

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»

37.03.01 «Психология»

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему: **Особенности адаптации младших школьников к новой  
социальной позиции**

Студент(ка) Р.С. Башкирова \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель к.псих.н., профессор Э.Ф. Николаева \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой: к.псих.н., доцент Е.А. Денисова \_\_\_\_\_  
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

**Тольятти, 2016**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГИИ И ИХ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ</b> .....	7
1.1. Проблема школьной адаптации и ее психологические особенности у детей младшего школьного возраста. ....	7
1.2. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте и психологические особенности этого возраста. ....	15
1.3. Новая социальная позиция младшего школьника и ее особенности.....	21
<b>Выводы по первой главе</b> .....	26
<b>ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ</b> .....	30
2.1. Организация исследования и характеристика испытуемых. ....	30
2.2. Результаты исследования социально-психологической адаптации младших школьников. ....	33
2.3. Анализ и интерпретация эмпирических данных. ....	41
<b>Выводы по второй главе</b> .....	46
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	49
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема школьного обучения, образования в целом, в современной России находится на пике актуальности. Сегодня образование рассматривается и со стороны содержания, и со стороны функциональности, и со стороны своевременности, и со стороны эффективности. Рассматривается отдельно и личность учащегося, как ребенка, человека, 21 века, и, одновременно с этим, способность системы быть функциональной и «полезной».

Сегодня много работ посвящено анализу различных программ, методических подходов, педагогических технологий и прочих компонентов педагогической эффективности. Такое же внимание уделяется и личности современного школьника, причем интересны ученым абсолютно все возрасты. Сегодня можно услышать гипотезы об изменившихся нормах развития, о новых особенностях современных детей [66].

В нашей работе интерес направлен на младший школьный возраст, на его психологические особенности и специфику, которые влияют на его адаптацию к школьному обучению.

Наша работа посвящена изучению адаптации ребенка к новой социальной позиции, к позиции ученика, к новой социальной роли, которая, как и все остальные роли, будет выражена в поведении, деятельности и общении.

Адаптация, как известно, процесс многозначный и многосложный. С одной стороны, это естественный процесс приспособления к среде, с другой – психологическая приспособляемость, приводящая к актуализации и образованию личностных качеств и свойств, приводящих к эффективной деятельности и самореализации в актуальной ситуации.

Для младшего школьного возраста проблема адаптации важна на самых первых этапах обучения. В этот период они должны в рамках ведущей деятельности, т.е. учебной, сформировать личностные новообразования,

которые позволят говорить о нормальном психическом и психологическом развитии личности. Также это имеет решающее значение для его дальнейшего образования в аспекте учения – сформированные навыки учебной деятельности, универсальные учебные действия, позволят ему быть эффективным и соответствовать современным требованиям к выпускнику.

Сегодняшние исследования адаптации детей к школе рассматривают этот процесс в двух направлениях – как нормативный адекватный психологический механизм, приводящий к благополучному развитию, и как деструктивный механизм, приводящий к дезадаптации. Необходимо отметить, что период адаптации всегда труден для личности – трудна именно необходимость комплексной перестройки жизнедеятельности.

Исторически в проблеме адаптации выделяются для изучения две причины – внутренние и внешние. К внутренним относили индивидуальные особенности и развитость личности, а к внешним – средовые факторы, существующие в реальности.

В современных реалиях средовые факторы не изменились, но наполнились новым содержанием. Во-первых, это изменения образовательной среды, где меняются и стандарты, и программы, и компоненты. Во-вторых, социальная ситуация (доминирующей характеристикой которой в 21 веке является кризис) в своей экономической, демографической, миграционной особенностях в совокупности с существующим расслоением общества.

Впервые проблема школьной дезадаптации была поднята В.Е. Каганом [31], где он ввел специальное понятие относительно дезадаптации, назвав это явление «психогенной школьной дезадаптацией». Сегодня она активно изучается Н.И. Гуткиной, Т.В. Дорожевец, Н.В. Дубровинской, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких, Е.В. Леоновой, Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадриковым, Н.Я. Семаго, В.В. Сорокиной, Д.И. Фельдштейном.

К проблемам школьной адаптации относят в первую очередь деятельностные характеристики, связанные с той социальной позицией,

которую занял вчерашний дошкольник. Это и сложности с освоением учебной программы, и трудности с пониманием учебной задачи и ее выполнением, и низкая успеваемость ребенка, и низкий интерес учебе в целом. С другой стороны, такие признаки как нарушение коммуникации и межличностных отношений ребенка, тоже свидетельствуют о сложностях адаптационного процесса. Поведенческими характеристиками низкой адаптации при этом являются замкнутость, вялость, утомленный вид ребенка, возможно, частое отсутствие его в школе [40].

Говоря о дезадаптации, при анализе социальной ситуации отдельно рассматривается семья, как доминирующий фактор и условие развития личности ребенка. Неблагополучие и нестабильность современных семей, деструктивные внутрисемейные отношения – это тот самый психогенный фактор, по крайней мере, один из них, который может негативно влиять на результативность процесса адаптации и успешность ребенка.

Психология семьи выделяет несколько типов неблагополучных и деструктивных семей - проблемные, конфликтные, кризисные, ригидные (псевдосолидарные), распавшиеся и неполные семьи. В современной кризисной социальной ситуации особенно актуальна проблема распавшихся и неполных семей, хотя все остальные варианты деструктивности также актуальны.

Семья, как первичная среда развития ребенка, оказывает значимое влияние на него. В его школьной жизни это тоже находит отражение. Условия воспитания в деструктивных отношениях являются зачастую той самой психогенией, порождающей школьную дезадаптацию.

Все указанные нами проблемы - влияние на ребенка воспитания в деструктивной и неполной семье, сформированные здесь личностные особенности, приобретенные им навыки построения межличностных отношений, определяют важность для ребенка младшего школьного возраста периода адаптации к школьному обучению - определяют актуальность исследуемой нами проблемы.

**Цель исследования** – выявить особенности психологической адаптации младших школьников к новой социальной позиции.

**Объект исследования:** школьная адаптация детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** особенности адаптации младших школьников к новой социальной позиции личности.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что адаптация к новой социальной позиции имеет свои специфические особенности, связанные с личностной тревожностью детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семейных ситуациях разного типа.

**Задачи исследования:**

1. проанализировать теоретическую литературу по проблеме исследования;
2. выявить личностные особенности детей младшего школьного возраста, воспитывающегося в семейных ситуациях разного типа;
3. экспериментально исследовать особенности адаптации к новой социальной позиции в младшем школьном возрасте;
4. проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

**Методы исследования:**

1. теоретический анализ научной литературы;
2. психодиагностические методы исследования;
3. количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы ГБОУ СОШ № 14 г. Сызрани. В исследовании приняли участие 40 человек, учащиеся первых классов (классы «А», «Б», «В»). Экспериментальное исследование проводилось в октябре-ноябре 2015 года.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГИИ И ИХ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ**

## **1.1. Проблема школьной адаптации и ее психологические особенности у детей младшего школьного возраста**

Адаптация, как научная проблема изначально анализировалась в биологии и медицине. Так как адаптация существует всегда на границе объекта и среды, в плане реализации личности в жизненном пространстве, где возникает именно процесс взаимопроникновения человека и системы, эта проблема стала рассматриваться активно и в психологии.

По мнению отечественных ученых Л.С. Выготского [18], А.Н. Леонтьева [41], Б.Ф. Ломова [45], А.В. Петровского [53], К.А. Абульхановой-Славской [1] в адаптации, как целостном процессе взаимодействия сторон, активно разворачивается энергичность и человека и среды. Целью энергичности личности является изучение конкретной среды, а энергичность среды – это уже существующая и устоявшаяся система, обладающая силой и механизмами ее существования. Целью активности личности в этом взаимодействии со средой является изучение поля, в которое происходит проникновение и выработку определенных паттернов взаимодействия для адаптации, а в последствии и ее модификации. Именно это подчеркивается Н.А. Свиридовым [54], когда он говорит о единстве приспособительной и преобразовательной деятельности человека в процессе адаптации, что и является основным отличием психологической адаптации от биологической.

Любая социальная адаптация для человека сложна и неоднозначна за счет своей незнакомости, отсутствия ясности и непредсказуемости. Это, с одной стороны, вызывает тревогу и напряжение, побуждая человека инстинктивно избегать этих состояний, а с другой желательность или необходимость новой социальной ситуации, пробуждает ту самую энергичность, позволяющую освоить новое поле и сделать ситуацию более

предсказуемой, а также выйти из уже готовых состоявшихся у него компетенций, на новый уровень.

Адаптацию в современной науке, как зарубежной, так и отечественной, принято изучать по различным направлениям [59].

**Таблица 1.**

**Современные направления изучения адаптации**

<b>Адаптация личности:</b>	
<i>направление</i>	<i>представители</i>
- в различных группах и коллективах	В. Н. Грибов
- в различных сферах учебной, трудовой, производственной деятельности	Е. А. Иванова, Н. А. Савотина, А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов
- при различных психосоматических и невротических заболеваниях	Ф.Б. Березин
- к новому культурному или социальному контексту	Е.В. Витенберг, В.В. Гриценко, З.А. Данилова, Л.В. Ключникова, Л.В. Ковтун, Е.П. Крупник, Р.А. Тагирова, Н.М.Лебедева, Н.М.Лебедева, А.Н. Татарко, Н.В. Маханько, Е.А. Назарова, А.В. Никонов, Н.С. Офицеркина, М.В. Ромм, Т.К. Фомина
- стратегии адаптации	С.К. Бондырева, Д.В. Колесов
- теории ценности ожиданий	Норманн Томас Физер (N.T. Feather), Австралия
- принцип системной детерминации, снимающий противопоставление внутреннего и внешнего, субъективного и объективного	Р.Р. Ишмухаметова, Д.Б. Даненовой, Ю.В. Клочко, М.А. Алимовой, И.О. Гилевой



Все исследования адаптации едины в понимании базовых основ адаптации - подвижности адаптации как процесса, в результатах адаптации (равновесное взаимодействие организма с внешним миром), включение процесса адаптации при видимых и значимых изменениях среды, и опять стабилизация и уравнивание системы организм-среда. Т.о., адаптация имеет характеристики постоянства и цикличности.

Учитывая отличия человека от всех других биологических объектов, изучая адаптацию человека, особое внимание уделяют психической и социально-психологической адаптации. Здесь обсуждается уже проблема взаимодействия личности и среды. Адаптация человека предполагает достижение в ходе этого процесса соответствия личности и той среды, в которой человек адаптируется, причем в ходе этого процесса должно состояться актуальная деятельность человека и должны удовлетворяться актуальные потребности и цели личности с учетом требований среды.

Для человека, с его динамикой развития и психической деятельности, существенным является то, что процесс адаптации практически непрерывен, причем человек им захвачен обычно полностью. Нельзя сказать, что человек того или иного возраста, попав ту или иную среду, адаптируется только психически, или только физиологически, или только социально. В научном понимании все эти аспекты являются функциональными уровнями и существуют комплексно.

Ф. Б. Березиным, при изучении психической адаптации, была выделена динамика психического состояния при адаптационном стрессе [12].

