

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ



САРАТОВ 2017

Саратовский государственный университет
имени Н.Г.Чернышевского

Формирование адаптационной готовности личности к образовательной среде

*Электронное учебно-методическое пособие для студентов,
обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое
образование*

Саратов
2017

УДК. 37.015.3 (072.8)

ББК 88.4 я.73

Формирование адаптационной готовности личности к образовательной среде: электронное учебно-методическое пособие/ Л. Е. Тарасова. Саратов: 2017. – 146 с.

ISBN 978-5-9758-1674-0

В пособии рассматривается проблема формирования адаптационной готовности личности к образовательной среде учебных заведений на разных этапах онтогенеза – от дошкольного образовательного учреждения до высшего учебного заведения. Высокая актуальность данной проблемы для всех возрастов побудила автора акцентировать внимание на вопросах психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения детей, подростков и юношей в этом процессе, соотнесения их личностных качеств и показателей психологической и социальной адаптации.

В пособии предлагаются вопросы и задания по каждой главе, содержатся практические рекомендации по организации работы по сопровождению адаптационного процесса в учебно-воспитательных учреждениях различного типа.

Пособие адресовано бакалаврам и магистрам, обучающимся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, педагогам-психологам и социальным педагогам, а также всем, кто интересуется данной проблемой.

Библиогр. 137 назв.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества» (грант № 15-06-10624а)

Рецензент:

Доктор психологических наук, профессор *М.В. Григорьева*

УДК 37.015.3 (072.8)

ББК 88.4 я.73

ISBN 978-5-9758-1674-0

© Сост. Тарасова Л.Е.

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях динамичного мира от каждого человека требуется социальная мобильность, умение быстро приспосабливаться к постоянно изменяющимся обстоятельствам, что предполагает высокий уровень развития его личностного потенциала и адаптационной готовности.

Известный российский психолог К. А. Абульханова-Славская неоднократно высказывала мысль о том, что процесс развития личности необходимо рассматривать в контексте ее жизненного пути, в рамках ведущего вида деятельности на каждом из этапов ее становления, взаимосвязи различных видов деятельности на протяжении жизни. Исходя из этого утверждения становится очевидным, что изучение особенностей формирования адаптационной готовности, способствующей успешности деятельности и сохранению психологического здоровья личности, следует осуществлять в контексте онтогенетического развития ребенка – подростка – юноши, а переход с одной ступени развития на другую неизбежно связан как с изменением социальной ситуации, так и с необходимостью адаптации к ней, и к новым условиям образовательной среды, которая не остается неизменной на каждом этапе его обучения.

Модернизация системы российского образования предполагает переход всех видов учебных заведений страны на новые Федеральные государственные образовательные программы, что существенно повышает актуальность развития адаптационных способностей обучающихся, подготавливая их к осознанному проектированию и реализации траектории собственного будущего.

Если взаимодействие индивида с образовательной средой как одним из условий, создающих базу для развития адаптационной готовности к сотрудничеству в дальнейшем, будет адекватным, то с уверенностью можно утверждать, что это обеспечит успешную адаптацию к учебной деятельности и к новым ситуациям взаимодействия, в которых «закладываются многие паттерны поведения, которые впоследствии становятся базовыми для адаптации». Обращение к проблеме формирования адаптационной готовности личности к образовательной среде обусловлено пониманием того, что «этот содержательный конструкт позволяет объединить предыдущую историю адаптационных взаимодействий личности и ее наличную ситуационную активность, а также дает возможность предсказать специфику активности личности в будущем». Поскольку успешность формирования у обучающихся субъектных свойств определяется их адаптационной

готовностью к изменениям и рискам на каждом этапе возрастного и социально-психологического развития.

Необходимо отметить важность и многоаспектность проблемы формирования адаптационной готовности – её психологическое содержание связано со структурой и психологическими механизмами оптимального функционирования адаптационной готовности; социально-психологическое содержание определено процессами социализации, межличностных взаимодействий и взаимоприспособленной личности и социального окружения; психолого-педагогическая сущность проблемы акцентирует внимание на условиях, способствующих формированию адаптационной готовности у развивающейся личности, а социально-педагогическое содержание проблемы связано с выявлением роли адаптационной готовности в нормативной социализации детей и подростков и оказанием им помощи в «запуске» адаптационных способностей в трудных жизненных ситуациях.

Формирование адаптационной готовности личности предполагает выявление её внутренних резервов, способности своевременно обнаружить несоответствие требований среды и возможностей их реализации индивидом, перестроить сложившиеся отношения в связке «личность – среда», отрефлексировать и сформировать адаптационную готовность на будущее.

Адаптационная готовность может быть представлена как своеобразная установка на динамику окружающей среды и эффективное взаимодействие с ней, подкрепленная уверенностью индивида в том, что в определенный момент изменений в среде он сможет установить оптимальное равновесие между её требованиями и своими возможностями. Адаптационная готовность рассматривается нами в тесной связи с представлениями человека о себе как источнике дальнейших преобразований в ситуации неопределенности, в субъективной интерпретации детерминированности событий, возможности контролировать ход их течения.

Глава 1.

Психологическое содержание понятия «адаптационная готовность»

При разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды профессор М.В. Григорьева ввела термин «адаптационная готовность». Раскрывая на примере школьной адаптации психологическую картину адаптационных взаимодействий, она определили адаптационную готовность как конечный результат работы индивидуальной системы школьной адаптации, на основе которого формируется последующий цикл взаимодействий личности и образовательной среды¹.

Интерес к проблеме адаптационной готовности личности связан, прежде всего, с тем, что этот содержательный конструкт позволяет объединить предыдущую историю адаптационных взаимодействий личности и ее наличную ситуационную активность, а также дает возможность предсказать специфику активности личности в будущем.

В раскрытии содержание понятия «адаптационная готовность личности» существуют как минимум на два подхода. Традиционный, подход трактует адаптационную готовность как уровень подготовленности личности к определенным действиям в новых условиях и определяется как уровень освоенности новых действий, способствующий эффективности деятельности в новых условиях, как подготовленность к известным, уже апробированным другими людьми на практике, но новым для личности условиям деятельности. В данном случае адаптационная готовность формируется в процессе многочисленных адаптационных взаимодействий личности и динамичной среды, осуществляется своеобразная тренировка личностью своих адаптационных способностей и накопление опыта оптимального и эффективного функционирования в субъективно новых условиях. В педагогической психологии такой подход к адаптационной готовности, без использования этого термина, был очень широко распространен и связан с практической реализацией идеи формирования психологической готовности к переходу на следующий этап образования: дошкольников готовили к условиям обучения в первом классе, младших школьников – к условиям обучения в пятом классе, старшеклассников – к переходу в образовательные среды профессиональных образовательных учреждений и вузов.

¹ Григорьева М. В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. - 2008. - N 1. - С. 93-101

Проблема адаптационной готовности субъектов образования к динамичным условиям реформирования, с точки зрения психологии образования, таким образом, может рассматриваться как развитие умений учащегося по достижению определенного уровня когнитивного развития, развития учебной мотивации, по созданию позитивного эмоционального фона учебной деятельности и общения с педагогами и сверстниками и т.п. В этом ракурсе адаптационная готовность может быть представлена как особая подготовленность личности, представляющая структурный комплекс когнитивных, мотивационных, эмоциональных, социально-психологических составляющих, позволяющий ей осуществлять значимую деятельность в динамично меняющихся условиях.

В педагогической психологии такой подход к адаптационной готовности, без использования этого термина, был очень широко распространен и связан с практической реализацией идеи формирования психологической готовности к переходу на следующий этап образования: дошкольников готовили к условиям обучения в первом классе, младших школьников – к условиям обучения в пятом классе, старшеклассников – к переходу в образовательные среды профессиональных образовательных учреждений и т.д.

Второй подход к изучению данного феномена позволяет глубже проникнуть в суть явления адаптационной готовности личности она представляется как новообразование личности, которое под влиянием сложной и нестабильной действительности, приобретает многоаспектность, темпоральность, появляются характеристики, объединяющие в себе историю бытия индивида и общества, актуальное состояние этого бытия и обращенность в будущее.²

Для того, чтобы соответствовать требованиям современной социальной, профессиональной или образовательной среды субъекту необходимо развивать способности, позволяющие замечать изменения ситуации, моделировать варианты соответствующих изменений своих действий, рефлексировать по поводу процесса и результата этих изменений. Комплекс таких способностей имеет целью психологическую адаптацию индивида в среде, поэтому под ними понимаются адаптационные способности личности. Но адаптационные способности личности имеют, в своем большинстве,

² Григорьева М.В. Диахронический подход к исследованию процессов социально-психологической адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. № 1. С. 54-58.

потенциальную природу и могут быть реализованы в условиях адаптационной готовности личности как особой психологической готовности к пониманию и принятию изменений среды и своих действий. При таком подходе адаптационная готовность понимается, как установка личности эффективно действовать в условиях постоянных изменений и поддержания динамического равновесия в системе «требования среды – возможности личности».

Чрезвычайно важно понимать суть происходящих изменений, на которые необходимо реагировать, насколько возможен выбор средств и способов подлаживания, приспособления к требованиям среды (как внешней, так и внутренней) и способов изменения внешней среды, каким образом происходит оперативная коррекция в данном процессе, где граница оптимального соотношения требований (возможностей) среды и возможностей (требований) личности. Необходимо, таким образом, расставлять акценты на нелинейной динамике процессов взаимодействия индивида со средой и активности личности.

Адаптационная готовность как установка личности включает разноуровневые образования: от предпочтения определенного темпа реагирования на изменения ситуации, связанного с психофизиологическими особенностями индивида; когнитивных моделей адаптационной ситуации и собственных действий; типичных и обобщенных отношений личности и других психологических составляющих; до социально-психологических феноменов соотнесения своего поведения с социальными нормами и ценностями, культурными и этнопсихологическими паттернами поведения и ожиданий по поводу ответных реакций со стороны средового окружения.

Адаптационная готовность – сложное личностное образование. В зависимости от направленности и целей исследования внимание можно акцентировать на различных составляющих, но, по мнению исследователей, основными в структуре адаптационной готовности являются наблюдения субъекта за динамикой ситуации, знания субъекта о возможных внешних и внутренних изменениях и уверенность индивида в том, что он сможет соответствовать новым требованиям. В этом плане характерно определение адаптационной готовности, данное Л.Е.Тарасовой: адаптационная готовность – это «своеобразная установка на динамику окружающей среды и эффективное взаимодействие с ней, подкрепленная уверенностью индивида в

том, что в определенный момент изменений в среде он сможет установить оптимальное равновесие между ее требованиями и своими возможностями».³ Из всех существующих видов адаптационной готовности выделим только один - по критерию *адекватности* реализующихся адаптационных действий можно различать *адекватную* или *неадекватную* адаптационную готовность. Адекватная адаптационная готовность более или менее соответствует как личностным особенностям человека, так и специфике ситуации, в которой начинают реализовываться цели адаптации. В этом случае возможна высокая эффективность деятельности за счет оптимального уровня расходования субъектом внутренних средств и времени, так как не приходится тратить их на формирование нового соответствующего ситуации ментального образа, осуществление эмоциональной или волевой саморегуляции, рефлексии и т.п.

Возможно также говорить и о неадекватной адаптационной готовности, которая также формируется как готовность к определенным действиям, но действия эти не соотносятся с реальной ситуацией, объективные ее параметры не учитываются или существует искажение ситуации или отдельных ее параметров в когнитивных структурах личности. При этом возможны несколько вариантов развития событий. Один из них, оперативные самоизменения, связанные с активным восприятием, формированием адекватных представлений, новых целей и т.п. Другой вариант развития событий связан с неоднократным воспроизведением неадекватных и неэффективных действий и попыткой поиска причин неэффективности во внешних условиях. Возможно также прекращение активности в данной адаптационной ситуации после первого неудачного опыта реализации неадекватной адаптационной готовности.

Адаптационная готовность личности формируется в результате неоднократных действий по согласованию требований окружающей среды и возможностей индивида этим требованиям соответствовать. Возможен и другой ракурс этого согласования: личность предъявляет требования к среде, а среда или имеет возможность им соответствовать, или нет. В любом случае, осуществляются взаимодействия личности и среды по согласованию требований и возможностей. Процесс психологической адаптации запускается в ситуации рассогласования требований и возможностей. Многократное установление этого соответствия способствует адекватной адаптационной готовности личности.

³ Тарасова Л.Е. Адаптационная готовность: дефиниция термина // Перспективы науки. 2015. № 7 (70). С. 27.

На протяжении всего времени пребывания обучающегося в образовательных учреждениях системы взаимодействий несколько раз качественно меняется. Качество изменения связано с повышением возможностей адекватного изменения и повышения своей эффективности, т.е. с повышением адаптационного потенциала системы школьных взаимодействий. Это происходит при условии накопления в системе информации о большем количестве вариантов (видов) взаимодействий, адаптационная готовность приобретает многоаспектность. В свою очередь, это становится возможным или через мысленное моделирование субъектом (обучающимся или педагогом) множества вариантов взаимодействий с образовательной средой, или через освоение субъектом множества инициативных и ответных действий в процессе его реального взаимодействия с образовательной средой. Другими словами, механизмами, отвечающими за оптимальную динамику системы взаимодействий школьника и образовательной среды, а также за формирование необходимой адаптационной готовности является интеллектуализация всех сфер активности обучающегося за счет накопления опыта в прошлом и настоящем и расширение сфер реальной активности (множество деятельностей) в процессе его взаимодействия с образовательной средой.

Методологическое требование, исходящее из определения адаптационной готовности, заключающееся в необходимости связывать в исследовании прошлое, настоящее и будущее ситуации или явления, заставляет обозначить еще один механизм оптимизации динамики системы взаимодействий личности и среды. Это механизм антиципации личностью процесса и результата взаимодействий со средой. Значительная роль интеллектуальных действий в адаптационном процессе, начиная со способности к минимальным различиям, позволяющим заметить несоответствие своих возможностей требованиям среды, и заканчивая антиципацией и способностями широкого переноса эффективного адаптационного действия на множество ситуаций при сохранении гибкости ментальных структур, позволяет определить интеллект индивида как общую адаптационную способность, играющую ведущую роль в формировании адаптационной готовности.

Таким образом, адаптационная готовность личности – это предрасположенность личность к восприятию и принятию динамики окружающей среды, осуществлению в динамичной субъективно новой ситуации определенных действий, направленных на установление равновесия между требованиями (возможностями) среды и возможностями (требованиями) личности, сформированная с учетом прошлого опыта

адаптационных взаимодействий личности со средой, настоящей специфики ситуации, индивидуальных особенностей личности и представлений личности, связанных с антиципацией возможных вариантов развития адаптационной ситуации.

Особо отметим, что этот процесс может быть как неосознанным, если, например, речь идет о детях дошкольного и младшего школьного возраста, так и осознаваемым, целенаправленным, как это происходит у подростков и юношей, может быть как стихийным, так и специально организованным и направляемым взрослыми.

Вопросы и задания к главе 1

Вопросы

1. Определите психологическое содержание понятия «адаптационной готовность» личности.
2. Охарактеризуйте подходы к рассмотрению данного феномена.

Задание

Законспектируйте статью М.В. Григорьевой «К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды» в ж. Мир психологии. 2008. № 1. С. 93-100

Литература к главе 1

1. Григорьева М. В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. - 2008. - N 1. - С. 93-101.
 2. Григорьева М. В. Метасистемный анализ школьной адаптации // Изв. Саратовского ун-та. - 2008. - С. 76-81.
 3. Григорьева М. В. Психологическая репрезентация среды школьной адаптации у старшеклассников // Там же. - 2009. - С. 66-71.
 4. Григорьева М. В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации // Начальная шк. - 2009. - N 1. - С. 8-9.
- Григорьева М.В. Социальные установки и отношения родителей как метасистема школьной адаптации их детей // Педагог. диагностика. - 2008. - N 4. - С. 69-76.

Глава 2.

Формирование адаптационной готовности детей дошкольного возраста к дошкольному образовательному учреждению

Вхождение ребенка в образовательную среду при поступлении его в дошкольное учреждение, его адаптация к условиям ДОО резко обостряет проблему сохранения психологического здоровья дошкольника, поскольку адаптивные возможности ребенка этого возраста ограничены, не сформированы механизмы адаптационной готовности к новым условиям, резкий переход в новую социальную ситуацию и длительное пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям или замедлению психофизического темпа развития.

В связи с этим актуальным является осуществление целенаправленной организации процесса привыкания детей к новым условиям дошкольного учреждения, формирование адаптационной готовности, что способствовало бы адекватному, безболезненному приспособлению детей к новым условиям, сохранению и укреплению их психического здоровья. Возникает потребность в создании и разработке целостного набора средств, приемов и методов, совокупность которых способствовала бы эффективному повышению адаптационных возможностей детей и содействовала снятию стрессового состояния.

Огромная роль в этом процессе отводится такому виду оказания психологической помощи, как психолого-педагогическое сопровождение формирования адаптационной готовности к условиям ДОО, которое рассматривается как **целостная система деятельности педагога-психолога, содержащая взаимосвязанные компоненты** - создание социально-психологических условий для успешности обучения и развития; системное отслеживание психолого-педагогического статуса ребёнка и динамики формирования его адаптационной готовности.

Адаптацию необходимо рассматривать не как пассивное приспособление к меняющимся условиям, а как *процесс выработки новых форм и способов активности, обеспечивающих эффективность деятельности в меняющихся условиях и сохранения своего психофизического благополучия.*

Период адаптации большинство психологов разделяет на три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Во время **подготовительного этапа** необходимо рассказать ребенку, что такое детский сад, чем в нем занимаются, вспомнить несколько забавных историй из собственной жизни, связанных с пребыванием в садике, сходить с ребенком «на экскурсию», познакомиться с детьми и воспитателями, обратить внимание на красоту вокруг детского сада и уют внутри. Еще до начала посещения дошкольного учреждения следует приучить ребенка к некоторым элементарным действиям по самообслуживанию: самостоятельно одеваться и раздеваться, завязывать шнурки, пользоваться туалетом, вилкой и ложкой, зубной щеткой. Примерно за два-три месяца до начала посещения детского сада надо установить режим дня, близкий к режиму в учреждении, и стараться неукоснительно соблюдать его, даже по выходным. Нелишне будет приучить ребенка к новым блюдам, если его рацион был иным, чем в детском саду.

Основной этап включает непосредственно пребывание в группе, но на непродолжительное время: от одного до трех часов в первые две недели. Важно сформировать положительные эмоции как от садика и постепенно подготавливать к более длительному отрыву от дома. Первые несколько дней можно даже побыть вместе с ребенком, постепенно увеличивая время самостоятельного пребывания.

На заключительном этапе ребенок должен проводить в детском саду четыре часа и более, можно оставлять его на дневной сон. Когда настроение, сон и аппетит малыша приходят в норму, можно считать, что адаптационный период завершился. Но, как бы легко и, казалось, незаметно ни проходило время привыкания, для ребенка, как и для любого человека, подобная смена обстановки – это стресс, и задача родителей свести его к минимуму.

Адаптация направлена на поддержание равновесия организма и среды в новых для ребенка условиях. Изменения, происходящие в процессе адаптации, затрагивают все уровни организма и психики. Поэтому *все адаптационные возможности и адаптационные изменения необходимо рассматривать на физиологическом и психологическом уровнях:*

Физиологический (надо привыкнуть)	Психологический (предстоит привыкнуть)
1. Новый режим 2. Новая пища 3. Новая микросреда	1. Отсутствие значимого взрослого 2. Невозможность уединения 3. Требования к самостоятельности (необходимость

	самому справляться с возникающими проблемами) 4. Необходимость самоограничения
Зависит от:	Зависит от:
1. Возраста 2. Состояния здоровья, уровня иммунитета 3. Состояния нервной системы 4. Образа жизни, привычек семьи 5. Сформированности навыков самообслуживания.	1. Индивидуальных особенностей ребенка (тип темперамента) 2. Степени привязанности к взрослым 3. Уровня самостоятельности 4. Уровня тренированности адаптационных механизмов 5. Знания и выполнения простейших социальных навыков 6. Психологического состояния на момент поступления в ДОУ

На *физиологическом* уровне ребенку надо привыкнуть к новому режиму, новой пище, новой микросреде, что в большой степени зависит от возраста, уровня иммунитета, функционального состояния организма, показателем которого является работоспособность, состояния здоровья и нервной системы, особенности обменных процессов, образа жизни, привычек семьи, сформированности навыков самообслуживания.

Существенными показателями адаптации (или ее отсутствия) на этом уровне являются **сон и аппетит** ребенка. В первые дни или даже недели сон отсутствует совсем, ребенок постоянно вскакивает, рыдая, сидит на кровати. По мере привыкания к детсаду ребенок начинает засыпать, но его сон беспокойный, часто прерывается всхлипыванием или внезапным пробуждением. И только лишь когда ребенок адаптируется к саду, он в самом деле сможет тихо провести свой тихий час и спать спокойно.

Чем менее благоприятно адаптируется ребенок, тем хуже его аппетит, иногда отсутствующий совсем. Реже ребенок впадает в другую крайность, пытаясь своим "волчьим" аппетитом хоть как-то удовлетворить свои неудовлетворенные потребности. Нормализация пониженного или же повышенного аппетита сигнализирует о том, что отрицательные сдвиги адаптационного процесса не нарастают, а пошли на убыль, и в скором времени нормализуются. На фоне стресса ребенок может похудеть, но,

адаптировавшись, он легко и быстро не только восстановит свой первоначальный вес, но и начнет в дальнейшем поправляться.

Психологический уровень можно представить как **индивидуально-психологический и социально-психологический**, на которых предполагается приспособление ребенка к отсутствию значимого взрослого, невозможности уединения, необходимости самому справляться с возникающими проблемами, необходимости самоограничения, что, в свою очередь, детерминировано индивидуально-типологическими особенностями ребенка, тренированностью нервно-психических механизмов, которая достигается постепенным дозированием нагрузок на психику, связанных с новыми впечатлениями; степенью привязанности к взрослым, уровнем тренированности адаптационных механизмов, знаниями и выполнением простейших социальных навыков, психологического состояния в период привыкания к новым условиям, например, стабильность положительных эмоций, чувство защищенности, доверия к окружающим, уверенность в себе и близких людях.

Во время адаптационного процесса происходят существенные изменения в поведении и проявлениях ребенка. Так, довольно редко сохраняется в пределах нормы **двигательная активность**. Ребенок либо сильно заторможен, либо неуправляемо гиперактивен. Однако постарайтесь все-таки не путать его активность, измененную в связи с процессом адаптации, с активностью, присущей темпераменту ребенка.

Реформируется и **познавательная деятельность** - как правило, снижается и угасает на фоне стрессовых реакций. В дошкольном возрасте эта деятельность тесно связана с сюжетно-ролевой игрой, предполагающей обязательное наличие игровых партнеров. Но нередко дети, впервые пришедшие в детский сад, не интересуются игрушками, не хотят знакомиться со сверстниками, понять, что происходит рядом с ним. На занятиях также его познавательная активность заторможена.

У некоторых детей на фоне стресса меняется и **речь**, не прогрессируя, а в сторону регресса. Словарный запас скудеет, при разговоре он употребляет облегченные слова, в его речи почти совсем нет существительных, отсутствуют. Прилагательные, встречаются преимущественно глаголы, предложения из многосложных становятся односложными, в ответах на вопросы - "телеграфный стиль". Такая речь - итог тяжелой адаптации. При легкой - она или же не изменяется совсем, или описанные изменения касаются ее чуть-чуть. Однако в это время в любом случае затруднено необходимое для возраста ребенка пополнение его активного словарного запаса.

В условиях переживаемого стресса ваш ребенок может измениться настолько, что утрачивает почти все **социальные навыки**, в том числе и навыки самообслуживания, которые давно усвоил и которыми успешно пользовался дома: он "не умеет" одеваться, раздеваться и пользоваться носовым платком; не знает, когда надо говорить спасибо и т.д. Все это вызывает частые насмешки у детей и недовольство воспитателей, как правило, считающих, что ваш малыш совсем не подготовлен к саду. Его приходится кормить из ложечки и умыть, как младенца. Но по мере адаптации к условиям организованного коллектива, ребенок вдруг "вспоминает" забытые им навыки, в придачу к ним легко усваивая новые.

Социальные контакты. Уже в период раннего детства ребенок обычно любит контактировать с людьми, сам выбирая повод для контакта. Коммуникабельность - это благо для успешного исхода адаптационного процесса. Однако в первые дни нахождения в дошкольном учреждении у некоторых детей утрачивается и это свойство у них «пропадают» социальные контакты. Такие дети замкнуты и нелюдимы, все время проводят лишь в "гордом одиночестве". На смену этой "гордой бесконтактности" приходит "компромиссная контактность", означающая то, что ваш ребенок вдруг сам стал проявлять инициативу для вступления в контакт с взрослыми людьми. Однако эта инициатива мнима: она нужна ребенку только лишь как выход из сложившегося положения и не направлена на улучшение общения с людьми, особенно со сверстниками. В такой момент малыш обычно, плача, подбегает к воспитательнице, хватая ее за руку, пытается тянуть к входной двери и молит, чтобы она отвела его домой. Малыш готов пойти на компромисс с заведующей или няней, он даже молит медсестру... пусть не домой, но только чтобы увели его из группы, чтобы забрали поскорей от этих не умеющих вести себя детей, он не хочет и не может дружить с ними, ему проще было дома, когда он проводил все дни один.

Как только ребенок сумеет наладить нужные контакты в группе, все сдвиги адаптационного периода пойдут на убыль - и это будет важным шагом к завершению всего процесса адаптации к ДОУ.

Новые условия, характеризующие ДОУ, объединяются в три группы:

1. Условия, связанные с новой организацией взаимодействия с взрослым: знакомство с новым взрослым и необходимость выполнять его требования; очень активные, неожиданные или незнакомые ребенку действия взрослого, адресованные ребенку или выполняемые поблизости от него; жесткая регламентация условий выполнения задач; изменение ситуации общения с взрослым, когда ребенок становится не единственным объектом внимания, а членом детской группы; поощрение и порицание взрослым

действий; ограничение времени на выполнение действий, в том числе бытовых.

2. Условия, связанные с новой организацией среды: выход за пределы знакомого помещения; необходимость действовать самостоятельно в организованной свободной деятельности.

3. Условия, связанные с взаимодействием со сверстниками: встреча с коллективом ровесников; необходимость осуществлять все процессы жизнедеятельности вместе с другими детьми; наличие у ровесников незнакомых ребенку форм поведения в типичных ситуациях.

Уровни (виды) адаптации

По тому, как дети приспосабливаются к детскому саду, их можно разделить на три основные группы.

1. Легкая адаптация.

Такой тип адаптации переживает почти половина детей, которые составляют самую благополучную группу. Малыши посещают сад без особых потерь, и даже присутствует желание туда идти. Им нравятся новые игрушки. Некоторые плачут утром, но при легкой адаптации дети никогда не закатывают утренних истерик, только хныканье и незначительные капризы. С такими детьми почти нет хлопот, и изменения, которые видны только родителям в его поведении, обычно кратковременны и незначительны, быстро проходят и не вызывают болезни, иммунитет справляется.

Поведение ребенка:

Ребёнок спокойно входит в группу, внимательно осматривается, прежде чем остановить своё внимание на чём-либо; смотрит в глаза незнакомому взрослому, когда тот к нему обращается; вступает в контакт по своей инициативе, может при необходимости попросить о помощи, сам способен завязывать контакты; нормально реагирует на одобрение или замечание, и после самостоятельно изменяет свое поведение.

Умеет занять себя сам, использует в игре предметы-заместители, например, понарошку кормит куклу, умеет играть рядом с другими детьми, доброжелателен к ним.

Настроение бодрое или спокойное, пантомимика выразительная, эмоции легко распознаются.

Ребёнок придерживается установленных правил поведения,

При легкой адаптации ребенок адаптируется к новой обстановке обычно несколько недель, чаще всего – полмесяца.

2. Адаптация средней тяжести.

Дети этой группы по утрам более- менее спокойно отправляется в свою группу, без регулярных истерик и плача. У ребенка также наблюдается стресс от разлуки с мамой, но после того, как его оставляют в группе он совсем недолго грустит.. Проблемы заключаются в том, что у него стресс скрытый. Перемены в его поведении замечают только близкие (стал более «ручным», беспокойно стал спать).

При этом типе адаптации ребенок в среднем адаптируется к новому организованному коллективу больше месяца и иногда во время адаптации заболевает. Причем, как правило, болезнь протекает без каких-то осложнений, оказавшись дома ребенок очень быстро идет на поправку, никаких осложнений после болезни нет. При этом типе адаптации заболеваемость ребенка может снизить врач. Чем раньше он назначит корректирующие мероприятия ребенку, тем меньше вероятность, что ребенок не заболеет, а значит, адаптация его приблизится к благоприятной, что, в свою очередь, поможет адаптироваться вашему ребенку и в дальнейшем, когда он переступит порог школы.

Поведение ребенка:

Напряжённость первых минут после расставания с мамой постепенно спадает, ребёнок может вступать в контакт по своей инициативе, наблюдая за привлекательными действиями воспитателя, либо через включение телесных ощущений, является инициатором игр, может развернуть игровые действия.

На замечания и поощрения реагирует адекватно, может нарушать установленные правила и нормы поведения (социальное экспериментирование).

3. Тяжелая форма адаптации.

Разлука с мамой - страх - стресс - срыв адаптации - болезнь... - всё это свойственно детям с данной формой адаптации к детскому саду, что является самыми неблагоприятным вариантом, когда ребенок реагирует на смену обстановки не только бесконечными простудными болезнями, повышенной нервозностью, плаксивостью, но и нервным срывом, болезни зачастую затяжные, с осложнениями. Это те дети, которые идут в сад с истериками, даже спустя месяц, так что слышит весь двор. Попытки воспитателя заинтересовать ребенка игрушкой имеют либо кратковременный эффект, либо вообще остаются без внимания.

Поведение ребенка:

Контакт с ребёнком удаётся установить только через родителей (в худшем случае с ребёнком вообще не удаётся установить контакт). Ребенок заметнее других одинок и растерян, старается забиться в угол, спрятаться, переходит от одной игрушки к другой, ни на чем, не задерживаясь, не может

развернуть игровых действий, выглядит встревоженным, замкнутым. Замечание или похвала воспитателя оставляют ребёнка либо безучастным, либо он пугается и ищет поддержку у родителей. От еды отказывается. В такой ситуации не обойтись без помощи педагога-психолога, который смоделирует положительную ситуацию нахождения ребенка в группе. Часто некоторые родители сомневаются в том, что такой ребенок сможет освоиться в детском саду.

Конечно, все эти типы адаптации весьма условны. Ведь каждый малыш по-своему привыкает к новой жизни в садике: некоторые дети в первые дни проявляют нешуточную агрессию: царапаются, кусаются, бросаются на пол, с яростью швыряют предлагаемые игрушки. Иногда бывает все наоборот: малыш после расставания с мамой замыкается в себе и, находясь в крайнем напряжении, еле сдерживает рыдания; сидит, уткнувшись в одну точку, не притрагиваясь ни к игрушкам, ни к еде. Кому-то из детей на адаптацию необходима всего неделя, кому-то – месяц, а кому-то, может, и полгода.

Адаптация протекает тяжело в том случае, если она неправильно организована:

- не изучен исходный уровень адаптационных возможностей ребенка;
- процесс адаптации ускоряется взрослыми;
- неправильно оценивается процесс привыкания ребенка к новым условиям

Продолжительность периода привыкания зависит от многих факторов, таких как:

1. Домашняя обстановка и уровень готовности родителей к такому важному событию в жизни ребенка. Необходимым условием успешной адаптации ребенка в ДОУ является согласованность действий родителей и воспитателей, сближение подходов к индивидуальным особенностям ребенка в семье и детском саду. Задача воспитателя — успокоить прежде всего взрослых: пригласить их осмотреть групповые помещения, показать шкафчик, кровать, игрушки, рассказать, чем ребенок будет заниматься, во что играть, познакомить с режимом дня, вместе обсудить, как облегчить период адаптации. В свою очередь, родители должны внимательно прислушиваться к советам педагога, принимать к сведению его консультации, наблюдения и пожелания. Если ребенок видит хорошие, доброжелательные отношения между своими родителями и воспитателями, он гораздо быстрее адаптируется в новой обстановке.

