

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский федеральный университет
Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ

Т. В. Шелкунова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

Учебное пособие

Красноярск – Лесосибирск
2024

УДК 373.3+37.015.324](07)
ББК 74.247.11я73+88.611.3я73

Рецензенты:

Т. Ю. Артюхова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психо-логии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета;

В. Б. Чупина, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и педагогики с курсом ПО медико-психолого-фармацевти-ческого факультета Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого

Шелкунова Т. В.

Ш439 Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников : учеб. пособие. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2024. – 99 с.

ISBN 978-5-7638-4968-4

Рассмотрены психологические особенности первоклассников, а также психолого-педагогические методы работы учителя в период их адаптации к школьному обучению.

Предназначено для студентов направлений подготовки 44.03.02 – «Психо-лого-педагогическое образование», 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»; специальности 44.05.01 – «Педагогика и психология девиантного поведения». Может быть полезно психологам, всем заинтересованным в изучении психологии первоклассников.

ISBN 978-5-7638-4968-4

Электронный вариант издания см.:

<http://catalog.sfu-kras.ru>
74.247.11я73+88.611.3я73

УДК 373.3+37.015.324](07)

ББК

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ..	6
1.1. Теоретические подходы к определению понятия «психолого- педагогическое сопровождение».....	6
1.2. История становления сопровождения в России	11
1.3. Модели сопровождения	19
1.4. Субъекты образования и особенности их сопровождения.....	25
Контрольные вопросы и задания.....	34
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРВОКЛАССНИКОВ.....	37
2.1. Психология младшего школьника	37
2.2. Характеристика основных проблем младшего школьного возраста.....	44
2.3. Взаимодействие первоклассников со сверстниками и учителем в условиях учебной деятельности.....	54
Контрольные вопросы и задания.....	57
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ПЕРВОКЛАССНИКА	60
3.1. Адаптация к школьному обучению как основная проблема младшего школьного возраста	60
3.2. Особенности организации образовательного процесса в период адаптации первоклассника к школе	66
3.3. Работа с родителями первоклассника.....	77
Контрольные вопросы и задания.....	85
ИТОГОВЫЙ ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ	86
ПРАКТИКУМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ»	91
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	99
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ	104

ПРЕДИСЛОВИЕ

Первый класс школы – один из наиболее важных и трудных периодов в жизни детей. Поступление вчерашнего дошкольника в школу приводит к эмоционально-стрессовой ситуации: изменяется привычный стереотип поведения, возрастает психоэмоциональная нагрузка. Школа с первых же дней ставит перед ребенком целый ряд задач, не связанных непосредственно с его предыдущим опытом, но требующих максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил.

На ребенка влияет комплекс новых факторов: классный коллектив, личность педагога, изменение режима, непривычно длительное ограничение двигательной активности и, конечно, появление новых, не всегда привлекательных обязанностей.

В литературе по проблеме сопровождения ребенка в период адаптации в качестве ее основного критерия принято рассматривать успешность обучающихся в учебной деятельности. Однако психолого-педагогическое сопровождение первоклассника не ограничивается помощью в овладении учебными навыками. Ведь ребенок, приходя в первый класс, вынужден привыкать к непривычным для себя нагрузкам, прежде всего статическим, к новым социальному окружению, правилам и традициям, которые приняты в данной школе, наконец, к системе оценивания его труда.

В связи с этим важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье обучающихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Введение нового стандарта общего образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы, что делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность школьного психолога как полноценного участника образовательного процесса.

Учебное пособие «Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников» разработано с целью формирования у студентов знаний по психологии первоклассников и методов психолого-педагогического сопровождения младших школьников в период адаптации к школьному обучению.

На страницах учебного пособия систематизирован материал о психологических особенностях младших школьников, соответствующих началу обучения в школе. Рассмотрены основные подходы и модели сопровождения в российских школах, представлена характеристика

компонентов сопровождения. Обозначены современные проблемы младших школьников, а также пути их решения в условиях образовательной организации. Каждая глава сопровождается вопросами для самопроверки, позволяющими студентам провести анализ степени овладения ими теоретического материала по темам. Данное учебное пособие разработано для студентов, изучающих дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников», «Психология школьников», «Возрастная психология», «Психология развития», «Психология младших школьников», а также для школьных психологов и учителей начальной школы.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

1.1. Теоретические подходы к определению понятия «психолого-педагогическое сопровождение»

Идеи сопровождения в целом и психолого-педагогического сопровождения в частности активно развиваются в работах Л.В. Байбородовой, Н.Г. Битяновой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, С.В. Дудчик, Е.И. Казаковой, Н.В. Ключевой и др.

В общем смысле сопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, и как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей.

Согласно словарю С.И. Ожегова, слово «сопровождение» имеет следующие значения: 1) идти, ехать вместе с чем-либо или кем-либо в качестве спутника, провожатого или для охраны, конвоирования, указания пути; 2) то, что сопровождает какое-нибудь явление, действие; 3) специальная группа, сопровождающая кого-что-нибудь».

Е.И. Казакова под сопровождением понимает метод, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

М.И. Рожков отмечает особую роль взаимодействия, сопровождающего и сопровождаемого в психолого-педагогическом сопровождении.

По мнению М.Р. Битяновой, сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Ю.В. Слюсарев рассматривает сопровождение как недирективную форму оказания здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие личности», а также помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека.

Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова, Е.С. Зайцева понимают под сопровождением поддержку психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности.

Сопровождение рассматривается как системная интегративная технология социально-психологической помощи семье и личности и как социально-психологический патронаж.

В.С. Мухина, В.А. Горянина отмечают, что сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности, и доказывают, что организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна.

Согласно О.С. Поповой, сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи. В отличие от коррекции оно предполагает не исправление недостатков, а поиск скрытых ресурсов развития человека или его окружения, опору на собственные возможности и создание на этой основе психолого-педагогических условий для восстановления отношений с окружающими людьми.

Л.В. Байбородова считает, что психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать в нескольких аспектах:

- как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка;

- процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ученику сделать нравственный самостоятельный выбор при решении образовательных задач;

- взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;

- технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других специалистов по обеспечению учебных достижений учащихся;

- систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

Несмотря на широкое разнообразие определений, подавляющее большинство программ сопровождения субъектов образования базируются на общих методологических основаниях, в качестве которых выступают:

лично-ориентированный (лично-центрированный) подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская), определяющий приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребенка при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, максимальный учет индивидуальных, субъектных и личностных особенностей детей. С этих позиций сопровождение должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития, а не на заданные извне задачи;

антропологическая парадигма в психологии и педагогике (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), предполагающая целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных функций и свойств (внимание, память, мышление, произвольность и др.) на рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с окружающими людьми;

парадигма развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), утверждающая необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит ребенка знаниям и умениям, но обеспечивает развитие у него фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств. Что предполагает серьезную «психологизацию» педагогической практики;

теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом;

проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (М.Р. Битянова, Е.В. Бурмистрова, А.И. Красило), ориентирующий на создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.

В настоящее время широкое распространение различных форм психологического сопровождения породили большое количество определений и подходов к данному феномену, где понятие «сопровождение» рассматривается как синоним поддержки, содействия, сочувствия, сотрудничества, как метод и как создание специфических условий для (чаще всего учебной) деятельности.

Сопровождение как поддержка (помощь)

О.С. Газман ввел понятие психолого-педагогической поддержки для детей в решении ими индивидуальных проблем, которые связаны с трудностями физического и психического развития и на их фоне жизненным самоопределением, межличностной коммуникацией и, собственно, обучением.

А.П. Тряпицына и Е.И. Казакова предлагают рассматривать под сопровождением такую деятельность, которая обеспечивает помощь в ситуации жизненного выбора, вхождение в «зону развития».

Сопровождение как технология деятельности психолога рассматривается у Р.В. Овчаровой. Г. Бардиер, И. Розман,

Т. Чередникова как помощь ребенку в реализации самостоятельного выбора своего жизненного пути.

Свое понимание термина «сопровождение» дает М.М. Семаго. Он считает, что это поддержание функционирования ребенка в условиях оптимальной амплификации образовательных воздействий и недопустимости его дезадаптации.

Сопровождение как процесс

Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.С. Глуханюк, И.В. Аркусова, Г.В. Безюлева подчеркивают, что психологическое сопровождение – это целостный процесс, включающий операциональное поле развития, становления и коррекции личности.

А.К. Маркова включает в этот процесс несколько этапов: диагностику, сбор информации о методах решения проблемы, консультацию на этапе принятия решения, помощь на этапе реализации.

В.А. Сластенин подробно раскрывает в своей трактовке психолого-педагогического сопровождения методы актуальной психолого-педагогической деятельности. С его точки зрения, психолого-педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия педагога».

Сопровождение как сотрудничество (взаимодействие)

Психолого-педагогическое сопровождение как сотрудничество, обеспечивающее беспрепятственное взаимодействие, рассматривается в концепции О.Е. Кучеровой как некоторая зависимость в связке «педагог – ученик». Она заключается в том, что ученик не может решить задачу самостоятельно и нуждается в объективной помощи, а педагог не может решить задачу за ученика, поскольку лишит его самостоятельности, и, следовательно, необходимого развития.