Идея ее – в нарастании состояния напряженности, которое переживается личностью в разной интенсивности и степени (в зависимости от индивидуальных особенностей и степени сохранности). Исходом этой динамики является включение адаптационных механизмов, которые тоже могут разворачиваться в двух, совершенно противоположных вариантах (Схема 1):



Схема 1. Динамика напряжения и включение адаптационных механизмов.

В адаптации всегда участвуют физиологический, психический и социальный уровень. При успешной адаптации напряжение спадает, система

уравновешивается, актуализируются деятельностные параметры и человек реализуется в той среде, к которой адаптировался. В противном случае, когда баланс не наступает, возникает дезинтеграция системы потребностей личности, невозможность их удовлетворения, как правило, проявляется тревога. А она, как известно, является своеобразным маркером нарушения психологического баланса личности, маркером стресса. Такие состояния, как тревожные опасения, нелокализованные опасения, неопределенное беспокойство становятся явными признаками неблагополучия и опасности для личности и деятельности.

Положительным ресурсом такого состояния является, как известно, с одной стороны защитное от тревоги поведение, с другой стороны, актуализация мотивации. Под влиянием адаптационных требований и процессов личность может становиться целенаправленно активной, формировать целесообразное поведение. При интенсивной тревоге под влиянием адаптации может преувеличиваться личностью значимость угрозы, что может запускать механизмы неадаптивного поведения и провоцировать дезадаптацию.

Изучению адаптации в различных сферах деятельности личности уделяется большое внимание. Одним из таких направлений является адаптация к школе.

Школьная адаптация, по мнению многих исследователей, - это значимый аспект учебной деятельности ребенка в образовательном учреждении. Успешная и благополучная адаптация может явиться основанием не только для эффективной деятельности ребенка в ходе собственного образования, но и благоприятно повлиять на его личность целиком.

Определений школьной адаптации на сегодняшний день существует довольно-таки много. Одни рассматривают его как именно адаптационный процесс и механизм, другие, напротив, рассматривают его как дезадаптацию. Анализируя различные подходы, можно сделать вывод, что в зарубежной психологии в содержание школьной дезадаптации вкладываются любые

трудности и нарушения детей, проявляющиеся в ходе его обучения и образования [56].

В отечественной психологии рассматривают школьную адаптацию как сам феномен, где личность вступает во взаимодействие с новой для себя средой. Т.В. Дорожевец рассматривает адаптацию, как многоаспектное и последовательное приспособление ребенка к школьной жизни. Аспектами, которые она выделяет, являются сами школьные нормы, требования и правила, межличностные отношения в группе сверстников и адаптация к новой собственной социальной роли, т.е. к самому себе [27].

В общем, при анализе адаптации поднимают обычно три важных проблемы – факторы (причины) дезадаптации, условия социальной среды, в которой должна состояться адаптация и признаки адаптации.

В первую очередь, к факторам относят индивидуальные особенности ребенка. Это недостаточная готовность его к школе, особенности психического развития (задержки развития, социально-педагогическая запущенность и пр.), депривация ребенка, болезненность, соматическая особенность, различные нарушения и дисфункции, сложности с формированием школьных навыков, эмоциональные расстройства и др. Такие особенности естественным образом приводят к сложностям, неудачам ребенка в его ведущей деятельности. Его самоощущения меняются, он живет в ситуации критики, получает мало одобрения и поддержки, чувствует себя недостаточно ценным. Все это закономерным образом приводит к потребности компенсации, но в средствах ребенок в этой ситуации очень ограничен. Наступает противоречие – потребность компенсации неудач в значимой сфере не может быть удовлетворена напрямую и привести к успеху, но потребность актуальна и сохраняет значимость. В этом плане наступает зачастую деструктивная компенсация – через нарушения школьных норм, конфликтах, игнорированием правил, что в совокупности формирует личностную асоциальность ребенка. К сожалению, это зачастую

сопровождается нервно-психическим и психосоматическим расстройствам [7].

Помимо этого, к факторам относят и условия среды. Говоря о школе, к ним можно отнести учебные программы, интенсивность учебного процесса, методика и методы обучения, личность педагога, его стилевые профессиональные характеристики.

Так же, к такого рода внешним факторам относят и ситуацию семьи, степень родительской эффективности, уровни их воспитательных и педагогических компетенций и пр. Другой стороной этого аспекта является атмосфера в учебном коллективе, включенность ребенка в него, степень его включенности, положение в группе сверстников и пр.

Подводя итоги, можно сказать, что дезадаптация ребенка в школе это совокупность признаков и особенностей как личности, так и среды, приводящая к осложнениям освоения новой социальной ситуации, новой личной позиции школьника. Наличие дезадаптации всегда свидетельствует о наличии каких-либо недостаточностей – психофизиологических, личностных и социально-психологических. Это выражено в утомляемости ребенка, как следствии, болезненности, капризности и конфликтности.

Школьная дезадаптация тяжела еще и тем, что она нарушает нормальный ход развития ведущей деятельности личности в этом возрасте. Такие особенности вчерашнего дошкольника, как отсутствие сформированности предпосылок произвольности психической деятельности, недостаточное развитие памяти, внимания и мышления, не позволяет ему овладевать различными компонентами учебной деятельности в достаточной степени.

Полноценная адаптация может достигаться лишь в случае установления равновесия двух процессов адаптации: аккомодации (за счет изменения личности) и ассимиляции (за счет изменения среды) на всех трех уровнях. Преобладание аккомодации на уровне личностной адаптации ведет к неприятию себя как школьника, низким самооценке и уровню притязаний,

нерешительности и тревожности в сфере школы, т.е. к разведению школьных «Я-реального» и «Я-идеального». Преобладание ассимиляции проявляется в максимальном сближении этих структур самосознания, в завышенной самооценке и уровне притязаний, некритичности, игнорировании собственных ошибок.

Установлено, что у младших школьников наиболее информативными психологическими факторами риска развития нарушений школьной адаптации являются интегральные параметры психического развития:

- сниженный уровень интеллекта,
- несформированность эмоционально-волевой сферы,
- тревожный тип личности, для которого характерны сниженная общительность, неуверенность в себе, повышенная чувствительность, напряженность, социальная робость,
- высокий уровень стрессового напряжения, высокий нейротизм и низкая экстравертированность.

Анализ особенностей личности детей с разным уровнем социально-психологической адаптации свидетельствует о наличии личностных изменений у детей с нарушениями адаптации. Так, им свойственна импульсивность, нетерпеливость, большая отвлекаемость, стремление к доминированию, неумение рассчитывать свои возможности, сниженная ответственность и добросовестность, меньшая уверенность в себе и социальная смелость. Большинство параметров имеет тесную связь с функционированием ребенка в сфере общения. Высокое значение доминантности, стремление к лидерству без необходимых коммуникативных умений может приводить к конфликтным ситуациям, как со сверстниками, так и с взрослыми, затруднять процесс социально-психологической адаптации, реализацию творческих возможностей.

Необходимо подчеркнуть, что положительная оценка личности является важнейшим условием психической устойчивости и эмоционального благополучия.

Таким образом, основными критериями, по которым можно определить степень адаптированности ребенка к школьному обучению, являются уровень тревожности, самооценка, особенности мотивации обучения и специфика поведения ребенка в разнообразных жизненных и школьных ситуациях, актуальных для него и затрагивающих его отношения с другими людьми. Эти признаки легли в основу нашего экспериментального исследования, которое направлено на изучение специфики школьной адаптации детей из неполных семей и сопоставление этих данных с показателями адаптированности детей, проживающих в семьях с обоими родителями.

## **1.2. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте и психологические особенности этого возраста**

Проблема развития в психологии анализируется тщательно и со всех сторон. Одной из таких сторон является средовое влияние, рассматриваемое и как источник развития, и как фактор, и как его условие.

Социальная (с лат. общественный) ситуация в психологии понимается как уникально воспринимаемая личностью среда, с которой в данный момент его жизни разворачивается взаимодействие. Она уникальна в каждом возрасте и, по мнению Л.С. Выготского, становится «сущностью» характеристикой возраста, отражая все новообразования всех сфер психики ребенка и его личности в целом. Т.е., социальная ситуация развития образует саму структуру психологического возраста [17, 50]. Он не считал среду, в которой осуществляется развитие ребенка, внешней по отношению к нему; она содержит систему культурных знаков и эталонов, а ребенок избирателен по отношению к ним. Избирательность зависит от условий и специфики взаимодействия и механизмов, которые задействуются в этой системе отношений.

Психические функции ребенка, существуя изначально, как родовая данность человеку, как виду, формируются в ситуации взаимодействия прижизненно и интериоризируются ребенком в сотрудничестве со взрослым. В каждом периоде развития социальная ситуация уникальна, так как она обеспечивает развитие всех психических функций и личности детей, подготавливая его к следующему этапу формирования и развития. На границе возраста актуальная прежде ситуация перестает быть развивающей, и на смену ей приходит новая система отношений, которая должна выполнить свои функции по отношению к психике человека.

Период перехода от одного возраста к другому очень важен для понимания эффективности и норм развития. Здесь происходит смена позиций и ролей, которая происходит в условиях все еще актуальных предыдущих позиций ребенка относительно той, прежней, социальной ситуации, и новой, которая становится актуальной и желаемой для него, но новой и экстерииоризированной. Процесс интериоризации будет происходить постепенно, сменяя постепенно старую социальную позицию новой.

Этот переход оказывается достаточно сложным – сменяется одновременно ведущий вид деятельности, социальные позиции и роли, т.е. поведение ребенка и его система отношений, критерии его эффективности и ее оценивания и пр.

Так, в младшем школьном возрасте, в самом начальном его периоде, вчерашний ребенок, «играющий», непосредственный и спонтанный, достаточно резко попадает в новую социальную ситуацию, в которой востребована уже его более зрелая часть, которая по своей природе еще только должна проявиться и во многом сформироваться.

Н. Ю. Кулагина [37], описывая младший школьный возраст, говорит об изменении не только деятельности и непосредственности ребенка, но и изменении его ценностной сферы, интересов и всего образа и уклада жизни в целом.



Научное изучение особенностей данного возрастного периода позволило выделить характеристики и изменения младшего школьника. Изменения эти касаются и анатомо-физиологических параметров, и психической деятельности и изменения личностных структур и их содержания.

Так как в детских возрастах организм находится в непрерывной динамике, меняются органы и ткани ребенка, развивается костная система, морфологические изменения касаются и всех других органов и систем. Вместе с этим меняется и физиологическая система. Это обуславливает более точное движение рук, тела в целом, дети лучше координированы, им подвластны уже сложные комплексы движений, более точная их дифференцировка. Но, общая неустойчивость и незрелость этих систем приводит к высокой утомляемости, что отражается на качестве, продуктивности, и, как следствие, на настроении, качестве психической деятельности, отражается в поведении и деятельности.

В психологических структурах личности изменения касаются в появляющейся идентификации себя в половых, структурных, психологических категориях. У младшего школьника появляется регуляция поведения, первичные навыки самоорганизации, возможность соподчинять свои мотивы, осознавать свои потребности и желания. У них появляется критичность по отношению к себе, отражающая развитие рефлексии, признается и осуществляется категория «должен» над доминирующим в дошкольном детстве мотивом «хочу», развивается мотивационная сфера, которая является важным компонентом психологической готовности ребенка к школьному обучению [23].