2. Состояние здоровья ребенка, которое накладывает отпечаток на его поведение и развитие.

Как правило, ослабленные дети труднее адаптируются к новым условиям. Они чаще болевают, труднее переживают разлуку с близкими. Случается, что ребенок не плачет, не выражает внешне негативных проявлений, но теряет в весе, не играет, подавлен. Его состояние должно беспокоить воспитателей не меньше, чем тех детей, которые плачут, зовут родителей.

Ослабленный, болезненный ребенок может быть капризным, раздражительным или, напротив, вялым, быстро утомляется. Он может отставать в физическом развитии, иметь меньшие показатели и по росту и весу, развитию движений. Все это с особой очевидностью проявляется в первые же дни посещения детского сада.

3. Индивидуально-типологические особенности.

Для взрослых безусловно признается разность темпераментов, различие характеров, но с такой же безусловностью родители и воспитатели «воюют» с детьми, когда они ведут себя "по-своему". А ведь очевидно, что холерикам, флегматикам и особенно меланхоликам, сложнее адаптироваться к детскому саду, чем более уравновешенным, в меру подвижным сангвиникам.

Холерики, особенно мальчики, нелегко переносят недостаток активности и движения в детском саду, где идеалом порой оказывается казарменный порядок и где не в меру принципиальные воспитатели делают бесчисленные замечания. Но труднее всего приходится медлительным детям: их без конца подгоняют, торопят, ругают, раз они не успевают за общим темпом жизни детского сада, они не могут быстро одеться, собраться на прогулку, поесть. А если воспитатель не понимает проблем такого ребенка, то начинает его еще больше подстегивать, при этом эмоциональный стресс действует таким образом, что ребенок еще больше затормаживается, становится еще более вялым, безучастным.

Особого внимания требуют дети со слабым типом нервной системы. Они очень болезненно переносят любые перемены в условиях жизни и воспитания. Их эмоциональное состояние нарушается при малейших неприятностях, хотя бурно своих чувств они и не выражают. Все новое пугает их и дается с большим трудом. Они не уверены в движениях и действиях с предметами, медленнее, чем другие дети этого же возраста, приобретают необходимые навыки. Таких детей к детскому учреждению следует приучать постепенно, привлекать к этому близких им людей. При этом рекомендуется постоянно поощрять и подбадривать детей, помогать им в освоении нового.

Игнорирование воспитателем типологических особенностей нервной системы ребенка в период адаптации к детскому саду может привести к осложнениям в его поведении. Так, например, строгая требовательность у детей неуверенных, малообщительных вызывает слезы, нежелание находиться в детском саду, резкий тон обращения вызывает у легковозбудимых детей излишнее возбуждение, непослушание.

Безусловно, не всегда тип нервной системы проявляется отчетливо. Один и тот же малыш в разных ситуациях может повести себя по-разному, особенно в период адаптации. Даже спокойный и общительный ребенок при расставании с близкими начинает плакать и проситься домой, нелегко привыкает к новым требованиям, расстается с некоторыми сложившимися привычками.

По мнению Е.И. Морозовой проявления **дезадаптации** зависят от типа нервной системы ребенка. У возбудимых, расторможенных детей **первый этап адаптации** является негативистским. Их поведение характеризуется острыми реакциями протеста и выраженными проявлениями аффективной и другой психопатологической симптоматики. Активный протест может вести к преодолению стрессовой ситуации. Однако при неверной оценке поведенческих реакций ребенка и последующих ошибочных воспитательных воздействиях взрослого такое деструктивное поведение ребенка может привести к формированию патологических черт характера.

У тормозимых, боязливых детей первым является депрессивный этап. Активный протест проявляется с отсрочкой – в домашней обстановке. В ДОУ дети внешне выглядят послушными и спокойными, что создает ложное впечатление хорошей адаптации. Дети безучастны к происходящему, пассивны, необщительны, отказываются от игры. Не наблюдается экспрессивных проявлений, недовольства. Попытки взрослого установить контакт с детьми и вовлечь их в совместную деятельность вызывают тревогу, растерянность, которые переходят в беззвучный плач или бесцельное блуждание по групповой комнате. Возникают навязчивые движения, а также поведенческие и эмоциональные признаки регрессии: утрата навыков опрятности, самообслуживания, появление симбиотической привязанности к матери, предпочтение тактильного контакта в общении с взрослым всем остальным формам общения.

Второй этап получил название **псевдоадаптации**. Дети по-своему приспособляются к психотравмирующей ситуации. В привычной и стабильной обстановке их поведение более адекватное. Общая подавленность иногда, например, на интересных занятиях, сменяется заинтересованностью. Свободная игра протекает в одиночестве, имеет

нестойкий, кратковременный характер. На данном этапе фиксируются и стабилизируются невротические проявления, что выражается в нарастании тревожности, сензитивности, ранимости, пассивной подчиняемости, повышенной зависимости от взрослого. Возникает и усиливается невротическая тревога, проявляясь в ритуальном поведении – приверженности к строгому соблюдению порядка действий, например, при укладывании спать, на прогулке. Глубина депрессии и негативизма уменьшается, но расширяется круг невротических проявлений. Приспособление имеет «болезненный характер». Реакции псевдоадаптации распространяются на другие, не связанные с ДООУ, ситуации.

Третий этап предполагает **подлинную адаптацию**. О завершении процесса адаптации свидетельствуют следующие критерии:

- положительный эмоциональный фон;
- продуктивность действий в новых условиях;
- гибкость реакций на изменение привычной ситуации;
- инициативность в контактах со взрослым, сверстником;
- организованность поведения, отсутствие дискомфорта при выполнении режима дня, бытовых процессов;
- наличие самостоятельной деятельности по интересам.

Для успешной адаптации необходимо организовать удовлетворение основных потребностей ребенка, как органических (в отдыхе, в пище и пр.), так и социальных (в доверительных контактах и сотрудничестве со взрослым, познании, признании, одобрении и т.п.), в новой среде и новыми средствами.

Тяжело протекает адаптация также в том случае, если она неправильно организована:

- не изучен исходный уровень адаптационных возможностей ребенка или выбраны неправильные приоритеты в их диагностике;
- процесс адаптации ускоряется взрослыми;
- неправильно оценивается процесс привыкания ребенка к новым условиям.

Показатели сформированности адаптационной готовности

Ребенка можно считать адаптированным к детскому саду, если ему психологически комфортно пребывание в детском саду и он усвоил правила поведения в ДООУ, владеет необходимыми навыками самообслуживания и коммуникационными навыками.

Иногда педагоги и родители ошибочно считают, что процесс адаптации успешно завершен только при выполнении второго условия.

Ребенок послушен, самостоятелен, «удобен», не демонстрирует агрессивность, конфликтность, не плачет. К сожалению, упускается из внимания факт психологического дискомфорта, хотя ребенок замкнут, подавлен, часто болеет, не включается в игры со сверстниками, испытывает состояние тревоги. Безусловно, хорошо, когда ребенок, придя в садик, владеет культурно-гигиеническими навыками, но несравненно важнее уметь справляться с внутренней тревогой. А в этом неоценимую помощь может оказать педагог-психолог.

Условия успешной адаптации

Для того, чтобы процесс привыкания к детскому саду не затягивался, чтобы адаптационная готовность сформировалась в гораздо более сжатые сроки, необходимо соблюдение как минимум следующих условий:

1. Создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе.
2. Работа с родителями, которую желательно начать еще до поступления ребенка в детский сад.
3. Правильная организация в адаптационный период игровой деятельности, направленной на формирование эмоциональных контактов «ребенок — взрослый» и «ребенок — ребенок» и обязательно включающей игры и упражнения.

Основная задача игр в этот период — формирование эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю. Ребенок должен увидеть в воспитателе доброго, всегда готового прийти на помощь человека (как мама) и интересного партнера в игре. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому малышу. Первые игры должны быть фронтальными, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием. Инициатором игр всегда выступает взрослый. Игры выбираются с учетом возможностей детей, места проведения.

Особенности эмоциональной сферы ребенка в период адаптации к детскому саду

Практически у каждого ребенка, впервые адаптирующегося к новому коллективу, отмечается наличие отрицательных эмоций, спектр и проявления которых существенно различаются - от едва уловимых до депрессии, при которой ребенок то подавлен, угнетен и безучастен ко всему, погружен в себя, то вдруг начинает метаться по группе, напоминая "белку в колесе",

вырывается из рук воспитателей и мчится к выходу, со всеми конфликтуя на ходу, рыдает, зовет маму, неожиданно замолкает, вновь впадая в ступор. Такое поведение может проявляться по нескольку раз в день.

Свои негативные эмоции дети выражают различными видами **плача**: от хныканья до постоянного. Хныканье, которым ребенок стремится выразить протест при расставании с родителями, обычно сохраняется дольше всех из отрицательных эмоций. Наиболее информативным является приступообразный плач, свидетельствующий о том, что на какое-то время у малыша все негативные эмоции внезапно отступают на последний план в связи с тем, что их оттесняют положительные. В палитру плача входит также и "плач за компанию", которым уже почти адаптированный к саду ваш ребенок поддерживает "новичков", пришедших в группу, и составляет "плачущий дуэт" или же просто подпевает в хоре.

Обычным спутником отрицательных эмоций дошкольников во время адаптации к детсаду является **страх**, поскольку ребенок, впервые пришедший в детский коллектив, во всем видит скрытую угрозу для своего существования - он боится неизвестной обстановки, встречи с незнакомыми детьми, незнакомых взрослых - воспитателей, а главное, того, что мама забудет о нем, не придет за ним вечером, чтобы забрать домой. Страх является источником стресса, а приступы его можно расценивать как пусковые механизмы стрессовых реакций.

На фоне стресса довольно часто наблюдаются вспышки гнева, когда ребенок готов прыгнуть на обидчика, отстаивая свою правоту, стукнуть его, обозвать. Поводом для гнева могут служить абсолютно безобидные по мнению взрослого поводы.

Выявление детских страхов

Для обнаружения детских страхов в психологии применяют несколько наиболее часто употребляемых диагностических методов: методическое руководство по выявлению детских страхов А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках», проективную систему А. И. Захарова «Мои страхи», вопросник на уровень тревоги Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко, тесты П. Бейкер и М. Алворд, проективное пособие – методичку по эмоциональным отношениям в семьях «Рисунок семьи» В. К. Лосевой и Г. Т. Хоментаскаса и методика выявления эмоционального самочувствия (состояния) Л. Лебедевой.

Диагностика по М. А. Панфиловой «Страхи в домиках». Используя руководство можно сделать заключение о всей гамме страхов у ребенка старше трех лет. Тестирование протекает в режиме игры и рисования.

Малыш отвечает на вопросы и в случае подтверждающих ответов (3 из 5, или 6) в страхи классифицируется. Провести такое тестирование не сложно, специальные навыки для этого не требуются.

Диагностика по проекционной системе А. И. Захарова. Ребенок, по ходу общения о актуальных воспоминаниях страшных эпизодов его жизни, рисует разноцветными карандашами и объясняет изображенное. Предполагается, что в результате сеанса у ребенка наступит «переориентация» внутренних психологических «настроек» с защитных на конструктивно – положительные.

Диагностика по системе «Силуэт человека» Л. Лебедевой. Принцип основан на исследовании Макса Люшера: используя разные цвета карандашей ребенок «прорисовывает» в палитре проекцию видов: самоощущения (синий – удовлетворенность происходящим – тяга к взаимопониманию, единству; красный – жизненная активность, оптимизм – жажда успеха, лидерства; зеленый – вдумчивость и глубокий подход – желание постоянства, власти, тяга к познаниям; светло – желтый – мажорная игривость, общительность – любят перемены, ценят свободу, надеются на хорошее; выбор серого, коричневого и черного цветов констатирует наличие сильного стресса). Этот тест является невербальным рассказом сокровенного, внутреннего «я» малыша для опытного психолога. Диагностика по системе «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментаскаса и В. К. Лосевой. Рисунок семьи свидетельствует о состоянии «климата» домашних отношений и отношения ребенка к родителям. Нередко в положительных, с точки зрения взрослых, семьях обнаруживаются резко противоположные детские оценки домашних ситуаций. Поясняя рисунок и отвечая на вопросы теста, ребенок «проговаривает» свое внутреннее видение мира и семьи.

Диагностика по вопросам П. Бейкер и М. Алворд выявляет наличие симптомов тревожности, рассеянного внимания, мышечного напряжения и плохого сна.

Диагностика по вопросам Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко тестирует ребенка на уровень беспокойства в отношениях с ровесниками. Психологи, работающие в дошкольных заведениях, помогут выявить страхи у ребенка по вышеперечисленным методикам и смогут дать рекомендации родителям по адаптации малыша в саду. По этим методикам и сами родители могут определить, чего так боится их ребенок в саду

В первые дни адаптации в противовес всем отрицательным эмоциям **положительные** либо не проявляются совсем, либо выражены неярко, да и то только в те моменты, когда ребенок реагирует на что-то новое, интересное для него. Чем легче адаптируется ребенок, тем раньше они начинают

возникать. Радость, улыбка и веселый смех - вот главные средства, обеспечивающие позитивные сдвиги в ходе адаптационного периода.

Работа, связанными с профилактикой и торможением отрицательных эмоций, реализуется как в процессе индивидуальных, так и групповых занятий с детьми как психологом, так и воспитателем.

Приемы торможения отрицательных эмоций:

- переключение;
- игры с песком, водой;
- игры с бытовыми предметами;
- пальчиковые игры, сжимание пальцев (игрушки-пищалки);
- спонтанные, раскрепощающие движения (надувать щеки, рвать бумагу, топтать ногами);
- игры с озвученными игрушками (бубен, барабан, погремушка и т.д.).

Алгоритм составления программы психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности детей дошкольного возраста к ДОУ

Целью программы является создание условий, способствующих охране и укреплению психологического здоровья детей, обеспечения их эмоционального благополучия в процессе формирования адаптационной готовности детей дошкольного возраста к ДОУ.

Основной задачей психологического сопровождения детей в период адаптации является сохранение и укрепление психического здоровья ребенка в изменившихся условиях путем оптимальной организации педагогического процесса через:

- 1) создание благоприятного психологического климата в группе детей;
- 2) формирование у ребенка положительного отношения к окружающей действительности на основе активной познавательной и игровой деятельности;
- 3) формирование у детей доверительных взаимоотношений с новым взрослым;
- 4) помощь каждому из детей в установлении контакта со сверстниками с учетом возрастных и индивидуальных возможностей;
- 5) помощь родителям в установлении отношений со своими детьми в новых жизненных обстоятельствах, с другими родителями и детьми, с сотрудниками детского сада.

Концептуальной основой деятельности педагога-психолога по сопровождению формирования адаптационной готовности являются следующие принципы:

Принцип гуманизма как основополагающий

Предполагает отношение к ребенку как к безусловной ценности. Принимая во внимание, что приход ребенка в дошкольное учреждение – ситуация стрессовая, необходимым является проявление максимума терпения, чуткости и доброжелательности со стороны взрослых. Требования должны быть сильными и развивающими.

Принцип природосообразности и индивидуализации

Предполагает учет возрастных и индивидуальных особенностей детей при организации процесса адаптации: учет индивидуального опыта поведения и общения, потребностей, привычек и т.д. Взрослые выстраивают линию взаимодействия с ребенком, двигаясь, прежде всего, от ребенка.

Принцип развития

Предполагает, что смысл адаптационного процесса состоит не в том, чтобы приспособить ребенка к включению в процесс решения дидактических задач, а в том, чтобы в ходе игрового взаимодействия ребенка со взрослым помочь ему в выработке нового способа жизнедеятельности, перестроить его активность в соответствии с условиями воспитания и коллективного обучения, тем самым оказав развивающее влияние на его психику. Таким образом, приспособительной концепции адаптации противостоит конструирующая концепция.

Принцип индивидуального подхода в создании специальных условий для деятельности и общения с ребенком

Предполагает, что взрослые овладевают методами и приемами психолого-педагогического воздействия в зависимости от характера поведения ребенка.

Принцип взаимодействия семьи и дошкольного учреждения

Акцентирует внимание на повышении роли семейного воспитания в развитии и воспитании ребенка, установлении партнерских отношений «семья - дошкольное учреждение».

Работа по сопровождению периода адаптации детей к ДОУ предполагает всестороннюю деятельность педагога-психолога в рамках самых разнообразных направлений деятельности - диагностика, консультирование, просвещение - со всеми участниками образовательного процесса (детьми, родителями, воспитателями).

Работа по программе осуществляется поэтапно.

Подготовительный этап

Цель – изучение факторов риска, прогнозирование хода адаптации детей, разработка мер поддержки.

Предполагает мероприятия по повышению профессиональной компетентности педагогов, психологическое просвещение родителей, сбор информации о детях.

Первичная диагностика

Цель: определить факторы, которые могут затруднить адаптацию, сильные и слабые стороны развития ребенка, его адаптационные возможности.

Методы:

1) анкетирование родителей

Вопросы в анкете должны характеризовать следующие особенности ребенка:

1-ая группа – психофизиологические;

2-ая группа – социально-психологические;

3-я группа – стереотипы в общении с взрослым;

В 4-ой группе каждый вопрос характеризует определенное проявление темперамента (уровень активности, реакцию на новые ситуации, интенсивность реакции, приспособляемость, - характер преобладающего настроения, сохранение устойчивого внимания, отвлекаемость, чувствительность).

Определяются типичные образцы взаимодействия с близкими взрослыми, чтобы избежать ломки коммуникативных стереотипов в адаптационный период.

Выявленные в результате анкетирования индивидуальные особенности ребенка позволяют составить его целостный психологический портрет, а также ориентировочно выявить возможные факторы дезадаптации.

2) данные анкетирования дополняются беседой с родителями.

Задачи первой встречи с семьей:

- выявить особенности семейного воспитания;
- дать возможность родителям проговорить свои опасения, связанные с помещением ребенка в детский сад;
- прояснить намерения и возможности родителей в организации первого месяца пребывания ребенка в детском саду;
- дать индивидуальные консультации при подготовке ребенка к посещению детского сада.

3) диагностика общения и предметной деятельности

Методика: диагностика психического развития детей (в зависимости от возраста ребенка). (Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю.).

Целью диагностического обследования является выявление актуального уровня психического развития поступающих в ДООУ детей. Предполагается, что индивидуальные особенности психического развития могут стать фактором, препятствующим благоприятному течению адаптационного периода.

Результат: полученные факты сравниваются с таблицей «Показатели адаптационных возможностей ребенка», определяется прогноз на течение адаптации и составляется «Карта индивидуального сопровождения ребенка в адаптационный период».

II этап: основной

Цель – обеспечение благополучного хода адаптационного процесса, благоприятного психологического климата в адаптационных группах.

Предполагает осуществление текущей диагностики хода адаптационного процесса (систематические наблюдения за поведением детей), корректировку мер их психолого-педагогической поддержки, проведение комплекса адаптационных игр, консультирование родителей и педагогов при возникновении затруднений, психологическое просвещение. Оказание помощи детям на данном этапе предполагает широкое использование индивидуальных форм взаимодействия с целью установления доверительного контакта, торможения негативных эмоциональных состояний и снятия излишнего эмоционального возбуждения.

Текущая диагностика

Цель: охарактеризовать ход адаптации, выявить возможные явления дезадаптации.

Метод: наблюдение за ребенком во время пребывания в ДООУ.

Организация: воспитатели и психолог наблюдают за ребенком, совместно заполняют «Листы адаптации». В процессе наблюдения фиксируются и оцениваются также отдельные возможные индивидуальные показатели дезадаптации:

- беспричинный плач;
- двигательное возбуждение;
- отсутствие самостоятельной активности;
- навязчивые движения или действия;
- вредные привычки;
- нарушения тактильных контактов со взрослым.

По каждому параметру дезадаптации указывается степень выраженности реакции по шкале: 5 баллов – очень часто; 4 балла – часто; 3 балла – достаточно часто; 2 балла – редко; 1 балл – иногда; 0 баллов – никогда.

На основе суммы баллов определяется уровень дезадаптации:

36-25 баллов – высокий;

25-14 баллов – средний;

13-4 балла – низкий;

3-0 балла – процесс адаптации завершается благополучно.

При необходимости вносятся коррективы в карту индивидуального сопровождения ребенка.

Результат: в конце каждой недели выделяют итоговые показатели в отношении каждого ребенка и группы детей. Вносятся коррективы в индивидуальные образовательные маршруты.

III этап: заключительный

Цель – анализ хода процесса адаптации детей к условиям ДОУ, формулировка выводов.

Предполагает осуществление итоговой диагностики уровня адаптированности (дезадаптации) детей к условиям ДОУ, участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума, анализ проделанной работы.

Итоговая диагностика

Цель: определить уровень адаптированности (дезадаптации) ребенка к ДОУ.

Метод: наблюдение

Организация: за ребенком наблюдают в течение недели через 3 недели после начала посещения ДОУ.

Результат: составляют вывод об уровне адаптированности (дезадаптации) детей группы. Принимается решение о завершении процесса адаптации или об оказании ребенку индивидуальной помощи специалистами ДОУ.

Технология психологической поддержки детей в период формирования адаптационной готовности

Общая цель поддержки ребенка в адаптационный период – формирование у него нового, совместно с другими детьми, способа жизнедеятельности и форм удовлетворения своих потребностей под руководством воспитателя.

Индивидуальное сопровождение ребенка в период адаптации к ДОУ.

Индивидуальное сопровождение осуществляется при тяжелой степени адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения. Работа строится по результатам диагностики, исходя из конкретной ситуации (трудностей у ребенка, эмоциональных проявлений, поведенческих реакций). Обязательно сотрудничество с взрослыми (консультирование педагогов, родителей). Используется метод игровой терапии.

Групповое сопровождение детей в период адаптации осуществляется посредством осуществления игровых сеансов.

Методическое обеспечение: Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2—4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению. – М.: Книголюб, 2003 (Домодедово: ДПК).- 72 с.

Цель игровых сеансов – помощь детям в адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения. Этим определяются основные задачи игровых сеансов:

- ✓ снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- ✓ снижение импульсивности, излишней двигательной активности, тревоги, агрессии детей;
- ✓ развитие навыков взаимодействия друг с другом;
- ✓ развитие внимания, восприятия, речи, воображения;
- ✓ развитие чувства ритма, общей и мелкой моторики, координации движений;
- ✓ развитие игровых навыков, произвольного поведения.

Как правило, занятие начинается с упражнений, требующих согласованности действий всей группы. Эти упражнения создают положительный эмоциональный фон, повышают речевую и двигательную активность детей, помогают настроиться на совместную групповую работу. В основную часть занятия входят игры и упражнения, которые дают детям возможность интенсивно двигаться, свободно выражать свои эмоции, активно взаимодействовать со сверстниками. Заканчивается занятие спокойными, малоподвижными играми и упражнениями.

Вопросы и задания к главе 2

Вопросы:

1. Охарактеризуйте виды адаптации детей к детскому учреждению.
2. Раскройте факторы, от которых зависит продолжительность периода привыкания
3. Раскройте содержание этапов и условия успешной адаптации
4. Определите критерии окончания периода адаптации к ДОУ

5. В чем заключается специфика эмоциональной сферы ребенка в период адаптации к детскому саду?

6. Какие принципы являются концептуальной основой деятельности педагога-психолога по сопровождению формирования адаптационной готовности?

7. Раскройте содержание психологической поддержки детей в адаптационный период

8. Каков алгоритм разработки программы формирования адаптационной готовности к ДОУ?

9. Охарактеризуйте мероприятия по созданию эмоционально благоприятной атмосферы в группе.

10. Раскройте виды работы с родителями по формированию адаптационной готовности детей

Задания

1. Составьте анкету для родителей, впервые отправляющих детей в дошкольное образовательное учреждение, с целью определения адаптационных возможностей ребенка, факторов, которые могут затруднить адаптацию, выявить сильные и слабые стороны развития ребенка.

2. Составьте рекомендации воспитателям по оказанию помощи вновь прибывшим детям.

3. Подберите игры и упражнения, направленные на формирование эмоциональных контактов «ребенок — взрослый» и «ребенок — ребенок» в адаптационный период.

4. Подготовьте текст выступления на родительском собрании на тему: «Особенности адаптации детей раннего (или дошкольного) возраста к условиям ДОУ».

5. Подготовьте информацию для размещения на стенде для родителей из рубрики «Советы психолога» по вопросам формирования адаптационной готовности к ДОУ.

Литература к главе 2

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: Практическое пособие / Авт.-сост. Белкина Л.В. – Воронеж «Учитель», 2006

2. Адаптация ребенка к детскому саду. Советы педагогам и родителям: Сборник. – СПб.: Речь, Образовательные проекты; М.: Сфера, 2010

3. *Калинина Р.Р.* Тренинг развития личности дошкольника: 2-е изд., доп. и перераб. - СПб.: Речь, 2005

4. *Кирюхина Н.В.* Организация и содержание работы по адаптации детей в ДООУ: практ. пособие / Н.В. Кирюхина. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006

5. *Терехина О.А.* Здравствуй, детский сад! Психолого-педагогическое сопровождение в период адаптации к дошкольному учреждению / О.А. Терехина, В.С. Богословская. – Мозырь, ООО ИД «Белый ветер», 2006

6. *Роньжина А.С.* Занятия психолога с детьми 2-4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению .- М.: Книголюб, 2003

7. *Смирнова Е.О., Галигузова Л. Н., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю.* Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет — М.: АНО «ПЭБ», 2007

8. Психологическая безопасность ребенка раннего возраста. Современные технологии. Программа адаптации. Диагностические методики. Игровой материал / авт.-сост. Ю.А. Афонькина. - Волгоград: Учитель, 2012

Глава 3.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования адаптационной готовности первоклассников

Целью и критерием успешности модернизации народного образования на современном этапе развития Российского общества является, наряду с формированием знаний и умений, реализация задач, связанных с общим личностным развитием и сохранением психологического здоровья обучающихся.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. 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. Приоритетной задачей педагогического коллектива и родителей является оказание помощи детям в адаптации к школе, что подразумевает, в частности, развитие их саморегуляции, предупреждение и снижение тревожности, создание условий, способствующих интенсивному развитию познавательных возможностей и коммуникативных способностей первоклассников, т.е. по большому счету – обеспечение психолого-педагогического сопровождения учащихся, впервые переступивших порог школы.

Совершенно очевидно, что для школы и ее социально-педагогической и психологической службы задача построения эффективной системы психолого-педагогического сопровождения детей и детских коллективов в период адаптации к школе выходит на первый план. Психолого-педагогическое сопровождение в современных исследованиях рассматривается как особый вид помощи (или поддержки) ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса.

В логике системно-ориентационного подхода сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого наиболее эффективным методом. Основными принципами психолого-педагогической поддержки в процессе сопровождения выступают: согласие ребенка на помощь и поддержку, опора на наличные силы и потенциальные

возможности личности; ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать трудности; сотрудничество, содействие; доброжелательность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату. 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.

Пристальное внимание к школьной адаптации вызвано тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она обеспечивает возрастное развитие. Механизмы же приспособления, возникшие в процессе адаптации, вновь и вновь актуализируясь и используясь в сходных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера.

Адаптационная готовность рассматривается психологами во взаимосвязи с эффектами социализации и социально-психологическими факторами, одним из которых признается характер социальной активности, особое внимание уделяется готовности к взаимодействию с образовательными средами. Вероятно, уровень готовности значительно различается у участников образовательного процесса, что в целом сказывается на его качестве, ожиданиях сторон.

Исследователи отмечают, что оптимальный уровень готовности позволяет детям быстрее адаптироваться к новым условиям, мобилизовать и результативно использовать личностные и семейные и другие ресурсы. Низкий уровень готовности провоцирует веер проблем, решение которых возможно только при объединении усилий всех участников образовательного процесса.

Ученые, изучающие адаптацию ребенка в школе, отмечают, что это длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. В связи с внедрением ФГОС в настоящее время школы выбирают между развивающей и традиционной формами обучения, которые различаются по цели и принципам организации педагогического процесса, соответственно отличаются условия обучения учащихся (гимназии, лицеи, общеобразовательные школы). Развивающий тип обучения подразумевает не только усвоение результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования познавательной

самодеятельности ученика и развития его творческих способностей. Традиционное обучение – это усвоение результатов научного познания, вооружение учащихся знаниями основ наук, привитие им соответствующих умений и навыков. Соответственно, зная об особенностях каждого типа необходимо создавать благоприятные условия обучения для учащихся начальной школы.

Этапы формирования адаптационной готовности первоклассников

Согласно М.М. Безруких, процесс адаптации ребенка к школе можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности.

Первый этап – ориентировочный, характеризующийся бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма. Длится две-три недели.

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия. На втором этапе затраты снижается, бурная реакция начинает затихать.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. Возможности детского организма далеко не безграничны, а длительное напряжение и связанное с ним переутомление могут стоить организму ребенка здоровья.

Критериями благополучной адаптации детей к школе М.М. Безруких предлагает считать благоприятную динамику работоспособности и ее улучшение на протяжении первого полугодия, отсутствие выраженных неблагоприятных изменений показателей здоровья и хорошее усвоение учебной программы. Индикатором трудности процесса адаптации к школе, как правило, являются изменения в поведении детей.

Выделяются группы первоклассников, протекание адаптации у которых существенно различается.

При **легкой адаптации** состояние напряженности организма компенсируется в течение первой четверти. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей в классе; у них почти всегда хорошее настроение, они доброжелательны, добросовестно и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. Но к концу октября происходит освоение и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом.

При *адаптации средней тяжести* нарушения самочувствия и здоровья более выражены и могут наблюдаться в течение первого полугодия, что можно считать закономерной реакцией организма на изменившиеся условия жизни. Период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается: дети не могут принять ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Как правило, эти дети испытывают трудности в усвоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными школьным требованиям.

У части детей выявляется *тяжелая форма адаптации*. При этом фиксируются значительные нарушения в состоянии здоровья, которые нарастают от начала к концу учебного года, что свидетельствует о непосильности учебных нагрузок и режима обучения для организма данного первоклассника.

Дети этой группы не усваивают учебную программу, у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя, родители. Постоянные неуспехи в учебе, отсутствие контакта с учителем создают отчуждение и отрицательное отношение сверстников. Среди этих детей могут быть те, кто нуждается в специальном лечении – ученики с нарушениями психоневрологической сферы, но могут быть и ученики, не готовые к обучению. Если вовремя не разобраться в причинах плохого поведения, не скорректировать затруднения адаптации, то все вместе может привести к срыву, дальнейшей задержке в развитии и неблагоприятно отразиться на состоянии здоровья ребенка. Так или иначе, плохое поведение – сигнал тревоги, повод внимательнее посмотреть на ученика и вместе с родителями разобраться в причинах трудности адаптации к школе.

Адаптационная готовность рассматривается психологами во взаимосвязи с эффектами социализации и социально-психологическими факторами, одним из которых признается характер социальной активности, особое внимание уделяется готовности к взаимодействию с образовательными средами. Вероятно, уровень готовности значительно различается у участников образовательного процесса, что в целом сказывается на его качестве, ожиданиях сторон.

Исследователи отмечают, что оптимальный уровень готовности позволяет детям быстрее адаптироваться к новым условиям, мобилизовать и результативно использовать личностные и семейные и другие ресурсы. Низкий уровень готовности провоцирует веер проблем, решение которых возможно только при объединении усилий всех участников образовательного процесса.