В публикациях Г.А. Нагорной психолого-педагогическое сопровождение трактуется как «полисубъектные, диалогические отношения в процессе учебно-профессионального взаимодействия. По ее мнению, личность в таких отношениях не только занимает субъектную позицию, но и сама создает полисубъектные диалогические отношения в ходе взаимодействия».

В.А. Айрапетов определяет сопровождение как форму партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений. Однако в данном определении не раскрывается системное взаимодействие субъектов педагогической деятельности.

Сопровождение как создание условий

Ряд авторов рассматривают сопровождение как условие успешного обучения и психологического здоровья.

По мнению Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой, сопровождение – это форма профессиональной деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Данное определение подробно раскрывает цели сопровождения как конкретные результаты развития личности.

О.А. Сергеева под сопровождением понимает деятельность, обеспечивающую создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности.

М.Р. Битянова определяет понятие «сопровождение», как проектирование образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка).

Данный подход опирается на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей.

Сопровождение как формирование

О.С. Попова считает, «что сущность психолого-педагогического сопровождения в профессиональной школе состоит в минимизации воздействия на учащуюся молодежь негативных факторов, сознательное формирование системы гуманистических взглядов на мир и свое место посредством включения юношей и девушек в самостоятельный, многоканальный поиск ответов на вопросы, касающиеся смысла и цели жизни человека».

Е.И. Тихомирова отмечает, «что в профессиональной школе психолого-педагогическое сопровождение должно быть ориентировано на получение реального продукта: формирование компетенций и развитие личностных достижений».

Исходя из ведущих аспектов деятельности субъектов образования, требующих сопровождения, выделяют:

- психолого-педагогическое сопровождение (Е.А. Бауэр, А.В. Малышев), под которым понимается совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающая современное качество образования;

- медико-педагогическое сопровождение (А.В. Шишова), которое предполагает применение дифференцированных подходов к воспитанию, обучению и проведению индивидуального оздоровления и осуществление

образовательной организацией комплекса мероприятий по профилактике заболеваний, связанных с учебной деятельностью;

- валеолого-педагогическое сопровождение – это педагогическая деятельность, в которую включены все участники образовательного процесса, осуществляющие системы взаимосвязанных мероприятий по повышению компетенции педагогов, учащихся и их родителей в области сохранения здоровья;

- под социально-педагогическим сопровождением (Н.В. Савицкая, Е.В. Гутман) понимается система педагогического взаимодействия, включающая социальные институты учебных заведений, социальные проекты и семь программ развития обучающихся, управление воспитательным потенциалом общества в разрешении проблем социализации обучающихся.

Таким образом, сопровождение широко представлено в различных аспектах жизнедеятельности, что, безусловно, является плюсом с практической точки зрения, но значительно осложняет теоретическую работу над выработкой общего подхода к определению термина «сопровождение». Многие авторы используют определения разных видов сопровождения как синонимы, а для большинства термин «психолого-педагогическое сопровождение» является обобщающим.

Таким образом, на современном этапе психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как многогранное явление, широко применяемое в различных аспектах жизнедеятельности.

Обобщив рассмотренные определения, можно заключить, что психолого-педагогическое сопровождение – это процесс взаимодействия специалиста и психически здоровых людей, направленный на создание условий для личностного развития, формирование необходимых компетенций и поддержку в сложных жизненных ситуациях.

1.2. История становления сопровождения в России

Признание самоценности детства и необходимость его поддержки, сопровождения издавна служило основой для народной педагогики, которая исходила из нравственной нормы. Чтобы взрастить ребенка, надо опереться на его природную потребность в самостоятельности и ответственности. Как и в экзистенциальном направлении гуманистической психологии, природа человека признается условно позитивной, требующей помощи в самоактуализации и саморазвитии.

Идея психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности учащихся в том или ином виде присутствует во многих системах образования, в какой-либо форме провозгласивших приоритет гуманистических ценностей:

- зарубежных (Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, Ф. Фребель, Ф. Дистервег, Жд. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе, Я. Корчак, А. Нилл, Дж. Холл и др.);
- отечественных (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, К.Э. Циолковский, С.Н. Дурылин, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Л. Соловейчик, О.С. Газман, Г.И. Гурджиев и др.);
- современных отечественных (Ш.А. Амонашвили, В.П. Бедерханова, А.А. Галицких, И.Д. Демакова, Г.А. Цукерман, Б.М.Мастеров, В.А. Караковский, А.М. Лобка, С.Д. Поляков, А.Н. Тубельский, М.П. Черемных, М.П. Щетинин и др.).

Надо отметить, что в гуманистических образовательных системах идея сопровождения реализовывалась в разных формах и присутствовала как естественный фон доверительного взаимодействия педагога и учащихся.

Доверительное отношение между учителем и учеником были главным приобретением уже в античной педагогике. Тогда существовали различные представления о роли педагога при соответствующих типах его поведения: учитель-урокодатель, тренирующий ученика в знаниях; педагог-советчик, находящийся в неформальном контакте с учеником (что позже найдет свое выражение в деятельности тьютора/воспитателя). Подтверждение тому – «майевтика» Сократа (повивальное искусство), проблемное общение, метод непринужденного разговора учителя с учеником. В такой позиции педагог помогал учащемуся ощутить себя способным к рождению собственного знания, к саморазвитию.

Идею сопровождения саморазвития ученика находим у Я.А. Коменского, который утверждал, что задача учителя – не столько учить ученика, но помогать самосовершенствоваться.

В трудах Дж. Дьюи находим первоначальное изложение задач и способов психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся. Рассуждения ученого сводятся к идее постепенного отказа от опеки ребенка, необходимой в младенчестве, и воспитанию в нем ответственности, самодисциплины, самоконтроля, чтобы не подавить его воли, поскольку робкие и вялые люди редко чего-то достигают. Осторожность, внимание, глубокое изучение детского характера, тщательная оценка поступков ребенка – таковы советы Дж. Локка.

Первоначальные идеи сопровождения саморазвития личности имеют дальнейшее развитие в педагогических воззрениях Жан-Жака Руссо, который не приемлет единых методов для всех, утверждает необходимость применения уникальных приемов общения и влияния на ребенка, адекватных его индивидуальным особенностям. Ученый, проповедуя свободное воспитание, метод естественных последствий, видит суть воспитания в побуждении у ребенка собственного намерения, решения и самооценки, действия рефлексии как механизма саморазвития. Согласно

Ж.-Ж.Руссо, педагог не должен ученику навязывать своей воли, а создавать условия для развития, организовывать ту образовательную среду, в которой он сможет накапливать жизненный опыт, актуализировать природные задатки. Эта мысль отчетливо сочетается с современными идеями психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся (О.С. Газман, В.Г. Маралов, Б.М. Мастеров, Г.А. Цукерман и др.).

Благодаря идеям Ж.-Ж.Руссо, в культуре гуманной педагогики появилось понимание того, что детство самоценно и ребенок искренне и в этом отношении совершеннее взрослого. Он имеет наряду со взрослыми людьми право на свободу жизненного самоопределения, индивидуальное саморазвитие. При этом взрослый отвечает не за успех ребенка, а за создание ситуаций для разностороннего проявления Я и саморазвития. Как способ включения взрослого в учебно-воспитательный процесс с целью создания условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов взаимодействия сегодня трактуется феномен психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности В. Г. Маралов.

Идея оказания сопровождения саморазвития ребенка присутствует также в трудах И.Г. Песталоцци. Он отстаивал самоценность детства и считал главной целью обучения развитие нравственности и разума у детей на основе возможностей, данных природой. Для него смысл воспитания – в помощи человеку, самостоятельно развивающемуся, овладевающему культурой, движущемуся к совершенному состоянию. По сути, это содействие саморазвитию тех сил и способностей человека, которые в нем заложены природой.

И.Г. Песталоцци говорил о возможностях создания педагогом условий для того, чтобы у ребенка появилось стремление к самостоятельности. Благодаря созданию подходящих условий, а также реализации принципа «помощь путем самопомощи» ребенок становится способным сотворить себя сам. «Лучшее, что можно сделать для людей, это научить их самим себе помогать», – писал великий педагог.

В трудах А. Дистервега находим мысли, близкие к психолого-педагогическому сопровождению саморазвития. Он утверждал, что задачей взаимодействия педагога и ребенка является «сбережение индивидуальности ребенка».

В конце XVIII века в России идеи самостоятельности и опоры на внутренние силы ребенка, провозглашенные Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локком и И.Г. Песталоцци, в рамках школьных нововведений пытался практически осуществить И.И. Бецкой. Система И.И. Бецкого предполагала обеспечение учащимся возможности выбора содержания и форм обучения, изменение стиля преподавания в сторону убеждения, реализацию принципа «учиться легко и приятно», учета интересов и задатков ребенка. Основным средством

инициирования самостоятельности было провозглашено создание в учебном заведении особых условий образования – культурной или «моральной» (по словам И.И. Бецкого) среды.

Наряду с инициированием данных идей, реформы И.И. Бецкого не оказали решающего влияния на развитие отечественной психолого-педагогической практики сопровождения саморазвития детей в условиях учебных заведений.

С начала XIX века число сторонников гуманистических идей, включающих в себя тенденции психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся, начало расти (И.И. Давыдов, П.Г. Редкин, В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский).