Интеллект младшего школьника к периоду обучения в школе тоже достаточно сформирован. Дети способны к выполнению логических операций, их речь должна быть высокоразвитой, сформирован большой словарный запас, что позволяет им оперировать многими понятиями и еще активнее развивать словесно-логическое мышление. Память ребенка

развивается и становится качественней по мере обучения в школе, благодаря этому ему все легче устанавливать связи между предметами и явлениями, обобщать и делать выводы. То есть, ребенок в самом начале школьного обучения по всем параметрам теоретически готов к школьному обучению и в частности к учебной деятельности и как к ведущей, и как собственно поведенческо-деятельностной.

Все эти изменения, происходящие в нем и в его социальной ситуации, позволяют говорить об особенном кризисном состоянии ребенка. Кризис этого этапа развития называют кризисом семи лет [16]. Особенностью этого кризиса ученые называют становление дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка. Изменения касаются и сферы его общения. Оно становится внеситуативно-личностным, ребенок уже больше направлен на другого, контакты уже более длительные и глубоки, дети начинают дружить. Но, здесь, же существует и противоположность – младшие школьники все еще обособлены, непроизвольно эмоциональны, могут быть конфликтны, что при определенных обстоятельствах негативно влияет на благополучие эмоциональной сферы ребенка и личностного развития в целом.

Сменяются и приоритеты ребенка. В первую очередь это касается смены диспозиций в отношении со взрослыми – если для ребенка-дошкольника родитель является самой значимой фигурой, то для младшего школьника учитель занимает уже более приоритетное положение. Его личностная направленность уже принадлежит педагогу и сверстникам.

Дети еще очень полярны, их выводы упрощены, оценочны, критерии оценок внешние, паттерны поведения не столь адаптивны.

Также необходимо отметить и изменения психических функций ребенка и его познавательной сферы. Мышление занимает доминирующее положение, в рамках учебной деятельности активно развивается словенно-логическое мышление. На первых этапах опорой для него является апелляция к наглядно-образным категориям, лежащим в основании

мыслительной деятельности на предыдущих этапах развития, которые постепенно становятся неактуальны в учебной деятельности младшего школьника. Здесь уже формируются предпосылки более зрелого, теоретического, мышления. Это позволяет детям абстрагироваться от внешнего конкретного и перейти на уровень оперирования существенными характеристиками явлений, предметов и связей между ними [25].

Дети приходят в школу также с недостаточно развитым восприятием. Это отражается на сложностях в дифференциации букв, цифр, а следовательно влияет на эффективность обучения чтению и письму. Внутри этого возрастного периода восприятие развивается в динамике от анализирующего к синтезирующему.

Память в этом возрасте должна приобрести характер произвольности и осмысленности. От произвольного запоминания впечатляющего и интересного в ходе игры дети переходят к целенаправленной деятельности по запоминанию всего необходимого (а не интересного). Сложным для развития становится детская опора на механическое запоминание («техническое» заучивание), которое часто стимулируется педагогами и родителями в учебной деятельности. При внешней эффективности такого способа учения, это приводит к сложностям в последствии, так как тормозится развитие памяти как психической функции, которая не позволяет сформироваться смысловой памяти, соответствующей возрастной норме.

Совершенствуется и внимание детей. развивается важная сторона этого процесса – произвольность и регулируемость. Благодаря этому и проявляются постепенно сосредоточенность, усидчивость, концентрация внимания пр. [15].

К личностным изменениям относят в первую очередь изменения мотивационной сферы ребенка, которое А.Н. Леонтьев выделяет как «ядро личности» [41]. В этом возрасте выступает на передний план мотив «высокой оценки», что становится оценочной характеристикой личности

школьника и предметом гордости. В рамках возрастной нормы у детей должна формироваться внутренняя познавательная мотивация, напрямую связанная с учение, и социальные мотивы, опосредованно влияющая на учебную деятельность, но при этом играющая огромную роль в регуляции деятельности – стремление занять определенную позицию и статус грамотного, знающего, социально-полезного человека, завоевать уважение и престиж в системе отношений как со взрослыми, так и со сверстниками. Следует отметить, что такая устремленность может приводить к преобладанию мотивации достижения в ущерб познавательной мотивации, которая развивает не только познавательную сферу и интеллект, но и личность в целом. Это объясняется значением мотивации достижения для статуса ребенка – погоня за отметками любой ценой и получение социального одобрения приводит к удовлетворенности личностно значимых потребностей и смещает приоритеты в личностном становлении и развитие познавательной сферы личности. Другими словами, формируется устойчивая внешняя мотивация, которая, как известно, не только не способствует истинному развитию, но даже и начинает препятствовать ему.

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте, как ведущий вид деятельности, является возрастной формой активности ребенка, которая своей доминирующей сущностной характеристикой и направленностью внутрь ребенка, приведет к развитию заданных психических функций и свойств его личности.

Таким образом, новообразованиями этого возраста являются произвольность, осознанность и интеллектуализация психических процессов, их внутренняя опосредованность, зрелая мотивационная сфера с внутренней учебной мотивацией и соподчинением мотивов, осознание собственных изменений, возможностей и способностей благодаря формированию рефлексии, ориентация на группу сверстников (формирование социальной направленности) и самосознание ребенка [47, 37].

Интересным является мнение Э. Эриксона, который считал центральным новообразованием этого возраста чувство компетентности у ребенка. Он объяснял это тем, что ребенок должен реализовывать себя в деятельности благодаря своим умениям и навыкам. Именно это позволяет ему чувствовать себя полноценным, «уместным». В противном случае, детская некомпетентность может приводить к искажению личностного развития, к формированию у него неадекватной самооценки и влиять на содержание его Я-концепции в целом [69].

### **1.3. Новая социальная позиция младшего школьника и ее особенности**

Рассмотрев социальную ситуацию развития ребенка и особенности его развития и формирования в младшем школьном возрасте, выделив основные новообразования возраста, необходимо рассмотреть важный для нашего исследования аспект – социальную позицию, которую занимает ребенок этого возраста в новой социальной ситуации.

Социальная ситуация, как было уже сказано, это «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [18]. В противовес бихевиористскому пониманию этого феномена, которые считали ее стимульной и тем самым определяющей реакцией, Л.С. Выготский выделял интерактивную взаимосвязь ребенка и среды. И в такой взаимосвязи необходимо говорить о роли среды для каждого индивида и роли индивида во взаимодействии с социальной средой.

Социальная позиция младшего школьника в его новой социальной ситуации развития это его активность и деятельность в совокупности своих

психологических характеристик. В социальную позицию включают внутренние и внешние аспекты жизнедеятельности ребенка.

В общем, говоря, новая роль школьника, ученика, которую каждый ребенок, достигшей определенного возраста, занимает в социальной иерархии, предполагает и комплекс взаимосвязанных внутренних и внешних проявлений, обусловленных той социальной ситуацией, в которой ребенок развивался.

Социальную позицию с одной стороны обуславливает сама среда со своими особенностями и требованиями, с другой, внутренней, определяет личность ребенка в его индивидуальности, готовности, сформированности личностных сфер и индивидуальных характеристик, т.е. самой его индивидуальностью в целом.

Среда, в которой формировался ребенок, влияла на него, стимулируя развитие особенностей, черт, навыков и пр. Но и ребенок был активен по отношению к той среде, в которой он находился. Социальная ситуация развития для личности по мнению Л.С. Выготского, может познаваться и пониматься только через такую категорию, как переживание. Он говорит, что человек, вступая во взаимоотношения «ребенок – среда - ребенок», где присутствует обоюдная активность, возникают отношения, которые вызывают переживания. Он считал, что основная суть переживания – это отношение ребенка как человека к конкретному моменту действительности, а характер и содержание переживания отражает то, какое влияние оказала на него та или иная характеристика среды [17].

Исходя из этого понимания, можно сказать, что социальная позиция ребенка во многом есть следствие субъективного переживания им личной социальной ситуации своего развития.

Т.е., содержательные характеристики внутренне обусловленной социальной позиции ребенка отражают специфические особенности взаимодействия со средой, которая имела свои внешние и внутренние

характеристики, вызывая отклик в ребенке на уровне отношения к ней и переживания ее.

К средовым факторам влияния на становление и развитие ребенка относят, как известно, семью - ее внутреннюю организацию, социальное положение, ценности, нормы, устремления, возможности, культурный опыт. Все это выражено в системе отношений с ребенком, в воспитательных позициях и стратегиях, в специфических детско-родительских отношениях.

Психологическое здоровье семьи – это главный аспект, основная характеристика, важная для понимания системы внутренних отношений и особенностей их влияния на личность каждого члена семьи, а на детей в особенности. Здесь важны процессы, протекающие в семье, ее социальная активность, динамика и этапы развития, жизненные условия, индивидуально-личностные характеристики членов семьи и способность их к конструктивному взаимодействию. Также важным является и ее функциональность, т.е. способность выполнять свои функции и качество этого исполнения. В том ракурсе выделяют благополучные и неблагополучные семьи. Их различие заключается в способности быть продуктивной во всех планах и смыслах, не смотря на закономерные проблемы и трудности.

Благополучным семьям свойственно сплоченность, стремление помогать и защищать друг друга и пр. Фактором неблагоприятного влияния на ребенка здесь могут стать такие категории, как излишняя снисходительность, не последовательность в требованиях, нечеткие нормы и правила, которые надо соблюдать, излишняя потворствующая протекция или опека, расхождением внутренних семейных представлений о ценностях и нормах с реально существующими социальными условиями, требованиями и критериями.

К неблагополучным семьям относят «проблемные», конфликтные, кризисные семьи, где не удовлетворяются потребности каждого или отдельных членов семьи по причине либо внутрисемейных особенностей,

либо общесоциальных факторов. Для понимания влияние неблагополучной семьи на ребенка важно его положение в семье и отношение к нему родителей. По мнению ученых, в неблагополучных семьях частым являются психогенные отклонения у родителей, неосознанная проекция на ребенка личных нежелательных качеств или неудовлетворенных потребностей, жестокое обращение, эмоциональная холодность и пр. [20].

Такая характеристики семьи как конфликтность выражается в невозможности семьи разрешать противоречия, закономерно возникающие между членами семьи из-за разности взглядов, желаний, интересов, потребностей, состояний и индивидуальных особенностей, конструктивными способами. Это приводит к устойчивой фрустрации, неудовлетворенности, ухода от контакта и сопровождается все это длительными отрицательными эмоциями.

Такие семьи называют еще и кризисными, если противоречия носят резкий характер, приводят к непримиримости и враждебности членов семьи по отношению друг к другу. Здесь невозможно уже идти на уступки, невозможны компромиссы и в таких условиях зачастую семьи распадаются или находятся на грани этого.