Ученые, изучающие адаптацию ребенка в школе, отмечают, что это длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. В связи с внедрением ФГОС в настоящее время школы выбирают между развивающей и традиционной формами обучения, которые различаются по цели и принципам организации педагогического процесса, соответственно отличаются условия обучения учащихся (гимназии, лицеи, общеобразовательные школы). Развивающий тип обучения подразумевает не только усвоение результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования познавательной самостоятельности ученика и развития его творческих способностей. Традиционное обучение – это усвоение результатов научного познания, вооружение учащихся знаниями основ наук, привитие им соответствующих умений и навыков. Соответственно, зная об особенностях каждого типа необходимо создавать благоприятные условия обучения для учащихся начальной школы

Трудности адаптации

В исследовании Т.А. Крайниковой выделены две группы трудностей – объективные и субъективные.

Объективные затруднения связаны:

- новые дисциплинарные требования, предъявляемые к ребенку учителем, учебным процессом;
- игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей школьника;
- несоответствующие психофизическому развитию ребенка содержание и методика обучения;
- отсутствие помощи и внимания первокласснику;
- неблагоприятные социально-бытовые условия в семье школьника;
- неблагополучие в семье и т.д.

Субъективные трудности связаны:

- с физическим нездоровьем школьника;
- недостаточным уровнем готовности к обучению;
- непониманием ребенком специфической позиции учителя, негативными особенностями темперамента или характера ребенка;
- неадекватной самооценкой; инфантильностью эмоционально-волевой сферы;
- недостаточным развитием навыков общения и т.д.

Методологические основания и содержательные аспекты психолого-педагогического сопровождения первоклассников

Закономерности возрастного развития детей в этот период задают и некие общие ориентиры психолого-педагогического сопровождения.

Эти ориентиры удобно представить в таблице.

Таблица

Первоклассники	
Возраст	6-7 лет
Особенности возрастного периода	Возрастной перелом (кризис)
Социально-педагогическая ситуация	Меняющаяся
Основные задачи развития	Полноценная социально-психологическая адаптация к новой ситуации развития
Перспективные задачи развития	<p>Развитие интеллектуальных возможностей, в частности – логического понятийного мышления, освоение культурного опыта в разных сферах человеческой деятельности (например, экологической, художественно-эстетической, трудовой и т.д.)</p> <p>Формирование чувства полноценности-умелости, прежде всего в предметной деятельности и общении со значимыми взрослыми</p> <p>Развитие произвольности, способности ориентироваться на сложную систему социальных требований новой среды</p>
Проблемы, связанные с возможными отклонениями	<p>Возможные нарушения в мотивационно-личностной сфере, связанные с возникновением и закреплением чувства неполноценности (неумелости), агрессивно-конкурентной установкой в общении, разрушением познавательной мотивации, ориентацией не на реальный мир, а на мир фантазий</p>
Проблемы, связанные с	Возможен регресс на предшествующую стадию возрастного развития, фиксация на семье

возможным регрессом	или других значимых взрослых (демонстрация сверхзависимого поведения). Снижение способности к произвольному контролю поведения и психических процессов. Школьная дезадаптация
---------------------	---

Проблема адаптации первоклассника к обучению в школе является одной из самых важных для педагогики и психологии образования, так как от того, как ребенок адаптируется в школе, насколько успешно пройдут его первые месяцы и первый год в образовательном учреждении, зависит не только успешность его обучения, отношение к учению, учителю и сверстникам, но и способность к дальнейшему психическому, личностному и социальному развитию.

Совершенно очевидно, что для школы и ее социально-педагогической и психологической службы задача построения эффективной системы психолого-педагогического сопровождения детей и детских коллективов в период адаптации к школе выходит на первый план. Психолого-педагогическое сопровождение в современных исследованиях рассматривается как особый вид помощи (или поддержки) ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса. Полноценное развитие ученика на всех ступенях школьной жизни складывается из двух составляющих:

- реализация тех возможностей, которые ребенку открывает данный этап возрастного развития;
- реализация тех возможностей, которые предлагает ему данная социально-педагогическая среда.

Эти две составляющие не должны находиться в противоречии, они должны согласовываться, взаимодополнять друг друга. Привести их в соответствие – задача всего педагогического коллектива. Но особая роль здесь принадлежит педагогу-психологу. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение – это еще и метод работы педагога-психолога, представляющий собой целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в школьной среде. Эта работа является одной из наиболее сложных, поскольку протекает внутри социальных систем и предметом ее является ситуация развития ребенка как система его отношений с миром, окружающими взрослыми и сверстниками, с самим собой. Психолог должен определять не только программу своей собственной деятельности, но и

деятельности всех взаимодействующих социокультурных систем. Это требует от педагогов-психологов наряду с диагностическими, консультативными и коррекционными умениями способности к системному анализу проблемных ситуаций и проектированию деятельностей, направленных на их разрешение. Последнее невозможно без соответствующего (методологического) обеспечения

Идея сопровождения как воплощение гуманистического и личностно-ориентированного подходов последовательно и детально разрабатывается в настоящее время в работах М.Р.Битяновой, Э.М.Александровской, Е.И.Казаковой, Г.Бардиер и др. в трех основных плоскостях:

- ценностно-смысловые основания метода сопровождения;
- организационные модели сопровождающей деятельности;
- содержание и технологии психолого-педагогического сопровождения;

М.Р.Битянова указывает ценности, на которые опирается метод сопровождения.

Во-первых, это **ценность психологического развития ребенка**. Сопровождающий метод предполагает бережное отношение к психическому миру ребенка, его потребностям, особенностям субъективного отношения к миру и самому себе. Образовательный процесс не может грубо вмешиваться в ход психологического развития, **нарушая его закономерности**. Взрослые, сопровождающие ребенка, должны уметь жертвовать определенными социально-педагогическими целями, если их достижение чревато разрушением внутреннего мира ученика. Во-вторых, это **ценность индивидуального пути развития ребенка**. Несоответствие индивидуального статуса возрастным закономерностям и образовательным стандартам может рассматриваться как отклонение лишь в том случае, если оно грозит ребенку дезадаптацией, потерей социальной адекватности. В остальных случаях предпочтительней говорить об индивидуальном пути развития ребёнка, имеющем право на существование и самореализацию. В-третьих, это **ценность самостоятельного выбора ребенком своего жизненного пути**. Задача взрослых – сформировать способность и готовность воспитанника как к осознанию своих возможностей и потребностей, так и к совершению самостоятельного выбора. Взрослые должны не брать этот выбор на себя, а учить ребенка ставить цели и достигать их, соотнося их с целями окружающих людей и социальными ценностями.

Профессиональная и личностная позиция педагога-психолога, отражающая ценностно-смысловую основу сопровождающей деятельности, реализуется в следующих принципах:

- приоритетность целей, ценностей и потребностей развития внутреннего мира самого ребенка;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности;
- ориентация на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно строить систему отношений с миром, окружающими людьми, самим собой и самостоятельно преодолевать трудности;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства ребёнка.

Для современных систем психолого-педагогического сопровождения характерны следующие организационные принципы, также составляющие его методологическую базу:

- комплексный, междисциплинарный, интегративный подход к решению любой проблемы развития ребенка;
- равнозначность программ сопровождения ребенка в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций;
- гарантия непрерывного сопровождения развития ребенка в образовательном процессе;
- информационное и диагностическое обеспечение процесса сопровождения;
- необходимость социально-педагогического и психологического проектирования в сопровождающей деятельности;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату психолого-педагогического сопровождения;
- ориентация на работу в современном правовом поле.

Что касается организационных моделей сопровождения, то Е.И.Казакова отмечает, что можно выделить три основных вида сопровождения:

- предупреждение возникновения проблемы;
- обучение сопровождаемых методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций;
- экстренная помощь в кризисной ситуации.

Кроме того, называет еще два вида сопровождения:

- индивидуально-ориентированное;
- системно-ориентированное.

Задачи сопровождения первоклассников в период формирования адаптационной готовности

В системно-ориентированной деятельности психолого-педагогического сопровождения, предложенного М.Р.Битяновой, педагог-психолог решает три основные задачи: отслеживание особенностей психологического развития ребенка на различных этапах обучения, создание в данной педагогической среде психологических условий для полноценного развития каждого ребенка, создание специальных психологических условий для оказания помощи детям, испытывающим трудности психологического развития.

Отслеживание особенностей психологического развития ребенка на различных этапах обучения (диагностический минимум). Показатели развития ребенка сравниваются с содержанием психолого-педагогического статуса. В случае соответствия можно делать вывод о благополучном развитии, и дальнейшее развитие направлять на создание условий для перехода на следующий этап возрастного развития. В случае несоответствия изучается причина и принимается решение о путях коррекции: либо снижаются требования для данного ребенка, либо развиваются его возможности.

Создание в данной педагогической среде психологических условий для полноценного развития каждого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей. Данная задача решается с помощью таких средств, как просвещение, активное психологическое обучение родителей, педагогов и самих детей, методическая помощь, развивающая психологическая работа.

Создание специальных психологических условий для оказания помощи детям, испытывающим трудности психологического развития. Многие дети в пределах возрастной нормы не реализуют свой потенциал, "не берут" из данной им педагогической среды то, что им в принципе под силу взять. На них также ориентирована специальная работа школьного психолога. Данная задача решается средствами коррекционно-развивающей, консультационной, методической и социально-диспетчерской работы. В организационной модели сопровождения М.Р.Битяновой, которой придерживаемся и мы, в качестве "базисных элементов" выделяются: **социально-психологический статус** – характеристика требований-возможностей ребенка определенного возраста, представляющая некий ориентир, содержательную основу для диагностики, коррекционной и развивающей работы; **диагностический минимум** (набор методик), позволяющий выявлять те или иные показатели развития: **психолого-**

педагогический консилиум как метод "сборки" целостного портрета ребёнка и класса и выработки стратегии сопровождения и конкретизации содержания работы.

Данная модель достаточно универсальна и может быть использована на любом этапе школьного обучения. Однако следует заметить, что содержание и последовательность действий педагога-психолога в психолого-педагогическом сопровождении адаптации детей к школе существенно зависят от той конкретной школьной среды, в которой осуществляется обучение и развитие личности ребенка. Обычная массовая школа – одни возможности, одни ориентиры в работе. Маленькая, уютная школа – другие. Большое значение имеют образовательные технологии, используемые в школе, общие педагогические принципы, применяемые учителями. Вариативность программ сопровождения задают и характеристики социума, в частности, условия семейного воспитания, установки и ценностные ориентации родителей. Наконец, концептуальная база и профессиональные возможности самого педагога-психолога – еще одно основание для вариативности программ сопровождения. В то же время закономерности возрастного развития детей в этот период задают и некие общие ориентиры психолого-педагогического сопровождения.

Система психолого-педагогической работы по сопровождению процесса формирования адаптационной готовности первоклассников

Целью психолого-педагогического сопровождения является устранение препятствий, мешающих самостоятельному продвижению ребенка в адаптации к образовательной среде школы. Поскольку в адаптационный процесс вовлечены не только первоклассники, но и их родители и учителя, то работа по сопровождению осуществляется со всеми участниками.

Задачами педагога-психолога в процессе сопровождения процесса адаптации учащихся всех возрастных групп являются: облегчение естественного процесса адаптации, сделав его по возможности безболезненным для ученика, учителя и родителя; создание доброжелательной атмосферы, позволяющую успешно выстраивать отношения учитель – ученик, учитель – родитель; актуализация мотивации обучения, обучение ученика постепенно понимать и брать на себя ответственность за успешность своего обучения.

Специфическими задачами для учащихся первого класса определены:

- помощь ребёнку в принятии позиции школьника;
- помощь в освоении коммуникативных навыков, умения принимать новый коллектив и уважительно относиться к каждому из его участников;

- обучение ребёнка навыкам учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками;
- создание благоприятной обстановки для развития личности ребёнка.

Таблица

Основные направления деятельности педагога-психолога

Профилактика отклонений	Работа с ребенком	<p>Диагностика эмоционального состояния первоклассников (вообще – всех параметров социально-педагогического статуса).</p> <p>Групповая и индивидуальная работа, направленная на развитие навыков конструктивного общения, опыта сотрудничества.</p> <p>Формирование чувства уверенности в себе, адекватной самооценки в предметной деятельности, в особенности учебной.</p> <p>Формирование навыков саморегуляции, снятие страхов и эмоционального напряжения.</p>
	Работа с социально-педагогической ситуацией	<p>Помощь учителю в создании условий обучения, соответствующих интеллектуальным и эмоционально-волевым возможностям детей. Ориентация на создание ситуации успеха в предметной и учебной деятельности. Ориентация учебного процесса не на передачу знаний, а на закрепление навыков, необходимых для успешного учения.</p> <p>Просвещение педагогов и родителей по вопросам возрастных особенностей их детей, развитие установок на гуманистическое педагогическое взаимодействие</p>
Коррекция случаев регресса	Работа с ребенком	<p>Преимущественно – работа, предполагающая возврат к игре и проживание в коллективной или индивидуальной игре эмоциональных проблем</p>
	Работа с социально-	<p>Создание щадящего учебного режима, постоянная эмоциональная поддержка</p>

	педагогической ситуацией	ребенка, соблюдение режима дня и отдыха вне школы. Семейное консультирование. В отдельных случаях – обсуждение вопроса о целесообразности обучения ребенка в текущем учебном году
Развитие возрастных возможностей	Работа с ребенком	Групповые (преимущественно) формы работы по развитию творческих способностей ребенка, образного и логического мышления, воображения. Формирование новой позиции в общении, развитие способности к децентрации, эмпатии
	Работа с социально-педагогической ситуацией	Создание учебной ситуации, способствующей удовлетворению познавательных потребностей детей, развитию логического и образного мышления Использование личностно-развивающих технологий, групповых форм учебной деятельности

При работе с детьми данной возрастной группы главной целью является создание социально-психологических условий для успешной адаптации первоклассников в ситуации школьного обучения, а первоочередные задачи формулируются следующим образом: оказание помощи учащимся в осознании новых требований, в формировании внутренней потребности в их исполнении; развитие у детей когнитивных умений и способностей, необходимых для успешного обучения в начальной школе; развитие социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений со сверстниками и соответствующих ролевых отношений с педагогами; формирование устойчивой учебной мотивации на фоне позитивной “Я- концепции” детей, устойчивой самооценки и низкого уровня школьной тревожности; создание благоприятного психологического климата в классе; способствование развития творческого потенциала и установления норм во взаимоотношениях со сверстниками и педагогом.

Психологическое сопровождение адаптационного периода первоклассников в рамках ФГОС предполагает диагностический и коррекционный этапы.

1.Диагностика адаптированности первоклассников

При проведении психодиагностического обследования (как входящей диагностики, так и итоговой) используется следующий психодиагностический инструментарий:

В рамках диагностического этапа используется комплект методик, позволяющий отследить эмоциональное состояние ребенка в школе и определить психологическое состояние ребенка в семье.

Тест цветовых отношений М. Люшера, «Цветовая анкета для детей», диагностика настроения детей в первые дни в школе. Данные методика, как правило, дает положительные результаты по отношению к школе. Учащимся все интересно, появляются новые впечатления, новые друзья и первые дни в школе проходят всегда весело и радостно. Результаты цветовой анкеты показывают недостаточность мотивированности на учебу в школе, преобладание игровых внешних мотивов, что в дальнейшем может вызвать трудности в адаптации к школе. По ответам на вопросы анкеты мы можем предположить, что детям не хватает общения с родителями, они стремятся к этому общению, хотят быть с родителями, но фактически очень мало времени проводят вместе. В условиях адаптации первоклассников к школьному обучению, общение с родителями, поддержка родителей играет немаловажную роль.

Особую роль в период адаптации для ученика играет семья, она является в данном случае ресурсом.

Диагностическое обследование учеников 1 - х классов по методике «Моя семья» (Кинетический рисунок семьи) показывает наличие (или отсутствие) положительного стабильного эмоционального состояния, что может свидетельствовать о наличии психологической поддержки в семье.

Существует определенная взаимосвязь самооценки и адаптации - чем ниже уровень самооценки, тем больше трудностей может возникнуть у ребенка с адаптацией. Для выявления уровня сформированности личностного УУД (самооценки) чаще всего используется методика «Лесенка».

Отслеживание хода адаптации детей к школьным условиям продолжается в течение всего первого полугодия. В ряде случаев составляется для ребенка индивидуальная коррекционная программа. Составление программы обязательно предполагает знание факторов,

вызывающих неуспешность в учебной деятельности. Эти факторы выявляются при индивидуальном обследовании ребенка. Очень эффективна в этом отношении методика А.Я.Ивановой, определяющая показатель обучаемости ребенка.

Наличие положительной мотивации к учебной деятельности является основой уверенного, оптимистического отношения к жизни, что особенно важно для детей, имеющих нарушение зрения. Мотив учения – это то, что побуждает ребенка работать на уроке. Диагностика школьной мотивации проводится в начале второй четверти по методике Н.Г. Лускановой. Она позволяет определить уровни учебной активности. Большую информацию несет в себе и рисуночный тест «Что мне нравится в школе». Эта проективная методика дает возможность провести корреляцию и глубже изучить школьную мотивацию.

Методика «Выбор» предназначенная для диагностики межличностных отношений в коллективе и социометрического статуса школьника.

На втором – коррекционном этапе – осуществляется психологическая коррекционно-развивающая работа, представляющая собой совокупность психолого-педагогических воздействий, предполагающих либо исправление, либо профилактику недостатков и отклонений в развитии ребенка. Соответственно, коррекционно-развивающая работа с детьми в период адаптации детей к школе представляет собой совокупность психолого-педагогических воздействий, предполагающих профилактику и преодоление школьной дезадаптации, которая может проявляться на физиологическом, познавательном, социально-психологическом и личностном уровне. Подчеркивая специфику психокоррекционного процесса, специалисты нередко склонны отграничивать его от развивающего процесса. При этом отмечают, что психокоррекция имеет дело с уже сформированными чертами и направлена на их исправление, основная же задача развития состоит в том, чтобы сформировать у человека отсутствующие или недостаточно развитые психологические качества. Коррекционная работа помогает преодолевать трудности развития, развивающая направлена на профилактику и предупреждение проблем развития.

Однако в реальном процессе психологической помощи оба вида воздействия тесно переплетаются между собой, поэтому применительно к психолого-педагогическому сопровождению адаптации ребенка к школе уместно пользоваться понятием "коррекционно-развивающая работа". Выбор целей и направленности коррекционно-развивающей работы, то есть стратегия ее осуществления, определяется тремя основными принципами:

нормативности развития, коррекции "сверху вниз" и системности развития психической деятельности. Тактика коррекционно-развивающей работы, т.е. выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из деятельностного принципа коррекции и развития.

Принцип нормативности основан на закономерностях психического развития, значении последовательности его стадий для формирования личности ребенка. "Возрастные нормы" первоклассника (младшего школьника) могут быть представлены например, в виде "Психологических характеристик идеального первоклассника" и/или "Психолого-педагогических требований к содержанию статуса школьника" (см. методическое пособие "Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации").

Принцип коррекции "сверху вниз" ставит в центр внимания создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Воплощение данного принципа требует учета двух моментов. Во-первых, такая коррекционно-развивающая работа должна строиться как целенаправленное формирование психических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Во-вторых, в отличие от коррекции "снизу вверх", имеющей своей целью упражнение и упрочение того, что уже достигнуто ребенком, она носит опережающий, предвосхищающий характер, активно формирует то, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе.

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач обуславливает необходимость учета сложного системного характера психического развития в онтогенезе. Системность задач отражает взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и неравномерность их развития. Это значит, что каждый ребенок находится как бы на различных уровнях развития в отношении разных его аспектов:

а) на уровне благополучия, соответствующего нормативам развития;

б) на уровне "риска", то есть угрозы возникновения потенциальных трудностей развития, выражающихся в различных отклонениях от нормативного хода развития.

Деятельностный принцип, коррекционно-развивающей работы, во-первых, определяет сам предмет приложения коррекционно-развивающих воздействий и, во-вторых, задает их способы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка путем формирования обобщенных способов ориентировки. Коррекционно-развивающая работа

должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений.

Коррекционно-развивающий процесс, как правило, осуществляется на основе программы, решающей задачи разного уровня:

- развивающего – оптимизация, стимулирование и обогащение содержания развития;
- профилактического – предупреждение отклонений и трудностей в развитии;
- коррекционного – исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития.

При составлении коррекционно-развивающих программ необходимо опираться на следующие принципы: единства диагностики, коррекции и развития; приоритетности коррекции причин отклонений перед симптоматической коррекцией; учета возрастных и индивидуально-типологических особенностей личности; активного привлечения ближайшего социального окружения; комплексности методов, постепенного возрастания сложности, увеличения уровня субъектности ребенка.

Алгоритм составления коррекционно-развивающей программы:

- четкая формулировка цели коррекционно-развивающей работы; определение круга решаемых задач;
- определение методологии и содержания программы;
- выбор стратегии и тактики проведения коррекционно-развивающей работы;
- определение формы работы (групповая, индивидуальная или смешанная);
- отбор методик и техник работы;
- определение общего времени и графика встреч;
- подготовка оборудования, диагностических и стимульных материалов;
- определение критериев эффективности коррекционно-развивающих занятий.

Цель коррекционно-развивающей работы на этапе адаптации детей к школе, сформулированная в самом общем виде: формирование и развитие психических процессов и навыков детей, способствующих успешной адаптации первоклассников в ситуации школьного обучения.

Достижение этой цели возможно, как полагают многие специалисты, в процессе реализации следующих задач:

- Формирование устойчивой учебной мотивации на фоне позитивной "Я-концепции" детей, устойчивой самооценки и низкого уровня тревожности.

- Развитие у детей социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений со сверстниками и соответствующих ролевых отношений с педагогами.

- Развитие у детей когнитивных умений и способностей, необходимых для успешного обучения в начальной школе. Комплекс этих умений и навыков входит в понятие психологической готовности к школе.

Очевидно, что эти задачи должны рассматриваться в комплексе, так как только целостное воздействие на личность ребенка может привести к устойчивому позитивному изменению или формированию определенных психологических феноменов. В то же время существование различных моделей, объясняющих причины трудностей развития ребенка, опора на разные уровни организации психических процессов, а также конкретная диагностика уровня готовности детей к школьному обучению, выявление актуального уровня, зоны ближайшего развития ребенка и его ресурсов расширяют (углубляют), конкретизируют цели и задачи коррекционно-развивающей работы, тем самым определяя вариативность ее содержания, многообразия стратегий и тактик. Так, например, коррекционно-развивающая работа в сфере когнитивного развития первоклассников может предполагать:

- развитие восприятия и сенсорных способностей;
- развитие познавательных процессов: внимания, памяти, мышления;
- развитие воображения и творческих способностей;
- становление понятийного аппарата и основных мыслительных операций: умения выделять существенные признаки, анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей, обобщения;
- коррекция и развитие речи и речевых функций;
- коррекция и развитие пространственной организации, координации движений и мелкой моторики;
- развитие познавательной мотивации и т.д.

Развитие произвольности психической деятельности может выступать как самостоятельная системообразующая задача в период адаптации к школе, так и являться сопутствующей задачей того же познавательного развития. В содержание коррекционно-развивающей деятельности (круг решаемых задач) могут быть включены вопросы:

- развитие основных качеств внимания: концентрации, устойчивости, объема, распределения, переключения;
- развитие умения работать по образцу и по инструкции (взрослого или сверстника);
- развитие умения планировать и осуществлять контроль деятельности;
- совершенствование навыков самостоятельной учебной деятельности;
- развитие умений подчинять свою деятельность времени, отведенному на выполнение задания и т.д.

Каждый период детского развития начинается в сфере человеческих отношений. Любая деятельность не может развиваться, если она не встроена в новую систему отношений ребенка с обществом. Поэтому начальный этап обучения детей с неизбежностью диктует повышение уровня социального функционирования, формирования доверия к окружающему миру через ситуации успеха как в основной учебной деятельности, так и в общении со сверстниками и учителем. Соответственно, программы работы с детьми в период адаптации включают, как правило, задачи развития и коррекции коммуникативных навыков, например:

- формирование установок на взаимодействие и доброжелательное отношение к одноклассникам;
- становление умения владеть средствами общения;
- коррекция и развитие адекватного полоролевого поведения;
- формирование этически ценных норм взаимоотношений;
- коррекция агрессивности, развитие умения разрешать конфликтные ситуации;
- развитие умения оказывать и принимать знаки внимания, слушать и понимать другого;
- формирование установок на сотрудничество, умения работать в группе;
- развитие способности работать в коллективно-распределительных формах деятельности.

Одной из важнейших проблем психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей к школе является проблема принятия ребенком новой социальной роли, развитие его позитивной Я-концепции, формирование устойчивой учебно-познавательной мотивации. Решение этой проблемы связано с реализацией следующих задач коррекционно-развивающей работы:

- развитие эмоций и способов безопасного эмоционального реагирования;

- коррекция страхов и снижение тревожности;
- формирование позитивного отношения к школе, учению;
- выработка адекватного отношения к ошибкам и неудачам;
- формирование эффективного адаптационного стиля и способности преодолевать трудности;
- формирование стремления к реализации своих способностей и другие задачи.

Основное содержание коррекционно-развивающих занятий составляют игры и психотехнические упражнения. Не считаем необходимым приводить примеры таких игр и упражнений (их в современной литературе представлено очень много). Однако думаем, что полезным будет привести требования-рекомендации по содержанию коррекционно-развивающей работы, разработанные М.Р.Битяновой.

Связанные с разработанными ею же параметрами психолого-педагогического статуса, эти требования позволяют реализовать принцип системности и обеспечить комплексность коррекционно-развивающей работы.

Основная форма поддержки ребенка в адаптационный период – различные развивающие игры. Эти игры, имеющие глубокий психологический смысл для ребенка и детского коллектива, часто принимают внешне очень простые, незамысловатые формы, легки в исполнении, интересны детям. Как показывает опыт, педагоги, зная огромное количество таких игр и упражнений, нередко затрудняются при выявлении их психологического значения, анализа результатов игры, планировании целенаправленного воздействия на ребенка или группу в процессе тех или иных занятий. Именно в этом им мог бы помочь школьный психолог. Одни игры и упражнения способствуют снятию эмоционального напряжения, мышечных зажимов, переключению внимания, повышению работоспособности. Другие развивают "комплекс произвольности", пробуждают активность ребенка, учат самоконтролю и саморегуляции, тренируют ловкость, быстроту реакции, активизируют и развивают мыслительные процессы. Все коллективные игры требуют от детей навыков сотрудничества, конструктивного взаимодействия, многие из них развивают способность к сопереживанию, эмпатии. В настоящее время в различных методических пособиях, адресованных как психологу, так и педагогу, предлагаются различные коррекционно-развивающие игры. Поэтому в данном методическом пособии мы не приводим примеры конкретных игр, а акцентируем внимание на необходимости выявления

психологического значения игр и помощи педагога-психолога учителям начальной школы в создании "Игровой неотложки".

Перспективной задачей в содержании коррекционно-развивающей работы с первоклассниками является выработка у детей эффективного *адаптационного стиля*, способностей и умений самостоятельно справляться с проблемами.

Групповая развивающая работа

Цель развивающей деятельности - создание социально-психологических условий для успешной адаптации первоклассников к ситуации школьного обучения.

Цель может быть достигнута в процессе реализации следующих задач:

1. Развитие у детей социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений со сверстниками и соответствующих ролевых отношений с педагогами.

2. Формирование устойчивой учебной мотивации на фоне позитивной «Я-концепции» детей, устойчивой самооценки и низкого уровня школьной тревожности.

Развивающая работа с первоклассниками проводится в рамках реализации программы «Жизненные навыки» Кривцовой С.В. Авторы данной программы ориентируются на групповую форму как наиболее эффективную с точки зрения психологических результатов и достаточно экономичную.

Основное содержание групповых занятий составляют игры и психотехнические упражнения, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы, навыков адекватного социального поведения школьников.

Задачи программы: обогатить формы общения со сверстниками; научить отстаивать и защищать свою точку зрения; развить чувство ответственности и уверенности в себе.

Ожидаемые результаты. Ожидается формирование следующих способностей:

- способность предвидеть последствия поведения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации;

- способность правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям;

- способность анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, находить причины определённого поведения.

Результативность, эффективность программы можно выявить путем психодиагностического обследования. На протяжении курса занятий обследование проводится два раза: до проведения развивающих занятий по данной программе – входящая диагностика и после прохождения всего курса – итоговая диагностика (по результатам итоговой диагностики и на основе сравнительного анализа результатов входящей и итоговой диагностики делается вывод об эффективности произошедших изменений у каждого ребенка).

Работа с родителями

Формирование адаптационной готовности первоклассников включает активизацию как его собственных личностных резервов, так и максимальное использование возможностей семейной и образовательной среды, находящихся в сложном взаимодействии. В силу этого педагог-психолог призван осуществлять систематическую работу с другими участниками образовательного процесса – родителями и педагогами.

Очевидно предположение, что адаптационная готовность первоклассников формируется и совершенствуется в условиях семьи. Не вызывает сомнения факт, что адаптационная готовность детей и родителей различна в гармоничных и дисгармоничных семьях. Если в семьях первого типа к образованию относятся как к важной жизненной ценности, учитывая при этом уровень возможностей ребенка. К детям предъявляются требования, соотносимые с его возможностями, его поддерживают, не торгуясь родительской любовью, то есть она не зависит от уровня достижений ребенка¹. Таким образом, тот необходимый уровень готовности к взаимодействию с образовательной средой будет заложен и освоен ребенком в полной мере.

В дисфункциональных семьях поступление ребенка в школу может актуализировать разные проблемы. Если родители, недовольные собственным положением, то они не соотносят возможности ребенка с предъявляемыми к нему требованиями. Родители пытаются «максимально развить» его, ими движет желание достичь успеха ради успеха. Ребенок в такой ситуации не всегда справляется с нагрузкой, у него появляются перепады настроения и эмоциональные срывы, соматические нарушения; как защитная реакция может возникать отказ от учебы. Возможна ситуация когда нарушены супружеские отношения и проблемы ребенка выполняют в семье стабилизирующую функцию, то есть трудности ребенка в школе позволяют родителям заниматься

ими, не обращая внимания на собственные. В данном случае речь идет о низкой адаптационной готовности всех членов семьи к взаимодействию с образовательной средой. Вероятно, это чревато для детей длительным по времени и осложненным протеканием адаптационного процесса, а для родителей конфликтами с учителями и администрацией.

Работа с родителями имеет целью повышение уровня их психолого-педагогической компетенции, при этом решаются задачи: повышение психологической компетентности родителей в тех вопросах, которые наиболее актуальны с точки зрения переживаемого детьми периода развития; создание доброжелательного климата, доверительных отношений с детьми; принятие родителями на себя определенной ответственности за то, что происходит с их ребенком в школе.

Формы работы могут быть самыми разнообразными: это и выступления на родительских собраниях (по темам: “Мой ребенок первоклассник”(психологическая готовность родителей к обучению ребенка в школе); “Первый раз в первый класс”(по итогам диагностики); диагностика (Уровень адаптации моего ребенка к школе); индивидуальное консультирование(по запросу) родителей первоклассников по итогам диагностики и коррекционно- развивающей работы.

Системная работа с родителями способствует достижению успеха в работе по формированию адаптационной готовности первоклассников. С первых дней учебного года необходимо проводить не обычные родительские собрания с сообщениями о поведении и успеваемости детей, а психолого-педагогические семинары, на которых они узнают, как помочь детям включиться в учебу, как выработать у них умение быть собранными, правильно распределять свое время, самостоятельно выполнять домашние задания. Родителями не просто сообщаются результаты диагностических и социометрических исследований, а всесторонне обсуждаются, даются четкие памятки-рекомендации. Единство требований школы и семьи, не только помогает детям успешно осваивать учебные навыки, но и имеет большой воспитательный эффект: и родители, и дети вместе переживают неудачи, радуются успехам, более глубоко осознают свои реальные возможности.

Основные направления работы с родителями обозначены как:

- обучение родителей адекватному оцениванию возможностей и способностей своего ребёнка (изучение интересов и склонностей, наблюдение за особенностями поведения и усвоения учебного материала);

- развитие эмпатии у родителей, способности принятию ребёнка таковым, какой он есть; оказание психологической помощи в сложных ситуациях (диагностика, консультирование, коррекция, рекомендации);
- снятие напряжения у родителей вызванное предстоящим учебным процессом;
- создание атмосферы сотрудничества родителей с педагогическим коллективом, администрацией и социально-психологической службой школы.