Большое значение для развития идеи психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности в России оказали труды и педагогическая практика К. Д. Ушинского. Его фундаментальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» обосновал антропологический подход в воспитании, защищая детство от идеологии вмешательства в жизнь и развитие ребенка (аналогичные идеи развивала концепция педагогического человекознания в немецкой педагогике). Эти идеи в XX веке обрели вторую жизнь в ряде «центрированных на ребенке» концепциях образования.

В трудах русского философа и педагога П.Д. Юркевича можно обнаружить мысль, являющуюся актуальной применительно к теории и практике психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся. Ученый подчеркивал, что «...помощь воспитателя состоит или в наставлении, или в увеличении ясности и количества практических идей (наставление), или в доставлении лицу учащегося опоры, которая находится в его прошлом и будущем (напоминание, предостережение), или в искусстве помочь ученику проникнуть в свое внутреннее существо глубже, нежели это бывает при ежедневном самонаблюдении (увещание), или в сообщении ему мнения о лучшем (совет), или в такой постановке всей его личности, вследствие которой тяжесть долга переходит в удовольствие права (просьба). Но едва ли можно сказать, что многие воспитатели владеют искусством воспитывать детей по совершенной методе».

Естественно, мысли П.Д. Юркевича, как и предшествующих педагогов, касаются по большей части процесса воспитания, но в них можно усмотреть зачатки идей психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся.

Один из видных педагогов начала XX века Н.Ф. Бунаков, ссылаясь на П.Д. Юркевича, утверждал, что сопровождать ученика надо исключительно в том случае, когда это на самом деле нужно ребенку, причем постепенно сделать так, чтобы сопровождение вовсе было не нужным [2]. Возразим

такой мысли. Учитывая то, что саморазвитие личности проходит не одну стадию (по В.И. Слободчикову), на каждой из которых действуют свои механизмы самопознания и саморазвития, имеем необходимость полагать, что психолого-педагогическое сопровождение саморазвития учащихся является востребованным на всем протяжении обучения.

На рубеже XIX–XX веков в разных странах бурно развивалась альтернативная педагогика, расширялась инновационная практика. Благодаря влиянию идей гуманной педагогики в Европе и Америке получили распространение образовательные модели «новое воспитание» (новые школы), «свободное воспитание», «открытые школы». Все они ориентированы на преодоление ограничений традиционной школы, обучение в которой не способствует свободному саморазвитию.

Первым в плеяде педагогов-гуманистов новейшего времени был Джон Дьюи, его активная в международном пространстве многолетняя педагогическая и исследовательская деятельность оказала влияние на становление альтернативных форм образования, многие идеи ученого согласуются с тактиками психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся. Согласно Д. Дьюи, учитель не должен быть «урокодателем», ему предназначено быть фасилитатором (инициатором и побудителем), консультантом самостоятельной деятельности ученика, его продвижения на пути к самопознанию и саморазвитию себя в различных видах творческой и учебной деятельности. Задача педагога – понимать ученика в его саморазвитии, взаимодействовать с ним без нажима и принуждения. Д. Дьюи принадлежит мысль, согласно которой каждого ученика следует видеть в его собственном развитии. Школа для Д. Дьюи – сообщество, где «никому нельзя навязывать», в этом сообществе основой различных форм взаимоотношений выступают забота, защита, поддержка, понимание ребенка. Образование, по Д. Дьюи, следует разворачивать как реконструкцию опыта и пожизненного личностного роста. В саму же среду важно заложить возможность сотрудничества ребенка и взрослого, изменения их индивидуального и совместного опыта.

В России в XIX веке С.А. Рачинский и Л.Н. Толстой были первыми педагогами, попытавшимися реализовать принципы опоры на саморазвитие и самоопределение детей в свободном воспитании. Л.Н. Толстой писал: «Роль учителя состоит в том, чтобы стимулировать в ребенке изначально заложенное в нем стремление к саморазвитию. Великий педагог отмечал, что ребенок – живое существо и каждая сторона его стремится к развитию, перегоняя одна другую; большей частью само движение этих сторон его существа вперед мы принимаем за цель и содействуем только развитию, а не гармонии развития». В этом он видел ошибку всех педагогических теорий. «В школе не должно быть предусмотренных ранее программ,

учебных планов, методов, средств вне учета интересов и желаний детей, их родителей и наличия соответствующих педагогов, любящих и хорошо знающих свой предмет, – писал Л. Н. Толстой». Сегодня идеи ученого находят свое воплощение в практике дополнительного образования детей.

Подобные идеи можно увидеть в Вальдорфской школе Рудольфа Штайнера, который применительно к воспитанию детей 7–14 лет делает акцент на возможности учащихся реализовывать собственный «свободный дух». Отдавая приоритет социальной адаптации, а в психической сфере – чувствам, интуиции, творческому воображению, Штайнер включает в число важных методов взаимодействия педагогов и детей поддержку и сопровождение. Важно заметить, что для Р. Штайнера главными задачами выступают не только взаимоотношения между педагогом и ребенком, но и, что очень важно, применительно к реализации современных идей психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся приоритетным было названо установление общего взаимопонимания и дружественных связей с родителями.

Понятия «помощь», «сопровождение» можно увидеть в системе обучения М. Монтессори, которая в конце XIX – начале XX века основала ее на следующем концептуальном положении: развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности, суть воспитания при этом сводится к организации среды, наиболее соответствующей его потребностям. Уже в названии ее книги «Помоги мне сделать это самому» заложена суть ее метода, который заключается в стимулировании ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Воспитание при этом трактуется как активное содействие взрослого, которое он оказывает ребенку, выявляя и развивая его жизненные силы. Обучение – помощь в развитии его врожденных психических способностей через создание окружающей обстановки, ближайшей среды, стимулирующих личностное развитие. Задача взрослых – помочь ребенку в его саморазвитии. В данном контексте важно вспомнить имя известного педагога Селестена Френе, который считал необходимым дать возможность ребенку свободно развивать себя в условиях свободно организованной деятельностной среды.

Яркое выражение идеи психолого-педагогического сопровождения саморазвития учащихся находим в педагогической деятельности Я. Корчака. Используя договор, сотрудничество и условия совместной жизни, он помогает учащимся в трудных ситуациях наметить план действий, осознать свои возможности, что сочетается с психолого-педагогической поддержкой как отдельным уровнем в структуре современного психолого-педагогического сопровождения. Позиция Я. Корчака – право на уважение. Педагог не запрещает действие, но заботится о самостоятельности ребенка,

признавая его право на решение своих проблем, препятствующих саморазвитию. Он живет с ребенком в ситуации «здесь и сейчас», помогая ему в эту минуту, не стремясь сразу решить все задачи. Его деятельность – со-бытие и со-смерть с детьми.

Впервые психологический термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словами «развитие» и «сопровождение развития».

Более 200 лет в системе специального образования развивается модель взаимодействия специалистов разного профиля, направленного на всестороннюю диагностику развития ребенка и создание коррекционно-развивающих программ, но только около 20 лет назад вместе с формированием гуманистической ориентации в российской педагогике стала развиваться отечественная система сопровождения ребенка. Раннее сопровождение, сопровождение развития в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных «групп риска», сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантами права ребенка на полноценное развитие.

Психолого-педагогическое сопровождение в России начинает активно развиваться в 1990-е годы. Стали создаваться районные психолого-медико-педагогические центры и психолого-педагогические службы, которые оказывали комплексную помощь детям, родителям, педагогам в решении проблем ребенка, что стало знаменательным этапом для России. Эти центры объединили психологов, социальных педагогов, логопедов, медицинских и других работников для сопровождения «проблемного» ребенка и его семьи.

Главными результатами первой в России конференции, посвященной проблемам сопровождения развития ребенка, стало определение сопровождения как особого вида помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса. Было принято Правительством РФ Постановление № 867 от 31.07.98 г. «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», которое законодательно определило функционирование системы сопровождения в стране.

Сама идея сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования, а именно: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия.

Можно выделить несколько источников создания современной отечественной системы сопровождения:

- опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;
- опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую и медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы «Доверие», кризисные службы и т. д.);
- многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии;
- разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающих развитие образовательных учреждений;
- исследования различных крупных вузовских научных центров;
- реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся (более 40 лет в Европе развивается система сопровождения учащихся, хорошо согласованная с системой консультирования и тьюторства в США и др. странах);
- опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, социальных педагогов, валеологов, коррекционных педагогов.

Так, 1–3 апреля 1998 года в Санкт-Петербурге состоялась первая Всероссийская конференция по проблемам развития системы сопровождения в различных образовательных учреждениях. Обсуждались концептуальные представления о системе психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития ребенка, а также накопленный опыт практической работы.

Именно эта конференция дала основание для оптимистичного утверждения, что в России уже сложилось содружество специалистов разных профессиональных областей с общим взглядом на культуру решения проблемы развития ребенка в образовательном процессе. Признаками этой культуры можно считать:

1. Декларацию значимости комплексного, интегративного подхода в решении проблем детей, имеющих проблемы в развитии. Только совместная работа (в условиях «одной команды») психологов, социальных работников, педагогов, валеологов, медицинских работников может дать реальный результат.

2. Утверждение необходимости сопровождать, а не направлять развитие ребенка. Из всех возможных методов решения проблемы эффективнее тот, в котором актуализирован личностный потенциал развития ребенка, его желание изменить ситуацию к лучшему, поддержка значимого для него окружения. Не решать проблемы за детей, а учить их принимать верные решения самостоятельно.