Суть проблемных семей несколько отличается по своей сути от двух предыдущих. В них, как правило, существуют особо трудные ситуации, которые своей сутью порождают стойкое перенапряжение и невозможность удовлетворять потребности в развитии и реализации. Этими ситуациями могут быть социальные условия существования (отсутствие жилья, работы, низкий уровень заработной платы и жизни), длительная продолжительная болезнь какого-либо члена семьи, нахождение в пенитенциарных системах одного из членов семьи и другие тяжелые жизненные ситуации. Такие условия жизни могут приводить к специфическим межличностным отношениям в семье, нарушении взаимоотношений и даже к психическим расстройствам личности.



Такая дифференциация семей и выделение факторов, которые негативным образом влияют на семью, позволяет сегодня выделить так называемые семьи группы риска: деструктивную семью, неполную семью, псевдосолидарную (а на самом деле ригидную) семью, распавшуюся семью и пр.

Общим для них является наличие болезненно-эмоционального отношения детей к родителям, их проблемам, усугубляемого холодностью матери; устойчивое проявление конформизма с одновременным попустительством, которое, по сути, является безразличием и нежеланием ориентироваться на нужды ребенка; манипуляция друг другом с привлечением ребенка; непоследовательность отношения к ребенку (от отвержения до неприятия его); отсутствие общих дел и интересов; спутанность ролевых позиций и функций, и пр.

В неполных семьях есть свои особенности. К ним можно отнести специфику и сложности во взаимоотношениях родителя и ребенка, недостаток времени, проводимого семьей вместе, возможные глубинные установки, сформировавшиеся вследствие специфической социальной ситуации семьи. Но, при этом, дети в таких семьях имеют и ряд положительных приобретений – они более самостоятельны, более чутки и отзывчивы, более личностно зрелые. В этой категории семей - неполных – трудно выделить общую деструктивность. Это обусловлено совершенно разными социальными ситуациями образования неполной семьи. Это и семья с ребенком, родившимся вне брака, и семья после развода, и семья после трагического ухода из семьи одного из членов семьи, и дети с приемными детьми и пр. В каждой из них складывается своя специфическая ситуация и каждый родитель, или лицо его заменяющее, организуют семейные отношения по-разному, стремясь компенсировать ущерб либо игнорируя эту сторону семейной функции. Соответственно, в каждом случае, это может проявляться и влиять на ребенка по-разному.

В любом случае, семья – эта первичная социальная ситуация развития ребенка, со своими особенностями и функциональностью-дисфункциональностью. Она формирует переживание у него определенных особенностей и личностных качеств, а, в общем, жизненного опыта, который отражается в его социальной позиции, поведении, деятельности, общении и несетя им из возраста в возраст, из одного возрастного периода в другой, выражаясь, каждый раз в специфически и индивидуально обусловленном поведении и его социальной позиции в актуальный момент жизни.

Исходя из этого понимания, можно сказать, что социальная позиция ребенка во многом есть следствие субъективного переживания им личной социальной ситуации своего развития.

Т.е., содержательные характеристики внутренне обусловленной социальной позиции ребенка отражают специфические особенности взаимодействия со средой, которая имела свои внешние и внутренние характеристики, вызывая отклик в ребенке на уровне отношения к ней и переживания ее.

### **Выводы по первой главе**

Психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека и его поведения, требованиям среды.

Социальная адаптация для человека сложна и неоднозначна за счет своей незнакомости, отсутствия ясности и предсказуемости. Это, с одной стороны, вызывает тревогу и напряжение, побуждая человека инстинктивно избегать этих состояний, а с другой, желательность или необходимость

новой социальной ситуации пробуждает ту самую энергичность, позволяющую освоить новое поле и сделать ситуацию более предсказуемой, а также выйти из уже готовых состоявшихся у него компетенций, на новый уровень.

Школьная адаптация - это значимый аспект учебной деятельности ребенка в образовательном учреждении. Успешная и благополучная адаптация может явиться основанием не только для эффективной деятельности ребенка в ходе собственного образования, но и благоприятно повлиять на его личность целиком.

Школьная адаптация это многоаспектное и последовательное приспособление ребенка к школьной жизни, аспектами которой являются школьные нормы, требования и правила, межличностные отношения в группе сверстников и адаптация к новой собственной социальной роли, т.е. к самому себе. Школьную адаптацию всегда рассматривают в совокупности с дезадаптацией. Дезадаптация ребенка в школе это совокупность признаков и особенностей, как личности, так и среды, приводящая к осложнениям освоения новой социальной ситуации, новой личной позиции школьника. Наличие дезадаптации всегда свидетельствует о наличии недостаточностей – психофизиологических, личностных и социально-психологических.

Основными критериями, по которым можно определить степень адаптированности ребенка к школьному обучению, являются уровень тревожности, самооценка, особенности мотивации обучения и специфика поведения ребенка в разнообразных жизненных и школьных ситуациях, актуальных для него и затрагивающих его отношения с другими людьми.

Социальная ситуация в психологии понимается как уникально воспринимаемая личностью среда, с которой в данный момент его жизни разворачивается взаимодействие. Она уникальна в каждом возрасте и является «сущностью» характеристикой возраста, отражая все новообразования всех сфер психики ребенка и его личности в целом.

Период перехода от одного возраста к другому очень важен для понимания эффективности и норм развития. Здесь происходит смена позиций и ролей, которая происходит в условиях все еще актуальных предыдущих позиций ребенка относительно той, прежней, социальной ситуации, и новой, которая становится уже актуальной и желаемой для него, но неизвестной и существующей «отдельно» от него (экстериоризированной).

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте, как ведущий вид деятельности, является возрастной формой активности ребенка, которая своей доминирующей сущностной характеристикой и направленностью внутрь ребенка, приведет к развитию заданных психических функций и свойств его личности. Новообразованиями этого возраста являются произвольность, осознанность и интеллектуализация психических процессов, их внутренняя опосредованность, зрелая мотивационная сфера с внутренней учебной мотивацией и соподчинением мотивов, осознание собственных изменений, возможностей и способностей благодаря формированию рефлексии, ориентация на группу сверстников (формирование социальной направленности) и самосознание ребенка.

Социальная позиция младшего школьника в его новой социальной ситуации развития - это его активность и деятельность в совокупности своих психологических характеристик. В социальную позицию включают внутренние и внешние аспекты жизнедеятельности ребенка. Новая роль школьника, ученика, которую каждый ребенок, достигший определенного возраста, занимает в социальной иерархии, предполагает и комплекс взаимосвязанных внутренних и внешних проявлений, обусловленных той социальной ситуацией, в которой ребенок развивался.

Социальную позицию с одной стороны обуславливает сама среда со своими особенностями и требованиями, с другой, внутренней, определяет личность ребенка в его индивидуальности, готовности, сформированности

личностных сфер и индивидуальных характеристик, т.е. самой его индивидуальностью в целом.

Социальная позиция ребенка во многом есть следствие субъективного переживания им личной социальной ситуации своего развития, т.е., содержательные характеристики внутренне обусловленной социальной позиции ребенка отражают специфические особенности взаимодействия со средой, которая имела свои внешние и внутренние характеристики, вызывая отклик в ребенке на уровне отношения к ней и переживания ее.

## **ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ**

### **2.1. Организация исследования и характеристика испытуемых**

Основной целью эмпирического исследования явилось выявление особенностей психологической адаптации младших школьников к новой, изменившейся социальной позиции, которая во многом определяется личностными качествами ребенка, такими как самооценка, тревожность, а также особенностями его поведения в разнообразных социальных ситуациях, обусловленного спецификой семейной ситуацией, оказавшей влияние на личностное становление ребенка.

Для осуществления экспериментального исследования нами была отобрана группа учащихся первых классов общеобразовательной школы ГБОУ СОШ №14 г. Сызрани в количестве 40 человек (классы «А», «Б», «В»). Экспериментальное исследование проводилось в октябре-ноябре 2015 года. Оно представляло собой сбор социально-психологических и психодиагностических данных, их последующий анализ и интерпретацию. Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Сбор экспериментальных данных;
2. Обработка психодиагностических данных с предварительным анализом результатов;
3. Статистическая обработка полученных данных;
4. Сравнительный анализ результатов исследования специфики адаптации к новой социальной позиции у детей из полных и неполных семей;
5. Обсуждение результатов и выводы по экспериментальному исследованию.

На первом этапе исследования нами был проанализированы испытуемых по возрасту, полу и составу семей. В группу испытуемых вошли

равное количество мальчиков и девочек. Средний возраст детей 7 лет 6 мес. – 7 лет 8 мес.

Учитывая задачу исследования, мы сконцентрировались на разделении испытуемых по двум категориям, характеризующих социальную ситуацию развития по выраженному признаку. Таким признаком явилась характеристика семьи детей – полная и неполная.

Всех испытуемых из трех классов и на основании полученных данных были сформированы две группы испытуемых, в каждой из которой по 20 детей:

1. Группа А – дети из неполных семей.
2. Группа Б – дети из полных семей.

Нами был проведен первичный анализ испытуемых и сделаны также выводы по их половозрастным характеристикам.

**Таблица 1.**

**Анализ социально-психологических характеристик  
испытуемых.**

Группа	Состав семьи	Общее количество	Средний возраст	Количество мальчиков	Количество девочек
«А»	Неполная	20	7,6	7	13
«Б»	Полная	20	7,8	13	7

Как видно из сводной таблицы, разницей двух групп является половая представленность детей из полных и неполных семей - в неполных семья девочек больше, чем мальчиков.

С учетом изученной нами проблемы школьной адаптации и значения социальной позиции школьников, нами было выявлено, что признаками успешной адаптации являются самооценка ребенка, его эмоциональное состояние и особенности поведения детей в новой для себя социальной

ситуации, мы спланировали эксперимент, в котором нами будут получены именно эти данные.

Для проверки предположения о влиянии на успешность адаптации младших школьников к школьному обучению их самооценки, уровня тревожности и специфики их поведения нами были отобраны следующие тестовые методики [58, 55, 48]:

- методика изучения самооценки «Лесенка»;
- опросник школьной тревожности А.Г. Лускановой;
- анкета для определения школьной мотивации А.Г. Лускановой;
- методика Рене Жиля.

1. Методика самооценки «Лесенка» представляет собой модифицированный вариант методики С.Г. Якобсон и В.Г. Щур (1975) [48]. Она предназначена для выявления самооценки и уровня притязаний у детей 5-9 лет. «Лесенка» для детей младшего школьного возраста состоит из 7 ступенек. Методика проводится индивидуально.

Самооценка детей 6-7-летнего возраста становится уже более реалистичной, в привычных ситуациях и привычных видах деятельности приближается к адекватной. В незнакомой ситуации и непривычных видах деятельности их самооценка завышенная.

2. Опросник школьной тревожности А.Г. Лускановой (1983) представляет собой методику, состоящую из 5 вопросов, каждый из которых имеет от 3 до 5 вариантов ответов и диагностирует три степени тревожности, связанной со школьными ситуациями [Наст книга Рогов]. В зависимости от совершенных выборов определяется уровень школьной тревожности относительно указанных школьных ситуаций. Это методика относится к экспресс-диагностике, полной картины явления не дает, позволяет выявить категории состояния испытуемых.



3. Анкета для определения школьной мотивации А.Г. Лускановой состоит из 10 вопросов, каждый из которых имеет по три варианта ответов, каждому из которых соответствует определенное количество баллов.