Взаимодействие с родителями как фактор предупреждения и преодоления школьной дезадаптации

В стратегии взаимодействия с семьей ныне востребованы следующие идеи:

- оптимистическая гипотеза, вера в силы педагогического коллектива и способности семьи и отдельной личности при помощи специалистов разрешить сложные жизненные ситуации;
- гуманно-личностный подход к детям, защита их прав и интересов как приоритет любой деятельности взрослых;
- партнерство, взаимное уважение и доверие всех субъектов взаимодействия;
- системность, преемственность, дифференциация и интеграция педагогических инициатив в работе с родителями;
- проблемно-ориентированный анализ социальной ситуации развития ребенка и свобода выбора способов решения проблемы, содержания, форм и методов работы с родителями.

Невозможно разобраться в проблемах и затруднениях ребенка без понимания семейного контекста его жизни. Контекстом, определяющим возможность возникновения школьной дезадаптации ребенка, тех или иных нарушений в его личностном развитии, является семья как система внутрисемейных отношений и семейного воспитания. Анализ результатов психодиагностики готовности детей к школьному обучению, мониторинга процесса адаптации первоклассников к школе показывает, что среди причин "трудной" адаптации, стойкой дезадаптации первоклассников на первый план выходят: социальная и педагогическая запущенность на предыдущих этапах развития, длительная и массивная психическая депривация тех или иных потребностей ребенка в семье, эмоциональные расстройства и соматическая ослабленность вследствие конфликтных отношений в семье и неверного стиля воспитания. Основные тенденции развития образования в настоящее

время актуализируют проблему взаимодействия педагогов, психологов, родителей, повышение роли семьи как фактора социализации и педагогического субъекта в едином пространстве развития ребенка. Активно распространяется модель "открытого" образовательного учреждения (детского дошкольного учреждения, школы прежде всего), предусматривающая реализацию принципов сотрудничества, личностно-развивающего, проблемного и деятельностного подходов.

На любом этапе возрастного развития детей образовательное учреждение и его психолого-педагогическая служба решают следующие задачи во взаимодействии с семьей:

- Диагностика семьи, изучение условий и факторов развития ребенка в семье.
- Информирование родителей о деятельности образовательного учреждения, его целях, задачах, программах обучения и воспитания, ходе и результатах педагогического процесса.
- Психолого-педагогическое просвещение, обучение и воспитание родителей, развитие их родительской компетентности.
- Включение родителей в совместную с педагогами и детьми деятельность, создание детско-взрослых форм общности.
- Развитие инициативы и субъектной позиции родителей, помощь в создании и организации деятельности общественных формирований родителей.
- Психолого-педагогическая помощь в коррекции факторов семейного воспитания, неблагоприятных для развития ребенка.

В начале школьного обучения, в 1-ом классе и всего периода начальной школы, у педагогов и психологической службы есть достаточно много возможностей и шансов наладить эффективное взаимодействие с семьей, привлечь родителей к психолого-педагогическому сопровождению адаптации детей к школе.

Приоритетными для педагога-психолога являются следующие задачи:

- установление доброжелательного контакта, создание доверительных отношений с родителями, которые являются залогом того, что со своими проблемами, сомнениями и вопросами родители пойдут в школу и к психологу, своими наблюдениями честно поделятся;
- повышение психологической компетентности родителей в тех вопросах, которые наиболее актуальны с точки зрения переживаемого детьми периода развития;
- принятие родителями на себя определенной ответственности за то, что происходит с их ребенком в школе.

Если этого удалось добиться, можно рассчитывать на сотрудничество с родителями в решении проблемных для ребенка ситуаций. Что же касается форм работы, они могут быть как традиционными (родительские собрания, групповые и индивидуальные консультации), так и сравнительно новыми (родительские клубы, социально-психологические тренинги, психолого-педагогический театр).

В начале школьного обучения в 1-ом классе собрания и встречи желательно проводить регулярно – примерно раз в месяц, обсуждая с родителями трудности адаптационного периода, рассказывая о формах поддержки ребенка, оптимальных домашних формах решения школьных проблем и т.д. В содержательном отношении круг обсуждаемых вопросов во взаимодействии с родителями может быть весьма разнообразен. Приведенная в ч.1 методического пособия тематика консультаций для родителей (или выступлений на родительских собраниях) может быть дополнена и/или изменена в соответствии с запросом родителей и/или психолого-педагогической модели взаимодействия с семьей, которой придерживается педагогический коллектив и педагог-психолог. Одним из элементов содержательного взаимодействия с родителями (в ходе собраний, консультаций, письменного общения и т.д.) является разработка рекомендаций, памяток для родителей.

Ярким примером интеграции образовательного процесса, основанным на сотрудничестве педагога и психолога с родителями, является **родительский клуб**. Основными целями создания и организации деятельности родительского клуба являются повышение психологической компетентности родителей, способствующей оптимизации детско-родительских отношений, создание условий для эмпатийно-личностного общения между членами семьи, формирование установки на сотрудничество со школой в целях успешного обучения, воспитания и развитие личности ребенка. Проведение заседаний родительского клуба предполагает решение сразу нескольких задач, исходящих из функций клуба: просветительской, прогностической, диагностической, консультативной, развивающей, коррекционной.

Просветительская функция заключается в знакомстве с теоретическими основами психологии и педагогики, углубление и систематизация знаний о закономерностях развития ребенка.

Прогностическая функция направлена на прогнозирование детско-родительских отношений, влияющих на социализацию ребенка, его адаптацию в школьной среде, становление позиции школьника.

Диагностическая функция позволяет объективно оценивать и осмысливать имеющуюся семейную ситуацию развития ребенка, условия его воспитания в семье, направлена на более глубокое понимание родителями собственного ребенка.

Развивающая функция предполагает помощь в развитии разнообразных умений, важных во взаимодействии с детьми, помощь в развитии самого ребенка.

Коррекционная функция направлена на изменение неэффективных родительских установок в воспитании ребенка.

Консультативная функция предполагает следующее:

- 1) укрепление уверенности родителей в их собственных возможностях;
- 2) помощь в установлении теплых отношений в семье;
- 3) обеспечение безопасной атмосферы, в которой родители могут работать с собственными внутриличностными проблемами и проблемами, касающимися отношений с детьми и своей родительской роли.

Методы, используемые в работе клуба:

- экспресс-диагностика эмоциональных состояний, знаний, отношений и ценностей родителей;
 - лекции и сообщения специалистов по заявленным темам (педагог-психолог, логопед, врач, музыкальный работник и др. специалисты);
 - экспрессивные методы творческого самовыражения в движениях, в рисунках, в письменных и творческих работах;
 - методы социально-психологического и педагогического тренинга: дискуссионное обсуждение различных психологических проблем и педагогических ситуаций, психогимнастика, игровое моделирование, игры и упражнения разной направленности, психологические этюды;
 - обмен опытом в воспитании детей;
- анализ продуктов деятельности детей, результатов педагогической и психологической диагностики

Работа с педагогами

М.В. Григорьева справедливо полагает, что «одним из основных внешних источников эффективности взаимодействий школьника и образовательной среды является педагог, а именно стиль его педагогической деятельности». Так, «директивный стиль педагогической деятельности способствует образованию такой структуры взаимодействий школьника и образовательной среды, при которой взаимосвязаны интеллектуальные процессы с социально-психологическими, а социально-психологические – с

эмоциональными процессами».¹ Именно такая структура школьных взаимодействий, менее всего способствует эффективному функционированию всей системы в целом: у учащихся наблюдаются всевозможные проблемы, связанные с социально-психологическими трудностями, академической успеваемостью, негативными эмоциями.

Работа с педагогами преследует цель оказание комплексной научно-методической, организационной и психологической помощи, обеспечивающей сохранение психологического здоровья учащихся на начальном этапе адаптации к школе.

В ходе работы предстоит решить задачи: Повышение психологической компетентности педагогов; создание доброжелательного климата, доверительных отношений, организации педагогической поддержки детей в наиболее острый период первичной адаптации; выработка стратегии индивидуального (лично-ориентированного) подхода к учащимся; формирование комфортной образовательной среды; индивидуальное консультирование.

Консультирование и просвещение педагогов, предполагающее как собственно психологическое консультирование по запросам, так и совместную психолого-педагогическую работу по анализу учебной программы и ее адаптации к конкретным школьникам. Отдельный аспект – консультирование педагогов по вопросам, касающимся организации педагогической поддержки детей в наиболее острый период первичной адаптации.

В работе психолога с учителями первоклассников в самом начале пребывания детей в школе стоят задачи по:

- снижению уровня тревожности учителя перед встречей с новыми учениками;
- оказанию помощи в наблюдении за учащимися, осуществлении индивидуально-дифференцированного подхода к личности ученика;
- расширении и углублении знаний педагога в области возрастной психологии, своевременной консультации по работе с разной категорией детей (гиперактивными, агрессивными, застенчивыми, медлительными и т.д.).

Основными направлениями консультирования и просвещения педагогов в процессе решения задач психолого-педагогического сопровождения являются:

- создание условий для социально-психологической адаптации детей в школе;

- адаптация учебной программы, нагрузки, образовательных технологий к возрастным и индивидуально-личностным возможностям и потребностям учеников;

- повышение уровня психологической готовности детей к успешному обучению, усвоению знаний, познавательному развитию.

Задачи психологического консультирования и просвещения педагогов:

- актуализация и расширение представлений (знаний) педагогов о социальной ситуации развития первоклассников (младших школьников), психологических закономерностях, механизмах и особенностях развития личности, задачах и трудностях адаптации;

- помощь в организации методической работы педагогов, направленной на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников, выявленными в ходе диагностики готовности к школьному обучению и мониторинга адаптации ребенка к школе;

- выработка единой системы требований к классу со стороны различных педагогов, работающих с классом и единого подхода к отдельным детям, тактики общения с детьми и родителями;

- помощь в организации педагогической поддержки школьников, развитие способностей педагогов по ее оказанию.

Содержание (тематика) просветительной и консультативной работы, равно как и формы ее проведения, могут быть достаточно разнообразными и рассчитанными не на один год работы с педагогами. Приведем примеры наиболее актуальных тем для психолого-педагогического семинара.

- Адаптация к школе. Предупреждение и преодоление дезадаптации.
- Психологическое здоровье личности и ее адаптированность.
- Возрастные особенности младшего школьника. Ориентация на них в педагогической деятельности.

- Особенности проявления кризиса 7 лет.
- Готовность к школе: физиологическая, социальная, психологическая.
- Психологический статус школьника: ориентиры для развития.
- Неблагоприятные варианты развития младшего школьника: хроническая неуспешность и школьная тревожность; "уход от деятельности"; негативное самопредъявление (демонстративность); социальная дезориентация; вербализм и интеллектуализм и др.

- Психологические компоненты учебной деятельности. Становление и развитие самостоятельной учебной деятельности.

- Познавательные процессы личности, методы и приемы их диагностики и развития.

- Мотивация учения школьников и факторы ее развития.
- Психологический климат школы (класса) как фактор развития личности.
- Развивающее и развивающееся взаимодействие на уроке.
- Условия и средства создания детского коллектива.
- Отметка и оценка. Их роль в развитии младшего школьника.
- Организация "ситуации успеха" на уроке и во внеурочной деятельности.
- Мониторинг качества образования в начальной школе: психологические критерии и показатели, диагностический инструментарий.
- Развитие рефлексивных способностей субъектов образования как условие их саморазвития.
- Игра на уроке и после. Психологические особенности игрового взаимодействия.

Следует заметить, что просветительная работа может стать востребованной только в том случае, если она будет включена в ткань реальной школьной жизни. Лекции по психологии, даже прочитанные самым увлекательным образом, смогут вызвать, как правило, только сиюминутное оживление и любопытство. Известное положение отечественной психологии о том, что все психические качества и навыки формируются в деятельности, приложимо и здесь. Психологические знания будут включены в реальную профессиональную деятельность тогда, когда они могут быть присвоены и включены в систему мышления педагога.

Для этой цели может быть использован **метод экспертной оценки**. Экспертной оценке могут подвергаться различные аспекты развития детей, а также различные стороны школьной жизни. Экспертная оценка, собранная у всех педагогов (или у определенной группы педагогов), дает ясную картину мнения педагогов по тому или иному вопросу. Достоинство метода состоит в его гибкости, применимости в самых различных областях и сравнительной краткости проведения. Последнее важно, если мы вспомним, как загружен рабочий день учителя. Достоинства метода, однако, смогут проявиться, если программа исследования (экспертизы) будет заранее подготовлена. Подготовка может осуществляться как школьным психологом, так и администрацией школы, наилучших же результатов можно ожидать в случае их сотрудничества. Предметом экспертной оценки может быть, например, психологическая атмосфера в педагогическом коллективе, личностно-развивающий потенциал школьного урока, желательные достижения учащихся к тому или иному возрасту и др. Алгоритм работы по методу экспертной оценки: выбор предмета исследования; опрос учителей в

свободной форме; категоризация ответов (выделение нескольких основных блоков ответов); ранжирование полученных категорий (второй опрос учителей; выявление иерархии категорий ответов (получение и описание коллективной точки зрения по предмету исследования); проведение семинара с педагогами по результатам опроса; дополнительные практические выходы (составление обоснованной программы деятельности по результатам исследования, сравнение полученных в данной группе данных с данными другой группы педагогов).

Результатами осуществления метода экспертной оценки в работе с педагогами являются:

- создание общего психолого-педагогического пространства школы через выработку единого языка описания различных составляющих школьной жизни;
- органичное включение психологических знаний в систему мышления педагогов, превращение их в активный инструмент педагогической деятельности;
- выявление коллективного мнения педагогов по тому или иному вопросу с целью совершенствования условий обучения детей и профессиональной деятельности педагогов в школе.

Еще одним достаточно универсальным методом психологического просвещения педагогов, реализующим деятельностный подход в образовании, является **метод оргдиалога**. Метод оргдиалога, разработанный А.Г.Ривиним в 1918 г., обрел свое второе рождение в коллективном способе обучения (В.К.Дьяченко). Его первоначальной целью было самостоятельное изучение деловых и научных текстов и их качественное усвоение студентами. Этот метод и его современные модификации превращают обучаемого из пассивного слушателя в субъекта учения, который обучает других. Методика предназначена для изучения текстов, объем которых не должен быть слишком большим (до 5 страниц) и которые объединены общей темой. Работа с психологической литературой, необходимая для педагогов, часто кажется им скучным и бесполезным занятием. С помощью коллективного способа обучения ее можно превратить в интересную, состязательную и продуктивную деятельность в группе. Алгоритм проведения работы по методу оргдиалога:

- Группа педагогов (обычно это все педагоги начальной школы) разбивается на микрогруппы по 3-4 человека, в которых каждый получает свой текст и задания для работы над текстом.

Например, это могут быть задания: составить вопросы по тексту; выделить ключевые понятия текста; структурировать текст по предложенной

схеме; сделать выводы на основе текста; подготовить памятки и рекомендации и др.

- Индивидуальная работа педагогов над текстом в микрогруппах.
- Педагоги приглашаются в новые микрогруппы с одинаковыми текстами. В этих микрогруппах идет обмен информацией и взаимообучение. Коллективно выполняются задания по тексту.

- Педагоги возвращаются в первоначальные микрогруппы. Коллективная работа над общей темой.

- Общегрупповая работа. Выступления представителей от микрогрупп.
- Сопоставление продуктов деятельности групп с авторскими научными (или научно-популярными, текстами), рекомендациями психолога и/или осуществление самозаказа на самообразовательную деятельность.

- Рефлексия.

Метод оргдиалога используется для повышения психологической компетентности педагогов в вопросах оказания педагогической поддержки школьникам, имеющим психологические проблемы. Для подготовки текстов, изучаемых в оргдиалоге, целесообразно использовать книгу Лютовой Е.К., Мониной Г.Б. "Шпаргалка для взрослых". Текст книги носит научно-популярный и практико-ориентированный характер, хорошо структурирован, объединен тематически по проблемам "Гиперактивные дети", "Тревожные дети", "Агрессивные дети", "Аутичные дети", содержит практические рекомендации (шпаргалки) для взрослых и наборы игр и упражнений для детей с тем или иным психологическим синдромом.

Соответственно тексту определяются задания микрогруппам по тексту: дать определение ключевому понятию, описать основные проявления психологического явления, выделить его возможные причины и последствия, предложить рекомендации и/или памятки взрослым по профилактике и преодолению психологического синдрома, предложить коррекционно-развивающие игры и упражнения, провести одну из игр с участниками оргдиалога.

В других случаях можно использовать метод оргдиалога для актуализации, расширения и углубления представлений педагогов о социальной ситуации и психологических особенностей развития детей младшего школьного возраста. При работе над текстами по методу оргдиалога у педагогов развивается умение понимать и структурировать текст, они активно овладевают изучаемым материалом (через позицию обучающего и говорящего), тренируют навыки публичного выступления, извлечения информации от беседы с другим, слушания и понимания другого,

лучше осознают (на собственном опыте) преимущества диалога и полилога в обучении над монологом. В период накануне приема детей в школу и их первичной адаптации можно выделить три основных типа консультационных ситуаций.

Ситуация 1. Консультирование по вопросам организации педагогической поддержки детей в период первичной адаптации. Помочь детям адаптироваться в коллективе, выработать нормы и правила общения, освоиться в новом пространстве, почувствовать себя в нем комфортно – задача, прежде всего, педагога-классного руководителя. Существует множество разработанных программ организации такой поддержки. Наиболее известные программы, подробно раскрывающие эту тему в работе с первоклассниками: Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. "Введение в школьную жизнь" - Москва, 1992 (курс рассчитан на первые две недели обучения в классах развивающего обучения); Кушнир И.Я., Максимчук Н.М. "Введение в школьную жизнь" - Минск, 1995 (курс рассчитан на первые четыре недели обучения в обычном классе).

Педагогам, как правило, они известны. И тем не менее мы считаем необходимым ежегодное проектирование адаптационного периода, наиболее интенсивно осуществляемого в первые 3-5 дней пребывания детей в школе. Г.А.Цукерман называет этот период своеобразной инициацией в новый возраст, в новую систему отношений со взрослым, сверстниками, самим собой. Отсюда задача – "выращивание" собственных правил взаимодействия на основе реального опыта сотрудничества, на основе осмысления того, что мешает и помогает общей работе. Для этого важно создать доброжелательную атмосферу взаимодействия в классе, познакомить детей друг с другом, с учителями, со школой и школьными правилами, что должно способствовать снятию тревожности. Для первоклассников очень важно "вжиться" в позицию школьника (поэтому необходимо показать различие: школьник – не школьник), освоить организационные навыки и умения для учебы в школе. Это, прежде всего, основные правила поведения на уроке, навыки индивидуальной и коллективной работы, организация обратной связи с учителем, навыки самооценки и соотнесение ее с оценкой другого (взрослого или сверстников) и др. Чтобы адаптационный период был эффективным, необходимы следующие этапы его организации:

- разработка психологом примерного варианта программы адаптационного периода и/или алгоритма (логики) его проведения;
- осознание педагогами идеи адаптационного периода и приятие его смысла;

- создание педагогами-классными руководителями программы адаптационного периода с учетом специфики класса и собственных возможностей на основе базовой программы;
- обеспечение директором школы и его заместителем организационных условий для проведения адаптационного периода (приказ по школе, предоставление кабинетов для работы, изменение расписания и т.д.);
- привлечение к проведению адаптационного периода специалистов (учителей физкультуры, музыки, пения, библиотекаря и др.) для проведения тех или иных коллективных творческих дел;
- промежуточный анализ и корректировка программы психологом, классными руководителями в соответствии с проявленными психологическими особенностями детей;
- обобщение классными руководителями материалов индивидуальной и коллективной работы детей и представление результатов классу и родителям (это могут быть рисунки, поделки, проекты, первые страницы начавшейся "летописи класса", любые продукты деятельности детей);
- проведение родительских собраний для выяснения ожиданий родителей в связи с обучением их ребенка в школе и ознакомления с итогами и материалами адаптационного периода;
- итоговый анализ результатов адаптационного периода психологом, педагогами, постановка психолого-педагогических задач для каждого конкретного класса.

Реализация поставленных задач предполагает осуществление следующих направлений работы, обеспечивающих процесс формирования адаптационной готовности детей к новым социальным условиям.

- психологическая диагностика;
- психологическое просвещение;
- психологическое консультирование;
- коррекционно-развивающая работа;
- диспетчерская функция (обеспечение взаимодействия со всеми структурами, влияющих на процесс адаптации).

Предполагается, что эффективное решение всех поставленных задач приведет к уменьшению факторов риска, которые приводят к нарушению психологического здоровья первоклассников на начальном этапе адаптации к школе, формированию комфортной образовательной среды, формированию адаптационной готовности к образовательной среде школы, критерием чего могут служить:

Снижение уровня тревожности и психической защиты у первоклассников;

Эмоциональное благополучие ребенка в классе;

Развитие коммуникативных навыков и творческих способностей;

Таблица

Система психолого-педагогической работы по сопровождению адаптации первоклассников к школе

	Работа с документами	Работа с детьми	Работа с педагогами	Работа с родителями
Выпуск из ДОУ	Изучение представлений дошкольных психологов. Протоколы диагностики. Журнал консультаций	Диагностика: определение уровня актуального развития, прогноз школьных трудностей.	Консультации и малые педсоветы с психологами и педагогами ДОУ.	Консультации по результатам диагностики. Родительское собрание "Скоро в школу" Тестирование "Готов ли ваш малыш к школе?" Анкетирование. Рекомендации консультаций у специалистов (логопед, невролог)
I четверть	Изучение медицинских документов, составление справки о состоянии здоровья детей. Анализ анкет. Сбор	Организация занятий по программе сопровождения адаптации (со 2 недели сентября). Динамическое наблюдение в разных видах	Консультации в режиме динамического наблюдения. Предварительное подведение итогов протекания адаптации в конце четверти	Родительское собрание "Хорошо ли вашему ребенку в школе?" Консультации по протеканию адаптации, рекомендации

	анамнеза. Учет посещения занятий и динамики поведения детей. Журнал консультаций	деятельности		и консультаций детского невролога
II четверть	Учет посещения занятий и динамики поведения детей. Журнал консультаций	Занятия по программе сопровождения адаптации. Динамическое наблюдение в разных видах деятельности	Консультации в режиме динамического наблюдения. Предварительное подведение итогов протекания адаптации в конце полугодия	Консультации по протеканию адаптации, рекомендации и консультаций детского невролога
III четверть	Анализ результатов протекания адаптации. Учет посещения занятий и динамики поведения детей. Журнал консультаций	Коррекционные развивающие занятия с детьми с тяжелой формой адаптации. Динамическое наблюдение в разных видах деятельности	Консультации в режиме динамического наблюдения.	Родительское собрание “Адаптация к школе – радости и трудности”. Тест “Адаптировался ли ваш ребенок к школе?” Консультации по протеканию адаптации в тяжелой форме, рекомендации и обязательных консультаций детского невролога
IV	Анализ	Диагностика:	Подготовка	Консультации по

четверть	результатов динамики развития. Протоколы диагностики. Оформление представлений на ПМПК. Журнал консультаций .	определение уровня актуального развития у учащихся с тяжелой формой адаптации и не справляющихся с учебной программой для представлений на ПМПК	представления на ПМПК	результатам диагностики и подготовка родителей к обследованию ребенка на ПМПК.
----------	---	---	-----------------------	--

Выработка учителем стратегий индивидуального (личностно-ориентированного) подхода к учащимся.

Включение родителей в образовательный процесс.

Завершая обсуждение психолого-педагогической работы по сопровождению адаптации первоклассников к школе, представим систему данной работы в виде таблицы:

Вопросы и задания к главе 3

Вопросы:

1. Перечислите и раскройте этапы формирования адаптационной готовности первоклассников.
2. Какие существуют формы адаптации?
3. Объективные и субъективные трудности адаптации.
4. Каковы методологические основания и содержательные аспекты психолого-педагогического сопровождения первоклассников?
5. Назовите основные задачи сопровождения первоклассников в период формирования адаптационной готовности.

Задание 1: Представьте в виде таблицы систему психолого-педагогической работы по сопровождению процесса формирования

адаптационной готовности первоклассников, где найдет отражение работа с детьми, родителями и педагогами

Задание 2: Составить тематический план работы с учащимися 1 класса (34 часа, один раз в неделю), отразив разделы: Я – особенный (7 часов); Нравится – не нравится (6 часов); Дружба (9 часов); Я и другой. Мир начинается с меня (10 часов).

Литература к главе 3

1. Адаптация первоклассника к школе [Текст] / О. Ю. Простатина // Справочник классного руководителя. – 2007. - № 8. – С. 6.

2. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10): система работы с детьми, родителями, педагогами [Текст] / авт. – сост. С. А. Коробкина. – Волгоград: Учитель, 2010.-238с.

3. *Безруких М.М., Ефимов С.П.* Как помочь ребенку с ослабленным здоровьем преодолеть школьные трудности. М., 1994.

4. *Безруких М.М., Ефимов С.П., Князева М.Г.* Как подготовить ребенка к школе и по какой программе лучше учиться. М., 1994, с.58-80.

5. *Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л.* Работа психолога в начальной школе. М “Совершенство”,1998

6. *Битянова М.Р.* Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. –М.: Образоват. Центр «Педагогический поиск», 1997 – 112 с.

7. *Волков, Б. С., Волкова, Н. В.* Готовим ребенка к школе [Текст] / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – 4-е и зд.перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

8. *Вьюнова, Н.И., Гайдар, К.М.* Проблемы психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению [Текст] / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар// Психолог в детском саду. – 2005. – № 2. – С. 16-21.

9. *Дереклеева, Н. И.* Справочник классного руководителя. Начальная школа. 1-4 классы [Текст] / Н. И. Дереклеева. – М. «Вако», 2003.

10. Диагностика школьной дезадаптации (научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов). – М.; Редакционно-издательский центр Консорциума “Социальное здоровье России”, 1993.

11. Жизненные навыки. Уроки психологии в 1 классе/ Под. ред. С.В.Кривцовой. – М.: Генезис, 2002 – 248с.

12. *Илларионова, Ю. Г.* Учите детей отгадывать загадки [Текст]: Пособие для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

13. *Истратова, Г. А., Жадько, Е. Г.* Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники [Текст] / Г. А. Истратова. – Ростов н/Д: «Феникс». – 2007. – 349 с.
14. *Классные часы с психологом. 1-4 классы* [Текст] / авт. – сост. Ю. В. Груздева, Н. А. Богачкина. – М.: Издательство «Глобус», 2009. – 332 с.
Ковалева Л.М., Тарасенко И.Н. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе. “Начальная школа” №7 1996.
15. *Ковалько, В. И.* Азбука физкультминуток для дошкольников: Средняя, старшая, подготовительная группы [Текст] / В. И. Ковалько. – М.: ВАКО, 2011. – 176 с.
16. *Локалова, Н. П.* 120 уроков психологического развития младших школьников [Текст] / Н. П. Локалова. – М.: Ось, 2006. – 272 с.
17. *Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: Владос, 2001. – С. 119.
18. *Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: Владос, 2004. – С. 125.
19. *Новикова, Л. М. Самойлова, И. В.* Настольная книга школьного психолога. 1-4 классы [Текст] / Л.М. Новикова, И.В. Самойлова. – М.: Эксмо, 2009. – 384 с.
20. *Пилипко, Н. В., Громова, Т. В., Чибисова, М.Ю.* Здравствуй, школа! Адаптационные занятия с первоклассниками [Текст]/ Под ред. Н. В. Пилипко. – М., 2002.- С. 24.5.
21. *Сборник загадок* [Текст]: Пособие для учителя / Сост. М. Т. Карненко. – М.: Просвещение, 1988. – 80 с.
22. *Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками. –М.: Генезис, 1999.
23. *Снайдерс М.* Ребенок как личность. - М.: Смысл, 1997
24. *Рабочая книга школьного психолога.* /ред. И.Дубровиной. – М.: “Просвещение”, 1991, с.70-71.
25. *Рахманкулова Р.* Практическая работа по профилактике и коррекции дезадаптации у первоклассников “Школьный психолог” №18 2003.
26. *Руководство практического психолога. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы.* /под ред. И.Дубровиной. – М., 1995.
27. *Семаго Н., Семаго М.* Психологическая оценка готовности к началу школьного обучения “Школьный психолог” №9 2003.

28. Современный психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРО – ЗНАК, 2006. – 490 с.
29. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать: в 4 т. - М.: Генезис, 2000.
30. *Фопель К.* Энергия паузы. – М.: Генезис, 2001.
31. *Фромм А.* Азбука для родителей. – М., 1994.
32. Шаги к успеху [Текст]: учебно – методическое пособие / Авторский коллектив под руководством Т. Н. Мченской. – Кемерово, 2011. – 124 с.
33. *Широкова, Г. А.* Практикум для детского психолога [Текст] / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. – Изд. 7-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 314 с.
34. *Широкова, Г.А.* Справочник дошкольного психолога [Текст] / Г. А. Широкова. – Изд. 6-е. - Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 382 с.

Глава 4.

Формирование адаптационной готовности в среднем звене школы

Одним из важнейших условий развития личности учащихся и сохранения их психологического здоровья является обеспечение адаптации детей к образовательной среде. Адаптация ребенка к школе не заканчивается в первом классе, она продолжается фактически до окончания школы, поскольку адаптация - это не обязательно приспособление к экстремальным условиям, чаще это условия непривычные, не такие, как были до этого. Самое распространенное понимание школьной адаптации определяется как приспособление ребёнка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, учителям, формам обучения, режимным моментам, то есть, образовательный процесс, по своей сути, предполагает непрерывные изменения обстановки и осуществляется в условиях непрерывного развития ребенка. И чем больше у подростка репертуар навыков (или умений обходиться без того, к чему он привык), тем проще ему будет жить в непривычных условиях, поскольку адаптированность человека напрямую связана с его психологической гибкостью, способностью к изменениям.

Одним из самых сложных периодов в процессе адаптации, является переход учащихся из начальной школы в среднее звено, поскольку он связан с перестройкой функциональных систем организма, формированием новой системы отношений подростка с миром и самим собой.

Гадимова Ф.И. выделяет три фазы адаптации: на первой из них предполагается усвоение действующих в той социальной общности, в которую он входит, определенных норм и правил. Субъект не может проявить себя как личность до того момента, пока он не усвоит данные правила.

Индивидуализация, являющаяся второй фазой становления личности, порождается противоречием между тем, что он стал таким как все (адаптировался) и неудовлетворенной потребностью в индивидуализации. Подросток начинает искать способы для выражения своей индивидуальности.

Интеграция – третья фаза - состоит в том, что личность сохраняет лишь те индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группового развития и собственной потребности осуществить значимый вклад в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои групповые нормы, восприняв у этой личности те черты, которые признаются группой значимыми для ее развития. Так происходит взаимная трансформация личности и группы.¹

Этот же автор выделяет три основных уровня адаптации ребенка к изменившимся условиям среды: эмоциональный, включающий в себя эмоциональное самочувствие, переживание состояния равновесия или тревоги; когнитивный, предполагающий новый уровень развития самосознания, поскольку в процессе адаптации происходит сознательное принятие новых норм и правил, что находит свое отражение в становлении образа “Я”, осмыслении своей социальной принадлежности, исполняемых ролей, занимаемого статуса и т.д.; поведенческий, отражающий характер поведения ребенка в условиях школьной среды, его взаимоотношения с другими людьми.¹

Подросток, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений, относится к категории адаптированных. Устойчивая психическая адаптация – уровень психической деятельности, определяющий адекватное заданным условиям среды поведение человека, его эффективное взаимодействие со средой и успешную деятельность без значительного нервно-психического напряжения. Понятие “устойчивая адаптация” можно считать синонимом нормы здоровья.