3. Требование начинать работу по оказанию помощи ребенку с семьи, школы, ближайшего окружения, потому что разрешение любой проблемы возможно только при условии общей заинтересованности, а именно: ребенка, его родителей, педагогов, сверстников. Очевидно, что противоборство любого из этих субъектов проблемы многократно усиливает действие факторов риска.

4. Стремление участвовать в процессах социально-педагогического проектирования. Если мы хотим помочь ребенку, то должны думать о среде его жизнедеятельности: о том, что мы можем противопоставить факторам риска, т.е. о школьных сообществах, детских общественных организациях, Домах детского творчества, профессиональной занятости молодежи и т.д.

5. Необходимость существенного улучшения информационного сопровождения процессов поддержки детей группы риска. Современный специалист не должен стремиться решать проблемы, в которых он чувствует себя неком-петентным, но он должен обладать всей полнотой информации о том, где находятся соответствующие службы и центры, в которых имеется опыт решения волнующей его проблемы.

6. Руководство в решении проблемы ребенка положениями современного права и работу над формированием новой законодательной базы поддержки и сопровождения детей.

7. Приоритетным направлением совместных исследований является детская субкультура, в рамках которой формируются и решаются проблемы детей группы риска.

1.3. Модели сопровождения

Различные экономические и социальные условия в российских регионах породили множество моделей служб и центров сопровождения. Однако все они реализуют сходные по смыслу и содержанию программы помощи и поддержки ребенка, родителей, педагогов.

Чтобы обратиться к обзору классификации моделей сопровождения, необходимо обозначить, что, вслед за Г.К. Селевко, термин «модель» будем понимать как некую систему (образец, пример, образ, конструкцию), которая отображает и выражает определённые свойства и отношения дугой системы, называемой оригиналом, и в указанном смысле заменяет его.

Модель – идеализированный объект существенных связей изучаемого реального объекта, представленных с помощью определенных гипотетических допущений. В настоящее время психологическая наука и практика располагают большим количеством классификаций моделей сопровождения, в основе которых лежат самые разные критерии. Согласно

отраслевой классификации психолого-педагогического сопровождения выделяют следующие модели:

Педагогическая – исходит из гипотезы недостатка педагогической компетентности родителей и педагогов. Субъект жалоб в таком случае обычно ребёнок. Психолог вместе с родителями и педагогом анализирует ситуацию, намечает программу мер. Хотя сами родители и педагоги могут быть причиной неблагополучия, но эта возможность открыто не рассматривается. Психолог ориентируется не столько на индивидуальные возможности родителя ребёнка и педагога, сколько на универсальные с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания.

Данная модель строится на предположении о дефиците у родителей, педагогов знаний и умений по воспитанию детей и носит профилактический характер. Она направлена на повышение психолого-педагогической культуры, расширение и восстановление воспитательного потенциала, на активное включение родителей в процесс социального воспитания детей. В этих целях используются различные формы работы: сочетание теоретических знаний, их закрепление в дискуссиях и практикумах.

Социальная – используется тогда, когда трудности того или иного субъекта образования представляют собой результат неблагоприятных внешних обстоятельств. В этих случаях помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство внешних специалистов (юристов, социальных работников и пр.).

Психологическая (психотерапевтическая) – применяется тогда, когда причины трудностей ребёнка лежат в области общения, личностных особенностях других участников образовательного процесса. Она предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику окружения. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и причинах его нарушений.

Диагностическая – основана на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребёнке. Объект диагностики – семья, а также дети и подростки с нарушениями и отклонениями в поведении. Диагностическое заключение может служить основанием для принятия организационного решения.

Медицинская – предполагает, что в основе трудностей лежат болезни. Задача психотерапии – адаптация и оказание помощи в соответствии с диагнозом. Психолог может использовать необходимые модели помощи семье в зависимости от характера причин, вызывающих проблемы во взаимодействии с другими субъектами образования.

Основным критерием следующей классификации моделей является функционирование педагогических систем, сюда входят:

Стадиальная модель представлена в исследованиях Р.Х. Шакурова. Рассматривая проблемы руководства педагогическими коллективами, он указывает на три стадии управленческого процесса: целевую, социально-психологическую и оперативную.

Целевая стадия связана с отражением общественных потребностей, сводится к определению и решению организационно-педагогических задач.

Социально-психологическая стадия определяет согласование общественных и личных интересов членов педагогической организации.

Оперативная стадия предполагает реализацию целевой и социально-психологической функции и включает в себя этапы: планирование, принятие решений, исполнение и контроль.

Функциональная модель Н.В. Кузьминой. Рассматривая управление педагогическими системами как процесс решения множества педагогических задач, Н.В. Кузьмина выделяет пять функциональных компонентов, которые, отражаясь в структуре деятельности преподавателя, воспитателя, руководителя учебного подразделения, становятся основой управления учебной работой учащихся и формирования их личности. К числу основных компонентов относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

В качестве системообразующего фактора выступает гностический компонент, поскольку он связан с получением информации обо всех аспектах функционирования педагогической системы.

Ситуационная модель. Ситуация рассматривается как момент взаимодействия субъекта и обстоятельств. В ситуациях могут отражаться два типа взаимодействия человека со средой. В одном из них выражается объектно-субъектная связь, т. е. отношения человека к предметному миру, в другом – субъектно-субъектные взаимодействия или отношения между людьми.

К числу разновидностей социальных ситуаций может быть отнесена учебно-педагогическая. Она отражает субъектно-субъектное взаимодействие и отличается от других социальных ситуаций тем, что одна и та же ситуация по отношению к преподавателю, воспитателю, учителю выступает как педагогическая, а по отношению к учащимся – как учебная. При учебной ситуации педагог выступает для учащихся элементом обстоятельств, при рассмотрении той же ситуации как педагогической учащийся становится элементом внешних обстоятельств для педагога.

Игровое моделирование. Большой интерес к игровому моделированию проявляют педагоги, работающие в сферах высшего, общего и специального среднего образования, повышения квалификации специалистов. Игра в широком смысле понимается как инструментально данный фрагмент реальности социума. В узком смысле игра понимается как особым образом

организованная деятельность группы людей. Организованность деятельности достигается за счет наложения ограничений на естественные групповые процессы, что позволяет рассматривать игру как искусственно-естественный объект, инструментально доступный через свою искусственную составляющую.

По мнению Е.Н. Смирнова, Г.П. Щедровицкого и др., игра предстает как воплощение системного подхода к анализу, проектированию и организации социальных процессов. Особенность игры заключается в том, что она строится на основе игрового контекста с внешним социумом. Особенностью моделей, отражающих игровое взаимодействие участников, является тот факт, что они показывают процесс, условия, средства и организацию игрового пространства.

По характеру (уровню) моделирования модели бывают:

теоретическими – в их основе лежит сравнительный анализ подходов к изучаемому объекту;

эмпирическими – они строятся на основе эмпирических фактов, зависимостей, математического анализа;

теоретико-эмпирическими – используют как теоретические построения, так и эмпирически выявленные закономерности.

С прикладной точки зрения интересными могут быть модели, основным критерием которых являются средства организации:

познавательная модель – форма организации и представления знаний, средство соединения новых и старых знаний; как правило, подстраивается под реальность и является теоретической моделью;

прагматическая модель – средство организации практических действий, представления целей системы и управления ею. Реальность в них подстраивается под некоторую прагматическую задачу. Это, как правило, прикладные модели;

инструментальная модель – средство построения, исследования и/или использования прагматических и/или познавательных моделей.

Познавательные отражают существующие, а прагматические – хоть и не существующие, но желаемые и, возможно, исполнимые отношения и связи.

Классификация моделей психолого-педагогического сопровождения по ведущему теоретическому основанию.

Адлеровская модель основывается на сознательном и целенаправленном изменении поведения родителей, которое определяется ведущим принципом взаимоуважения членов семьи. Чувство единения при этом, делает человека способным к сотрудничеству с другими людьми, т. е. формирует социальный характер. А поскольку человек – социальное существо, то для него важно чувство принадлежности к определённой

группе. Следовательно, по теории А. Адлера, семейная атмосфера, установки, ценности и взаимоотношения в семье являются главным фактором развития личности, т. е. в семье ребёнок формирует свои идеалы, цели жизни, систему ценностей и учится жить. При этом основными понятиями адлеровского воспитания являются равенство, сотрудничество и естественные результаты. Согласно данной модели в первую очередь помощь и поддержка должны оказываться родителям и носить воспитательный характер: нужно научить их уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность личности школьника. Необходимо помочь каждому из родителей понять детей, войти в их образ мышления, научиться разбираться в мотивах их поступков, совершенствовать свои методы развития личности.

Учебно-теоретическая модель Б.Ф. Скиннера. В ее основе лежат результаты экспериментальных исследований, с помощью которых была сделана попытка определить, каким образом установки на поведение родителей и учителей влияют на ребёнка. Это направление основано на общей теории бихевиоризма, согласно которой поведение родителей, учащихся и педагогов можно изменить методом переучивания или научения. Процесс состоит в обучении быстрым техникам рационального поведения. Оно меняется по мере осмысления своих поступков и поступков других субъектов образовательного процесса, их мотивов. Участники постепенно овладевают умением регулировать поведение, применяя положительное подкрепление (поощрение), отрицательное подкрепление (наказание) и отказываясь от подкрепления (нулевое внимание).