4. Методика Рене Жиля - проективная методика исследования личности. Опубликовано Р. Жилем в 1959 году и предназначена для обследования детей. [55]. Методик предназначена для выявления особенностей поведения в различных ситуациях взаимодействия с людьми.

5. «Анкета для родителей учащихся 1-х классов». Данная анкета предназначена для получения информации от родителей детей об эмоциональном состоянии ребенка посредством анализа поведенческих особенностей, проявленных в неформальной (домашней) ситуации относительно учебной деятельности и в типичных бытовых моментах жизни ребенка. Эти данные позволяют быстро и эффективно выявить признаки дезадаптации у детей – первоклассников.

## **2.2. Результаты исследования социально-психологической адаптации младших школьников**

Проведенное нами психодиагностическое обследование детей первого класса из полных (группа Б) и неполных (группа А) семей, позволило получить данные о самооценке, уровне школьной тревожности, специфике школьной мотивации и особенностях поведения ребенка в разнообразных жизненных ситуациях, затрагивающих его отношения с другими людьми. Также нами были получены данные о поведении ребенка в домашней ситуации, которые позволили бы судить о степени эмоционального напряжения ребенка в отношении его учебной деятельности.

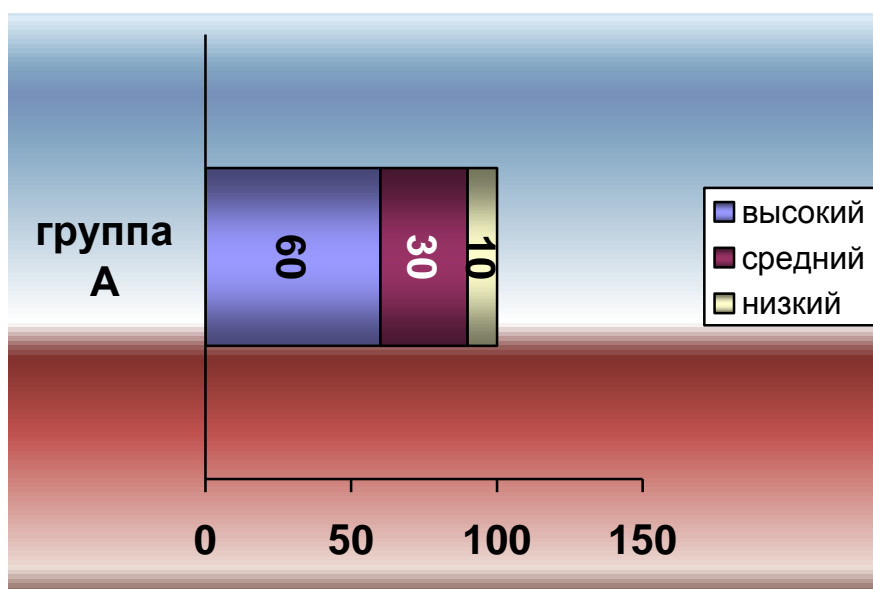
Изучая самооценку ребенка при помощи методики «Лесенка», которая позволяет определить самооценку в балльных показателях (1 - 2 балла соответствуют низкой самооценке, 3 - 5 баллов - средней самооценке, 6 - 7 баллов - высокой самооценке) мы получили следующие результаты:

1. Группа А - дети из неполных семей:

Таблица 2.

Показатели самооценки детей из неполных семей.

Уровень самооценки	Количество детей	Процент детей
высокий уровень самооценки	12 человек	60 % детей
средний уровень	6 человек	30% детей
низкий уровень	2 человека	10% детей



Гистограмма 1. Показатели уровня самооценки у детей из неполных семей.

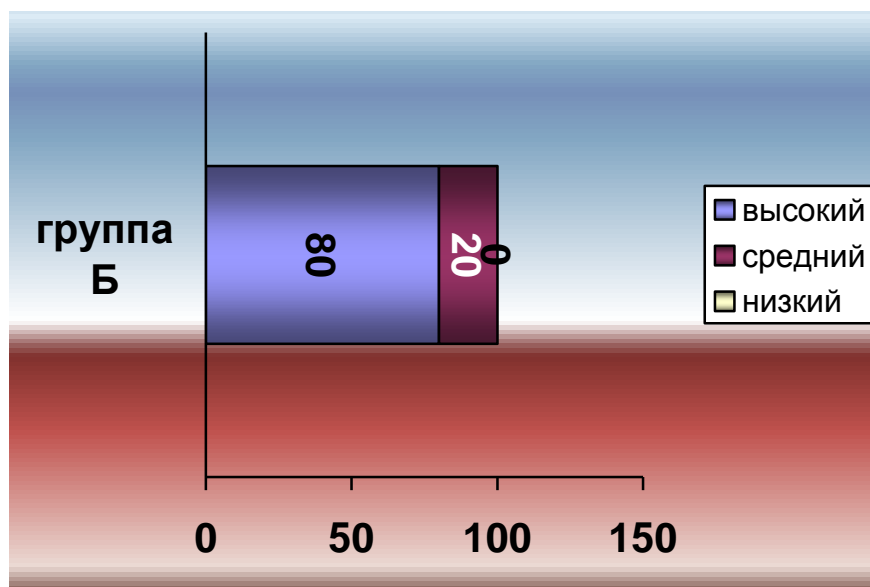
2. Группа Б - дети из полных семей:

Таблица 3.

Показатели самооценки детей из неполных семей.

Уровень самооценки	Количество детей	Процент детей
высокий уровень самооценки	16 человек	80 % детей
средний уровень	4 человека	20% детей

низкий уровень	не выявлено	0% детей
----------------	-------------	----------



**Гистограмма 2. Показатели уровня самооценки у детей из полных семей.**

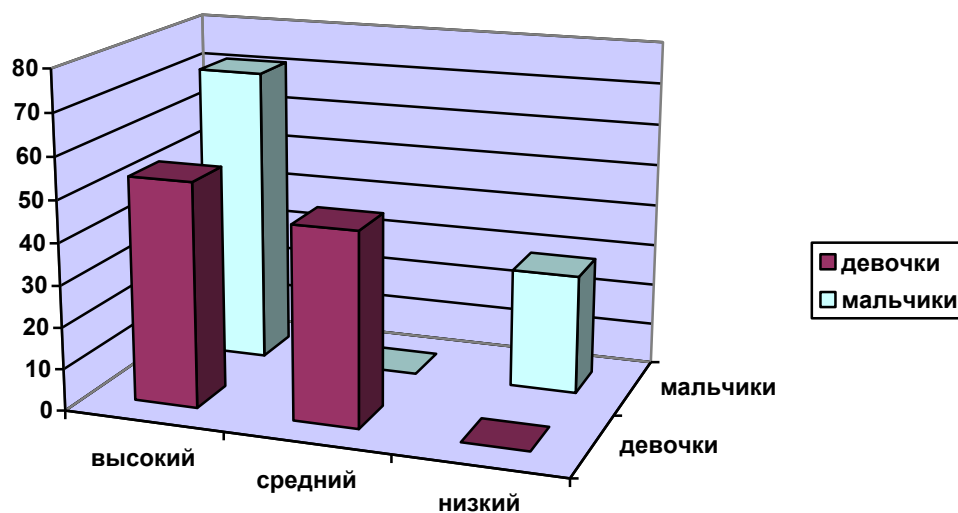
Помимо определения самооценки испытуемых группы А и Б, нами был проведен внутригрупповой анализ данных – мы сравнили уровень самооценки детей в зависимости от их пола, т.е. у девочек и мальчиков. Так, было установлено, что:

1. Группа А - дети из неполных семей (Таблица 4):

**Таблица 4.**

**Уровень самооценки мальчиков и девочек из неполных семей.**

	Девочки (13 человек)		Мальчики (7 человек)	
	Высокий	53,8%	7 человек	71,4%
Средний	46,2%	6 человек	0%	-
Низкий	0%	-	28,6%	2 человека



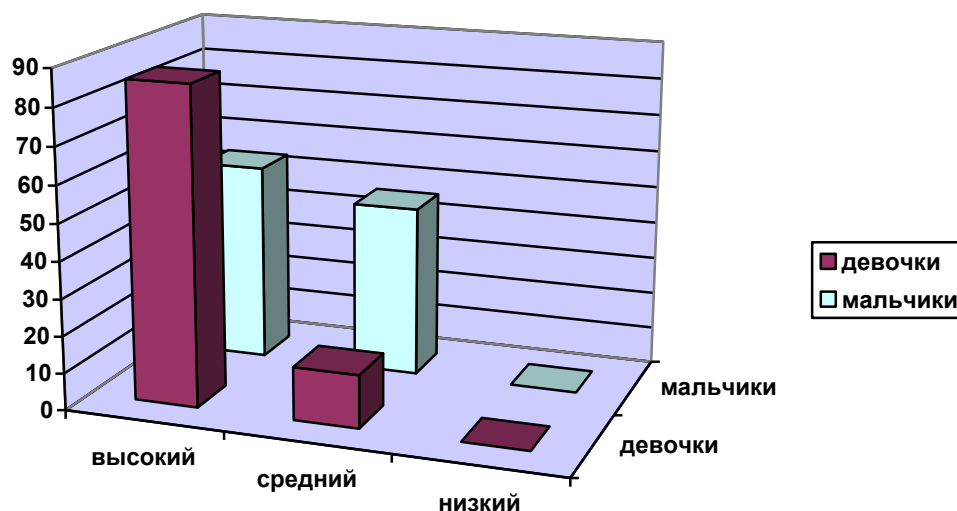
**Гистограмма 3. Показатели уровня самооценки у мальчиков и девочек из неполных семей.**

2. Группа Б - дети из полных семей (Таблица 5):

**Таблица 5.**

**Уровень самооценки мальчиков и девочек из полных семей.**

	Девочки (7 человек)		Мальчики (13 человек)	
	Процент	Число человек	Процент	Число человек
Высокий	85,7%	6 человек	53,8%	7 человек
Средний	14,3%	1 человек	46,2%	6 человек
Низкий	0%	-	0%	-



**Гистограмма 4. Показатели уровня самооценки у мальчиков и девочек из полных семей.**

При анализе школьной тревожности детей из группы А нами были получены следующие результаты – все дети набрали примерно равное количество баллов, соответствующее нормальным показателям тревоги, связанной со школьной ситуацией. При качественном анализе данных можно сделать вывод о том, что дети из неполных семей продемонстрировали при осуществлении выборов следующие тенденции:

- 35% детей (7 человек) в большинстве совершали промежуточные выборы (категория ответов «иногда», «не очень», «мне все равно»);
- 50% детей (10 человек) совершали разнообразные выборы, но с тенденцией к адекватному уровню школьной тревоги;
- 15% детей (3 человека) в вопросах «где ты чувствуешь себя лучше?», «хочется ли тебе в школу?», «кого ты больше боишься?» делали выборы в пользу домашней обстановки, но у некоторых детей из этой группы встречались ответы в пользу избегания контакта. Например, на вопросы «где ты чувствуешь себя лучше» давали ответ «один», а на вопрос «кого ты больше боишься?» отвечали «родителей».