Журавлев Д.И. отмечает, что «пусковым механизмом процесса адаптации является резкое изменение условий жизни или привычной среды, приводящее к рассогласованности внешних социальных условий и внутреннего отношения. Новые требования школьного обучения подчас превосходят возможности ребенка, изменяется состояние эмоциональной сферы, вызывая «неспецифическую» стрессовую реакцию организма»¹

Адаптационный стресс как совокупность адаптационных реакций организма человека, носящих общий защитный характер, испытывают в той или иной мере все участники образовательного процесса в начале учебного года. Особенно остро этот стресс испытывают ученики пятых классов. Для его успешного преодоления как потенциально проблемной ситуации пятиклассник должен обладать рядом психологических качеств, которые позволят ему безболезненно адаптироваться к новым условиям учебной деятельности. К их числу относится центральное новообразование подростков - «чувство взрослости», которое проявляется и реализовывается в формировании новой личностной позиции в трёх основных моментах: (формирование собственно познавательных мотивов); по отношению к школе (позиция субъекта внутришкольных отношений); по отношению к сверстникам (социальная зрелость и конструктивность взаимоотношений).

Успешность перехода в среднее звено помимо «чувства взрослости», обусловлена наличием определённой когнитивной зрелости. Она связана со

способностью подростка успешно осуществлять разнообразную интеллектуальную деятельность в плане целеполагания, планирования, логического решения мыслительных задач, а также использования речи как инструмента мышления.

У пятиклассников должно быть сформировано умение самостоятельно планировать время, правильно его распределять; понимание и принятие системы возросших требований, установление взаимодействия с педагогами, умение адекватно оценить свои возможности.

У учащихся пятого класса довольно сильно выражено желание хорошо учиться, но трудности, возникающие при овладении новыми учебными предметами, часто приводят к снижению успеваемости и интереса к учебной деятельности в целом.

К числу школьных трудностей прежде всего можно отнести несформированность познавательных процессов и потребностей, в частности, в приобретении новых знаний, не полное освоение программы начальной школы, слабая произвольность поведения и деятельности, неумение владеть собой, отсутствие ответственности, организованности, трудолюбия; неразвитость способности к самовоспитанию. Но основная причина возникновения трудностей у пятиклассников в период адаптации – это резкое изменение требований к нему по сравнению с начальной школой, а зачастую и разноголосица требований от учителя к учителю.

В психолого-педагогической работе в период адаптации пятиклассников реализуются следующие задачи:

—организация сотрудничества между младшими подростками и младшими школьниками (разновозрастное сотрудничество), что позволяет решить проблему подросткового негативизма в его школьных проявлениях (дисциплинарных, учебных, мотивационных);

- формирование учебной самостоятельности обучающихся;

—организация образовательного процесса через возможность разнообразия выбора образовательного пространства обучающихся;

—организация взаимодействия между учащимися, между учащимися и учителем в образовательном процессе.¹

—совершенствования у учащихся навыки взаимодействия с другими людьми на основе самопринятия, самораскрытия и принятия других, адекватного отношения к своим успехам и неудачам;

—знакомство учащихся с нормами и правилами поведения на новом этапе их школьной жизни;

—создание условий для снижения тревожности.¹

Базовым условием, позволяющим эффективно решать эти задачи, является наличие комфортной развивающей образовательной среды учебного заведения и преэмптиивности по отношению к начальному общему образованию.

Главным показателем эффективности образовательной среды школы является: полноценное развитие способностей обучающихся; формирование у них побуждающих к деятельности мотивов; обеспечение инициативы детей самим включаться в ту или иную деятельность и проявлять собственную активность.

Все эти задачи могут быть успешно реализованы лишь при совместной деятельности педагогов, психологов, администрации школы и родителей учащихся. Особая роль отводится психологу-педагогу.

Целью психологического сопровождения адаптационного процесса является содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся и обеспечивающей психологические условия для успешного обучения, охраны здоровья и развития личности обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса.

Психологическая адаптация учащихся к условиям обучения в средней школе опосредствуется их индивидуальным психологическим ресурсом, структуру которого составляют когнитивный, мотивационно-личностный и эмоциональный компоненты. Индивидуальный путь адаптации и её успешность зависят от особенностей развития и сочетания основных структурных компонентов, а также от половой принадлежности младших подростков и взаимоотношений в классном коллективе.

Психологическое сопровождение адаптации пятиклассников рассматривается как одна из форм оказания подросткам психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека.¹

Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

Наиболее актуальным на сегодня оказывается принцип опережающего (превентивного) сопровождения, основная цель которого в период адаптации – создание педагогических и социально-психологических условий,

позволяющих ребёнку успешно функционировать и развиваться в педагогической среде (школьной системе отношений).

Центральный принцип - ценность личного выбора человека, его самоопределения в значимых жизненных ситуациях.

Главными принципами психологического сопровождения являются гуманное отношение к личности и вера в ее силы; квалифицированная помощь и поддержка естественного развития.

В качестве частных принципов Т.И. Пороцкая выделяет такие, как:

- «Рекомендательный характер советов сопровождающего. Приоритет полномочий решения здесь может быть определен в следующей последовательности: ребенок и его родители; педагоги; окружение. На разных стадиях развития проблемы специалисты системы сопровождения могут стремиться дополнить своими советами «неработающие элементы» системы.

- Приоритет интересов сопровождаемого. В принципе «На стороне ребенка» отражено базовое противоречие метода сопровождения. Очевидно, что «виновником» любой проблемной ситуации развития ребенка выступает не только социальное окружение или природный генотип ребенка, но и особенности его личности.

- Непрерывность сопровождения. Ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку ребенка только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден.

- Мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения. Принцип требует согласованной работы «команды» специалистов, проповедующих единые ценности, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов».¹

Цель достигается за счёт последовательного решения педагогом-психологом следующих задач:

выявление особенности психолого-педагогического статуса школьников с целью своевременной профилактики и эффективного решения проблем, возникающих у них в обучении, общении и психическом состоянии;

создание системы психолого-педагогической поддержки всех учащихся в период адаптации, позволяющую им не только приспособиться к новым условиям, но и всесторонне развиваться и совершенствоваться в различных сферах общения и деятельности;

создание специальных педагогических и социально-психологических условий, позволяющие осуществлять развивающую, коррекционно-формирующую работу с детьми, испытывающими различные психолого-педагогические трудности в процессе адаптации.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода пятиклассников целесообразно начинать проводить еще до начала их обучения в пятом классе и продолжать процесс сопровождения до момента окончания ими пятого класса. Такая продолжительность сопровождения позволит обеспечить реализацию комплексного плана мероприятий, направленных не только на коррекцию уже имеющихся проблем, но и на их профилактику.

Работа педагога-психолога имеет своей целью координацию учебного процесса во время адаптационного периода учащихся пятого класса, оказание методической помощи учителям по вопросам организации эффективного обучения учеников, контроль за функционированием образовательной среды и реализация системы мониторинга формирования универсальных учебных действий, реализацией учебных программ и внеурочной деятельности. Подросток, погружаясь в новую для него школьную среду, решает определённые задачи, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, социализации, образования. Сопровождающая работа находящихся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психического развития.

Основными направлениями в рамках психолого-педагогического сопровождения пятиклассников Е.Г. Коблик выделяет:

1. *«Психологическую диагностику, направленную на выявление особенностей статуса школьников.*

2. *Консультирование психологом связанное в основном с обсуждением результатов проведения диагностики, конкретным запросом педагога или родителя в связи с проблемами обучения, общения или психического самочувствия.*

3. *Коррекционно-развивающую работу, ориентированную на оказание помощи детям, испытывающим трудности в школьной адаптации, проявляющиеся в поведении, обучении, самочувствии ребёнка.*

4. *Профилактическую работу.*

5. *Аналитическую работу.*

6. *Психологический мониторинг универсальных учебных действий».*¹

Психологическая диагностика

Основной целью диагностического блока по психологическому сопровождению адаптации учащихся к обучению в основной школе является определение степени готовности детей к началу обучения в основном звене. Диагностика переходных периодов должна учитывать качества, формирование которых завершается в рамках предыдущего периода, прежней ведущей деятельности. Перечень качеств отражает как актуальный уровень ребенка, так и его зону ближайшего развития.

Диагностический блок осуществляется в два этапа.

Первый этап диагностики проводится в выпускном классе начальной школы с целью определения уровня готовности учащихся к обучению в среднем звене. На данном этапе исследуются уровни умственного развития и наглядно-образного мышления учащихся, их самооценка, свойства нервной системы, уровень школьной мотивации и тревожности, т.е. определяется уровень сформированности всех новообразований для данного возраста.

В целом предпосылки готовности ребенка к переходу к обучению в основной школе можно представить в психолого-педагогическом статусе пятиклассника.

Психолого-педагогический статус пятиклассника

Психологические параметры школьного статуса ребенка	Психолого-педагогические требования к содержанию и уровню развития данных характеристик
<i>1. Познавательная сфера</i>	
1.1. Произвольность психических процессов	Принятие целей, заданных учителем. Самостоятельная организация деятельности в рамках учебных или иных целей, заданных учителем. Определение важности и последовательности целей в рамках конкретной учебной ситуации. Поддержание внимания на учебной задаче.
1.2. Уровень развития мышления	Владение приемами установления причинно-следственных отношений между изучаемыми учебными и житейскими понятиями.
1.3. Сформированность важнейших учебных действий	Ориентация на всю систему требований задачи. Владение навыками

	<p>применения логических операций: выделение существенных признаков, обобщение, классификация и др. Систематизация знаний, перенос учебных навыков.</p>
1.4. Уровень развития речи	<p>Понимание смысла изучаемых понятий и речи, обращений к школьнику. Использование речи как инструмента мышления (сложноподчиненные конструкции в устной и письменной речи, связное изложение своих идей, использование доказательств). Грамотность и богатый словарный запас устной речи.</p>
1.5. Уровень развития тонкой моторики	<p>Понятность письма. Аккуратность оформления письменных работ. Способность к различным видам ручного труда.</p>
1.6. Умственная работоспособность и темп умственной деятельности	<p>Сохранение умственной активности и работоспособности в течение всего урока. Адаптация к учебной нагрузке. Способность работать в едином темпе со всем классом.</p>
<i>2. Коммуникативная сфера</i>	
2.1. Взаимодействие с педагогами	<p>Установление адекватных ролевых отношений с педагогами на уроках и вне уроков. Проявление уважения к учителю. Способность к установлению межличностных отношений с педагогом.</p>
2.2. Соблюдение социальных и этических норм	<p>Принятие и выполнение школьных и общепринятых норм поведения и общения</p>
2.3. Активность и автономность поведения	<p>Активность и самостоятельность в познавательной и социальной деятельности.</p>
<i>3. Особенности мотивационно-личностной сферы</i>	
3.1. Наличие и характер учебной мотивации	<p>Ориентация на освоение способов получения знания. Проявление интереса к</p>

	закономерностям, принципам. Предпочтение трудных заданий. Наличие мотива самообразования, представленного интересом к дополнительным источникам знаний.
3.2. Устойчивое эмоциональное состояние в школе	Отсутствие выраженных противоречий между: - требованиями школы (педагога) и родителей - требованиями взрослых и возможностями ребенка
<i>4. Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе</i>	
4.1. Отношения со сверстниками	Эмоционально-положительное восприятие ребенком системы своих отношений со сверстниками. Ориентация на мнение товарищей.
4.2. Отношения с педагогами	Эмоционально-положительное восприятие ребенком своих отношений с педагогами и воспитателями.
4.3. Отношение к значимой деятельности	Эмоционально-положительное восприятие школы и учения. Понимание смысла учения «для себя».
4.4. Отношение к себе	Устойчивая положительная самооценка.

Второй этап диагностики проводится в начале пятого класса (ориентировочно, в октябре-ноябре) с целью изучения степени и особенностей приспособления пятиклассников к новой социальной ситуации наряду с педагогическими наблюдениями.

При психологическом обследовании учащихся 5-х классов учитываются следующие факторы:

- психологические особенности школьника, проявляющиеся в его познавательной деятельности:
- индивидуальные особенности познавательной деятельности;
- умственная работоспособность и темп умственной деятельности.

Особенности мотивационно-личностной сферы, под которыми подразумеваются сформированность важнейших мотивов учебной деятельности, уровень внутренней конфликтности мотивационной сферы

(личностная тревожность). В подростковом возрасте только обретение личностного смысла учения позволит школьнику эффективно учиться. Анализ показателей тревожности у школьников позволит выявить детей, неуверенных в себе, нуждающихся в психологической помощи.

Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе. Этот блок включает в себя восприятие и эмоциональную оценку школьником своих взаимоотношений со сверстниками, с членами семьи, с педагогами; отношения к важнейшим видам деятельности в школе, к себе. Особо важно учитывать, как ребенок воспринимает, во-первых, отношение к нему одноклассников, во-вторых, собственную позицию в общении с ними, а также эмоциональный фон этих отношений.

Л.А. Ясюкова в качестве диагностического инструментария рекомендует использовать следующие методики:

Диагностическое обследование уровня готовности пятиклассников к обучению в основном звене

<i>Рекомендуемый диагностический минимум</i>	<i>Диагностические возможности методики</i>
<p>ГИТ (1 вариант) (октябрь)</p> <p>Тест Тулуз-Пьерона (ноябрь)</p> <p>Тест самостоятельности мышления (Кеттелла- Ясюковой) (ноябрь)</p> <p>Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Лускановой Н.Г. (октябрь)</p>	<p>Выявляет уровень интеллектуального развития детей, в том числе 4 класса. Может использоваться для оценки эффективности школьного обучения, изучения причин неуспеваемости и др. Проводится фронтально, возможен индивидуальный вариант</p> <p>Тест состоит из набора заданий различного типа. Позволяет выяснить, может ли ребенок сам видеть или находить способ, которым надо действовать.</p> <p>Анкета предназначена для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов: положительная школьная мотивация, внеучебная, низкая школьная мотивация, негативное отношение к школе.</p>

<p>Анкета изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние И.Л.Финько, И.Г.Антоновой (октябрь)</p> <p>Методика экспертной оценки педагогами учебной деятельности школьников Цукерман Г.А. (ноябрь)</p> <p>Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности Г.В.Репкиной (ноябрь)</p> <p>Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся Микляевой А.В., Румянцевой П.В. (конец 1 четверти)</p>	<p>Содержит 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе, к учебному процессу, их эмоциональные реакции на школьную ситуацию.</p> <p>Выделяются итоговые уровни мотивации школьников на момент перехода учащихся из начальных классов в средние. Качественный анализ результатов диагностики направлен на определение преобладающих для данного возраста мотивов: учебных, социальных, позиционных, оценочных, игровых, внешних.</p> <p>Методика выявляет статус школьника в классе по параметрам, определяющим степень включенности в учебную деятельность: активность в дискуссии, исполнительность, догадливость, обращенность на других.</p> <p>Методика предназначена для оценки педагогами уровня сформированности у учащихся основных компонентов учебной деятельности: учебно-познавательного интереса, умений целеполагания, учебных действий, умений контроля.</p> <p>Оценка педагогами и родителями степени выраженности отдельных поведенческих проявлений, определяющих тревожность, связанную с различными ситуациями школьной жизни</p>
--	---

Результаты психодиагностического обследования позволяют:

- определить преимущества и проблемные стороны готовности на индивидуальном и групповом уровне;

- определить возможные пути коррекции образовательного процесса (учебного и воспитательного);
- сформулировать задачи по профилактике дезадаптации в основном звене;
- выделить группу риска для углубленной диагностики и коррекционно - развивающих программ;
- провести индивидуальные и групповые консультации информационно-рекомендательного плана с участниками образовательного процесса (детьми, родителями, педагогами).

Заключение по итогам проделанной работы должно соответствовать принципам гуманной диагностики.¹

Результаты, полученные в ходе диагностического обследования, становятся основой для проведения коррекционно–развивающих индивидуальных или групповых занятий с учащимися, имеющими недостаточно сформированные учебные навыки.

Психологическое консультирование

Консультирование в основном проводится по запросам педагогов и родителей. Работа с педагогами чаще всего проводится в виде групповых консультаций на семинарах по отдельным проблемам школьной адаптации/дезадаптации. На семинарах для классных руководителей и учителей-предметников, которые будут работать в пятом классе, необходимо познакомить их с основными задачами и трудностями первичной адаптации, тактикой общения с детьми и с тем, какую помощь им можно оказать. На семинары могут быть рассмотрены следующие темы: «Преемственность начальной и средней школы», «Основные проблемы, возникающие в период адаптации к условиям обучения в средней школе», «Возрастные психологические особенности пятиклассников», «Рекомендации по организации работы с пятиклассниками в начале учебного года».

Педагоги-предметники, классный руководитель, которые будут работать с обучающимися пятого класса посещают уроки в выпускных классах начальной школы знакомятся с программой и системой требований учителей начальной школы. Они соотносят свою программу с программой выпускного класса по определенному учебному предмету, обозначают несовпадения в требованиях программ. Проводят пробные уроки. Составляют план внеурочных педагогических мероприятий для пятиклассников. Наблюдают за детьми, оказывают помощь детям и их родителям в учебной самоорганизации. Необходимо помнить, что пятиклассники – существа совершенно особые, поэтому все учебные и

внеучебные мероприятия с ними должны строиться с учётом их «маргинального» статуса. В некоторых случаях их можно присоединять к начальной школе (в качестве самых старших, консультантов, помощников). Иногда – включать в мероприятия средней школы, но при этом помнить, что конкуренции пятиклассникам не выдержать, и вообще им проще находиться в этой ситуации в позиции деятельностных наблюдателей, чем активных участников.

Тематика консультаций с родителями - проблемы семейного воспитания и поиск ресурсов для их решения.

Серия родительских собраний может быть посвящена проблемам, которые могут возникнуть у ребят в начале обучения в пятом классе «Время кризиса. Переход из начальной школы в основную». «Пятый класс. Что нового?», «Наш класс» и т.п.

Родителей важно информировать о психологических особенностях детей этого возраста, о вероятных проблемах, которые могут возникнуть в начале обучения в пятом классе. Следует также знакомить родителей с планами работы, получить их согласие на проведение занятий с детьми.

Консультирование родителей, чьи дети показали низкие результаты в процессе тестирования и могут испытывать трудности приспособления к школе, осуществляется индивидуально или в виде групповых консультаций на родительских собраниях. Темой такого собрания может быть: «Консультирование по результатам психологического обследования готовности к обучению в основном звене». При групповом консультировании психолог в обобщенном варианте доводит до сведения результаты диагностики, возможные проблемы и рекомендуемые варианты организации учебной деятельности.

Практика показывает, что довольно распространенным является консультирование информационно-рекомендательного характера. Психолог подбирает информационный материал по той или иной проблеме (тревожность, агрессивность, преобладание игровой мотивации, низкий уровень рефлексии, неразвитость первичных учебных умений и навыков и т.п.) и предоставляет информацию в индивидуальном режиме, в связи с конкретным запросом родителя или педагога.

Н.А. Селивановская предлагает такую примерную тематику групповых консультаций для родителей и педагогов:

1. «Проблемы учебной мотивации.
2. Отношение к успеху и неудаче у детей с несформированной мотивацией.
3. «Выученная беспомощность».

4. Ситуационная и личностная тревожность.
5. Пути коррекции неадекватной самооценки.
6. Особенности целеполагания у детей с заниженной самооценкой.
7. Проблемы интеллектуальной готовности.
8. Работа с учебными текстами, коррекция операциональной стороны мышления.
9. Проблемы взаимодействия со сверстниками».¹

Работа с самими подростками – это, прежде всего, помощь в освоении нового стиля общения с взрослыми и сверстниками, регуляции собственного состояния, выработке эффективных приемов организации учебной деятельности. Все это проводится как в индивидуальной, так и в групповой форме. С этой целью возможно проведение элективных курсов по психологии: в первом полугодии учебного года по программе Е.Г. Коблик «Первый раз в пятый класс»¹, во втором полугодии – по программе О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я».¹

Коррекционно-развивающая работа

Младшие школьники не всегда осознают изменения, происходящие с ними в процессе развития, не достаточно четко формулируют вопросы при столкновении с трудностями в различных ситуациях, вследствие чего может возникнуть психологическая незащищенность. Главная задача психолога на этом этапе – помочь младшему подростку осознать себя, формировать позитивную самооценку, умение поддерживать самоуважение в ситуациях неуспеха, взаимодействовать со сверстниками.

В каждом образовательном учреждении должна быть программа коррекционно-развивающей работы на этапе адаптации к средней школе в зависимости от особенностей класса и проблем, которые возникают у школьников. Коррекционно-развивающая работа проводится либо индивидуально, либо в микрогруппах, формирующихся на основе сходства проблем, выявленных у детей на этапе диагностики.

В качестве критериев эффективности служат показатели снижения уровня школьной тревожности, повышения групповой сплоченности, возрастания позитивной самооценки, повышения уверенности в себе и своих возможностях.

Профилактическая работа

Работа по профилактике дезадаптации младших подростков ориентирована на оказание помощи каждому субъекту образовательного процесса в принятии новой социальной ситуации, изменившихся требований, новых умений и навыков, для чего целесообразно использовать тренинги и развивающие занятия.

Аналитическая работа

Осмысление проводимой системы психолого-педагогической работы по адаптации детей к условиям средней школы осуществляется в процессе аналитической работы, в ходе которой оценивается и по мере надобности корректируется деятельность всех педагогов, задействованных в работе с учащимися пятых классов.

Психологический мониторинг универсальных учебных действий (УУД)

Группой авторов под руководством А.Г. Асмолова на основе ключевых положений Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения разработана программа формирования универсальных учебных действий в основной школе.

«В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) познавательные и учебные *мотивы*, 2) учебную *цель*, 3) учебную *задачу*, 4) учебные *действия* и *операции* (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока: личностный; регулятивный; познавательный; коммуникативный.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:

- личностное, профессиональное, жизненное *самоопределение*;

- действие *смыслообразования*, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения, и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него.

- действие нравственно-этического *оценивания* усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор.

Критерии оценивания: мотивация учебной деятельности; сформированность «внутренней позиции школьника».

Развитие *регулятивных* действий связано с формированием произвольности поведения, выступающего как умение строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилом, осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства. К регулятивным действиям относятся: *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик; *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта; *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения; *волевая саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают *общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.*

Общеучебные универсальные действия: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; знаково-символические; *моделирование* – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую) и *преобразование модели* с целью выявления

общих законов, определяющих данную предметную область; умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; - выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; - рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Универсальные *логические* действия: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы: формулирование проблемы; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Видами *коммуникативных действий* являются: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера; умение с достаточно полнотой и точностью выражать

свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет *зону ближайшего развития* указанных универсальных учебных действий – их уровень развития, соответствующий нормативной стадии развития и релевантный «высокой норме» развития, и свойства.

Целью психологического мониторинга является отслеживание динамики формирования и развития УУД у учащихся пятого класса. Психологический мониторинг рассматривается как система информационного сопровождения учебного процесса. Его необходимость обосновывается возможностями получения такой информации об ученике, которая требуется учителю для успешной работы, администрации – для содержательной рефлексии деятельности школы, психологу – для планирования своей деятельности по созданию условий для эффективного или продуктивного развития каждого ребёнка».¹

Результаты, полученные в ходе психологического мониторинга, являются конфиденциальной информацией и заносятся в Карту развития подростка.

Ожидаемые результаты:

Сохранение и укрепление психического здоровья пятиклассников.

Повышение уровня мотивации пятиклассников к учебной деятельности.

Улучшение межличностных отношений между сверстниками.

Повышение уровня мотивации родителей пятиклассников к участию в жизни класса, управлении школой.

Критериями оценки достижения поставленной цели и задач будут являться:

Снижение уровня школьной тревожности у обучающихся пятых классов.

Снижение числа пятиклассников со школьной дезадаптацией.

Повышение уровня мотивации пятиклассников к учебной деятельности.

Повышение уровня коммуникативности пятиклассников.

Период адаптации пятиклассников – сложнейший период школьного обучения, отличающийся существенным снижением интереса к учебной деятельности, снижением самооценки, высоким уровнем ситуативной тревожности. Этот период может длиться достаточно долго – до одного года. Показателем эффективности адаптации является степень сохранности здоровья обучающихся, как физического, так и психологического.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения в период адаптации к обучению в основной школе являются оказание своевременной помощи и поддержки пятиклассникам, в формировании у них навыков самостоятельного преодоления проблем в учебной деятельности.

Критериями эффективности психолого-педагогического сопровождения адаптационного процесса перехода к средней школе принято считать следующие:

- «повышение уровня развития и воспитанности обучающихся, их коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности; формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;
- улучшение адаптационных возможностей; положительная динамика и устойчивые результаты коррекционно-развивающей работы.
- рост психологической компетентности педагогов, интеллектуального уровня коллектива, опора на новые эффективные формы работы с детьми и родителями;
- улучшение психологического климата в педагогическом и классных коллективах, повышение стрессоустойчивости участников образовательного процесса;
- рост профессионального мастерства учителей, изменение характера возникающих у них затруднений;
- главным условием сотрудничества, сотворчества всех участников образовательного процесса является демократизм действий, опора на данные диагностики (мониторинговых исследований) свобода выбора методов и средств обучения».¹

Вопросы и задания к главе 4

Вопросы

1. Сформулируйте сущностную характеристику психологического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности.

2. Определите основные направления в рамках психолого-педагогического сопровождения пятиклассников.

3. Перечислите психологические параметры школьного статуса пятиклассника.

4. Основные этапы психолого-педагогического сопровождения учащихся в период адаптации.

Задания

1. Представить модель психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности пятиклассников.

2. Представить план работы с учащимися 5 класса по формированию адаптационной готовности.

3. Составить план работы психолога с педагогическим коллективом школы по формированию адаптационной готовности.

4. Составить план работы психолога с родителями по формированию адаптационной готовности.

Литература к главе 4

1. Баранова Н. Н. Адаптация пятиклассников к новым условиям учёбы [Электронный ресурс] // Слово : православный образов. портал. - [б.м.], 2010. - URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37952.php> (18.03.10).

2. Беликова Е. Ю. Помощь классного руководителя в адаптации пятиклассников / Е. Ю. Беликова, Е. В. Сазонова, Н. В. Чахмахчева // Клас. рук. - 2003. - № 1. - С. 17-28.

3. Генцатулина И. Ю. Помощь психолога в адаптации пятиклассников [Электронный ресурс] // ИД «Первое сентября» : [сайт]. – М., 2003-2010. - URL : <http://festival.1september.ru/articles/501832/> (18.03.10).

4. Дендебер И. А. Теоретические основы интеллектуальной адаптации учащихся // Образование и общество. - 2008. - № 5. - С. 56-61.

5. Журавлев Д. Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу // Нар. образование. – 2002. - № 8. - С. 99-105.

6. Индивидуализация познавательной деятельности как средство адаптации учащихся 5-х классов к многопредметному обучению. Проблемы. Концепции. Перспективы : материалы регион. межвуз. науч.-метод. конф., нояб. форум, 2008. - М. : Компания Спутник+, 2008. - 175 с.

7. *Каган В.Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. - 1984. - №4.

8. *Коблик Е. Г.* Первый раз в пятый класс: программа адаптации детей к средней школе / Е. Г. Коблик. – М.: Генезис, 2003. – 122 с.

9. *Крайнова Ю. Н.* Адаптация школьников к обучению в среднем звене, как психологическая проблема // Практ. психология и логопедия. - 2009. - № 1. - С. 51-54.

10. *Кривошекова Л.Н.* Изучение индивидуальных особенностей пятиклассников в адаптационный период // Класс. рук. – 2005. - № 5. - С. 40-43.

11. *Кузнецова Ю.М.* Сюжетный тренинг для пятиклассников // Образование в современ. шк. - 2008. - № 10. - С. 53-58.

12. *Матвеева О.А.* Помощь в адаптации к средней школе: психологопедагогическое сопровождение V-VI классов // Психолог. наука и образование. – 2001. - № 3. - С. 57-79.

13. Преемственность начальной и средней школы (программы, контрольно-измерительные материалы, рекомендации) : методическое пособие/ авт.-сост.: Лазуткина И. А., Шакина Г. В.; МО РМ, МРИО. – Саранск, 2006. – 143 с.; То же [Электронный ресурс]. – URL: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=32661 (18.03.10).

14. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Методические рекомендации для школьных психологов / Под ред. Л.П.Пономаренко. - Одесса: Астро Принт, 2004.

15. *Раттер М.* Помощь трудным детям. - М.: Прогресс, 1987.

16. *Сергачева О.* Система работы классного руководителя по адаптации пятиклассников // Нар. образование. - 2009. - № 7. - С. 230-237.

17. Сеть творческих учителей : [сайт]. – М. 2010. – URL: (http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=1107&lib_no=4827&tmpl=lib) (18.03.10).

18. *Слаутская Е.В.* Факторный анализ психологических качеств, определяющих "дезадаптационный синдром пятого класса" // Психология обучения. - 2008. - № 12. - С. 103-112.

19. *Студеникина Л.Н.* Влияние средств музыкальной деятельности на процесс социально-педагогической адаптации подростков при переходе в среднее звено общеобразовательной школы // Вестн. Ижевского гос. технич. ун-та. - 2008. - № 2 .- С. 150-152.

20. *Федорова Е. В.* Специфика адаптационного ресурса при осуществлении когнитивной деятельности пятиклассниками с разной

школьной успеваемостью: автореф. дис.... канд. психол. наук/ Федорова
Екатерина Викторовна. - СПб., 2006. - 26 с.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Глава 5.

Специфика формирования адаптационной готовности десятиклассников

Обычно необходимость адаптации возникает в связи с кардинальной сменой деятельности человека и его социального окружения. Десятый класс открывает последний этап обучения в старшей профильной школе. В этот период у старшеклассников могут возникать определённые сложности в учёбе, в отношениях со сверстниками, родителями. Первые месяцы обучения в старшей школе становятся периодом адаптации к новым условиям обучения и приобретения статуса среди сверстников.

Термин «адаптация» используется при описании самых разных процессов: физиологических, психических, социальных и др. При изучении адаптации школьников к условиям обучения принят комплексный подход, основанный на представлениях о многоуровневой организации адаптационного процесса, поэтому используются разнообразные социометрические, психологические, физиологические, биохимические и клинические методы.

Процессы адаптации реализуются на различных уровнях. Ф.Б.Березин отводит важнейшую роль психической адаптации как оказывающей значительное влияние на адаптивные процессы, осуществляемые на других уровнях. Давая достаточно широкое определение психической адаптации как процессу оптимального соответствия личности и окружающей среды, он подчеркивает, что необходимым условием успешности адаптационного процесса является сохранение психического и физического здоровья.

Многочисленные исследования не оставляют сомнений относительно неблагоприятного влияния высоких учебных нагрузок на организм школьника. Но функциональное напряжение основных физиологических систем непосредственно связано с индивидуальной реакцией каждого на однотипную ситуацию, возникающую в процессе учебной деятельности. В связи с этим представляет интерес выявление роли индивидуальных особенностей учащихся в адаптационном процессе.

В формировании адаптационных реакций участвует сложная многоуровневая структурно-функциональная система, причем на каждом уровне регулирование осуществляется преимущественно психологическими или физиологическими механизмами. При этом выделяются следующие уровни: социально-психологический, непосредственно связанный с изменениями жизненного стереотипа; психологический (особенности личности и актуального психического состояния); интегративных

церебральных систем; периферических вегетативно-гуморальных и моторных механизмов.

С позиции психологического сопровождения учебного процесса неоднократно указывалось на необходимость выявления и использования надежных критериев готовности учащихся к обучению на повышенном образовательном уровне. Данный вопрос возник в связи с тем, что индивидуальные особенности развития нервно-психических функций оказывают влияние на успешность освоения сложных программ обучения и степень напряжения механизмов адаптации. Поэтому своевременная оценка целого комплекса индивидуальных особенностей ученика и выдача соответствующих рекомендаций играют важную роль в системе образования.