В ходе обучения родители и педагоги обеспечиваются научными сведениями о регуляции поведения, знакомятся со специальной терминологией, помогающей описывать эти процессы.

Модель чувственной коммуникации Т. Гордона. Она базируется на феноменологической теории личности К.Р. Роджерса и практике клиент-центрированной терапии, целью которой является создание условий для самовыражения личности. Это достигается сглаживанием разницы между «Я – идеальным» и «Я – реальным» при определённых психологических обстоятельствах. Согласно данному направлению каждому человеку свойственны две главные потребности: позитивное отношения других и самоуважение. Следовательно, условием здорового развития личности является отсутствие противоречия между представлением о том, как к нему относятся другие («Я – идеальное»), и действительным уровнем любви («Я – реальным»). Изменить поведение человека можно, лишь поняв и приняв его чувства, т. е. модель предполагает работу со всеми участниками образовательного процесса в отношении свободы своих чувства, осознания поведения и конкретных шагов по его изменению. Таким образом, модель

чувственной коммуникации означает диалогичность общения, его открытость, раскрепощённость чувств, их искренность. От развития чувственных коммуникаций к самовыражению каждого участника образовательного процесса стремится данная модель.

Модель, основанная на транзактном анализе (М. Джеймс, Д. Джонгард). Согласно теории транзактного анализа Э. Берна личность каждого индивидуума определяется факторами, которые можно назвать состояниями «Я». Это способ восприятия действительности, анализа получаемой информации и реагирования индивидуума на действительность. Человек может это делать по-разному: по-детски, по-взрослому, по-родительски. «Ребёнок» в личности – это спонтанность, творчество, интуиция, с ними связаны биологические потребности и основные ощущения человека. Это наиболее чистое начало личности, в нём представлено всё самое естественное в человеке. «Взрослый» в личности действует последовательно. Свойствами этого начала, этой части человеческой личности являются систематические наблюдения, объективность, следование законам логики, рациональность. В развитии личности с областью «взрослый» связано всё сознательное. Оно начинается с сенсорно-моторного уровня восприятия и достигает формального, абстрактно-логического мышления. Положение «родиться в личности» включает в себя приобретённые нормы поведения, привычки и ценности. Поведение авторитетных людей в социальном окружении учит личность определённым нормам и способам поведения через «родительскую» часть. Родительское программирование, согласно Берну, во многом предопределяет судьбу человека. Оно осуществляется прежде всего через транзакции – единицы общения, которые могут быть дополняющими (т. е. способствующими взаимопониманию), пересекающимися (вызывающими конфликты и напряжение) и скрытыми, при которых информация в ходе общения искажается.

Основная задача данной модели – научить всех участников образовательного процесса взаимным компромиссам и умению их использовать в других социальных сферах. Для этого при рассмотрении своего поведения и взаимоотношений они должны овладеть терминологией транзактного анализа, научиться определять характер потребностей и запросов других и устанавливать с ними адекватные коммуникации.

Модель групповой терапии Х. Джинота. В ее основе лежит стремление научить родителей и педагогов в переориентации своих установок в зависимости от потребностей ребёнка. Она носит сугубо практический характер и сосредоточена на рассмотрении проблемных ситуаций: как говорить с детьми, как хвалить ребёнка, что такое страхи детей и т.д. Сопровождение педагогов и родителей, согласно Х. Джиноту,

осуществляется в форме групповых консультаций, терапии и инструктажа. Групповая работа с педагогами имеет целью достижение позитивных изменений в структуре личности (для людей с эмоциональными нарушениями, не справляющихся с проблемами отношений детей и родителей).

Групповые консультации должны помочь родителям решать проблемы, возникающие при воспитании детей. Во время консультации им помогают избавиться от чувства вины, сообщая об аналогичных переживаниях в других семьях; родители делятся своим опытом, рассказывают друг другу о сходных трудностях. Постепенно они начинают более объективно смотреть на проблемы своей семьи. Инструктаж происходит и в группе, напоминая групповую консультацию.

Несмотря на многообразие моделей, каждая из них нацелена на оказание помощи и поддержки всех субъектов образовательного процесса с учетом степени их включенности и специфики проблем.

1.4 Субъекты образования и особенности их сопровождения

Субъектами психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающегося являются: администрация образовательного учреждения, учителя, педагог-психолог, социальный педагог, медицинский работник, родители и родственники обучающегося.

Субъектом психолого-педагогического сопровождения является и сам обучающийся, который имеет свой опыт обучения, взаимодействия со взрослыми и другими обучающимися, свой особый характер личностного и индивидуального развития. Особенности конкретного ученика влияют на содержание и формы психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в контексте современного образования определяет позицию педагогического работника, заключающуюся в организации взаимодействия с обучающимся с учетом «зоны ближайшего развития».

С.Б. Корнилова считает, что такая позиция характеризуется следующим:

- осознанием стратегической цели – формирование способностей, развитие индивидуальных сфер обучающегося с опорой на собственные ресурсы;
- подчинением ситуативных педагогических воздействий стратегической цели;
- вариативностью телесных и словесных реакций в ответ на

разнообразие детских проявлений, гибкостью поведения;

- выстраиванием педагогического и психологического воздействий на основе системного обобщенного знания об индивидуальных особенностях каждого обучающегося;

- терпимостью и принятием разнообразных форм детского поведения, которое рассматривается как естественная природа ребенка, требующая оформления и организации;

- владением знаниями о детской возрастной психологии, о кризисах развития;

- направленностью действий педагога на поддержание дружеских, партнерских отношений, позволяющих обеспечить ребенку поддержку в становлении самостоятельности;

- восприятием педагогом, специалистом по сопровождению желания ребенка побыть вне контакта со взрослым, «дозирования» общения как достижения.

Задачи субъектов психолого-педагогического сопровождения

Администрация образовательного учреждения:

- организует работу по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса;

- утверждает нормативно-правовые документы, регулирующие сопровождение образовательного процесса;

- создает условия по достижению необходимого качества психолого-педагогического сопровождения.

На заместителя директора, курирующего воспитательную деятельность, ложится особая нагрузка. Он несет ответственность за образ жизни образовательной организации и ученического коллектива, что включает в себя представление о построении деятельности, общения и отношений в учебном заведении, определение системообразующих связей и факторов, выявление приоритетных направлений совместной деятельности. В поле зрения заместителя директора находятся стиль, формы и способы делового и межличностного общения, характер и принципы построения отношений между субъектами воспитательного процесса, определяющие дух образовательной организации и возможности формирующего влияния на личность обучающегося.

Заместитель директора, который сегодня управляет воспитательным процессом, должен учитывать несколько принципиальных положений, которые обеспечивают психолого-педагогическую поддержку развития личности ребенка:

- ориентация на развитие личности конкретного ребенка;

- организация образовательного процесса на основе компетентного подхода.

- выделение как особых образовательных результатов школьника таких социально значимых качеств, как инициативность, самостоятельность, ответственность, способность к сотрудничеству, к продуктивному действию – созиданию;

- организация детско-взрослых сообществ;
- активное использование новых педагогических технологий (проектов) внеучебных форм деятельности;

- расширение образовательного пространства;
- широкое использование социального партнерства;
- развитие системы дополнительного образования в школе;
- оценка не только академической успешности школьников, но и их личностных достижений, в том числе во внеурочной деятельности.

Суть деятельности *педагога-психолога* состоит в том, чтобы сопровождать ребенка в процессе всего обучения в школе.

По мнению Н.В. Кермли, сопровождение ребенка по его жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда – чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и трудности, которые возникают у него на пути. Помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, познавать себя. Но при этом не контролирует, не навязывает свои методы, идеи и ориентиры.

И только в случае, когда ребенок заблудится или будет нуждаться в помощи, помогает ему вернуться на свой путь. Сопровождение – «метод, который обеспечивает создание условий для принятия школьником оптимальных решений в разных ситуациях жизненного выбора, особенно во время определения профиля обучения» (Т.В. Фуряева, И.Г. Каблукова., 2007).

Важное место в образовательном процессе и психолого-педагогическом сопровождении детей занимает психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разъяснительная и информационная работа.

Создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды предполагает:

- психологическое сопровождение детей «группы риска», в том числе из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации;

- сопровождение педагогов в аттестационный период, проведение профилактических мероприятий с родителями и педагогами по преодолению конфликтных ситуаций в образовательной среде, профилактике суицидального поведения и наркомании, созданию

благоприятного психологического климата в семье и установлению благоприятных детско-родительских отношений;

– размещение стендовой информации по вопросам психологии и оказания психологической помощи различными организациями – проведение организационно-методической работы, анализа результативности и эффективности психологического сопровождения.