Анализ данных о школьной тревожности у испытуемых группы Б показал, что им свойственны ответы, также отражающие адекватный уровень школьной тревоги. Но у них, в отличие от детей из неполных семей, практически отсутствуют тенденции, проявленные теми, а также ответы, говорящие о сложности для них ситуаций оценок больше присущи детям с более высоким уровнем самооценки, причем в большей степени мальчикам. Анализ уровня школьной мотивации позволяет сделать вывод о том, что у детей из неполных семей не выявлен низкий уровень мотивации и отсутствуют дети с негативным отношением к школе. Ответы детей в основном говорят о хорошей школьной мотивации и положительном отношении к школе. У 5 человек (25%) этой группы испытуемых отмечен высокий уровень школьной мотивации, причем все они – девочки.

Аналогичные данные получены и у детей из полных семей. Единственно, в этой группе отмечен низкий процент детей с высоким уровнем школьной мотивации, который говорит о наличии познавательного мотива, о стремлении наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Дети с высокими показателями по этому тесту обычно четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В продуктах деятельности этих детей проявлена высокая школьная мотивация. Так, в рисунках детей активно присутствует школьная тематика - они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

Анализ экспериментальных данных по методике Рене Жиля показал, что:

- в подгруппе девочек из группы детей из неполных семей (группа А) отмечаются более высокие показатели значений таких шкал, как «отношения к братьям и сестрам, дедушке и бабушке, другу», а также шкалам общительности и социальной адекватности поведения. Более низкий показатель отмечен у них по шкалам «отношение к матери и отцу как к семейной паре»;

- в подгруппе мальчиков этой же группы (группа А) отмечаются более высокие показатели по шкалам «отношение к отцу, братьям и сестрам, учителю», высокие показатели по шкале «социальная адекватность поведения», а более низкий показатели отмечены по шкале «отношение к другу» в группе детей из полных семей (группа Б) получены в общей сложности идентичные результаты, но этим детям присуще снижение показателям по шкалам «отношения к братьям и сестрам» и «социальная адекватность поведения».

**Таблица 6.**

**Результаты данных по методике Рене Жиля  
у детей из неполных семей**

Шкалы	Макс. значения	девочки		мальчики		общие результаты	
		М	ст. откл.	М	ст. откл.	М	ст. откл.
отношение к матери	20	6,46	2,26	5,71	2,69	6,20	2,38
отношение к отцу	20	2,00	2,12	3,14	2,73	2,40	2,35
отношение к матери и отцу	10	2,08	1,85	2,57	1,13	2,25	1,62
отношение к братьям и сестрам	20	3,23	2,52	5,00	4,24	3,85	3,23
отношение к бабушке и дедушке	15	2,08	1,71	1,00	1,15	1,70	1,59
отношение к другу	20	1,46	1,90	0,29	0,49	1,05	1,64
отношение к учителю, взрослому	15	1,77	1,48	1,14	0,90	1,55	1,32
Любознательность	10	4,08	1,66	3,00	2,16	3,70	1,87
Доминантность	4	1,92	1,44	1,86	0,90	1,90	1,25
Общительность	4	2,38	1,04	2,00	1,00	2,25	1,02
Отчужденность	15	2,62	2,22	3,43	1,90	2,90	2,10
соц. адекватность поведения	10	7,54	1,27	6,14	1,95	7,05	1,64

Таблица 7.

**Результаты данных по методике Рене Жиля  
у детей из полных семей**

Шкалы	Макс. значения	девочки		мальчики		общие результаты	
		М	стат. откл.	М	ст. откл.	М	ст. откл.
отношение к матери	20	6,86	3,85	5,46	2,88	5,95	3,22
отношение к отцу	20	2,43	2,15	2,62	1,04	2,55	1,47
отношение к матери и отцу	10	4,14	2,85	2,31	1,44	2,95	2,16
отношение к братьям и сестрам	20	2,43	1,99	3,15	1,91	2,9	1,92
отношение к бабушке и дедушке	15	1,00	1,15	1,62	1,33	1,4	1,27
отношение к другу	20	0,86	1,57	2,00	2,48	1,6	2,23
отношение к учителю, взрослому	15	1,86	1,68	0,69	0,75	1Д	1,25
любопытность	10	3,86	1,68	3,69	1,97	3,75	1,83
доминантность	4	1,57	0,79	1,92	1,12	1,8	1,01
общительность	4	1,86	1,21	2,08	1,61	2	1,45
отчужденность	15	2,86	1,46	3,31	2,14	3,15	1,90
соц. адекватность поведения	10	7,00	1,53	5,15	2,51	5,8	2,35

Помимо проанализированных нами данных мы получили результаты заполненной родителями детей анкеты, предназначенной для выявления особенностей поведения и учебной деятельности их ребенка. Родители детей из обеих групп не выражали согласие практически ни с одним утверждением и лишь 7 человек из всех 40 испытуемых (17,5%) давали более реалистичные ответы. Например, на вопросы «Без напоминаний не садится за уроки», «Плохо засыпает», «Постоянно перепроверяет себя, может несколько раз переписывать домашнюю работу», «Слишком волнуется по поводу своих успехов в школе», «Очень долго выполняет домашнее задание» давали



положительные ответы или поясняли ситуацию. Ответы остальных 33 родителей (82,5%) нельзя считать достоверными, так как в них явно прослеживается тенденция давать ответы исходя из социально одобряемого поведения, которое «должен иметь первоклассник, который с удовольствием ходит в школу и полностью готов к школьному обучению».

### **2.3. Анализ и интерпретация эмпирических данных**

На данном этапе нашего исследования нами был проведен сравнительный анализ показателей самооценки детей из полных и неполных семей, их уровня тревожности и школьной мотивации и проанализированы данные о специфике поведения детей в различных ситуациях и отношения к ним, полученные по методике Рене Жиля.

В данной работе были использованы следующие переменные и методы математической статистики [61]:

- математическое ожидание (M);
- стандартное отклонение (a);
- метод Стьюдента - t-критерий - параметрический метод, используемый для проверки гипотез о достоверности различия средних двух выборок при нормальном распределении и  $p > 0,05$ ;
- угловое преобразование Фишера -  $\phi^*$ -критерий - предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего нас признака. Определяется по формуле:  $sr^* = (\phi_1 - \phi_2) \times \sqrt{V(n_1 \times n_2) / (n_1 + n_2)}$ , где  $\phi_1$  - угол, соответствующий большей % доле;  $\phi_2$  - угол, соответствующий меньшей % доле;  $n_1$  - количество наблюдений в выборке 1;  $n_2$  - количество наблюдений в выборке 2 [1].

При сопоставительном анализе показателей самооценки обеих групп испытуемых можно выделить такие тенденции (Таблица 8).

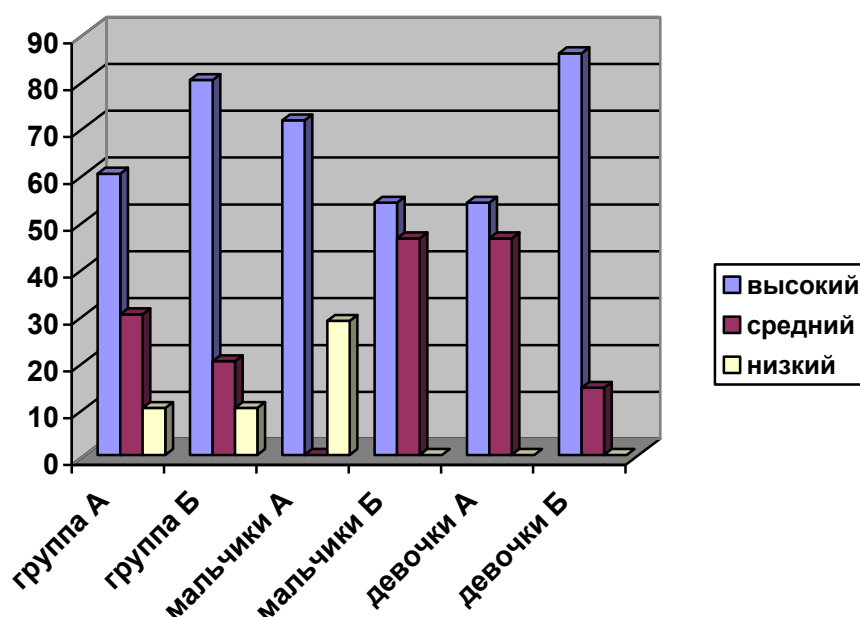
Таблица 8.

**Сравнительные показатели самооценки детей  
из неполных и полных семей.**

Уровень самооценки	Дети из неполных семей			Дети из полных семей		
	Показатели по группе (%)	Девочки (% по отношению к кол-ву девочек)	Мальчики (% по отношению к кол-ву мальчиков)	Показатели по группе (%)	Девочки (% по отношению к кол-ву девочек)	Мальчики (% по отношению к кол-ву мальч.)
Высокий	60	53,8%	71,4%	80	85,7%	53,8%
Средний	30	46,2%	0%	20	14,3%	46,2%
Низкий	10	0%	28,6%	0	0%	0%

Таким образом, можно говорить о некоторых отличиях по группам испытуемых. Так, у детей из полных семей не проявлен низкий уровень самооценки, причем она отсутствует как у мальчиков, так и у девочек. У детей из неполных семей есть 2 человека с низким уровнем самооценки, причем оба ребенка – мальчики.

Полученные данные наглядно могут быть отражены в гистограмме.



**Гистограмма 5. Сравнительный анализ самооценки у мальчиков и девочек из полных семей.**

Воспользовавшись методом углового преобразования Фишера, мы определили значимость различий полученных нами процентных соотношений.

Согласно критерию Фишера, различие в 20% имеет  $p=0,08$ , тогда как предельно допустимая ошибка в психологических вычислениях может равняться 0,05. Это значит, что с точки зрения статистики различие в 20% не является значимым, т.е. соотношение уровня самооценки в группах испытуемых практически не различаются между собой.

Кроме этого мы можем определить средние значения самооценки по исследуемым группам и подгруппам. Из проанализированных данных видно, что если между показателями самооценки девочек из полных и неполных семей большого различия не отмечается, то мальчики из полных семей значительно опережают мальчиков из неполных семей.

**Таблица 9.**

**Значения самооценки у детей, воспитывающихся  
в полных и неполных семьях**

Полные семьи				Неполные семьи			
Девочки		Мальчики		Девочки		Мальчики	
<i>M</i>	<i>ст.отк</i>	<i>M</i>	<i>ст.отк</i>	<i>M</i>	<i>ст.отк</i>	<i>M</i>	<i>ст.отк</i>
5,86	1,21	6,38	0,87	6,08	1,04	4,71	2,50

Использование метода Стьюдента позволяет нам определить, что различия между этими параметрами значимы ( $t$ -критерий равен 2,82), т.е. мальчики, воспитывающиеся в неполных семьях (как правило, без отца) отличаются более низкой самооценкой, чем их сверстники из полных семей. В свете рассматриваемой нами темы адаптации ребенка к школе, это может быть негативным фактором, определяющим неуспеваемость ребенка по учебным предметам.