Остановимся на рассмотрении проблем физиологической и социальной адаптации, предполагающей

1) адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя;

2) адекватную систему отношений и общения с окружающими;

3) способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;

4) способность к самообслуживанию и самоорганизации, к взаимообслуживанию в коллективе;

5) изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других, что поможет обеспечить полноценное интеллектуальное развитие обучающихся, формирование школьной мотивации, адекватной работоспособности, низкий уровень тревожности при сохранении здоровья и оптимального самочувствия.

Между личностными особенностями и особенностями адаптации существует определенная связь. Среди критериев оценки психической адаптации в условиях определенной профессиональной деятельности указываются: успешность деятельности (в нашем случае учебной); способность избегать ситуаций, создающих угрозу для учебного процесса и эффективно устранять возникшую угрозу; осуществление деятельности без значимых нарушений физического и психического здоровья; удовлетворенность своей деятельностью, своим положением в классе; связывание своих личных планов с этой деятельностью в перспективе.

В работе психолога с десятиклассниками актуальными становятся **следующие задачи:**

- принятие позиции старшеклассника;
- принятие новичков в коллектив;
- поиск личностного смысла и мотивации учения;
- узнавание специфики мира юноши и мира девушки;

- организация самопознания и доброжелательной, конструктивной обратной связи.

Специфика адаптации десятиклассников определяется особенностями возраста и спецификой профильного обучения.

С точки зрения возрастной психологии старшеклассники вступают на особую ступень возрастного развития – период ранней юности. Юношеский возраст – это переходный период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. Главное психологическое приобретение данного возраста – это открытие своего внутреннего мира. Самосознание переходит на качественно новый уровень. Это проявляется в повышении значимости собственных ценностей, в перерастании частных самооценок отдельных черт личности в общее, целостное отношение к себе. Важнейшая особенность юношеского самосознания – формирование временной перспективы, обращённость в будущее, потребность в поисковой активности, в самоопределении.

Часть учащихся при поступлении в 10 класс уже определилась со своими профессиональными предпочтениями, хотя психологи обращают особое внимание на тот факт, что выбор профессии – это развивающийся процесс, который проходит в течение длительного периода. По словам Ф. Райса, этот процесс включает в себя серию "промежуточных решений", совокупность которых и приводит к окончательному выбору. Однако старшеклассники делают этот выбор не всегда осознанно и зачастую принимают решение о предпочитаемой области будущей трудовой деятельности под влиянием момента. Следовательно, они явно дифференцируют предметы на "полезные" и "ненужные", что вызывает игнорирование последних. Если это так, попробуйте внимательно отнестись к возникшему интересу в какой-то области, помогите углубить ребенку свои знания в ней, обязательно найдите возможность познакомить ребенка с привлекательной профессией – а вдруг он ошибся с выбором? Лучше своевременно переориентировать человека, чем позже расплачиваться за "мимолетное увлечение".

Практика показывает, что если выбранное направление в обучении соответствует психофизиологическим и личностным особенностям, интересам и склонностям учащегося, то, несмотря на повышенные требования и увеличение учебной нагрузки, утомление и связанные с ним невротические явления наблюдаются гораздо реже, а эффективность обучения повышается.

Профильное обучение - это вид дифференцированного обучения учащихся в старших классах, оно предполагает углубленное изучение

учащимися одного или нескольких предметов, специальных курсов, соответствующих выбранному профилю и обеспечивающих допрофессиональную подготовку с целью выбора будущей сферы деятельности .

Профильное обучение в общеобразовательной школе делает процесс профессионального самоопределения более интенсивным, во-первых, благодаря углубленному изучению учебных предметов, составляющих ядро интересующей или выбранной профессиональной сферы деятельности; во-вторых, благодаря возможностям Базисного учебного плана для реализации учащимся активной пробы сил.

Осуществляемая профильная дифференциация позволяет избежать, с одной стороны, узкой специализации, с другой, - создает условия для допрофессиональной подготовки и социально-психологической адаптации. Профильное обучение способствует осознанию школьником самого себя как субъекта профессионального выбора, именно поэтому профессиональное самоопределение – важнейшая задача данного возраста.

Необходимым этапом в разработке рекомендаций по прогнозированию успешности обучения, профессионального становления и оптимизации функционального состояния является изучение процесса адаптации к определенной деятельности.

Состояние старших школьников в первые месяцы обучения в десятом классе можно характеризовать с двух точек зрения – педагогической и психологической. С педагогической точки зрения можно констатировать низкую организованность большинства из десятиклассников, рассеянность и недисциплинированность, снижение интереса к учебным занятиям, что с большой степенью вероятности можно объяснить наличием *установки на продление моратория*. После напряженного девятого класса с его заботами и проблемами завершения неполного среднего образования старшеклассник чувствует себя уставшим от серьёзных экзаменов и важных решений о своём будущем. Безусловно, старшекласснику необходима передышка. В период перехода к новому этапу и в преддверии напряженного периода окончания полной средней школы и поступления в институт многие юноши и девушки хотят отдохнуть, «оттянуться», они как бы впадают в беззаботное детство: неожиданно на первый план выступает общение со сверстниками (как у младших подростков), снижается интерес к учебе, а повышается к спорту, досугу и всему, что – не учеба и не работа. Существует большая опасность того, что десятиклассник может настолько основательно «расслабиться», что потерять не только рабочий тонус, но и драгоценное время для подготовки к выпускным экзаменам. Важно помочь старшему подростку

научиться грамотно распределять своё время и планировать собственную деятельность так, чтобы оставалось время для отдыха, и, по возможности, дневного сна.

С психологической точки зрения состояние учащихся десятого класса характеризуется наличием высокого уровня ситуативной тревожности. Старший подросток переживает эмоциональный дискомфорт прежде всего из-за неопределенности представлений о требованиях учителей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе класса и пр. Это состояние можно назвать состоянием внутренней напряженности, настороженности, затрудняющей принятие как интеллектуальных, так и личностных решений. Такое психологическое напряжение, будучи достаточно длительным, может привести к школьной дезадаптации: старшеклассник становится недисциплинированным, невнимательным, безответственным, отстает в учебе, быстро утомляется и просто не хочет идти в школу. Эти факторы во много раз усиливаются в образовательных учреждениях повышенного статуса (с углубленным изучением отдельных предметов, гимназиях, лицеях). Наиболее подверженными дезадаптации являются хронически ослабленные учащиеся. Очевидно, что говорить об адекватном восприятии старшим подростком окружающей действительности через призму собственной тревожности, об адекватной системе отношений и общения с одноклассниками и учителями вряд ли возможно. Поэтому профилактика школьной дезадаптации, формирование адаптационной готовности – важнейшие задачи школы и семьи.

Обычно необходимость адаптации возникает в связи с кардинальной сменой деятельности человека и его социального окружения. У десятиклассников однозначно происходит **изменение социального окружения и системы деятельности** (учебная ситуация новой ступени образования, новая система занятий, новые формы работы, изменившиеся объемы работы и характер мыслительных действий изменение режима и нагрузки), поэтому и на этом этапе онтогенеза необходимо предпринимать усилия по формированию адаптационной готовности к изменившимся условиям. Довольно часто в 10 классе складывается новый коллектив : часть учащихся уходит из школы после 9 класса, меняя образовательный маршрут и переходя в другое образовательное учреждение. Классы сливаются, разбиваются на потоки, выстраиваются новые межличностные связи. Поэтому для современных десятиклассников очень важной является проблема социально-психологической адаптации к новому коллективу, т. е.

вхождение, «вживание» в систему иных взаимоотношений, нахождение, занятие в новой микросреде определенного статуса, самоутверждение в ней.

Для успешной адаптации десятиклассников важно с первых дней учебы в новом коллективе создать положительный эмоциональный фон, условия для активной жизнедеятельности, доброжелательные взаимоотношения как между учащимися, так и между учащимися и педагогами, учащимися и классным руководителем. Улучшение социально-психологического климата, формирование позитивных групповых норм общения важны не только для повышения сплоченности класса, развития коллектива как целостного группового субъекта, но и для успешной учебной деятельности.

Успешность адаптации десятиклассника зависит не только от его интеллектуальной готовности, но и от того, насколько хорошо он умеет соблюдать школьные правила, ориентироваться в новых ситуациях, налаживать отношения с педагогами, общаться с одноклассниками, что особенно важно, поскольку у старшего школьника отчетливо выражено стремление принадлежать к определённой социальной группе и занимать в ней благоприятное положение, быть участником неформальных разновозрастных компаний. Огромное значение в этом возрасте имеет дружба, отсутствие друзей воспринимается сверстниками как недостаток, поэтому для старших подростков очень характерным является наличие однополых друзей и возникающий интерес к противоположному полу.

Переход в 10-ый класс сопровождается **адаптацией к новым учителям**, предметам, к увеличению учебной нагрузки, большому объему домашних заданий, актуализацией учебной мотивации, необходимости брать ответственность за успешность своего образования на себя, т.е. обучение в большей степени основано на самостоятельную работу, при этом требования педагогов увеличиваются, изучаемый материал усложняется.

Необходимым звеном является адаптация к качественному и количественному росту «трудности» обучения - очень большой объём теоретического материала; применение учителями чаще такой нетрадиционной формы урока, как урок-лекция (проблемная лекция, лекция-провокация, лекция-консультация), семинары; повышение планки требований к качеству знаний учащихся.

В десятом классе происходит **резкая смена критериев оценки знаний** учащихся. Слабоуспевающие ученики обычно покидают школу после девятого класса, требования педагогов увеличиваются, изучаемый материал усложняется. Поэтому родители десятиклассников должны быть готовы к тому, что учащийся, имевший отличные оценки в средней школе, в старших

классов может стать средним или даже слабым учеником, а бывший твердый «четверочник» — неуспевающим. Плохие оценки (с точки зрения самого учащегося, т.е. более низкие, чем он привык получать) могут привести не только к понижению самооценки, но и к изменениям в поведении ребёнка: он может стать подавленным и замкнутым или, наоборот, злобным и агрессивным. Все это усложняет сам учебный процесс, продуктивная работа на уроке становится проблематичной. Даже потенциальный отличник может превратиться в отстающего и прогульщика.

Родители, заметившие, что их ребёнок стал более раздражительным (или более мрачным и апатичным), чем раньше, помогите ему справиться с трудностями в учёбе. Выясните, с какими именно затруднениями он столкнулся, какие предметы сложнее всего даются. Постарайтесь объяснить, что требования к нему возросли, и потому педагоги оценивают его по новым критериям. Ведь ребёнку кажется несправедливым, что, например, за аналогичную работу ему в средней школе ставили 5, а теперь 4,3.

Нужно вместе проанализировать те замечания, которые делают педагоги, и сформулировать новые параметры оценки успеваемости, чтобы как можно раньше заметить и помочь справиться с трудностями в учёбе. Для этого, прежде всего надо выяснить, с какими именно затруднениями ребёнок столкнулся, какие предметы сложнее всего даются. Ребёнок должен понять, что требования к нему возросли и педагоги оценивают его по новым критериям. Низкая успеваемость может привести не только к понижению самооценки, но и к изменениям в поведении ребёнка: подавленность, замкнутость или наоборот злобность, агрессивность.

Еще одной **особенностью старших подростков** становится возврат интереса к учебной деятельности, что не может не радовать родителей. Как правило, в это время дети и родители становятся единомышленниками, активно обмениваются взглядами на выбор профессионального пути. Большинство родителей хотели бы, чтобы их дети пошли учиться дальше, получить высшее образование. Но немногие задумываются о том, насколько у старшеклассника присутствуют общеучебные навыки, умеет ли он учиться? Чрезмерная акцентуация на объеме приобретаемых знаний, а не на способе их получения может привести к тому, что после поступления в вуз для ребенка это и станет главной трудностью. Поэтому постарайтесь пронаблюдать: умеет ли будущий абитуриент конспектировать, владеет ли элементарными умениями по оформлению письменных работ, написанию реферата. Если есть возможность, обучите его работе в сети Интернет, познакомьте с различными информационными технологиями. Все это окажется для него очень полезным в будущем.

Однако существуют и некоторые **сложности во взаимодействии взрослых и детей**. Это касается личной жизни подростков, куда вход родителям зачастую запрещен, отмечается высокая степень автономии от старших, прежде всего родителей и учителей.

При умелом дозировании общения, уважении права ребенка на личное пространство этот этап проходит достаточно безболезненно. Для старших подростков важно мнение родителей в вопросах выбора профессии, поведения в сложных ситуациях, мировоззрения, а вот в том, что касается досуга, моды, художественных вкусов, они больше ориентируются на мнение сверстников, оно им представляется гораздо более ценным и авторитетным, чем мнение взрослых. Но только взрослые могут продемонстрировать подросткам оптимальные модели поведения, показать им на собственном примере, как надо строить отношения с миром.

Когда взрослые видят, что их ребёнок окончательно погрузился в свою жизнь и не занимается ни учёбой, ни помощью по дому, они пытаются воздействовать на него критикой и упрёками. Взрослые, конечно, понимают, почему и за что ругают своих детей, - каждый родитель чувствует ответственность за будущее своего ребёнка и мечтает увидеть его успешным и счастливым в личной и профессиональной жизни. Если родителям удалось добиться успеха, то они считают свою дорогу удачной, надёжной и, к сожалению, единственно правильной. Если же не всё в их жизни сложилось удачно, то они начинают бояться, что ребёнок «наступит на те же грабли», и постоянно видят что-то опасное в его поведении. Свои представления о том, как правильно строить жизнь, взрослые обычно навязывают ребёнку, часто забывая о том, что сами, будучи подростками, не всегда вели себя идеальном числе с точки зрения собственных родителей.

Для того, чтобы старшеклассник не отдалялся от взрослых, нужно донести до него свои опасения в обычной беседе, объяснить, что именно в поведении ребёнка заставляет беспокоиться. Очень полезно родителям ориентироваться в явлениях, составляющих так называемую молодёжную субкультуру, что весьма важно для в этом возрасте. Нередко бывает, что родители уже заранее уверены: всё, что занимает подростка – сплошные глупости. Только глубоко вникнув в происходящее взрослый может понять, что для уверенности в себе подростку необходимо знать, чем живут его сверстники.

Юноши и девушки охотно используют время обучения в десятом классе для общения с друзьями и для разнообразных внешкольных занятий. Школьники проводят всё больше времени вне дома, поздно возвращаются, реже, чем раньше, приглашают друзей к себе. В этом случае нельзя

выдвигать необоснованных требований. Любое требование должно быть разумным и аргументированным.

Для того, чтобы десятиклассник мог самоутвердиться и достичь успехов во взрослой жизни, взрослые должны: трезво оценивать его успехи и достижения; поддерживать его инициативу и желание в достижении цели; критиковать конструктивно, предлагая пути решения проблемы; видеть и положительно оценивать любые его успехи на пути к цели; поддерживать его морально и материально; искренне радоваться победам и достижениям; не ругать, если что-то не получилось; верить в успех и вселять эту веру в ребёнка.

Вопросы и задания к главе 5

Вопросы

1. Чем определяется специфика формирования адаптационной готовности учащихся 10 класса?
2. С какими трудностями сталкиваются учащиеся в 10-м классе?
3. Какие задачи в работе психолога с являются приоритетными?
4. Какие особенности необходимо учитывать родителям десятиклассников?

Задания

1. Составьте анкету для учащихся 10 класса.
2. Сформулируйте советы десятиклассникам.
3. Составьте рекомендации для родителей десятиклассников.

Литература к главе 5

1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке. Под ред. Д.В.Колесова. - М., Педагогика, 1987. - 150 с.
2. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам /Под ред. А.Г. Хрипковой, М.В. Антроповой. М., 1982. - с.222
3. *Антропова М.В., Бородкина Г.В., Кузнецова Л.М.* и др. Медико-физиологические аспекты индивидуально-дифференцированного обучения старшеклассников // Физиология человека. - 1997. - Т.23. - N 1. - с. 98-102.
4. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - Л.: Наука. - 1988. - 270 с.
5. *Березин Ф.Б.* Структурно-функциональные основы организации психофизиологических соотношений // Структурно-функциональные основы

нервных и психических заболеваний: Тез. докл. на Пленуме правления О-ва невропатологов и психиатров. - М. - 1983. - Т. 1. - с.17-20.

6. *Вацков И.В.* Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие. М., 2002.

7. *Грецов А.Г.* Психологические тренинги с подростками. СПб.: Питер, 2008.

8. *Грецов А.Г.* Тренинг уверенного поведения. СПб.: Питер, 2007.

9. *Громбах С.М.* Акселерация развития и состояние здоровья детей и подростков. - М. - 1980.

10. *Громбах С.М., Крылов Д.Н., Кулакова Т.П.* Первичная профилактика нервно-психических нарушений. - В кн. Психогигиена детей и подростков. - М. - 1985. - с. 208.

11. *Емельянова Е.В.* Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. СПб.: Речь, 2008.

12. *Жданова Л.А.* Системная деятельность организма ребенка при адаптации к школьному обучению. Автореф. дис. д.м.н. - М. - 1990.

13. *Иванова Н.В., Кузнецова М.П.* Адаптационный период в школе: смысл, значение, опыт // Журнал практического психолога. - 1997. - N 2.

14. *Ковалев В.В.* О роли "измененной почвы" в происхождении психогенных патологических формирований личности. // В кн. Патохарактерологические исследования у подростков. Ленинград, 1981. - с. 73-78.

15. *Ковалев В.В.* Психогенные характерологические и патохарактерологические реакции у детей и подростков. // В кн.: Неврозы и нарушения характера у детей и подростков. Москва: Медицина, 1973. - с. 75-90.

16. *Панин Л.Е., Соколов В.П.* Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении. - Новосибирск. - 1981.

17. *Рязанова Д.В.* Тренинг с подростками: с чего начать? М., 2003.

Глава 6.

Социально-психологические проблемы формирования адаптационной готовности в высшей школе

Для каждого студента-первокурсника учеба в высшем учебном заведении знаменует собой определенный жизненный этап и сопряжена с новыми вызовами, к которым он должен приспособиться. Трудности, ожидающие первокурсника любой специальности, различны по своему происхождению, одни из них имеют объективный характер, другие – субъективный и могут быть сгруппированы следующим образом:

- адаптационные трудности на различных уровнях: понятийном, информационном, климатическом, бытовом, коммуникативном и т. д.

- психофизиологические трудности, связанные с переустройством личности в условиях начальной адаптации и «вхождением» в новую макро- и микросреду; иным отношением к себе и освоением новой социальной роли; новым уровнем отношений с родителями;

- учебно-познавательные трудности, связанные с адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, освоения навыков самостоятельной работы; резкой сменой содержания и объёма учебного материала; специфичными для вуза видами занятий; иными, чем в школе, учебными нагрузками и требованиями; отсутствием навыков самостоятельной работы; неумением конспектировать, работать с первоисточниками;

- коммуникативные трудности как по вертикали, т. е. с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками, так и по горизонтали, т. е. в процессе межличностного общения внутри малой учебной группы, учебного потока, в общежитии, и т. д.; иными нормами поведения в вузе и взаимоотношениями «преподаватель-студент»;

- бытовые трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельности в распределении бюджета, самообеспечении и самообслуживании, принятия решений и разрешения проблем.

Вот далеко не полный перечень изменений, обретающих особую остроту в первый год обучения.

Именно этот период в большей степени решает задачу закладки фундамента для профессиональной подготовки в последующие годы студенческой жизни и успешное его прохождение является важной предпосылкой для дальнейших достижений студента. Отсюда возникает необходимость комплекса мероприятий оптимизации процесса формирования адаптационной готовности именно на первом курсе, что поможет студентам быстрее пройти этот нелегкий период.

Формирование адаптационной готовности в высшей школе - это сложный и многогранный процесс, требующий совместных усилий студентов, преподавателей, деканата, профкома студентов, а также семьи. В настоящее время существует множество подходов к решению этой проблемы, включающих в себя применение инновационных моделей образования, вовлечение студентов в общественную жизнь вуза, работа кураторов академических групп, разработку системы организационного, научно-методического сопровождения воспитательной и внеучебной работы со студентами младших курсов. И чем эффективнее и быстрее пройдет адаптация, тем меньше «отсев» на младших курсах и выше психологический комфорт, учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах.

Адаптация студентов к обучению в ВУЗе представляет собой многоуровневый процесс, который включает составные элементы социально-психологической адаптации и способствует развитию интеллектуальных и личностных возможностей студентов.

Социально-психологические проблемы адаптации бывших школьников к обучению в высшей школе обусловлены также психологическими особенностями юношеского возраста. Характерными чертами юношей является стремление к самопознанию и самоопределению в качестве субъекта социальной жизни, а также активное взаимодействие с окружающим миром. Мировоззренческое самоопределение включает в себя социальную ориентацию личности, формирование жизненных планов, формирование собственной системы ценностей и собственный интеллектуальный поиск. Самоопределение является само по себе очень сложным процессом, который сопровождается перестройкой внутренней организации личности и предъявляет к юношам особые требования. Таким образом, процесс взросления сопровождается значительными психологическими трудностями, которые ещё в большей степени обостряют проблему адаптации первокурсников к учебе.

Создание благоприятных условий для адаптационного периода является первостепенной задачей образовательного процесса высшего учебного заведения, в ходе которого реализуются педагогические условия, способствующие выявлению и коррекции негативных тенденций профессионального становления, возникших в адаптационный период у студентов-первокурсников. Администрацией вузов применяются различные способы активизации учебной деятельности, повышения практических навыков самостоятельной работы, укрепления интереса к учебной деятельности; оказывается психологическая помощь, поддержка

и сопровождение; осуществляется включение первокурсников в систему студенческого самоуправления.

Центром психологической помощи, который будет разрабатывать мероприятия по формированию адаптационной готовности первокурсников, должна стать психологическая служба вуза, основные задачи которой можно сформулировать следующим образом:

1. Обеспечение скорейшей адаптации студентов в вузе. Комплектование учебных групп на основе учета индивидуально-психологических особенностей студентов, склонности к научно-исследовательской работе. Обучение умению психологически грамотно планировать свободное от аудиторных занятий время. Оказание помощи первокурсникам в выработке навыков культурного общения, в развитии чувства доверия, товарищества, взаимопонимания.

2. Повышение роли коллектива. Изучение развития межличностных отношений в группах. Выявление наиболее активных, общительных, обладающих организаторскими способностями студентов и выдвижение их в актив групп и факультетов. Распределение общественных поручений в соответствии с индивидуальными особенностями и интересами, выявление группировок, оценка их направленности.

3. Изучение сформированных индивидуальных стилей самостоятельной учебной работы первокурсников, разработка индивидуальных рекомендаций и обучение индивидуальным познавательным действиям, развитие навыков самоконтроля.

4. Изучение индивидуально-психологических особенностей преподавателей, стилей их общения и предложение рекомендаций по их совершенствованию. Работа с кураторами по внедрению личностного подхода к студентам, обучение их основам психологических знаний, методам изучения личности и коллектива, способам и приемам оптимального общения.

5. Выявление конфликтных ситуаций в коллективах института, оказание помощи в их ослаблении или снятии и установлении нормальных; отношений. Проведение специальных профилактических мероприятий с потенциальными участниками конфликтов. Формирование оптимального психологического климата как в коллективах кафедр, так и в студенческих группах.

6. Исследование психограммы деятельности преподавателей и студентов, т. е. определение наиболее значимых психологических трудностей (объективных к субъективным, постоянных и временных и т.д.), а также выявление их динамики на разных курсах и специальностях.

7. Разработка вариантов самовоздействия, адекватных определяемому виду деятельности, и обучение приемам психической саморегуляции преподавателей и студентов института в целях укрепления их психического здоровья, оптимизации психологического климата в коллективе и повышения эффективности и интенсивности труда, участие в разработке программ самовоспитания.

8. Проведение занятий с руководящим составом по психогигиене с освещением основных вопросов общей и социальной психологии, основ саморегуляции, интенсивных методов обучения.

9. Оптимизация деятельности преподавателей и работников административного аппарата института в системе «человек — рабочее место» путем совершенствования условий, содержания и организации труда, процессов управления на различных уровнях.

10. Организация и проведение психотерапевтических воздействий на лиц, склонных к неврозам. Обеспечение психологической реабилитации. Обучение основам психической саморегуляции и аутогенной тренировки.

11. Разработка методических пособий, тестов, опросников, приемов саморегуляции как для психологических нужд института, так и для психологической службы школ. Разработка методик научной организации и проведения экзаменов, зачетов и других форм контроля на основе психологических требований.

Возможности развития адаптивных механизмов студентов на занятиях по психологии

В задачи вузовской психологической службы входит обучение студентов элементам личностной и профессиональной адаптации. Эта работа может осуществляться как через курс «Введение в специальность», в котором должны найти отражение как понятия о названных видах адаптации, так и механизмах, условиях и средствах их возникновения.

В ходе занятий психолог должен раскрыть студентам вопрос об условиях успешности адаптации и показать, что она является результатом способности индивида к адаптации или проявлением качества его адаптивности. Особый акцент следует сделать на том, чтобы раскрыть разновидности способностей, соответствующих определенным видам адаптации. Среди них должны быть раскрыты:

- общая адаптивность личности (способность к адаптации в определенных типах социальных ситуаций);
- ситуативная адаптивность, обеспечивающая внутреннюю готовность

личности в изменяющихся условиях социальной среды;

- социальная адаптивность личности (адаптивность поведения человека в условиях микро- и макрогрупп).

Во время занятий психолог может провести оценку межличностной адаптации студентов с помощью шкалы социальной желательности Марлоу — Крауна.

Инструкция. Внимательно прочитайте каждое из приведенных ниже суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует особенностям Вашего поведения, то напишите «да», если же оно неверно, то — «нет».

1. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде, чем вернуть ее в библиотеку.

2. Я не испытываю колебаний, когда кому-нибудь нужно помочь в беде.

3. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.

4. Дома я веду себя за столом так же, как в столовой.

5. Я никогда ни к кому не испытывал антипатии.

6. Был случай, когда я бросил что-то делать, потому что не был уверен в своих силах.

7. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих.

8. Я всегда внимательно слушаю собеседника, кто бы он ни был.

9. Был случай, когда я придумал «вескую» причину, чтобы оправдаться.

10. Случалось, я пользовался оплошностью человека.

11. Я всегда охотно признаю свои ошибки.

12. Иногда, вместо того, чтобы простить человека, я стараюсь отплатить ему тем же.

13. Были случаи, когда я настаивал на том, чтобы делали моему.

14. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу.

15. У меня никогда не возникает досады, когда высказывают мнение, противоположное моему.

16. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять.

17. Были случаи, когда я завидовал удаче других.

18. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с просьбой.

19. Когда у людей неприятности, я иногда думаю, что они получили по заслугам.

20. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей.

Обработка результатов опроса включает подсчет с помощью ключа итогового показателя.

Ключ для обработки результатов опроса:

ответы «да» на вопросы 1-5, 8, 11, 14—16,20;

ответы «нет» на вопросы 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17—19.

Итоговый показатель теоретически находится в диапазоне от 0 до 20. Чем он выше, тем выше мотивация одобрения у испытуемых. Итоговый результат характеризует мотивационную структуру субъекта, и, в частности; степень его зависимости от благоприятных оценок со стороны других людей, его ранимость и чувствительность к средовым и межличностным влияниям. Шкала позволяет, таким образом, получить косвенную меру потребности человека в одобрении других. Чем выше эта потребность, тем больше поведение испытуемых, по крайней мере, на вербальном уровне, соответствует одобряемому образцу. Такие испытуемые обычно благоприятнее относятся к неинтересной работе, сдерживают свои агрессивные реакции, а также в целом они более конформны и податливы социальным влияниям. У таких людей также выявлена повышенная потребность в общении, но их, как правило, не любят. В процессе прохождения данной темы студенты должны получить представление о том, что адаптивность личности обеспечивается защитными и незащитными адаптивными механизмами и их комплексами. Объясняя психологическую специфику педагогической деятельности, практический психолог вуза обращает внимание студентов на ситуации, которые возникают в ходе педагогического взаимодействия в вузе и школе, продуцирующие состояние фрустрации и появление фрустрационного поведения личности в различных вариантах, их вытеснение или преобразование.

Фрустрация наиболее часто проявляется в тех проблемных ситуациях, которые затрагивают структуры самосознания и, в первую очередь, такие важные его компоненты, как уровень притязаний и самооценку. Для углубления названных понятий на практических занятиях по разделу «Введение в специальность» определяется социометрический статус студента в референтных для него группах. Это дает возможность студенту понять, что многие случаи фрустрации связаны с появлением угрозы социометрическому статусу в значимых для него группах и являются результатом борьбы за лидерские позиции.

Приведенный материал показывает, что элементы психологической службы могут быть органично включены в реальный процесс учебной деятельности студентов. Так, при изложении отдельных тем курса «Общая

психология» студенты могут получить углубленную информацию об условиях развития личности и межличностных отношений. В этих темах может быть дан психологический анализ конфликтов, их типов, структуры и защитных механизмов, обеспечивающих адаптацию личности и ее умение разрешить конфликт.

Разделив конфликты на две основные группы — внешние и внутренние (в зависимости от их локализации по внутриспсихическом мире или же в пространстве взаимоотношений личности с внешним социальным миром), психолог должен научить студентов определять степень психической напряженности, которая вызывается названными видами конфликтов, и ее проявления в поведении. Основной задачей при этом является обучение студентов выходу из конфликта и снятию психической напряженности. Студент должен уметь определять основные параметры конфликтов: интенсивность, длительность, полное или частичное их разрешение.

Материал по психологическим конфликтам является профессионально формирующим средством, обеспечивающим студенту в его будущей профессиональной деятельности психологическую компетентность, необходимую для предотвращения или снятия конфликта как между учениками, так и между учениками и педагогами.

Закрепление и уточнение полученных знаний может быть реализовано с помощью овладения методикой «Учитель - ученик», которую будущий учитель сможет использовать в своей практической деятельности.

Шкала включает 24 вопроса, выявляющих отношение учеников к учителю по трем параметрам (по 8 вопросов) — гностическому, эмоциональному и поведенческому.

Инструкция. Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует вашим отношениям с учителем, то напишите «да», если оно неверно, то — «нет».

1. Учитель умеет точно предсказать успехи своих учеников
2. Мне трудно ладить с учителем.
3. Учитель — справедливый человек.
4. Учитель умело готовит меня к контрольным работам к экзаменам.
5. Учителю явно не хватает чуткости в отношении с людьми.
6. Слово учителя для меня закон.
7. Учитель тщательно планирует учебную работу со мной.
8. Я вполне доволен учителем.
9. Учитель недостаточно требователен ко мне.
10. Учитель всегда может дать разумный совет
11. Я полностью доверяю учителю.

12. Оценка учителя очень важна для меня.
13. Учитель в основном работает по шаблону.
14. Работать с учителем — одно удовольствие.
15. Учитель уделяет мне мало внимания.
16. Учитель, как правило, не учитывает моих индивидуальных особенностей.
17. Учитель плохо чувствует мое настроение.
18. Учитель всегда выслушивает мое мнение.
19. У меня нет сомнений в правильности и необходимости методов и средств, которые применяет учитель.
20. Я не стяну делиться с учителем своими мыслями.
21. Учитель наказывает меня за малейший проступок.
22. Учитель хорошо знает мои слабые и сильные стороны.
23. Я хотел бы стать похожим на учителя.
24. У нас с учителем чисто деловые отношения

Каждый вопрос, совпадающий с ключом, оценивается в один балл. Гностический компонент включает вопросы: ответ «да», 1, 4, 7, 10, 19, 22 и ответ «нет» — 13, 16.

Эмоциональный компонент включает вопросы: 8, 11, 14, 23 (ответ «да») и 2, 5, 17, 20 (ответ «нет»).

Поведенческий компонент включает вопросы: 3, 6, 12, 18 (ответ «да») и 9, 15, 21, 24 (ответ «нет»).

Гностический компонент выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика, эмоциональный определяет степень симпатии ученика к учителю, а поведенческий — показывает, как складывается реальное взаимодействие учителя и ученика. При сравнении учителей разных классов целесообразно использовать суммарный показатель.