Индивидуализация образовательных маршрутов рассматривается в широком смысле, т. е. от развития одаренности детей до сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Рассматривая сопровождение как целостный процесс деятельности практического школьного психолога, обращаем внимание на три обязательных взаимосвязанных компонента в процессе сопровождения:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса субъекта образовательного процесса. Предполагается, что с первых минут нахождения субъекта в образовательном процессе начинает бережно и конфиденциально собираться и накапливаться информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития. Это необходимо для создания условий личностного роста каждого субъекта. Для получения и анализа информации такого рода используются методы педагогической и психологической диагностики. При этом психолог имеет четкие представления о том, что именно он должен знать, на каких этапах диагностическое вмешательство действительно необходимо и какими минимальными средствами оно может быть осуществлено. Он учитывает также, что в процессе сбора и использования такой психолого-педагогической информации возникает множество серьезных этических и даже правовых вопросов.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности субъекта образовательного процесса. На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического сопровождения различных субъектов образовательного процесса, определяются условия для успешной социализации и развития. Реализация данного пункта предполагает, что учебно-воспитательный процесс в учебном заведении построен по гибким схемам, может изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей тех детей, которые пришли обучаться в данное заведение. Кроме того, известная гибкость требуется от каждого педагога, так как подходы и требования к детям тоже не должны быть застывшими, исходить из какого-то абстрактного представления об идеале, а ориентироваться на конкретных детей, педагогов и родителей с их реальными возможностями и потребностями.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи субъектам, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении, а также лицам, взаимодействующим с ними. Данное направление деятельности ориентировано на тех обучающихся, у которых выявлены определенные проблемы в усвоении учебного материала, социально принятых форм поведения и общения с взрослыми и сверстниками, в психическом самочувствии и пр., а также для поддержки педагогов, работающих с данными детьми, и их родителей.

Реализация цели психолого-педагогического сопровождения достигается благодаря *основным функциям: информационной, направляющей и развивающей.*

Информационная функция сопровождения состоит в широком оповещении всех заинтересованных лиц о формах и методах сопровождения. В первую очередь это касается учителей, администрацию школы и родителей учащихся, принимающих участие в программе психологического сопровождения.

Информационная функция обеспечивает открытость процесса сопровождения, что согласуется с принципами открытого образования, а также, в свою очередь, делает всех заинтересованных лиц активными участниками (сотрудниками).

Направляющая функция сопровождения обеспечивает согласование всех заинтересованных в сопровождении субъектов учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения координации их действий в интересах ребенка. Вместе с тем, направляющая функция предусматривает, что ведущей (направляющей) фигурой в этих действиях в силу его профессиональной компетенции становится педагог-психолог школы.

Развивающая функция сопровождения задает основной вектор действиям всех участвующих в системе сопровождения службам, которые становятся службами развития личности ребенка. Развивающая функция обеспечивается деятельностью учителей, педагога-психолога, других педагогических работников школы. При этом учителя и педагогические работники используют в практике работы развивающие технологии обучения и воспитания, а педагоги-психологи – развивающие дополнительные занятия с учащимися, проходящие, как правило, после уроков.

Функции психолого-педагогического сопровождения обеспечиваются взаимосвязанными сторонами сопровождения: профессионально-психологической и организационно-просветительской.

Профессионально-психологическая сторона сопровождения – представлена системной деятельностью педагога-психолога,

использующего принцип взаимосвязи диагностической и коррекционно-развивающей деятельности. В практической деятельности педагога-психолога личность ребенка изучается только с целью оказания психологической помощи. В этом положении реализуется важнейший императив гуманистической психологии: ребенок не может быть средством – он всегда цель психологического сопровождения.

Организационно-просветительская сторона сопровождения обеспечивает единое информационное поле для всех участников психологического сопровождения, а также его анализ и актуальную оценку. Данный компонент реализуется в деятельности педагога-психолога через осуществление просветительской работы с родителями, педагогами и администрацией школы. При этом используются разнообразные формы активного полисубъектного взаимодействия всех участников.

Анализ и оценка существующей системы сопровождения делают возможным ее развитие и совершенствование, обеспечивая важнейшие характеристики – открытость и развивающийся характер (синергетичность). Для оказания психолого-педагогической помощи должна быть продумана система действий, конкретных мероприятий, которые позволяют преодолеть или скомпенсировать возникшие проблемы.

В соответствии с основными компонентами процесса сопровождения выделяются несколько важнейших направлений практической деятельности психолога системы образования в рамках процесса сопровождения.

1. Профилактика – деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся, педагогов и родителей и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Цель: предотвращение возможных проблем в развитии и взаимодействии участников воспитательно-образовательного процесса.

Под психологической профилактикой понимается целенаправленная систематическая совместная работа специалистов, педагогов и родителей:

- по предупреждению возможных социально-психологических проблем у детей;
- выявлению детей группы риска (по различным основаниям);
- созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и детском коллективах.

2. Консультативная деятельность – это оказание помощи обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

Цель: оптимизация взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса и оказание им психологической помощи при выстраивании и реализации индивидуальной программы воспитания и развития.

Психологическое консультирование помогает правильно понимать себя, должным образом оценивать свои мысли и поступки, узнавать и использовать во благо свои сильные и слабые стороны, принимать правильные решения и нести за них ответственность, вырабатывать и претворять в жизнь дела, которые позволяют максимально эффективно управлять ей и делать ее лучше. Необходимо учитывать, что речь идет о помощи участникам воспитательно-образовательного процесса, не имеющим патологических нарушений, т. е. находящимся в рамках медико-биологической нормы, но встретившимся с какими-либо трудностями психологического характера. Это могут быть проблемы детей (неуверенность в своих силах, негативизм, страхи и пр.), учащихся (школьная дезадаптация, неуспеваемость, отклоняющееся поведение), взрослых (утрата смысла жизни, низкая самооценка, конфликтные отношения с окружающими, нарушение детско-родительских отношений).

К психологическому консультированию относят следующие методы:

а) дискуссионные;

б) игровые (дидактические и творческие игры, в том числе деловые, ролевые);

в) сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства).

Работа с детьми может осуществляться как в индивидуальной, так и групповой форме.

Основными методами такой работы могут быть арт-терапия, игровая терапия, сказкотерапия.

Игровая терапия – это метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе различных методик лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности.

Арт-терапия – специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительном, и творческой деятельности. Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром.

При работе с родителями продуктивными будут не отдельные мероприятия, а целостная системная работа, имеющая своей целью

повышение психологической компетентности матерей и отцов. Такая работа осуществляется через информирование родителей на собраниях в школе.

Другими вариантами работы с родителями являются разработки своеобразных «учебников» для родителей, в которых очень коротко предлагается необходимая родителям психологическая информация. Работа с родителями осуществляется психологом и таким методом, как психологический тренинг.

Тренинги взаимодействия родителей и детей строятся на различной концептуальной основе (психодинамической, поведенческой, гуманистической и др.). Такие тренинги позволяют расширить возможности понимания своего ребенка, улучшить рефлексию своих взаимоотношений с ним, выработать новые более эффективные навыки взаимодействия в семье. Работа с педагогами ведется с помощью социально-психологического тренинга. Это наиболее распространенный метод психосоциальных технологий, позволяющий рефлексию собственного поведения соотносить с поведением других участников группы. Тренинги позволяют активизировать и скорректировать навыки общения, расширить поведенческий репертуар, дают ориентиры возможного поиска эффективного взаимодействия партнеров.

Психологическая диагностика участников образовательного процесса.
С научной точки зрения – это одна из областей психологии, применяющая различные методы тестирования и измерения особенностей личности для выявления и диагностирования истинного психологического состояния человека с интеграцией и анализом результатов.

Цель: получение информации об уровне психического развития детей, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников воспитательно-образовательного процесса.

Среди существующих методов психологической диагностики детей и подростков, родителей и педагогов можно выделить наиболее часто используемые: на основе косвенного или прямого наблюдения, объективные, опросные (анкета, интервью), экспериментальные. Все эти методы имеют одну конечную цель – понять, на какие аспекты психологического состояния респондента следует обратить внимание. Какой из методов рационально применить, психолог решает в каждом отдельном случае в зависимости от задач и объекта исследования. Любое психодиагностическое обследование детей включает в себя несколько этапов: сбор данных, анализ и интерпретация полученной информации, а также составление психологического диагноза и прогноза.

Психологическая диагностика детей позволяет выявить индивидуальные психологические особенности ребенка, а также оценить уровень его личностного и интеллектуального развития. Так как основные

качества человека закладываются еще в раннем детстве. Именно на этом этапе родителям стоит обращать особое внимание на поведение своего ребенка и при возникновении сложных ситуаций искать способы их решения. Психологическая диагностика подростков помогает находить основную причину существующих проблем и устранять их при помощи современных и действенных методов.

Психологическую диагностику подростков можно пройти по широкому спектру проблем:

- прогноз профессиональной карьеры;
- диагностики психотипических особенностей;
- исследование психологического здоровья.

Коррекционная и развивающая работа участников образовательного процесса. Она планируется и ведется с учетом направлений и особенностей конкретного образовательного учреждения, специфики детского, учительского, родительского коллективов, отдельного субъекта образовательного процесса.

Цель: составление системы работы с учащимися, испытывающими трудности обучения и адаптации.

Если в коррекционной работе психолог имеет определенный эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребенка, то в развивающей работе он ориентируется на средневозрастные нормы развития для создания таких условий, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. Развитие ребенка в пределах возрастной нормы не исключает наличие тех или иных проблем. В познавательной, эмоциональной, мотивационной, волевой, поведенческой и других сферах это и будет объектом коррекционной и развивающей работы психолога.

Психологическая коррекция. Это активное воздействие на процесс формирования личности и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов, психологов и других специалистов.