Теперь проведем сравнение уровня школьной тревожности и мотивации обучения в школе.

**Таблица 10.**

**Сравнительный анализ школьной тревожности и мотивации у детей экспериментальной и контрольной групп**

шкалы	Полные семьи				Неполные семьи			
	Девочки		Мальчики		Девочки		Мальчики	
школьная тревожность	1,57	1,24	2,15	1,41	0,92	0,70	1,93	1,17
школьная мотивация	18,0	5,54	16,0	7,14	21,0	6,51	15,1	6,77

Количественный анализ полученных данных показывает, что девочки из неполных семей отличаются более высоким уровнем мотивации, что говорит об их заинтересованности именно учебным процессом как таковым, а не его внеучебными сторонами.

Но статистический анализ результатов уровня школьной мотивации, представленных в таблице 7, показал, что между этими показателями не существует значимых различий.

Таким образом, уровень школьной тревожности и школьной мотивации среди детей из полных и неполных семей не имеет отличий, требующих специального внимания или психологической коррекции.

Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп показывает следующее:

- в подгруппе девочек экспериментальной группы отмечаются более высокие показатели значений шкал отношения к братьям и сестрам, дедушке и бабушке, другу, общительности и социальной адекватности поведения и более низкий показатель отношения к матери и отцу как к семейной паре;

- в подгруппе мальчиков экспериментальной группы отмечаются более высокие показатели отношения к отцу, братьям и сестрам, учителю, социальная адекватность поведения и более низкий показатель отношения к другу;
- общие результаты по всей выборке показывают только различия по шкалам отношения к братьям и сестрам и социальной адекватности поведения в пользу экспериментальной группы.

Проверим результаты количественного и качественного анализа при помощи t-критерия Стьюдента, чтобы определить, насколько значимыми являются полученные нами различия.

**Таблица 11.**

**Статистический анализ достоверности различий значений шкал методики Рене Жиля в экспериментальной и контрольной группах.**

Шкалы	Девочки tКр.=2,1	Мальчики tКр=2,1	Общие результаты tКр=2,02
отношение к матери	0,40	0,29	0,16
отношение к отцу	0,63	0,81	0,27
отношение к матери и отцу	2,72	0,64	1,34
Отношение к братьям и сестрам	1,12	1,77	1,15
отношение к бабушке и дедушке	2,34	1,57	0,80
отношение к другу	1,10	3,03	0,77
отношение к учителю, взрослому	0,18	1,72	1,02
любопытность	0,42	1,06	0,06
доминантность	0,96	0,21	0,40
общительность	1,47	0,18	0,63
отчужденность	0,41	0,19	0,34
Соц. адекватность поведения	1,21	1,39	1,63

Итак, статистический анализ показал, что общие показатели шкал по всей экспериментальной выборке не обнаруживают значимых отличий от показателей контрольной группы. При подсчете t-критерия по подгруппам девочек и мальчиков мы обнаружили следующие значимые различия между значениями экспериментальной и контрольной групп:

- в подгруппе девочек экспериментальной группы значимо выше, чем в контрольной, показатели отношения к бабушке и дедушке, что может быть свидетельством компенсации отсутствия эмоциональной привязанности к отцу, и ниже показатели отношения к матери и отцу как к семейной паре, что отражает реальную ситуацию;
- в подгруппе мальчиков экспериментальной группы отмечаются низкие показатели отношения к другу, что можно расценить как малую ценность подобных отношений для обследуемого ребенка.

Из полученных результатов следует, что девочки и мальчики, воспитывающиеся в неполных семьях, более склонны переносить свою привязанность на ближайших родственников, чем на значимых взрослых или друзей. На этапе адаптации к обучению в школе это может стать препятствием для установления полноценных межличностных отношений с преподавателями и одноклассниками.

### **Выводы по второй главе**

В начале своей работы мы предполагали, что среди различных причин, влияющих на адаптацию детей к школе, являются неполные семья, в которой могут развиваться тревожность, низкая самооценка низкий школьный мотив. Для подтверждения своей гипотезы мы провели сравнительное исследование двух групп детей младшего школьного возраста: детей, воспитывающихся в полных семьях, и детей из неполных семей.

Подобранные нами методики должны были диагностировать состояние не только конкретно школьной, но и общесоциальной адаптации ребенка.

В результате проведения исследования и статистической обработки полученных результатов мы определили, что для детей, воспитывающихся в неполных семьях (особенно для мальчиков) более значимыми являются эмоциональные отношения внутри семьи, большая привязанность к родственникам, чем к друзьям или значимым взрослым (учителя, воспитатели). Кроме того, значения самооценки мальчиков из неполных семей гораздо более низкие, чем у мальчиков из полных семей, что также является прогностически неблагоприятным признаком в плане установления межличностных отношений в учебном коллективе.

Методики, диагностирующие особенности адаптации ребенка к учебному процессу (школьная тревожность и мотивация обучения), не обнаружили значимых различий между двумя исследуемыми группами - экспериментальной и контрольной.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

Для мальчиков, воспитывающихся в неполных семьях, по сравнению с девочками из аналогичных семей и детьми из полных семей, характерна более глубокая привязанность к членам семьи в сочетании с ограничением числа внесемейных контактов.

У мальчиков из неполных семей диагностируется значимо низкий, по сравнению с другими детьми, уровень самооценки;

Девочки, воспитывающиеся в неполных семьях, испытывают более глубокую привязанность к бабушкам и дедушкам, чем мальчики из неполных семей и дети обоего пола, воспитывавшиеся в полных семьях;

Девочкам, воспитывающимся в неполных семьях, свойственна более реалистичная оценка семейной ситуации, что выражается в снижении показателей отношения к отцу и матери как семейной паре.

Исходя из сделанных выводов, мы можем говорить о том, что они частично подтверждают предположение, сделанное нами в начале работы.

Отличия между экспериментальной и контрольной группами касаются в большей степени аспекта социальной адаптации (взаимодействия со сверстниками и учителями) детей мужского пола.

Школьная адаптация детей из неполных семей не обнаруживает отличий от детей, воспитывающихся в полных семьях ни по уровню школьной тревожности, ни по развитию учебной мотивации, что не дает оснований говорить о неполной семье как факторе школьной дезадаптации. Мы можем предположить, что косвенно низкая самооценка детей мужского пола из неполных семей отразится на уровне школьной успеваемости ребенка при наличии других неблагоприятных факторов.

На основании полученных данных считаем необходимым рекомендовать целенаправленную работу с родителями как полных, так и неполных семей с целью организации конструктивного внутрисемейного взаимодействия как в период школьной социально-психологической адаптации, так и в аспекте гармонизации детско-родительских отношений и семейного воспитания в целом.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наша работа посвящена изучению адаптации ребенка к новой социальной позиции, к позиции ученика, к новой социальной роли, которая, как и все остальные роли, будет выражена в поведении, деятельности и общении.

Социальная адаптация для человека сложна и неоднозначна за счет своей незнакомости, отсутствия ясности и предсказуемости. Это, с одной стороны, вызывает тревогу и напряжение, побуждая человека инстинктивно избегать этих состояний, а с другой желательность или необходимость новой социальной ситуации пробуждает ту самую энергичность, позволяющую освоить новое поле и сделать ситуацию более предсказуемой, а также выйти из уже готовых состоявшихся у него компетенций, на новый уровень.

Школьная адаптация - это значимый аспект учебной деятельности ребенка в образовательном учреждении. Успешная и благополучная адаптация может явиться основанием не только для эффективной деятельности ребенка в ходе собственного образования, но и благоприятно повлиять на его личность целиком. Школьная адаптация это многоаспектное и последовательное приспособление ребенка к школьной жизни, аспектами которой являются школьные нормы, требования и правила, межличностные отношения в группе сверстников и адаптация к новой собственной социальной роли, т.е. к самому себе. Школьную адаптацию всегда рассматривают в совокупности с дезадаптацией. Дезадаптация ребенка в школе это совокупность признаков и особенностей, как личности, так и среды, приводящая к осложнениям освоения новой социальной ситуации, новой личной позиции школьника. Наличие дезадаптации всегда свидетельствует о наличии недостаточностей – психофизиологических, личностных и социально-психологических.

Основными критериями, по которым можно определить степень адаптированности ребенка к школьному обучению, являются уровень

тревожности, самооценка, особенности мотивации обучения и специфика поведения ребенка в разнообразных жизненных и школьных ситуациях, актуальных для него и затрагивающих его отношения с другими людьми.

Отдельно мы изучали проблему социальной ситуации и социальной позиции ребенка. В психологии социальная ситуация понимается как уникально воспринимаемая личностью среда, с которой в данный момент его жизни разворачивается взаимодействие. Она уникальна в каждом возрасте и является «сущностью» характеристикой возраста, отражая все новообразования всех сфер психики ребенка и его личности в целом.

Период перехода от одного возраста к другому очень важен для понимания эффективности и норм развития. Здесь происходит смена позиций и ролей, которая происходит в условиях все еще актуальных предыдущих позиций ребенка относительно той, прежней, социальной ситуации, и новой, которая становится уже актуальной и желаемой для него, но неизвестной и существующей «отдельно» от него (экстериоризированной).

Социальная позиция младшего школьника в его новой социальной ситуации развития - это его активность и деятельность в совокупности своих психологических характеристик. В социальную позицию включают внутренние и внешние аспекты жизнедеятельности ребенка. Новая роль школьника, ученика, которую каждый ребенок, достигший определенного возраста, занимает в социальной иерархии предполагает и комплекс взаимосвязанных внутренних и внешних проявлений, обусловленных той социальной ситуацией, в которой ребенок развивался.

Социальную позицию с одной стороны обуславливает сама среда со своими особенностями и требованиями, с другой, внутренней, определяет личность ребенка в его индивидуальности, готовности, сформированности личностных сфер и индивидуальных характеристик, т.е. самой его индивидуальностью в целом.

Социальная позиция ребенка во многом есть следствие субъективного переживания им личной социальной ситуации своего развития, т.е., содержательные характеристики внутренне обусловленной социальной позиции ребенка отражают специфические особенности взаимодействия со средой, которая имела свои внешние и внутренние характеристики, вызывая отклик в ребенке на уровне отношения к ней и переживания ее.

Целью нашего экспериментального исследования было изучение адаптации и социальной позиции первоклассников и выявление их специфики. Мы предполагали, что среди различных причин, влияющих на адаптацию детей к школе, значимой является особенность семьи ребенка и особенности его воспитания в ней. Именно это, как мы выяснили благодаря теоретическому анализу, влияет на особенности его личности, которые выражаются в поведении, деятельности и общении детей. Именно эти особенности и могут повлиять на особенности его социальной позиции в начальных периодах обучения в школе.

Мы изучали и сравнивали детей из полных и неполных семей. Подобранные нами методики должны были диагностировать состояние не только конкретно школьной, но и общесоциальной адаптации ребенка.

В результате проведенного исследования и статистической обработки полученных результатов мы определили, что для детей, воспитывающихся в неполных семьях (особенно для мальчиков) более значимыми являются эмоциональные отношения внутри семьи, большая привязанность к родственникам, чем к друзьям или значимым взрослым (учителя, воспитатели).