В российских университетах разработаны различные способы поддержки первокурсников, содействующих адаптации, в частности служба психологической поддержки и институт кураторов. Работа кураторов построена на основе педагогики сотрудничества и направлена на решение приоритетной задачи вузовского воспитания — создания оптимальных условий для саморазвития личности студента. Задачи, которые стоят перед кураторами в университете: знакомство студентов с университетом и друг с другом; проведение психологических тренингов на сплочение, выявление групп риска; помощь в правильном распределении своего времени; групповые посещения музеев, театров, экскурсии по городу; помощь в развитии спортивных либо творческих способностей студентов

посредством информирования о материально-технической базе университета; контроль за посещаемостью, успеваемостью; при необходимости — работа с родителями; организация и проведение тематических часов куратора. Куратор выступает в роли и наставника, и старшего друга, и связующего звена между администрацией вуза и студентами. Основной целью института кураторов является сокращение длительности процесса адаптации студентов, повышение степени стрессоустойчивости, сохранение контингента студентов. Успешная социализация и адаптация студентов в университете также зависит от умения преодолевать стресс (владение копинг-стратегиями). Лазарь и Фолкман [3] полагают, что существует два основных способа, с помощью которых индивид справляется со стрессовыми ситуациями. Проблемно-ориентированный способ включает в себя использование позитивных стратегий для управления стрессом и ассоциируется с хорошими адаптивными способностями решения проблем и успешной социализацией [2]. Второй способ, эмоционально-ориентированный, связан с избеганием поиска решений и заикливанию на эмоциях, он может привести индивида к отрицательным стратегиям борьбы со стрессом, например, злоупотребление психотропными веществами, поведенческим отклонениям, самообвинениям, отказу от поиска решения проблем [1, 2]. На степень адаптации первокурсников влияет значительное число факторов: индивидуально-психологические особенности, ценностные ориентации, академическая успеваемость. На протяжении первого курса обучения складывается студенческий коллектив, вырабатывается оптимальный режим обучения. Первый год обучения в вузе — это фундамент для профессиональной подготовки. Проведенный нами опрос студентов показал, что самыми стрессогенными факторами для студентов первого года обучения являются проблемы, связанные с учебой, самоорганизацией и бытовые проблемы. Таким образом, успешная адаптация очень важна для академической и социокультурной комфортности обучения в вузе, она способствует быстрому погружению студента в учебный процесс и влияет на качество профессиональной подготовки.

Деятельность специалистов психологической службы вуза должна опираться на ряд *принципов*:

1. «Уважай».

Основной принцип межличностного общения, основанный на восприятии любого (даже самого нерадивого или недисциплинированного студента) как самостоятельной и сформировавшейся личности. Критика действий студентов должна быть аргументированной; нельзя и недопустимо

унижать их достоинство; терпение, такт и желание помочь должны стоять на первом месте.

2. «Обучай».

Этот принцип включает в себя следующее:

2.1. Информирование студентов о практических сторонах жизни в деятельности института: о структуре Северного института предпринимательства и о его руководстве, о расписании и изменениях в расписании.

2.2. Формирование морально-психологического климата в группе - привитие традиций НОУ ВПО «Северный институт предпринимательства», обучение правилам достойного поведения и культуре поведения, внедрение навыков цивилизованного общения.

3. «Доверяй, но проверяй».

Студент высшей школы отличается от школьника более широкими рамками свободы. Специалисты учебно-методического отдела, доверяя студентам в вопросах организации их собственного рабочего времени, должны довести до сознания каждого студента понятие «учебная дисциплина». Соблюдение учебной дисциплины требует постоянного контроля.

4.«Формируй».

Этот принцип работы имеет долговременный, стратегический характер. Они выступают здесь активным фактором воздействия на студента:

- на базе изменения личности необходимо подсказать, над чем конкретно надо работать студенту, чтобы он стал полноценным профессионалом;

- постараться сгладить негативные стороны проявления некоторых черт характера;

- сориентировать студента на достижение реальных целей;

- научить их реально оценивать свой потенциал.

Действенным средством формирования профессионально-нравственной культуры является работа специалистов учебно-методического отдела по побуждению участия студентов во внеучебной воспитательной работе в любом ее направлении. Занятость в различных формах внеучебной воспитательной работы позволяет выработать некоторые профессиональные качества будущих специалистов, соответствующие новому уровню требований культуры:

4.1. Проведение любого внеучебного воспитательного мероприятия требует четкости, разработанности, умения проявить инициативу, принимать решения.

4.2. Возникновение альтернативных предложений, их обсуждение, поиск наиболее приемлемого варианта неизбежно вызывает споры, противостояние мнений – отсюда необходимость выработки навыков разрешения конфликтных ситуаций, умения находить компромисс, аргументировать свою точку зрения.

4.3. Внеучебная воспитательная работа требует от студентов высокой личностной организованности, умения распределять свое время таким образом, чтобы получить удовлетворение от проведения мероприятий с наименьшими потерями, не снижая качества обучения.

4.4. Выработка концепции внеучебного мероприятия, разработка плана его реализации, методов и способов проведения мероприятия в значительной мере приучает к творческому отношению к порученному делу. Момент творчества не только имеет самостоятельное значение, но и развивает личность, служит стимулом активной деятельности.

4.5. Реализация любого мероприятия по внеучебной воспитательной работе развивает организаторские способности: от умения найти необходимых людей, создать условия для их слаженной работы. Кроме того, анализ ошибок и упущений, сделанных во время подготовки и проведения мероприятий, дает необходимый опыт объективного отношения к оценке результатов своей деятельности.

4.6. Подготовка и проведение внеучебных мероприятий, входящих в план внеучебной воспитательной работы, заставляет студентов вырабатывать в себе такие качества, как обязательность, ответственность, дисциплинированность: успех любого дела зависит от четкой взаимосвязи и взаимозависимости участников мероприятия, от того, насколько они могут надеяться друг на друга.

4.7. Совместная творческая работа, развивает в участниках дух коллективизма (корпоративности), здорового и позитивного патриотизма, которые основаны на объективной оценке их деятельности со стороны окружающих. Чувство локтя, единства с товарищами приносит глубокое моральное удовлетворение. Кроме того, заслуженная и обоснованная гордость за результаты своего труда и труда своих товарищей значительно сказывается на чувстве собственного достоинства – немаловажный фактор для самоутверждения личности.

Следует отметить, что внеучебная воспитательная работа – форма активная и, следовательно, результативная. Идеален вариант, когда специалисты учебно-методического отдела и другие сотрудники НОУ ВПО «Северный институт предпринимательства» не только стимулируют участие

во внеучебной работе, но и проявляют действительный интерес к ее результатам, более того сами участвуют в этой работе.

Кабинеты психологической разгрузки как одно из основных средств профилактики нежелательных нервно-психических состояний

Напряженный ритм жизни педагогов, интенсификация их труда на фоне низкой двигательной активности порождает известный диссонанс между требованиями, предъявляемыми к интеллекту, эмоциональной сфере, и сравнительно малой физической нагрузкой. Работа нервной системы в подобном режиме часто ведет к повышенному напряжению, неумению расслабляться, выходить из напряженного состояния, обретать психическое равновесие. В большинстве случаев у людей, подверженных «болезням века» - неврозам, гипертонии и ишемической болезни сердца, - можно фиксировать повышенную напряженность мышечной мускулатуры, утрату навыка к произвольному расслаблению мышц. Кроме того, интенсивное обучение некоторым предметам предъявляет определенные требования к снятию психического напряжения. Все это ставит перед психологической службой вуза настоятельную задачу создания кабинета психологической разгрузки.

Кабинет психологической разгрузки в вузе может работать в пяти режимах:

1. Психологическая разгрузка сотрудников и студентов после напряженной работы в конце рабочего (или учебного) дня или в специально отведенное для этого время.

2. Психологический настрой (мобилизация) тех сотрудников и студентов, которые с трудом включаются в напряженный ритм работы в начале рабочего дня, обучение навыкам мобилизации в стрессе (контрольная, экзамен и т.п.).

3. Снятие психологической нагрузки преподавателей и студентов в соответствии с курсом, назначенным психотерапевтом.

4. Психопрофилактическая работа с практически здоровым контингентом преподавателей и студентов (обучение методам релаксации, медитации, аутогенной тренировки, навыкам бесконфликтного общения, тренинг общения и т.д.).

5. Обеспечение процесса интенсивного обучения, включая методы суггестопедии, релаксопедии, гипнопедии, а также использование комнаты психологической разгрузки как базы для экспериментальной разработки новых методов обучения.

Вопрос о возможности и необходимости посещения сеансов психологической разгрузки решается сотрудниками психологической службы на основе данных психодиагностики, в зависимости от характера проводимого воздействия. Для индивидуальной работы отводится от 5 до 30 минут на одного человека, а на группу — 60 минут. При наличии в кабинете 12-15 мест его пропускная способность составляет 60-80 человек в смену, а курсовое лечение могут получить одновременно до 200 человек, так как занятия проводятся 2-3 раза в неделю. При проведении занятий интенсивного обучения пропускная возможность кабинета снижается. Однако лица, проходящие интенсивный курс, одновременно испытывают и психопрофилактическое воздействие.

В связи с этим кабинету психологической разгрузки предъявляются определенные технические требования. Кабинет психологической разгрузки должен состоять из двух связанных между собой комнат. Первая комната одновременно является одним из рабочих кабинетов психологической службы. Сюда вынесена вся аппаратура, обслуживающая сеансы психотерапии и занятия интенсивного обучения. Кроме того, из операторской через специальное зеркальное стекло с одной стороны можно проводить невключенное наблюдение за поведением посетителей в психотерапевтическом зале. Психотерапевтический зал оборудуется 10-15 мягкими креслами с высокими подголовниками и вмонтированными в них разъемами для подключения индивидуальных наушников. Площадь зала должна быть не менее 40 кв. м., потолки должны быть достаточно высокими, чтобы посетители не чувствовали себя в тесноте и чтобы в затемненном зале у них возникало чувство уединения.

Интерьер кабинета психологической разгрузки должен вызывать у посетителей положительные эмоции, оказывать благоприятное воздействие на организм человека. Поэтому шумоизолированные стены должны быть голубого или светло-зеленого цвета. В качестве строительного материала используют перфоплиты или акустическую штукатурку, в качестве декоративной отделки может применяться кожзаменитель, дерматин и другие материалы, с помощью которых можно создать уют, положительно влияющий на настроение человека.

Психотерапевтический зал также должен быть оборудован автоматической системой затемнения окон, экраном, обрамленным цветомузыкальным устройством, акустическими колонками, аппаратами для ионизации, увлажнения и кондиционирования воздуха, большим аквариумом с подсветкой и техническими средствами управления состоянием человека (ТСУС), предложенными С.М.Зориным.

ТСУС, являясь главной частью управляемой цветозвуковой среды, представляет собой полифункциональную систему для реализации специфических аудиовизуальных воздействий с целью управления вниманием, релаксацией, активизацией, а также для снижения уровня антисуггестивных барьеров. ТСУС имеет следующие функциональные блоки:

1. Установка управляемого цветового климата. Она имеет вид рамы из алюминиевого сплава П-образного профиля, расположенной по периметру комнаты у потолка. Пять групп ламп накаливания, смонтированные в этой раме, позволяют осуществлять управление яркостью и спектральным составом освещаемой аудитории. Все светильники направлены в потолок, чтобы обеспечивать мягкий, рассеянный свет в зале: освещение психотерапевтического зала может изменяться как вручную оператором, так и автоматически, по заранее разработанной для каждого вида воздействия программе.

2. Светодинамическая система. В отличие от установки управляемого цветового климата, изменяющего лишь яркость и цветность освещения помещения, она позволяет осуществить на экране синтез управляемых параметров светодинамических символов. Эти символы, изменяя по желанию оператора или по заданной программе свои очертания: цвет, яркость, насыщенность, скорость и направленность движения - могут соединяться в сложные, развивающиеся во времени, динамические композиции, имеющие многоплановое применение.

Все управление психотерапевтическим сеансом осуществляется из операторской, комнаты, где расположен персональный компьютер, обеспечивающие с помощью специально подобранных слайдов, кинозарисовок и музыки эмоционально-эстетическое воздействие на человека.

Приведем пример одной из техник аутогенной тренировки, применяемой для снятия чрезмерного физического или психического напряжения.

Тренаж следует проводить в положении лежа. Звуки, которые не несут информации и представляют собой более или менее одноплановый звуковой фон (код часов, шум холодильника, гул проезжающих мимо трамваев и т. п.), как правило, не причиняют беспокойства. В том случае, если они беспокоят вас, достаточно в начале каждого упражнения сказать себе: «Окружающие звуки меня не интересуют, они мне безразличны, они не мешают мне» (фраза формулируется в индивидуальном порядке, по своему вкусу).

«Лежачее место» для занятий должно быть достаточно широким, таким, чтобы можно было свободно положить руки рядом с телом. Не должны неметь руки или ноги. Одежда — свободная, не стесняющая движений. Важна и температура: вам не должно быть ни жарко, ни холодно. В последнем случае следовало бы накрыться легким покрывалом.

Перед началом каждого упражнения расположитесь поудобнее в позиции лежа на спине. Руки неподвижно лежат вдоль тела ладонями вниз, ноги слегка раздвинуты. Лежите спокойно и медленно закрывайте глаза. Чем медленнее вы будете закрывать их, тем быстрее достигнете успокоения.

Использование музыкальных средств в целях реабилитации студентов

Любой процесс деятельности, в том числе и учебной, имеет тенденцию принимать ритмическую форму. Она особенно очевидна там, где имеется звуковое сопровождение, ритм сигналов, следующих друг за другом. По ним мы можем судить и о равномерности применяемой человеком энергии, и о пространственном однообразии его движений. Именно таким ритмическим раздражителем является музыка.

Музыка выступает и как средство для отвлечения от беспокоящих человека мыслей, и как средство успокоения, и даже лечения. Большое значение играет музыка как средство борьбы с переутомлением. Музыка может задавать определенный ритм перед началом работы, настраивать на глубокий отдых во время перерыва.

Использование музыки как средства повышения производительности труда основано на положительном эмоциональном воздействии, поддержании устойчивого и высокого трудового ритма

Проведенные учеными наблюдения над людьми с различной музыкальной подготовкой показали, что сильное физиологическое воздействие на организм производят только хорошо известные классические и народные мелодии. Поэтому, используя музыку в качестве вспомогательного лечебного средства, нужно учитывать соответствующие вкусы отдельных людей.

Научные исследования показали, что построение большинства музыкальных произведений великих мастеров подчинено строгой математической логике, которая, конечно же, не осознавалась гениями искусства в момент творения. В частности, речь идет о логике, количестве и соотношении длинных и коротких повторов. Воспринимая музыкальное произведение, слушатель всегда создает в своем воображении параллельно

разворачивающуюся музыкальную структуру, в основе которой лежат механизмы опережающего отражения, когда каждый новый стимул не только ожидается, но и активно запрашивается извне. Совпадение ожидания с реальным развитием музыкальной фразы, по мнению В.С. Лобзина и М.М. Решетникова, и создает то прекрасное чувство удовлетворения, обычно характеризуемое как эстетическое восприятие. Музыкальное произведение, полностью состоящее из неожиданностей («какофония»), так же, как и бесконечно тянущаяся нота, не только не вызывает эстетических ощущений, но может приводить и к психическим нарушениям. Конечно же, помимо рассмотренных эффектов, существенное значение имеют культурные установки и социализация восприятия.

Физиологическое воздействие музыки на человека основано на том, что нервная система, а с ней и мускулатура обладают способностью «усвоения ритма». Музыка, как ритмический раздражитель, стимулирует физиологические процессы организма, происходящие ритмично как в двигательной, так и в вегетативной сферах. Механизм воздействия музыки на человека в процессе труда можно понять, исходя из учения А. А. Ухтомского о доминанте.

Проявление доминантного возбуждения в определенной совокупности нервных центров лежит в основе деятельности, но устойчивость доминанты может нарушиться, могут возникнуть признаки лабильности центров. И вот тогда дополнительный ритмический раздражитель способен как бы раскачать центральный нервный прибор и ускорить процесс усвоения ритма, восстановить нарушенный уровень усвоения ритма, лежащего в основе образования доминанты.

Физиологические исследования показывают, что в ритмических движениях при работе руководящая роль принадлежит корковым динамическим стереотипам, но в них активное участие принимают и подкорковые области центральной нервной системы. Это говорит о связи ритма движений с органическими потребностями и эмоциональными состояниями человека.

Ритмы отдельных органов человека всегда соразмерны. Между ритмом движений и ритмом внутренних органов существует определенная связь, регулируемая специальным нервным механизмом — моторно-висцеральными рефлексам. Ритмические движения представляют собой единую функциональную систему - двигательный стереотип. Используя музыку как ритмический раздражитель можно достигнуть повышения ритмических процессов организма, более строгой компактности и экономичности энергетических затрат.

Выявлено, что ритмы маршей, рассчитанных на то, чтобы сопровождать отряды войск в длительных походах, обычно чуть медленнее ритма спокойной работы человеческого сердца. И при таком ритме музыки действительно можно идти очень долго, не испытывая сильной усталости. В то же время марши, звучащие во время парадных шествий, более энергичны, их темп усиливают до 72 тактов в минуту. Это несколько превышает нормальный ритм человеческого сердца в спокойном состоянии, поэтому такие марши с ритмом 2/4, 4/4 оказывают бодрящее мобилизирующее воздействие. В исследованиях также показано, что ритмы вальса 3/4 оказывают успокаивающее воздействие.

Не меньшей силой воздействия, чем ритм, обладает музыкальная интонация. Музыка использует в качестве своей основы как первичные голосовые реакции — плач, смех, крик, физическим механизмом которых служит безусловный рефлекс, так и развившиеся позднее на их основе условные интонации, в которых больше социального, обобщенного значения. Такое сочетание различных интонационных основ обеспечивает наибольшую выразительность.

Среди музыкальных инструментов можно выделить лидеров по воздействию на состояние человека. Наибольшее влияние оказывает органная музыка.

При отборе музыкальных произведений необходимо также учитывать тот факт, что мелодичные произведения, особенно те, что обладают четким, строго выдержанным ритмом, вызывают немедленную ответную реакцию практически у всех слушателей. Если же в музыкальном произведении нет единого четко выдержанного ритма если оно отличается сложной архитектурой, то воспринимать его во всей полноте, следить за развитием его тематики могут лишь люди, знакомые с музыкой, получившие определенную музыкальную подготовку. В связи с этим и ответная реакция на прослушивание такой музыки при отсутствии должной музыкальной культуры возникает несколько замедленно, примерно через одну-четыре минуты после начала прослушивания.

В целом, наиболее сильную эмоциональную реакцию на музыкальные произведения проявляют люди со средней музыкальной культурой. Эти люди достаточно подготовлены, чтобы воспринять даже сложное музыкальное произведение во всей полноте, и в то же время часть нюансов звучания, отдельные технические моменты исполнения скрыты от них, не отвлекают их внимания от главного содержания музыки и не приносят в акт восприятия слишком явный элемент рассудочности, характерный для реакции знатоков и специалистов.

Кроме того, при подборе музыкальных произведений необходимо учитывать психологические свойства нервной системы лиц, подвергающихся воздействию музыки. Так, например, в спокойной ситуации направление изменений в деятельности лиц с «сильной» и «слабой» нервной системой под влиянием приятной и неприятной музыки оказывается одинаковым: приятная — улучшает деятельность, а неприятная — ухудшает. В напряженной ситуации направление изменения деятельности у лиц с «сильной» и «слабой» нервной системой под влиянием приятной и неприятной музыки оказалось противоположным. Приятная музыка улучшает деятельность «сильных», причем почти в такой же степени, как и в спокойной ситуации. У «слабых» же, наоборот, под влиянием приятной музыки обнаружилась четкая тенденция к ухудшению деятельности, то есть к дальнейшему усилению нервно-психического напряжения. Однако, это ухудшение деятельности у «слабых» под влиянием приятной музыки происходит не сразу с включением музыкальной передачи, а лишь спустя 13-15 минут. До этого же момента наблюдалось улучшение деятельности.

В связи с этим следует рекомендовать ограничивать музыкальное воздействие на учащихся в зависимости от силы нервной системы в спокойной ситуации 20-30 минутами (перерыв, окончание работы), а в условиях напряженной работы 10-15 минутами.

В учебных заведениях наилучший результат достигается при дробном включении музыкальных передач (на переменах) с общим временем звучания в течение смены не более 1,5 часов. Место размещения громкоговорителей, характер музыкальных передач, громкость и темп должны регулироваться в зависимости от возраста, вкусов, степени занятости внимания (чем больше занято внимание, тем меньше громкость и спокойнее ритм). Программы должны быть разнообразными во все дни и в течение смены. При этом должна учитываться стадия работоспособности.

Каждую передачу следует начинать и заканчивать постоянным позывным сигналом. Это — короткая (15 сек.), ненавязчивая, красивая музыкальная фраза, исполняемая на электромузыкальном инструменте.

Начальный период учебной смены характеризуется пониженной работоспособностью. Чтобы уменьшить его продолжительность, необходимо уже в вестибюле встречать студентов музыкальной программой, призванной стимулировать функционирование нервно-моторных центров организма, настроить их эмоциональное состояние, познавательные процессы и двигательный аппарат на рабочий ритм.

В связи с этим, в начале смены музыка может быть темповой, громкой, что помогает войти в ритм учебной деятельности. На перемене, в период

высокой работоспособности транслируют спокойную, менее громкую музыку. К концу учебной смены, когда накапливается утомление, транслируемая музыка должна быть бодрящей, темповой. Во время перемен, в вечернюю смену музыкальное звучание должно быть бодрым, веселым. Музыка предупреждает развитие утомления и способствует росту эффективности и производительности учебной деятельности.

Следует отметить, что в начале недели (понедельник, вторник) музыка должна звучать несколько громче, чем перед днями отдыха. В целом по громкости музыка должна лишь создавать фон, превышая обычный шум в данном помещении на три-четыре децибела.

Типовую, применимую в любом образовательном учреждении программу, разработал И.А. Гольдварг.

Первая музыкальная передача длится 20-30 минут и призвана сократить период вработываемости, помочь быстрее включиться в необходимый рабочий ритм. Состоит она из бодрых жизнерадостных песен, маршей — о начале учебы может предупреждать какой-нибудь постоянный сигнал.

Музыка, транслируемая на большой перемене, должна учитывать вкусы и просьбы слушателей и может быть составлена по заявкам обучающихся.

Последняя музыкальная программа начинается сигналом о конце последнего занятия. Она провожает студентов, закончивших занятия, бодрой веселой музыкой, песнями.

Как показали социологические исследования, в которых изучалось отношение к функциональной музыке, только 6% опрошенных относятся к ней негативно. В основном это были лица старше 40 лет. Поэтому нередко пожилые педагоги отрицательно относятся к музыкальным паузам, что связано с возрастными изменениями. При этом верхняя граница слуха человека значительно снижается вследствие чего звуковые колебания от 10000 Гц и выше ему могут быть не слышны. Результаты обследования, проведенного учеными среди лиц сорокалетнего возраста, показывают, что верхняя граница чувствительности слуха каждые шесть месяцев снижается примерно на 80 колебаний в секунду.

Подростки и юноши живей реагируют на музыкальные передачи. Музыка для них может быть одним из эффективных средств образования и поддержания динамического стереотипа, особенно в деятельности, имеющей определенную ритмичность (физкультура).

Способность музыки захватывать своим ритмическим строем, активно стимулировать и регулировать движения человеческого тела делает ее

незаменимым компонентом всевозможных видов лечебной ритмики и физкультуры.

Для этих же целей может использоваться искусство танца, тренирующего не только мышечную, но и сердечно-сосудистую и нервную системы. Публикации американских врачей и психологов показывают, что на Западе наиболее распространено использование танцетерапии для создания лечебно-охранительного режима. При этом танец выступает в роли средства бессловесного общения и разрядки эмоционального напряжения. По мнению М.Р.Тумбе, для этой формы психологической разрядки наиболее подходят современные танцы, основанные на естественных движениях тела, без их строгой регламентации. Как показывают наблюдения, использование танцетерапии вместо традиционной физкультуры значительно повышает психоэмоциональный тонус обучающихся.

Решение вопроса об использовании музыкальных произведений в ходе коррекции психологических и физиологических процессов требует специально остановиться на применении музыки в комнате отдыха, во время проведения сеансов психологической разгрузки, аутотренинга и других психопрофилактических мероприятий.

Применение музыкального сопровождения занятий аутотренинга существенно повышает их эффективность. Слияние формул самовнушения и музыкальных фраз в единое целое или «наслоение» формул самовнушения на музыкальные фразы является обязательным условием, поэтому при подборе музыкальных произведений необходимо тонко чувствовать произведение, чтобы постараться «попасть в такт».

В ходе проведения сеансов отдыха, аутогенной тренировки (за исключением последней фазы «мобилизация») музыка должна звучать очень тихо, находясь как бы за кадром, не приглушая звучания текста.

Особое значение подбор произведений приобретает при моделировании настроения. Для этого не рекомендуется использовать модные шлягеры или популярные новинки. Опыт показывает, что достаточно длинное и универсальное эмоциональное воздействие без эффектов «пресыщения» оказывают лишь классические произведения П.И.Чайковского, С.В. Рахманинова, И.С. Баха, Ф.Шопена, К. Глюка, Л. Бетховена и др.

Одним из наиболее выразительных средств воздействия музыки является ритм. Чередование долгих и кратких, «тяжелых» и «легких» звуков обычно вызывает выраженные ассоциации с физическими движениями. Однако музыка вызывает не только моторные ассоциации, но и целую гамму эмоционально-психологических переживаний, окраска которых всегда

глубоко индивидуальна. Тем не менее, каждому типу музыкального произведения и темпу его исполнения соответствуют вполне определенные, субъективные ассоциации или переживания. В процессе психологической разгрузки обычно используются музыкальные произведения, исполняемые в медленном темпе, которые в зависимости от эмоциональной окраски и художественного выражения, той или иной формы, могут ассоциироваться со спокойно-повествовательным или умиротворяющим воздействием. Естественно, что нежелательно использование в процессе сеансов разгрузки музыкальных произведений, вызывающих ощущения тоски или скорби.

Для того чтобы вывести человека из того или иного эмоционального состояния, ему необходимо сначала дать прослушать мелодии, соответствующие его настроению, затем постепенно сменить характер музыки в соответствии с желательной переменной.

На основании опытов можно утверждать, что наиболее сильный и выраженный эффект дает однородная по своему характеру музыка. В сложном произведении, передающем бурную смену настроений, его суммарное итоговое воздействие трудно, а иногда просто невозможно предугадать. В связи с этим, в психопрофилактических целях не следует брать объемных произведений целиком. Лучше проводить тщательный целенаправленный подбор музыкальных отрывков или произведений малых форм.

В большинстве исследований указывается, что достаточно провести восемь-десять сеансов направленного прослушивания музыки, чтобы получить наглядное улучшение психического состояния пациента. Рекомендуется последовательно прослушивать два-три специально подобранных комплекса, состоящих из трех произведений, вызывающих в итоге сходную реакцию.

Выбираются, в первую очередь, музыкальные композиции, в которых преобладает мелодия с выдержанным ритмом. Во время каждого сеанса первой звучит мелодия, в какой-то мере отвечающая душевному состоянию слушателя в данный момент. Например, если человека мучает меланхолия, навязчивая тревога, страх, то первой ему предлагают для прослушивания грустную мелодию, которая звучит для него, как голос сострадания и сочувствия его подлинным или воображаемым невзгодам. Звучание следующего произведения призвано противостоять действию первой мелодии, как бы нейтрализуя его. В данном случае это будет светлая, воздушная мелодия, дарующая утешение и вселяющая надежду. Третье произведение, завершающее данный комплекс, выбирается с таким расчетом, чтобы его звучание обладало наибольшей силой эмоционального

воздействия, чтобы оно породило у слушателя настроение, необходимое для оздоровления его психического состояния. Как правило, это динамическая музыка, вселяющая уверенность в себе, мужество, твердость духа.

Для моделирования настроения посетителей комнаты разгрузки можно порекомендовать следующие музыкальные произведения;

«Утро» Грига, «Полонез» Огинского (при переутомлении и нервном истощении).

«К радости» Бетховена, «Аве Мария» Шуберта (при угнетенном меланхолическом настроении).

«Хор пилигримов» Вагнера, «Сентиментальный вальс» Чайковского (при выраженной раздражимости, гневности).

«Времена года» Чайковского. «Лунный свет» Дебюсси, «Грезы» Шумана (при снижении сосредоточенности, внимания).

Расслабляющее воздействие оказывают такие классические мелодии, как «Баркарола» Чайковского, «Пастораль» Визе, «Лебедь» Сен-Санса, «Сентиментальный вальс» Чайковского. Кроме того, для более широкой аудитории можно использовать более популярные произведения: Романс из кино фильма «Овод» Шостаковича, «Старинную песенку» Визе, «Историю любви» Лея, «Вчера» Леннона, «Элегию» Форе и др.

Программа тонизирующего воздействия реализуется с помощью «Чардаша» Монти, «Кумпарситы» Родригеса, «Аделиты» Пурсела, «Шербургских зонтиков» Леграна и др.

Использование цвета в работе психолога

Профилактика нервного напряжения требует учета характера воздействия цвета на человека. Экспериментальные исследования Е.Б. Рабкина позволили установить диапазон оптимальных цветов, наиболее благотворно влияющих на человека. Это зеленые, желто-зеленые и зелено-голубые цвета. Помимо физических свойств цвета, то есть длины волны, необходимо учитывать его качество и эстетическое значение. Это связано с тем, что абстрактного цвета нет, он всегда встречается как более или менее цветовая окраска предметов. И ассоциативный характер восприятия обуславливает перенос эстетической оценки предметов на те цвета, которые этим предметам обычно свойственны. Таким образом, цвет черпает свою значимость из реальной действительности, и его воздействие определяется целой суммой факторов, куда входит и социальный опыт человека.

В то же время у каждой личности имеются устойчивые предпочтения, составляющие «личную цветовую шкалу» как одно из проявлений

индивидуальности. Психологи В.С. Лобзин и М.М. Решетников предлагают учитывать воздействие цвета на психоэмоциональное состояние человека при проведении аутогенной тренировки:

Воздействие цвета на психоэмоциональное состояние человека

ЦВЕТ	ЛОКАЛИЗАЦИЯ		
	Вверху	Боковые поверхности или перспективы	Внизу
Красный	Возбуждает, мобилизует, оказывает эротическое воздействие	Возбуждает	Воспринимается неестественно, может «обжигать»
Розовый	Ощущение легкости, счастья	Чувство нежности	Часто ассоциируется с обонятельными ощущениями
Оранжевый	Способствует концентрации внимания	Ощущение тепла, способствует релаксации	Эффект «принадлежности» и тепла, иногда воспринимается неестественно
Желтый	Вызывает приятные ощущения разрядки, отвлечения, способствует релаксации	Возбуждает, может вызывать неприятные ощущения	Эффект «приподнятости», иногда парения
Зеленый	Воспринимается неестественно	Успокаивает	Успокаивает, «охлаждает», может оказывать снотворное действие
Голубой	Ощущение легкости, способствует релаксации	«Охлаждает», вызывает отчуждение	«Охлаждает» (более выражено, чем зеленый)

Синий	Вызывает тревожность, беспокойство	Отчуждение в группе, в отношениях с психологом	Тревога, «холод», ощущение бездны
Коричневый	Чувство тяжести, давления (для усиления чувства тяжести использовать не рекомендуется)	Угнетает, усиливает ипохондрическую настроенность	Ощущение уверенности, твердости

Все вышеизложенное позволяет рекомендовать окрашивать в синий цвет и голубые тона помещения и оборудование, где есть значительное выделение тепла и где много шума. Красные и желтые цвета оказывают возбуждающее влияние, поэтому их нужно использовать ограниченно, т.е. в помещениях, где студенты могут находиться лишь кратковременно, или там, где это возбуждение необходимо, например, в спортивном зале. Однако при окраске помещений и оборудования следует избегать одноцветности, так как однообразие быстро надоедает, вызывая охранительное торможение. Предупреждает развитие утомления рациональное освещение залов и рабочих мест (достаточная освещенность, благоприятный спектр, равномерность), художественное оформление интерьера зала, красивая и удобная форма (если она введена в учебном заведении). Рациональная окраска учебных помещений и оборудования может обеспечить рост производительности труда, эффективность учебной деятельности.