Психологическое просвещение является разделом профилактической деятельности специалиста-психолога, направленной на формирование у населения (учителей, воспитателей, школьников, родителей, общественности) положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания.

Цель: создание условий для повышения психологической компетентности педагогов, администрации ОУ и родителей, а именно:

- актуализация и систематизация имеющихся знаний;
- повышение уровня психологических знаний;

– включение имеющихся знаний в структуру деятельности.

Главная задача и смысл психологического просвещения заключается в том, чтобы знакомить учителей, воспитателей, родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка, популяризовать и разъяснять результаты психологических исследований.

Для психологического просвещения используются различные способы:

– вербальные (беседа, лекция, тематический семинар, выступление по радио, на телевидении);

– невербальные (интернет и размещение тематической информации на web-сайтах, памятки, брошюры, стенгазеты и т. п.).

Психологическое просвещение выполняет следующие задачи:

1) формирование научных установок и представлений о психологической науке и практической психологии (психологизация социума);

2) информирование населения по вопросам психологического знания;

3) формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации подрастающего поколения и в целях собственного развития;

4) профилактика дидактогений (реакция, дающая сдвиг в настроении личности и коллектива до болезненного состояния).

Экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений). Основанием для проектирования образовательных программ для любой ступени образования является возрастнo-нормативная модель развития ребенка определенного возраста, в которой дается характеристика его развития в виде последовательности ситуаций и типов развития. Образовательная программа проектируется совместно педагогом-психологом и учителями.

Все перечисленные направления деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения субъектов образования в различной степени представлены в моделях сопровождения.

Педагог участвует в создании условий для адаптации и самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов. Внутренний мир ребенка автономен и независим. Учитель может сыграть важную роль в становлении и развитии этого уникального мира.

В процессе сопровождения педагог, создавая ситуации выбора (интеллектуальных, этических, эстетических), побуждает ребенка к нахождению самостоятельных решений, помогает ему принять на себя

ответственность за собственную жизнь. (В.И. Щеголь, 2008).

Психологическое сопровождение ребенка в образовательном учреждении со стороны учителя преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через инновационные и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия. Разнообразие средств обеспечивает качество выполнения функций учителя начальных классов в процессе осуществления психолого-педагогического сопровождения ребенка:

- участие в проведении родительских собраний;
- проведение индивидуальных консультаций для родителей учеников, имеющих сложности в адаптации и обучении;
- проведение индивидуальных консультаций для учеников, имеющих трудности в обучении;
- разработка индивидуальных учебных маршрутов для различных категорий учеников;
- реализация школьной программы по формированию универсальных учебных действий;
- участие в работе МО, семинарских занятиях, конференциях и т.д.

Учитель должен быть инициатором, лидером в управлении общением в ходе психолого-педагогического сопровождения ребёнка и в воспитательном процессе в целом.

В.А. Кан-Калик советует обратить внимание на оперативность начала контакта, формирование чувства «мы», введение личностных отношений во взаимодействие с детьми, демонстрацию собственной расположенности к классу, показ ярких целей деятельности, передачу учащимся понимания педагогом их внутреннего состояния, организацию цельного контакта со всем классом, изменение стереотипных негативных установок к отдельным учащимся (В.А. Кан-Калик, 1987). Все это помогает преодолевать барьеры – препятствия, мешающие эффективному общению, возникающие у учителя, особенно в начале педагогической деятельности.

Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного пространства в условиях реализации ФГОС предполагает также расширение перечня используемых психолого-педагогических технологий, а именно:

- моделирование и проектирование (образовательного пространства, образовательных маршрутов, индивидуальных траекторий развития);
- экспертиза (оценка соответствия образовательной среды – образовательных программ, учебных пособий, образовательных маршрутов – поставленным развивающим и воспитательным задачам, возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, уровню психологической компетентности);

– мониторинг (исследование развивающего характера и безопасности образовательной среды; психологический анализ урока; преодоление психолого-педагогических проблем участников образовательного процесса, в том числе диагностика сформированности УУД);

– консилиум (как совместная педагогическая рефлексия решения задач индивидуальной стратегии сопровождения ребенка, определение конкретных путей их решения в условиях специализированного обучения и т.д.);

– тьюторство (проектирование зоны ближайшего развития, работа с личным интересом – потребностью – учащегося, формирование творческих компетентностей и т.д.);

– адресность (определение характера проблемы; поиск специалиста, способного решить ее; содействие в установлении контакта со специалистом; подготовка сопроводительной документации; отслеживание результатов взаимодействия);

– информационные технологии (сетевое взаимодействие, веб-сайт ОУ, интерактивные системы информирования, мультимедийные презентации в просветительской и консультативной деятельности, компьютерная психодиагностика).

Контрольные вопросы и задания

1. В чем специфика сопровождения (поддержки, содействия, сочувствия, сотрудничества) как метода и создания специфических условий для учебной деятельности?

2. Что представляет собой психолого-педагогическое сопровождение на современном этапе развития образования?

3. Что должна включать модель управления по обеспечению психолого-педагогического сопровождения личности ребенка в образовательной деятельности?

4. Что предполагает создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды?

5. Перечислите основные функции психолого-педагогического сопровождения, осуществляемого педагогом-психологом образовательной организации.

6. По каким критериям измеряется эффективность работы педагога-психолога в системе психологического сопровождения?

7. В чем состоит основное содержание направляющей функции сопровождения педагогом-психологом?

8. На что должен опираться учитель начальных классов, участвуя в психолого-педагогическом сопровождении развития ребёнка в современном образовательном пространстве?

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРВОКЛАССНИКОВ

2.1. Психология младшего школьника

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который появился в возрастной психологии сравнительно недавно. Его появление связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования.

Возрастные границы младшего школьного возраста

В процессе развития ребенок проходит через несколько возрастных периодов, каждый из которых характеризуется своими психофизиологическими особенностями и определенной продолжительностью. В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6–7 до 10–11 лет. Выделение этого возраста в отдельный этап исторически произошло сравнительно недавно, поскольку его содержание и социальные задачи до сих пор не определены окончательно, то и рамки нельзя считать неизменными. Переход от дошкольного детства к школьному осуществляется через кризис 7 лет. Окончание возрастного периода также завершается так называемым «предподростковым кризисом».

Физиологические особенности детей младшего школьного возраста

Согласно В.И. Максакковой развитие организма ребенка младшего школьного возраста идет достаточно интенсивно и вместе с тем спокойно и гармонично.

В младшем школьном возрасте дети продолжают расти. При этом меняются не только рост и масса, но и пропорции тела ребенка. В частности, происходит дальнейшее уменьшение размеров головы: с 1/6 роста тела в 6 лет до 1/7 в 12 лет. Известно, что с 6 до 10 лет общий рост ребенка увеличивается главным образом за счет роста ног. К 10 годам у детей заканчивается формирование механизмов иммунитета, отчего они в этот период обычно болеют меньше, чем дошкольники. Примерно с 10 лет 4 месяцев девочки по росту начинают обгонять мальчиков, которые вступают в пубертатную фазу ускорения роста, как правило, с 13 лет 10 месяцев.

На протяжении младшего школьного возраста созревание коры продолжается. Особенно интенсивно развивается не достигшая взрослого состояния лобная часть коры головного мозга – ее извилины и борозды (их развитие заканчивается к 12–15 годам). Интенсивно развиваются и волокна, которые связывают участки мозга правого и левого полушарий, и ассоциативные волокна, пролегающие между пунктами одного и того же

полушария. Все это приводит к целостной деятельности мозга ребенка и к приобретению им главенствующей роли. К 10–12 годам между корой и подкоркой головного мозга окончательно устанавливаются отношения, характерные для взрослых людей. Развитие мозга сказывается на динамике всех психических процессов младшего школьника.

Симптоматика кризиса 7 лет

Период возрастного кризиса может проявиться в возрасте 6–8 лет. Обычно данный возрастной кризис называют кризисом 7 лет. В этом возрасте начинается дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка, связанная с появлением смысловой ориентировочной основы поступка. Таким образом, младший школьник уже способен с интеллектуальной точки зрения более или менее адекватно оценить последствия будущего поступка, с эмоциональной – место поступка в системе отношений и возможные изменения в ней. Смысловая ориентировочная основа поступка – важная сторона внутренней жизни ребенка.

Основные новообразования младшего школьного возраста

По мере формирования учебной деятельности возникают и развиваются новые качества психики:

- произвольность – особое качество психических процессов;
- способность к планированию и выполнению действий во внутреннем плане;
- рефлексия – способность анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, по мнению Л.С. Выготского, – это способность владеть собой, своей внешней и внутренней деятельностью на основе культурных средств ее организации. Развитие произвольности опосредованно, социально обусловлено и заключается в овладении средствами, позволяющими осознать свое поведение и управлять им. Развитие произвольности младших школьников является системообразующим компонентом успешной учебной деятельности и развития личности школьника.

Произвольное внимание – это планомерное внимание, контроль за действием, выполняемым на основе составленного плана, в основе которого лежит заранее установленный критерий и способ его применения (П.Я. Гальперин). При усвоении учебного материала необходимо также произвольное, запоминание и воспроизведение. В отличие от непроизвольного такое запоминание является целенаправленным, подчиненным задаче запомнить или воспроизвести.