Кроме того, значения самооценки мальчиков из неполных семей гораздо более низкие, чем у мальчиков из полных семей, что также является прогностически неблагоприятным признаком в плане установления межличностных отношений в учебном коллективе.

Методики, диагностирующие особенности адаптации ребенка к учебному процессу (школьная тревожность и мотивация обучения), не

обнаружили значимых различий между двумя исследуемыми группами - экспериментальной и контрольной.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

- для мальчиков, воспитывающихся в неполных семьях, по сравнению с девочками из аналогичных семей и детьми из полных семей, характерна более глубокая привязанность к членам семьи в сочетании с ограничением числа внесемейных контактов;
- у мальчиков из неполных семей диагностируется значимо низкий, по сравнению с другими детьми, уровень самооценки;
- девочки, воспитывающиеся в неполных семьях, испытывают более глубокую привязанность к бабушкам и дедушкам, чем мальчики из неполных семей и детей обоего пола, воспитывавшиеся в полных семьях;
- девочкам, воспитывающимся в неполных семьях, свойственна более реалистичная оценка семейной ситуации, что выражается в снижении показателей отношения к отцу и матери как семейной паре.

Исходя из сделанных выводов, мы можем говорить о том, что они частично подтверждают предположение, сделанное нами в начале работы. Отличия между экспериментальной и контрольной группами касаются в большей степени детей мужского пола и в отношении аспекта социальной адаптации (взаимодействия со сверстниками и учителями).

Школьная адаптация детей из неполных семей не обнаруживает отличий от детей, воспитывающихся в полных семьях ни по уровню школьной тревожности, ни по развитию учебной мотивации, что не дает оснований говорить о неполной семье как о факторе школьной дезадаптации. Мы можем предположить, что косвенно низкая самооценка детей мужского пола из неполных семей отразится на уровне школьной успеваемости ребенка при наличии других неблагоприятных факторов.

На основании полученных данных считаем необходимым рекомендовать целенаправленную работу с родителями как полных, так и

неполных семей с целью организации конструктивного внутрисемейного взаимодействия как в период школьной социально-психологической адаптации, так и в аспекте гармонизации детско-родительских отношений и семейного воспитания в целом.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 298 с.
2. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология [Текст] / Б.Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2002. – 208 с.
3. Александровская, Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе [Текст] / Э.М. Александровская // Школа и психическое здоровье учащихся. – М., 1988. – 153 с.
4. Анцыферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Издание 2-е, исправленное и дополненное [Текст] / Л.И. Анцыферова. - М.: Институт психологии РАН, 2006. - 512 с. – С. 319-331.
5. Асмолов, А. Г. Закон «Об образовании» в сетевом столетии: от образования для всех – к образованию для каждого [Электронный ресурс] // Образовательная политика. - 2012. - № 1 (57). URL: <http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2014/02/Asmolov-No.1.2012.pdf>
6. Ахвердова, Е. В. Социокультурное пространство современной неполной семьи: проблемы, пути решения, перспективы развития: монография [Текст] / Е. В. Ахвердова, В. А. Бурковская. - Елец: Типография, 2007. - 147 с.
7. Баданина, Л. П. Адаптация первоклассника: комплексный подход [Текст] / Л.П. Баданина. - Начальная школа плюс до и после. - 2007. – №12. - С. 59-62.
8. Бадьина, Н. П. Динамика показателей школьной адаптации часто болеющих учащихся начальных классов [Текст] / Н.П. Бадьина // Вопросы психологии. – 2007. - №1. - С. 53-61.
9. Батаршев, А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. [Текст] / А.В. Батаршев. - СПб.: Речь, 2005. - С.44-49.

10. Башкирова, Н. Ребенок без папы: решение проблем неполной семьи [Текст] / Н. Башкирова. – СПб.: Наука и Техника, 2007. - 268 с.
11. Безруких, М. М. Ребёнок идёт в школу [Текст] / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
12. Березин, Ф. А. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф.А. Березин. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1988. – 272 с.
13. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка [Текст] / М. Р. Битянова. – М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997 . – 112 с.
14. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
15. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: Владос, 2007. – 159 с.
16. Выготский, Л. С. Кризис семи лет [Текст] // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Академия, 1999. - 320с. - С. 4-10.
17. Выготский, Л. С. Проблема возраста [Текст] / Л.С. Выготский. - Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. - М.: Педагогика, 1984. - с. 244-268.
18. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Союз, 2006. – 224 с.
19. Геращенко, Л. Л. Семья в круговороте развода, или Как избежать конфликтов: шанс сохранить семью. Ребенок в неполной семье. Коррекция поведения ребенка [Текст] / Л. Л. Геращенко. - М.: Мир кн., 2004. - 318 с.
20. Гребенникова, Н. В. Психология семьи [Текст] / Н.В Гребенникова., Е.В. Гурова, Е.И. Захарова. – М.: Академия, 2015. – 240 с.
21. Григорьева, М. В. Метасистемный анализ школьной адаптации [Текст] / М.В. Григорьева // Изв. Саратовского ун-та, 2008. - С. 76-81.

22. Григорьева, М. В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды [Текст] / М.В. Григорьева // Мир психологии. - 2008. - №1. - С. 93-101.
23. Грудненко, Е. Психологическая готовность ребенка к школе [Текст] / Е. Грудненко. – М.: Детство-Пресс, 2013. – 176 с.
24. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. - СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
25. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
26. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации: методическое пособие / Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. – 46 с.
27. Дорожевец, Т. В. Изучение школьной дезадаптации [Текст] / Т. В. Дорожевец. - Витебск, 1995. – 182 с.
28. Дорофеева, Г. А. Особенности и условия адаптации детей 6-7 лет к учебной деятельности [Текст] / Г.А. Дорофеева // Прикладная психология. - 2001. - № 3. - С.75-83.
29. Дьяков, В. В., Константинов, В. В. Социально-психологическая адаптация личности в контексте социальной фрустрированности и персональной идентификации / Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - №11(19). - 2012.
30. Ермакова, И. Адаптация первоклассников к школе [Текст] / И. Ермакова // Народное образование. – 2008. - № 5. - С. 157-165.
31. Каган, В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации [Текст] / В.Е. Каган // Вопросы психологи / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1984. – №4 (июль-август). - 1984. – с. 89-96.
32. Кириллова, М. Г. Последствия жестокого обращения и трудности школьной адаптации [Текст] / М.Г. Кириллова // Школа здоровья. – 2006. - № 3. - С. 23-37.



33. Коломинский, Я. Л., Панько, Е. А., Игумнов, С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии [Текст] / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – С. 211.
34. Константинов, В. В., Красильников, И. А. Психологическая адаптация: опыт исследования и диагностика [Текст] / В.В. Константинов, И.А. Красильников. - Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008. - 160 с.
35. Корнеева, Т. В. Психологические проблемы детско-родительских отношений в неполной семье [Текст] / Т. В. Корнеева // Ребенок в детском саду. - 2007. - № 3. - С. 3-8.
36. Кузьмина, А. А. Оценка психоэмоционального статуса первоклассников в рамках наблюдения за процессом адаптации к школе [Текст] / А.А. Кузьмина // Здоровье населения и среда обитания. – 2005. - № 6. - С. 26-28.
37. Кулагина, И. Ю., Колюцкий, В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: Академический проект, 2015. – 420 с.
38. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей [Текст] / А.Ф. Лазурский. - Л.: Госиздат, 1924. - 290 с.
39. Леонова, Е. В. Личностная компетентность школьника и методы ее оценки // Начальная школа плюс До и После [Текст] / Е.В. Леонова. - 2012. - № 4. - С. 8-13.
40. Леонова, Е. В., Шатова, С. С., Щербакова, Е. В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - 2014. - Т. 6. - № 4. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova\\_Shatova\\_Shcherbakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml)
41. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.

42. Лисин, А. В. Влияние родительских оценок на формирование личности детей и подростков со школьной дезадаптацией [Текст] / А.В. Лисин // Социальная политика: современность и будущее // Материалы междунар. науч.-практ. конф. 20 янв. 2009 г. / Под общ. ред. В.Н.Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 171-174.
43. Лисин, А. В. Диагностика ранних признаков нарушения школьной адаптации у детей младшего и среднего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы [Текст] / А.В. Лисин // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». - № 2 (48). - 2009. – С. 43-46.
44. Литвиненко, Н. В. Факторы социально-психологической адаптации школьников в период кризиса 7 лет [Текст] / Н.В. Литвиненко // Изв. Волгоградского гос. педагог. ун-та. Серия Педагог. науки. – 2007. - № 1. - С. 35-38.
45. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. – 443 с.
46. Микляева, А. В. Психопрофилактика школьной тревожности: программы работы, диагностика [Текст] / А.В. Микляева // Педагогическая диагностика. – 2007. - № 2. - С. 88-111.
47. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2002. – С. 358.
48. Надеждина, В. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. [Текст] / В. Надеждина. – Мн.: Харвест, 2011. – 640 с.
49. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А.А. Налчаджян. - Ереван: Изд. АН Армянской ССР, 1988. - 263 с.
50. Нежнов, П. Модель «культурного развития». От идей Л. С. Выготского к образовательной практике [Текст] / П. Нежнов. – М.: Авторский клуб, 2015. – 64 с.

51. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 256 с.
52. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка [Текст] / Н. Ньюкомб. - СПб.: Питер, 2003. - С. 234.
53. Петровский, А. В. Личность, деятельность, коллектив [Текст] / А.В. Петровский. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
54. Потёмкина, О. Ф., Потёмкина, Е. В. Психологический анализ рисунка и теста [Текст] / О.Ф. Потемкина, Е.В. Потемкина. – СПб.: Речь, 2005.- 52с.
55. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие [Текст] / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2005. – 672 с.
56. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение [Текст] / А.А. Реан. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. - 416 с.
57. Ребенок и семья. Хрестоматия [Текст] / Сост. Д. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2002. – 736 с.
58. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] / Е.И. Рогов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с., 2011. – 640 с.
59. Реан, А. А, Кудашев, Р. А., Баранов, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика [Текст] / А. Реан, А. Кудашев, А. Баранов. – М.: Прайм-Еврознак, 2008. – 480 с.
60. Семаго, Н. Я. Как миновать кризис первой четверти [Текст] / Н.Я. Семаго // Школьный психолог. - 2006. - № 9. - С. 33–35.
61. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб., 2002.
62. Слободчиков, В. И, Исаев, Е. И. Психология развития человека [Текст] / В. И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 400 с.

63. Собчик, Л. Н. Методы психологической диагностики [Текст] /Л.Н. Собчик. - М.: Педагогика, 1990.
64. Сорокина, В. В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления [Текст] / В.В. Сорокин. - М.: Генезис, 2007. - 191 с.
65. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. - Том 2. [Текст] / А.С. Спиваковская. - М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 464 с.
66. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. - 2011. - № 4. - С. 3–12.
67. Фигдор, Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование) [Текст] / Г. Фигдор. – М.: Наука, 1995. – 376 с.
68. Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкий, В. В. Психология и психотерапия семьи. [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. - СПб.: Питер, 2010. – 656 с.
69. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.