Несомненно, что окраска стен в помещении не должна носить гнетущий, казенный вид, способный усилить тревогу и волнение. Вестибюли, холлы, залы, кабинеты становятся приветливыми и уютными, когда их оживляют произведения изобразительного искусства. Художественно выполненные и умело подобранные по тематике картины способны поднять настроение, сделать его оптимистичным, снизить внутреннее напряжение, снять утомление и т.д.

При подборе картин необходимо проявлять максимум требовательности к их художественному совершенству и тщательно учитывать соответствие их содержания тем или иным условиям. Так, например, удачно подобранные и развешенные в помещении столовой натюрморты могут возбуждать аппетит. Однако, если обилием и качеством съестного они будут значительно превышать то, что предлагает меню столовой, то это ведет к снижению аппетита. Такое же отрицательное

влияние оказывают помещенные в кабинетах и приемных администрации школы картины, изображающие кровавые битвы, тоскующих узников в темницах, драматические бытовые сцены, Это необходимо иметь в виду, если требуется, чтобы убранство интерьера отвечало своему назначению.

Следует учитывать и то, что талант художника состоит, прежде всего, в его умении через свои произведения щедро делиться увиденным, глубоко воздействуя на внутренний мир зрителя. Это используется в психотерапии для воздействия на настроение и психическое состояние человека, а через них и на организм в целом.

Для снятия психического напряжения можно использовать и сам процесс рисования (на специально отведенной стене, доске или бумажной основе). Студенты учащиеся свободно, по собственному желанию выбирают темы для своих рисунков, надписей. Они могут показать и рассказать их содержание, а могут рисовать анонимно. Это позволяет заметно снять внутреннее напряжение, развивает способность к общению с окружающими, подготавливает к работе, а также дает информацию педагогам о психическом состоянии обучающихся и психологической атмосфере в вузе.

Особое внимание следует уделять цветовому оформлению помещения во время сеансов психологической разгрузки. При сюжетной сенсорной репродукции существенное значение имеет цвет или окраска вызываемых образов. Известно, что у каждого человека имеется свое более или менее отчетливое отношение к тому или иному цвету и их различным сочетаниям. Это отношение может существенно меняться под воздействием самых различных факторов.

Вопросы и задания к главе 6

Вопросы

1. Выделите субъективные и объективные трудности первокурсников. Охарактеризуйте каждую из этих групп.
2. Сформулируйте задачи психологической службы вуза по оказанию психологической помощи первокурсникам по формированию адаптационной готовности.
3. На основе каких принципов должна осуществляться деятельность специалистов психологической службы вуза в период адаптации студентов к образовательной среде вуза?
4. Каковы возможности развития адаптивных механизмов студентов на занятиях психологического цикла?
5. Что является основной целью института кураторов в плане формирования адаптационной готовности?

6. В каких режимах может функционировать кабинет психологической разгрузки в вузе?

Задания :

1. Составить анкету «Адаптация к учебному процессу» для первокурсников.

2. Предложите схему психолого-педагогической характеристики группы.

3. Составьте «Памятку первокурснику» по теме «подготовка к сессии, экзамены.

4. Представьте план тренинг адаптивности студентов 1 курса, целью которого является оказание обучающимся психологической помощи в процессе адаптации к новым социальным условиям.

5. Подберите методики для определения адаптации степени сформированности адаптационной готовности первокурсников.

Литература к главе 6

1. *Абабков В.А.* Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.

2. *Абдулахамидова Б.Н.* Педагогические основы валеологического воспитания младших школьников / Б. Н. Абдулахамидова. – Ош, 2007. – 165 с.

3. *Абрамова Г. С.* А 16 Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. / С.Г. Абрамова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.

4. *Авдеюк О.А.* Адаптация первокурсников к обучению в ВУЗе и роль довузовской формы образования в этом процессе[Текст] / О.А. Авдеюк, Е.Н. Асеева, Е.С. Павлова // Успехи современного естествознания. - 2011. - № 4 - С. 145.

5. *Андреев В.И.* Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В.И. Андреев. – Казань, 1992. – 243 с.

6. *Виттенберг Е.В.* Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям / Е.В. Виттенберг. - СПб, 1994. – 236с.

7. *Вишневский Ю.Р.* Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции [Текст] / Ю.Р. Вишневский, Л.Н. Боронина, Я.В. Дидковская, С.И. Минеева // Университетское управление. - № 4. - 2001.

8. *Выготский Л.С.* Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Смысл, 2003. – 134 с.

9. *Двойников С.И.* Развитие высшего сестринского образования в России. // Главная медицинская сестра". - 2011 г.

10. *Иванова М.А.* Психологические аспекты адаптации студентов к высшей школе / М. А. Иванова. – СПб. : Нестор, 2000. – 149 с.

11. *Каневская Т.М.* Проблема адаптации первокурсников педагогического ВУЗа (из опыта работы УрГПУ) III Международная научная конференция «Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: психология здоровья и здорового образа жизни» 19—20 апреля 2011 г. Материалы конференции. - Минск: БГУ, 2011. – 155—157 с.

12. *Кошелева Е.Ю., Подворчан Ю А., Яруллина А.Р.* Адаптация первокурсников к университетской жизни: факторы стресса и механизмы поддержки // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1362-1364.

13. *Монахова Л.Ю.* Адаптация студентов к процессу обучения в высшей школе // Современные адаптивные системы образования взрослых. Сборник трудов. - СПб.: ИОВ РАО. - 2002. – 152 с.

14. *Муравьева О.С.* Некоторые пути оптимизации процесса адаптации студентов- первокурсников к обучению в вузе. Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – вуз»: Материалы международной научно-методической конференции. / Гл. ред. И.М. Елисеева. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф.Скорины», ч.1. 2003г. – С.27-34.

15. Результаты исследования адаптации первокурсников УрГПУ (за период с 01.09.2005 г. по 01.06.2011 г.): отчет о НИР (заключ.): УрГПУ Екатеринбург; рук. В.А. Середя; исполн. Т.М. Каневская [и др.] - Екатеринбург., 2011. – 100 с.

16. *Ткачева Г.В.* Научно-дидактические условия учебной адаптации студентов на начальном этапе обучения. Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – вуз»: Материалы международной научно-методической конференции. / Гл. ред. И.М. Елисеева. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф.Скорины», ч.1. 2003г.– С.22-27.

17. *Уварова В.И.* Социально-психологическая и профессиональная адаптация студентов вузов Центрального региона России: (По материалам социол. исслед.) / В.И. Уварова, В.Г. Шуметов, Т.Н. Афолина, Т.А. Иваненко. - Орел: Изд-во ОрелГАУ, 2001. – 197 с.

18. *Ханчук Н.Н.* Некоторые актуальные проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшей школе // Проблемы социальной

адаптации различных групп населения в современных условиях. - Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2000. - С. 265.

19. *Филатова Л.О.* Преемственность общего среднего и вузовского образования / Л.О. Филатова // Педагогика. – 2004. – №8. – С.63 – 68.

20. *Щербакова О.В.* Адаптация студентов. - ГБОУ СПО МО "Коломенский аграрный колледж" - 2013 г. // <http://nsportal.ru/npro-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/adaptaciya-studentov>

Заключение

В предлагаемом пособии рассмотрены психолого-педагогические и социально-педагогические аспекты проблемы адаптационной готовности личности на разных стадиях онтогенеза, раскрыта суть данного феномена и определены наиболее актуальные направления работы с детьми, подростками, юношами и взрослыми участниками образовательного процесса в детских образовательных учреждениях, школах, гимназиях, лицеях и высших учебных заведениях.

В качестве исходного использовано определение, данное профессором М.В. Григорьевой, полагающей, что адаптационная готовность личности – это предрасположенность личности к восприятию и принятию динамики окружающей среды, осуществлению в динамичной субъективно новой ситуации определенных действий, направленных на установление равновесия между требованиями (возможностями) среды и возможностями (требованиями) личности, сформированная с учетом прошлого опыта адаптационных взаимодействий личности со средой, настоящей специфики ситуации, индивидуальных особенностей личности и представлений личности, связанных с антиципацией возможных вариантов развития адаптационной ситуации.

Адаптационная готовность рассматривается с позиции ее формирования и функционирования в условиях новой для каждого периода развития социальной ситуации в контексте взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

Определены виды адаптационной готовности, связанные со спецификой адаптационной ситуации и активностью адаптирующегося субъекта, раскрыты психологические механизмы формирования и функционирования адаптационной готовности личности.

Адаптационная готовность довольно тесно связана с представлением человека о себе как источнике дальнейших преобразований ситуации неопределенности, их подконтрольности в субъективной интерпретации причинности развития событий. При этом сознание меры собственных возможностей во многом определяется системой субъективных отношений человека, регулирующей объем и меру активности личности, отражающей потенциальную готовность к адаптации в новых социальных ситуациях.

Показано, что основными социально-психологическими параметрами адаптационной готовности являются наличие установки на взаимодействие, достаточно высокая самооценка, сформированная субъектная позиция, способность к саморегуляции, сосредоточенность на объекте или ситуации, а

не на себе, адекватное восприятие трудностей, толерантность к неопределенности.

В целом адаптационная готовность является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов, действие которых, в свою очередь, преломляется через систему отношений личности.

Особо отмечается роль взрослых участников образовательного и воспитательного процесса, раскрывается содержание психолого-педагогического сопровождения детей, подростков и юношей в различных типах образовательных учреждений в адаптационные периоды, определяется роль родителей в этом процессе.

Прикладной аспект рассматриваемой проблемы реализуется в разработке программ психолого-педагогического сопровождения формирования и развития адаптационной готовности личности обучающегося. Перспективы дальнейшего изучения связаны с изучением адаптационной готовности личности в различных сферах ее активности, поиском оптимизирующих факторов, определением возможных компенсаторных механизмов и уровнем анализом когнитивных, потребностно-мотивационных, эмоциональных, волевых, социально-психологических и других факторов и механизмов формирования и реализации адаптационной готовности личности.

Библиография

1. *Абабков В.А.* Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.

2. *Абдулахамидова Б.Н.* Педагогические основы валеологического воспитания младших школьников / Б. Н. Абдулахамидова. – Ош, 2007. – 165 с.

3. *Абрамова Г. С.* А 16 Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. / С.Г. Абрамова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.

4. *Авдеюк О.А.* Адаптация первокурсников к обучению в ВУЗе и роль довузовской формы образования в этом процессе[Текст] / О.А. Авдеюк, Е.Н. Асеева, Е.С. Павлова // Успехи современного естествознания. - 2011. - № 4 - С. 145.

5. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: Практическое пособие / Авт.-сост. Белкина Л.В. – Воронеж «Учитель», 2006

6. Адаптация первоклассника к школе [Текст] / О. Ю. Простатина // Справочник классного руководителя. — 2007. - № 8. – С. 6.

7. Адаптация ребенка к детскому саду. Советы педагогам и родителям: Сборник. – СПб.: Речь, Образовательные проекты; М.: Сфера, 2010

8. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10): система работы с детьми, родителями, педагогами [Текст] / авт. – сост. С. А. Коробкина. – Волгоград: Учитель, 2010.-238с.

9. *Андреев В.И.* Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В.И. Андреев. – Казань, 1992. – 243 с.

10. *Баданина Л. П.* Адаптация к отметке в начальной школе: размышления психолога // Начальная шк. – 2007. - N 7. - С. 18-21.

11. *Баданина Л. П.* Адаптация первоклассника: комплексный подход // Начальная шк. плюс до и после. - 2007. - N 12. - С. 59-62.

12. *Бадина Н. П.* Динамика показателей школьной адаптации часто болеющих учащихся начальных классов // Вопр. психологии. – 2007. - N 1. - С. 53-61.

13. *Бадина Н. П.* Динамика показателей школьной адаптации часто болеющих учащихся начальных классов: дайджест // Психология обучения. – 2007. - N 6. - С. 122-124.

14. Баранова Н. Н. Адаптация пятиклассников к новым условиям учёбы [Электронный ресурс] // Слово : православный образов. портал. - [б.м], 2010. - URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37952.php> (18.03.10).

15. Безруких М.М., Ефимов С.П. Как помочь ребенку с ослабленным здоровьем преодолеть школьные трудности. М., 1994.

16. Безруких М.М., Ефимов С.П., Князева М.Г. Как подготовить ребенка к школе и по какой программе лучше учиться. М., 1994, с.58-80.

17. Беликова Е. Ю. Помощь классного руководителя в адаптации пятиклассников / Е. Ю. Беликова, Е. В. Сазонова, Н .В. Чахмахчева // Клас. рук. - 2003. - № 1. - С. 17-28.

18. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. –М.: Образоват. Центр «Педагогический поиск», 1997 – 112 с.

19. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М “Совершенство”, 1998

20. Блинова Н. Г. Развитие и роль асимметрии мозга в адаптации и дезадаптации школьников профильных классов и перспективы ее коррекции // Валеология. – 2005. - N 4. - С. 20-24.

21. Буш Э. С. Неприятие и виктимизация со стороны сверстников: процессы, опосредствующие связь между отторжением группой сверстников и учебной деятельностью: дайджест // Психология обучения. – 2006. - N 8. - С. 14-16.

22. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие. М., 2002.

23. Виттенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям / Е.В. Виттенберг. - СПб, 1994. – 236с.

24. Вишневский Ю.Р. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции [Текст] / Ю.Р. Вишневский, Л.Н. Боронина, Я.В. Дидковская, С.И. Минеева // Университетское управление. - № 4. - 2001.

25. Волков, Б. С., Волкова, Н. В. Готовим ребенка к школе [Текст] / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – 4-е и зд.перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

26. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Смысл, 2003. – 134 с.

27. Вьюнова, Н.И., Гайдар, К.М. Проблемы психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению [Текст] / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар// Психолог в детском саду. – 2005. – № 2. – С. 16-21.

28. *Гениатулина И. Ю.* Помощь психолога в адаптации пятиклассников [Электронный ресурс] // ИД «Первое сентября» : [сайт]. – М., 2003-2010. - URL : <http://festival.1september.ru/articles/501832/> (18.03.10).

29. *Гольцова Л. Н.* Особенности познавательного развития "домашних" детей и детей, посещающих детский сад: дайджест // Там же. – 2006. - N 12. - С. 68-70.

30. *Гончарова Г. А.* Формирование социально-психологической адаптации школьников и учащихся профессиональных училищ // Гигиена и санитария. - 2009. - N 2. - С. 30-33.

31. *Горбунов Н. П.* Функциональное состояние школьников в процессе адаптации к учебной деятельности // Педагогика. – 2003. - N 8. - С. 9-13.

32. *Грецов А.Г.* Психологические тренинги с подростками. СПб.: Питер, 2008.

33. *Грецов А.Г.* Тренинг уверенного поведения. СПб.: Питер, 2007.

34. *Григорьева М. В.* К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. - 2008. - N 1. - С. 93-101.

35. *Григорьева М. В.* Метасистемный анализ школьной адаптации // Изв. Саратовского ун-та. - 2008. - С. 76-81.

36. *Григорьева М. В.* Психологическая репрезентация среды школьной адаптации у старшеклассников // Там же. - 2009. - С. 66-71.

37. *Григорьева М. В.* Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации // Начальная шк. - 2009. - N 1. - С. 8-9.

38. *Григорьева М.В.* Социальные установки и отношения родителей как метасистема школьной адаптации их детей // Педагог. диагностика. - 2008. - N 4. - С. 69-76.

39. *Двойников С.И.* Развитие высшего сестринского образования в России. // Главная медицинская сестра". - 2011 г.

40. *Дендебер И. А.* Теоретические основы интеллектуальной адаптации учащихся // Образование и общество. - 2008. - № 5. - С. 56-61.

41. *Дереклеева, Н. И.* Справочник классного руководителя. Начальная школа. 1-4 классы [Текст] / Н. И. Дереклеева. – М. «Вако», 2003.

42. Диагностика школьной дезадаптации (научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов). – М.; Редакционно-издательский центр Консорциума “Социальное здоровье России”, 1993.

43. *Емельянова Е.В.* Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. СПб.: Речь, 2008.
44. *Ермакова И.* Адаптация первоклассников к школе // Народное образование. – 2008. - N 5. - С. 157-165.
45. *Ермакова И.* Цена адаптации и как ее снизить // Там же. - 2009. - N 4. - С. 248-256.
46. *Жизненные навыки. Уроки психологии в 1 классе/ Под. ред. С.В.Кривцовой.* – М.: Генезис, 2002 – 248с.
47. *Журавлев Д.* Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу // Нар. образование. – 2002. - № 8. - С. 99-105.
48. *Зырянова Н.* Кто на новенького? // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. - N 6. - С. 35-36.
49. *Иванова М.А.* Психологические аспекты адаптации студентов к высшей школе / М. А. Иванова. – СПб. : Нестор, 2000. – 149 с.
50. *Ивановская О. Г.* Чем вызваны трудности школьной адаптации у первоклассников // Начальная шк. – 1999. - N 1. - С. 61-63.
51. *Илларионова, Ю. Г.* Учите детей отгадывать загадки [Текст]: Пособие для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
52. Индивидуализация познавательной деятельности как средство адаптации учащихся 5-х классов к многопредметному обучению. Проблемы. Концепции. Перспективы : материалы регион. межвуз. науч.-метод. конф., нояб. форум, 2008. - М. : Компания Спутник+, 2008. - 175 с.
53. *Истратова, Г. А., Жадько, Е. Г.* Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники [Текст] / Г. А. Истратова. – Ростов н/Д: «Феникс». – 2007. – 349 с.
54. *Каган В.Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. - 1984. - №4.
55. *Калинина Р.Р.* Тренинг развития личности дошкольника: 2-е изд., доп. и перераб. - СПб.: Речь, 2005
56. *Каневская Т.М.* Проблема адаптации первокурсников педагогического ВУЗа (из опыта работы УрГПУ) III Международная научная конференция «Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: психология здоровья и здорового образа жизни» 19—20 апреля 2011 г. Материалы конференции. - Минск: БГУ, 2011. – 155—157 с.
57. *Кириллова М. Г.* Последствия жестокого обращения и трудности школьной адаптации // Шк. здоровья. – 2006. - N 3. - С. 23-37.

58. *Кирюхина Н.В.* Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ: практ. пособие / Н.В. Кирюхина. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006

59. Класные часы с психологом. 1-4 классы [Текст] / авт. – сост. Ю. В. Груздева, Н. А. Богачкина. – М.: Издательство «Глобус», 2009. – 332 с.

60. *Коблик Е. Г.* Первый раз в пятый класс: программа адаптации детей к средней школе / Е. Г. Коблик. – М.: Генезис, 2003. – 122 с.

61. *Ковалева Л.М., Тарасенко И.Н.* Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе. “Начальная школа” №7 1996.

62. Ковалько, В. И. Азбука физкультминуток для дошкольников: Средняя, старшая, подготовительная группы [Текст] / В. И. Ковалько. – М.: ВАКО, 2011. – 176 с.

63. *Конева Е. В.* Детерминанты и критерии социальной адаптации школьников с особыми образовательными потребностями // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. - 2007. - Т. 4. – С. 132-139.

64. *Костяк Т. В.* Особенности социализации первоклассников с высоким уровнем познавательной активности // Психология обучения. – 2007. - N 2. - С. 32-44

65. *Кошелева Е.Ю., Подворчан Ю А., Яруллина А.Р.* Адаптация первокурсников к университетской жизни: факторы стресса и механизмы поддержки // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1362-1364.

66. *Крайнова Ю. Н.* Адаптация школьников к обучению в среднем звене, как психологическая проблема // Практик. психология и логопедия. - 2009. - № 1. - С. 51-54.

67. *Крамаренко Н. С.* Адаптация детей к школе как психологическая проблема // Вестн. Ун-та Рос. Акад. Образования. – 2007. - N 2. - С. 37-39.

68. *Кривощекова Л.Н.* Изучение индивидуальных особенностей пятиклассников в адаптационный период // Класс. рук. – 2005. - № 5. - С. 40-43.

69. *Кудрявцева Е. А.* Некоторые вопросы социальной адаптации шестилеток к школе // Начальная шк. – 2002. - N 6. - С. 47-50.

70. *Кузнецова Л. В.* Организация образовательного процесса для детей с проблемами школьной и социальной адаптации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. - N 4. - С. 70-74.

71. *Кузнецова Ю.М.* Сюжетный тренинг для пятиклассников // Образование в современ. шк. - 2008. - № 10. - С. 53-58.

72. Кузьмина А. А. Оценка психоэмоционального статуса первоклассников в рамках наблюдения за процессом адаптации к школе // Здоровье населения и среда обитания. – 2005. - N 6. - С. 26-28.

73. Куклина Н. Б. Формирование адаптивных качеств учащихся. Из опыта работы социального педагога в общеобразовательной школе // Начальная шк. – 2002. - N 11. - С. 71-75.

74. Кулаченко М. П. Детский сад - школа. Опыт сотрудничества // Там же. – 2003. - N 8. - С. 100-101.

75. Кумарина Г. Состояние риска в развитии школьника и способы их предупреждения на опыте и в теории: дайджест // Психология обучения. – 2005. - N 4. - С. 32-34.

76. Лебедева М. Трудно ли быть новенькой? // Здоровье школьника. - 2008. - N 3. - С. 40-43.

77. Лешин В. В. Учебная деятельность учащихся с тяжелыми формами соматических заболеваний // Вопр. психологии. - 2008. - N 6. - С. 65-75.

78. Литвиненко Н. В. Адаптация школьников в критические периоды развития как предмет психолого-педагогического исследования // Вестн. Оренбургского гос. ун-та. - 2006. - N 10. - С. 122-127.

79. Литвиненко Н. В. Динамические особенности социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития // Интеграция образования. - 2007. - N 3/4. - С. 178-181.

80. Литвиненко Н. В. Факторы социально-психологической адаптации школьников в период кризиса 7 лет // Изв. Волгоградского гос. педагог. ун-та. Серия Педагог. науки. – 2007. - N 1. - С. 35-38.

81. Лифинцева А. А. Особенности социально-психологической адаптации к школе детей с хроническими соматическими заболеваниями // Журн. прикладной психологии. – 2005. - N 1. - С. 38-42.

82. Локалова, Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников [Текст] / Н. П. Локалова. – М.: Ось, 2006. – 272 с.

83. Луцкекин В. С. Психофизиология школьной адаптации. Основные факторы прогнозирования успешности пребывания детей в начальной школе // Шк. здоровья. – 2005. - N 4. - С. 44-50.

84. Матвеева О.А. Помощь в адаптации к средней школе: психологопедагогическое сопровождение V-VI классов // Психолог. наука и образование. – 2001. - № 3. - С. 57-79.

85. Микляева А. В. Психопрофилактика школьной тревожности: программы работы, диагностика // Педагог. диагностика. – 2007. - N 2. - С. 88-111.

86. *Микляева А. В.* Семинары для педагогов по психопрофилактике школьной тревожности // Там же. – 2007. - N 3. - С. 77-94.

87. *Монахова Л.Ю.* Адаптация студентов к процессу обучения в высшей школе // Современные адаптивные системы образования взрослых. Сборник трудов. - СПб.: ИОВ РАО. - 2002. – 152 с.

88. *Муравьева О.С.* Некоторые пути оптимизации процесса адаптации студентов- первокурсников к обучению в вузе. Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – вуз»: Материалы международной научно-методической конференции. / Гл. ред. И.М. Елисеева. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф.Скорины», ч.1. 2003г. – С.27-34.

89. *Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: Владос, 2004. – С. 125.

90. *Новикова, Л. М. Самойлова, И. В.* Настольная книга школьного психолога. 1-4 классы [Текст] / Л.М. Новикова, И.В. Самойлова. – М.: Эксмо, 2009. – 384 с.

91. *Пилипко, Н. В., Громова, Т. В., Чибисова, М.Ю.* Здравствуй, школа! Адаптационные занятия с первоклассниками [Текст]/ Под ред. Н. В. Пилипко. – М., 2002.- С. 24.5.

92. *Платонов В. Н.* Индивидуальная адаптация школьников к физической нагрузке // Физ. Культура : воспитание, образование, тренировка. - 2007. - N 6. - С. 31-32, 49-50.

93. Преемственность начальной и средней школы (программы, контрольно-измерительные материалы, рекомендации) : методическое пособие/ авт.-сост.: Лазуткина И. А., Шакина Г. В.; МО РМ, МРИО. – Саранск, 2006. – 143 с.; То же [Электронный ресурс]. – URL: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=32661 (18.03.10).

94. *Пренко Л. И.* Опыт интеграции детей-мигрантов в поликультурном социуме Франции // Мир образования - образование в мире. - 2008. - N 3. - С. 129-143.

95. *Прусаков В. М.* Оценка состояния адаптации школьников в условиях йоддефицита и загрязнения атмосферного воздуха // Гигиена и санитария. – 2004. - N 6. - С. 16-21.

96. *Псеунок А. А.* Адаптация школьников 5-6-х классов компенсирующего обучения // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. - 2008. - Вып. 32. - С. 108-111.

97. *Псеунок А. А.* Физиологическая адаптация детей младшего школьного возраста к новым образовательным моделям обучения // Изв.

Высш. учеб. заведений. Северо-Кавказский регион. Естественные науки. – 2005. - N 1. - С. 65-68.

98. Психологическая безопасность ребенка раннего возраста. Современные технологии. Программа адаптации. Диагностические методики. Игровой материал / авт.-сост. Ю.А. Афонькина. - Волгоград: Учитель, 2012

99. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Методические рекомендации для школьных психологов / Под ред. Л.П.Пономаренко. - Одесса: Астро Принт, 2004.

100. Рабочая книга школьного психолога. /ред. И.Дубровиной. – М.: “Просвещение”, 1991, с.70-71.

101. *Раттер М.* Помощь трудным детям. - М.: Прогресс, 1987.

102. *Рахманкулова Р.* Практическая работа по профилактике и коррекции дезадаптации у первоклассников “Школьный психолог” №18 2003.

103. *Редчиц Н. А.* Метод комплексной оценки показателей психофизиологической адаптации младших школьников-лицейстов // Гигиена и санитария. – 2007. - N 2. - С. 80-82.

104. Результаты исследования адаптации первокурсников УрГПУ (за период с 01.09.2005 г. по 01.06.2011 г.): отчет о НИР (заключ.): УрГПУ Екатеринбург; рук. В.А.Середа; исполн. Т.М. Каневская [и др.] - Екатеринбург., 2011. – 100 с.

105. *Роньжина А.С.* Занятия психолога с детьми 2-4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению .- М.: Книголюб, 2003

106. Руководство практического психолога. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. /под ред. И.Дубровиной. – М., 1995.

107. *Рязанова Д.В.* Тренинг с подростками: с чего начать? М., 2003.

108. Сборник загадок [Текст]: Пособие для учителя / Сост. М. Т. Карненко. – М.: Просвещение, 1988. – 80 с.

109. *Семаго Н., Семаго М.* Психологическая оценка готовности к началу школьного обучения “Школьный психолог” №9 2003.

110. *Сергачева О.* Система работы классного руководителя по адаптации пятиклассников // Нар. образование. - 2009. - № 7. - С. 230-237.

111. Сеть творческих учителей : [сайт]. – М. 2010. – URL :(http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=1107&lib_no=4827&tmpl=lib) (18.03.10).

112. *Славутская Е.В.* Факторный анализ психологических качеств, определяющих "дезадапционный синдром пятого класса" // Психология обучения. - 2008. - № 12. - С. 103-112.

113. *Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками. – М.: Генезис, 1999.

114. *Смирнова Е.О., Галигузова Л. Н., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю.* Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет — М.: АНО «ПЭБ», 2007

115. *Снайдерс М.* Ребенок как личность. - М.: Смысл, 1997

116. Современный психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРО – ЗНАК, 2006. – 490 с.

117. *Студеникина Л.Н.* Влияние средств музыкальной деятельности на процесс социально-педагогической адаптации подростков при переходе в среднее звено общеобразовательной школы // Вестн. Ижевского гос. технич. ун-та. - 2008. - № 2 .- С. 150-152.

118. *Терехина О.А.* Здравствуй, детский сад! Психолого-педагогическое сопровождение в период адаптации к дошкольному учреждению / О.А. Терехина, В.С. Богословская. – Мозырь, ООО ИД «Белый ветер», 2006

119. *Ткачева Г.В.* Научно-дидактические условия учебной адаптации студентов на начальном этапе обучения. Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – вуз»: Материалы международной научно-методической конференции. / Гл. ред. И.М. Елисеева. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф.Скорины», ч.1. 2003г.– С.22-27.

120. *Тюменева Ю. А.* К проблеме оценки готовности детей к школе // Психология обучения. - 2008. - N 3. - С. 95-107.

121. *Уварова В.И.* Социально-психологическая и профессиональная адаптация студентов вузов Центрального региона России: (По материалам социол. исслед.) / В.И. Уварова, В.Г. Шуметов, Т.Н. Афолина, Т.А. Иваненко. - Орел:Изд-во ОрелГАУ, 2001.– 197 с.

122. *Федорова Е. В.* Специфика адаптационного ресурса при осуществлении когнитивной деятельности пятиклассниками с разной школьной успеваемостью: автореф. дис.... канд. психол. наук/ Федорова Екатерина Викторовна. - СПб., 2006. - 26 с.

123. *Филатова Л.О.* Преемственность общего среднего и вузовского образования / Л.О. Филатова // Педагогика. – 2004. – №8. – С.63 – 68.

124. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать: в 4 т. - М.: Генезис, 2000.

125. *Фопель К.* Энергия паузы. – М.: Генезис, 2001.

126. *Фролова С.* Адаптация новичков: способы создания атмосферы взаимодействия и поддержки // *Директор школы.* – 2004. - N 7. - С. 61-65.
127. *Фромм А.* Азбука для родителей. – М., 1994.
128. *Хагес Ж.* Влияние учительско-ученических и родительско-ученических отношений на снижение достижений при работе в классе // *Социология образования.* – 2008. - N 8. - С. 102-103.
129. *Ханчук Н.Н.* Некоторые актуальные проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшей школе// *Проблемы социальной адаптации различных групп населения в современных условиях.* - Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2000. - С. 265.
130. *Цылев В. Р.* О проблеме психологической адаптации школьников // *Психолог. наука и образование.* – 1999. - N 3/4. - С. 31-37.
131. *Черемных Г. И.* Ребенок на пороге школьной жизни. Деловая игра для педагогов // *Образование в соврем. shk.* – 2004. - N 4. - С. 36-41.
132. Шаги к успеху [Текст]: учебно – методическое пособие / Авторский коллектив под руководством Т. Н. Мченской. – Кемерово, 2011. – 124 с.
133. Шалимов В. Ф. Школьная адаптация детей с пограничными психическими расстройствами // *Журн. неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова.* – 2007. - Т. 107. - N 3. - С. 24-29.
134. *Широкова, Г. А.* Практикум для детского психолога [Текст] / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. – Изд. 7-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 314 с.
135. *Широкова, Г.А.* Справочник дошкольного психолога [Текст] / Г. А. Широкова. – Изд. 6-е. - Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 382 с.
136. *Шкуричева Н. А.* Изучение взглядов учителя на проблему адаптации школьников к ученическому коллективу // *Начальная shk.* – 2008. - N 8. - С. 15-19.
137. *Щербакова О.В.* Адаптация студентов. - ГБОУ СПО МО "Коломенский аграрный колледж" – 2013.

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Психологическое содержание понятия «адаптационная готовность»	6
Глава 2. Формирование адаптационной готовности детей дошкольного возраста к ДОУ	12
Глава 3. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования адаптационной готовности первоклассников	34
Глава 4. Формирование адаптационной готовности в среднем звене школы	74
Глава 5. Специфика формирования адаптационной готовности десятиклассников	96
Глава 6. Социально-психологические проблемы формирования адаптационной готовности в высшей школе	106
Заключение	134
Библиография	136