение меняется само собой, поэтому улыбка может помочь справиться с плохим настроением. Затем педагог обсуждает с детьми данную ситуацию. Обговаривается то, что люди могут грустить из-за разных проблем (папы нет дома, уехала мама, взрослые не играют с вами и т.д.), данные ситуации не всегда можно изменить, но можно изменить свое отношение к ним. Педагог направляет детей к выводу о том, что бывают ситуации, которые нам не нравятся, которые мы не можем изменить, но зато мы можем изменить свое отношение к этим ситуациям.

Упражнение «Даже если … в любом случае»

Педагог просит детей разделиться на группы по три человека и выполнить заданное упражнение по очереди. Первый ученик произносит фразу: «Даже если...». Второй продолжает фразу, называя какую-либо проблему (например, «мне плохо, я невезучий» и др.). Третий произносит фразу: «В любом случае...». Педагог заканчивает: «...я что-нибудь придумаю, но плакать и грустить не буду, это бесполезно».

Каждая следующая группа должна предлагать новую, еще не названную проблему. Упражнение проводится до тех пор, пока в нем не примут участие все дети. После этого педагог подводит детей к пониманию того, что нет безвыходных ситуаций, и обо всем, что нас огорчает, можно думать иначе, можно изменить мысли о ситуациях, на которые невозможно повлиять, а значит и изменить свое настроение, и свое состояние.

Для того чтобы детям было легче понять достаточно сложную для учеников начальной школы установку на саморегуляцию, объяснения дополняются правилом: «Мысли нужно выбирать, как цветы – выбирай только красивые (положительные)». Это дает наглядно-образную опору, которая поможет сформировать у детей навыки саморегуляции. Важно помочь детям понять, что к любой, даже очень трудной, ситуации всегда можно изменить отношение.

Упражнение «Мусорное ведро»

Педагог просит детей написать на листах бумаги негативные фразы и мысли, например: «Мне плохо», «Мне жаль себя» и пр. столько раз, сколько они смогут и захотят. Затем дети читают вслух записанные фразы, и педагог задает вопросы: «Какие это мысли? Нужны ли они? Помогают ли эти мысли жить? Зачем же их читать? Зачем же их хранить?» Дети отвечают на вопросы педагога, а затем он просит школьников скомкать листочки, порвать их со словами: «Эти мысли мне мешают, они мне не нужны!» - и выбросить в мусорное ведро. Важно обратить внимание детей на то, что события и обстоятельства, огорчающие нас, будут всегда, но нельзя слишком увлекаться жалостью к себе, лучше попытаться найти выход из ситуации и помочь себе. Затем педагог советует детям использовать данный прием дома, когда их будут одолевать негативные эмоции и мысли.

Упражнение «Дневник эмоций»

Педагог предлагает детям завести свой «Дневник эмоций», в который они будут записывать все свои переживания и страхи, впечатляющие и яркие события, а также негативные ситуации. На занятии педагог даёт детям макет ведения дневника и объясняет его смысл. Структура дневника выглядит следующим образом: дата, событие, ощущения в теле, чувства и эмоции, анализ ситуации (почему это произошло, правильно ли я воспринимаю ситуацию), желаемый выход из ситуации.

Упражнение «Дневник благодарностей»

Педагог знакомит детей с понятием «благодарность», «позитивное мышление», «фокусирование» и предлагает детям начать вести «Дневник благодарностей». В этом дневнике человек отмечает все, за что он испытывает чувство благодарности. Педагог говорит детям о том, что при помощи данного инструмента можно изменить ход своих мыслей, подкорректировать восприятие событий и окружающей действительности. Посредством этого дневника человек изменяет точку восприятия мира и настраивает свою жизнь на позитивную волну. Педагог просит детей написать, за какие события сегодняшнего дня они благодарны себе и окружающим людям. Важны любые, даже самые незначительные события. Кроме того, педагог объясняет детям, что можно благодарить и за негативные, неприятные события, и приводит пример таких благодарностей: «Благодарю за опыт». Затем педагог спрашивает детей, хотят ли они озвучить то, что написали. Происходит обсуждение написанного.

## Планируемые результаты и критерии эффективности

**Планируемые результаты программы:**

1. Успешная адаптация обучающихся 1-х классов к образовательной среде.

2. Формирование и развитие познавательных процессов, обучающихся и, как следствие, повышение учебной мотивации и потребности в получении знаний.

3. Развитие чувства собственного достоинства, повышение самооценки, снижение тревожности обучающихся, улучшение психологического климата в классе.

4. Высокий уровень профессиональной компетентности и мотивации педагогов в рамках осуществления психолого-педагогического сопровождения.

**Критерии эффективности** реализации программы психолого-педагогического сопровождения:

– положительная динамика адаптационных возможностей и устойчивые результаты коррекционно-развивающей работы;

– повышение уровня познавательного развития и готовности учащихся 1-х классов к обучению школе;

– рост психолого-педагогической компетентности педагогов, наличие новых эффективных форм работы с детьми.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ


1. Беляева Е.В., Борзенкова И.В. Коррекция тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста методом сказкотерапии // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. 2015. № 4. С. 85-88.

2. Бретт Д. Жила была девочка, похожая на тебя. Психотерапевтические истории для детей. М.: «Класс», 2006. 12 с.

3. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. 3-е изд., перераб. И доп. М.: Ось-89. 2007. 144 с.

4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман. Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Совершенствование, 2012. 320 с.

5. Гараева С.В. Сказкотерапия как средство коррекции тревожности младших школьников // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Редколлегия: Широков О.Н. и др. 2017. С.181-183.

6. Казакова Е.П. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.П. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб.: Питер, 2018. 436 с.

7. Кирейчева Е.В. Структура программы профилактики и коррекции школьной тревожности детей младшего школьного возраста с помощью сказкотерапии // Евразийский союз ученых. 2016. № 1. С. 137-139.

8. Клименко К. В. Коррекционный метод – сказкотерапия // Гуманитарный трактат. 2017. № 18. С.67-75.

9. Рамазанова Э.А., Магомедханова У.Ш., Курбанова А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школе // МНКО. 2018. №6. С. 163-166.

10. Самохвалова А. Г. Преодоление коммуникативных трудностей младших школьников средствами сказкотерапии // Перспективы науки и образования. 2013. №4. С. 200-213. 1m,.