Внутренний план действий – специфическая форма внутренней активности личности, интегративная способность, аккумулирующая в себе

целый ряд интеллектуальных способностей (возможность ставить цели, намечать пути их достижения и реализовывать задуманное). Умение следовать идеальному плану в процессе его реализации в период младшего школьного возраста значительно совершенствуется.

От первого к четвертому классу происходит увеличение количества детей, у которых это умение развито на высоком уровне, то есть характеристики составляющих идеальной и реальной деятельности полностью совпадают или доопределяются. Согласно данным Е.В. Минаевой, к четвертому классу высокий уровень сформированности внутреннего плана действий демонстрирует более 70 % детей.

Под рефлексией понимается осознание себя субъектом учебной деятельности. Ребенок осознает потребность в учебной деятельности и ее цель, а также учебную задачу, способ деятельности, направленной на ее решение, и обосновывает, почему именно так, а не иначе он ее осуществляет. Ученик соотносит свой результат с целью деятельности, осмысливает, достиг ли он цели и почему или по каким причинам не смог этого сделать. Далее осознание себя субъектом учебной деятельности предполагает определение границы собственного знания и незнания.

Развитие эмоциональной, интеллектуальной и волевой сфер младшего школьника гетерохронно и взаимообусловлено. В связи с этим любое нарушение в развитии одной из них сказывается на развитии двух других, при этом произвольность рассматривается как модулирующая развитие в целом.

Социальная ситуация развития младшего школьника

Социальная ситуация развития младших школьников связана с особенностями школьного обучения, которые способствуют ее изменению. Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематический характер. Игра продолжает занимать важное место в жизни ребенка, но не является главенствующей.

Учебная деятельность иногда трактуется как синоним научения, учения, обучения. Учебная деятельность понимается как особая форма социальной активности, проявляющаяся с помощью предметных и познавательных действий.

В трактовке Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова учебная деятельность – это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

Специфика учения – в присвоении научных знаний. Основную часть содержания учебной деятельности составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются только в школе, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает как побочный продукт в виде житейских понятий. Учебная деятельность будет осуществляться на протяжении всех лет обучения в школе, но только сейчас, когда она складывается и формируется является ведущей.

В ходе учебной деятельности по мере того как ребенок становится субъектом учебной деятельности, происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются главные новообразования возраста (произвольность, рефлексия, внутренний план действия, самоконтроль, освоение основ теоретического мышления).

Первичной формой учебной деятельности служит ее коллективно-распределенное осуществление всем классом или отдельными его группами. В процессе интериоризации формируется индивидуальная учебная деятельность.

Показатели индивидуальной учебной деятельности:

- 1) умение субъекта инициативно и самостоятельно различать в осваиваемом предмете известное и неизвестное теоретическое знание;
- 2) умение задавать содержательные вопросы;
- 3) умение не только постоянно участвовать в дискуссиях, но и быть их инициатором, организатором.

Когнитивное развитие младшего школьника

Особенности восприятия абстрактных образов. В процессе нового вида деятельности ребенок получает и перерабатывает огромные объемы информации, память становится произвольной, происходит смена доминирующего вида мышления с наглядно-действенного на абстрактно-логическое. Продолжает совершенствоваться зрительный анализ и синтез, исследование каждой из частей мысленно расчлененного образа в отдельности.

Ребенок младшего школьного возраста в состоянии воспринимать абстрактные образы (письменные знаки), объединять их в более сложное абстрактное образование (слово), придавая последнему смысловое значение.

Развитие произвольного внимания младшего школьника. Первоклассник еще не может управлять своим вниманием (преобладает непроизвольное внимание) и часто находится под властью внешних впечатлений. Постепенно (в процессе учебной деятельности) начинает преобладать про-произвольное внимание (и как следствие повышается способность контролировать свое поведение). Происходит достаточно

заметное развитие пяти свойств внимания: переключение, распределение, концентрация, объем, устойчивость.

Произвольное внимание младшего школьника развивается при соблюдении следующих условий: основная деятельность – учебная (то есть наличие умственной деятельности, регулярной тренировки умственных операций); учебная информация доступна, вызывает сильные эмоциональные переживания; учебный процесс соответствует потребностям ребенка и предполагает творчество.

Согласно А.А. Реану к возрасту 10–11 лет объем, устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания достигают примерно такого же уровня, а переключаемость даже превосходит показатели данного свойства внимания у взрослых. В процессе учебной деятельности возрастает способность ребенка контролировать свои действия и поведение. Вместе с тем на первых этапах обучения доминирует непроизвольное внимание.

Специфика развития памяти в младшем школьном возрасте. Происходит постепенное развитие произвольной памяти (вид памяти, осуществляющийся под контролем сознания в виде постановки цели и использования специальных приемов – мнемотехник, а также при наличии волевых усилий). На фоне высокого уровня механического запоминания происходит постепенное развитие логической памяти.

Процессы запоминания и воспроизведения также становятся более произвольными и активными (младший школьник способен запоминать не то, что интересно, а то, что нужно). Первоклассники постепенно начинают ставить перед собой задачи по заучиванию и воспроизведению информации. Воспроизведение заученного учебного материала для младшего школьника задача трудная. К третьему классу развивается потребность в самоконтроле при любом заучивании. При специальном обучении мнемотехническим приемам младшие школьники способны выбирать более подходящую стратегию запоминания информации (способ заучивания). А сам процесс обучения в школе А. А. Реан называет комплексной системой тренировки памяти. Необходимо отметить, что при отсутствии школьного обучения развитие произвольной логической памяти младшего школьника затруднено. Стратегии запоминания учебной информации:

повторение – несколько повторений материала вслух или про себя с установкой на запоминание;

организация материала – группировка материала, создание плана воспроизведения;

мнемоническая обработка – логические выводы для того, чтобы запомнить или вспомнить (реконструировать информацию);

создание умственных образов – эмоциональные образы-воспоминания для воспроизведения запомненного рассказа;

поиск информации в памяти – первая буква слова-понятия, которое необходимо воспроизвести;

создание сценариев – запоминание на основе понимания смысла и цели происходящего.

Преобладающий вид мышления. Особенности мышления на стадии конкретных операций. Младший школьный возраст является «переломным в интеллектуальном развитии ребенка», так как в этом возрасте происходит формирование (освоение):

- абстрактно-логического мышления – особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций);

- понятий сохранения – понимание неизменности основных свойств предметов независимо от условий, в которых они находятся;

- мысленных представлений о последовательности действий (карта, картина маршрута).

Главная особенность мышления младшего школьника – обратимость умственных операций, то есть ребенок в состоянии перенести действия, выполняемые в когнитивной сфере во внешнюю (предметную сферу деятельности) – основная особенность стадии конкретных операций (по теории Ж. Пиаже).

Изменения, характерные для младшего школьного возраста Ж. Пиаже описывает так: «Ребенок вступает в стадию конкретных операций... Происходит прогресс трех важных областей интеллектуального роста: консервации, классификации, сериации/транзитивности».

Консервация – способность «консервировать» – восприятие постоянности свойства объекта, который качественно не изменялся, а изменялся количественно.

Классификация – способность ребенка классифицировать группу по какому-то признаку («Кого больше животных или собак?»)

Сериация/транзитивность – расположение набора элементов в соответствии с имеющейся между ними связи (понимание формул типа $A > B$ и $B > C$, то $A > C$ или $A+B=B+A$).

В процессе учебной деятельности младший школьник должен овладеть системой понятий, дедуктивными и индуктивными видам обобщения.

Овладение понятиями проходит ряд ступеней. На первой ступени ребенок выделяет единичные и общие представления, обозначает функции предметов (Птицы – это те, которые летают). На второй ступени ученик в состоянии перечислять известные признаки и свойства предмета, не отделяя

существенные от несущественных (Птицы летают, клюют, поют, живут в поле и в лесу).

На третьей ступени младший школьник уже в состоянии выделить общие и существенные признаки явления (У птиц есть перья. Птицы могут быть домашние и дикие, перелетные и зимующие).

Развитие мыслительных операций. Происходит развитие анализа от частичного к комплексному, а затем к системному; развитие синтеза идет по пути от простого суммирования к широкому и сложному синтезу.

Мыслительная операция сравнения у первоклассника слабо дифференцирована от рядоположения, ориентирована на наглядность и возможность практического манипулирования. С возрастом увеличивается количество сравниваемых признаков, совершенствуется способность находить сходство признаков, применять обобщенные приемы сравнения.

В младшем школьном возрасте происходит развитие логического мышления. Так, А.А. Реан утверждает, что возраст 7–11 лет по своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребенка. Его мышление все больше становится похожим на мышление взрослого. Умственные операции ребенка приобретают большую развитость, он уже в состоянии сам формировать различные понятия, в том числе и абстрактные.

Итак, в младшем школьном возрасте:

- развивается абстрактно-логическое мышление;
- формируется мысленное представление о последовательности действий;
- мыслительные операции становятся обратимыми;
- происходит переход на стадию конкретных операций (консервация, классификация, сериация/транзитивность).

Развитие представлений. Представления младшего школьника характеризуются:

- легкостью преобразования образов;
- произвольностью возникновения продуктивных представлений (умение произвольно вызывать нужные представления);
- возникновением индивидуальных различий в представлениях.

Развитие речи как целенаправленная деятельность. Процесс обучения в школе ориентирован на формирование произвольной, развернутой, спланированной речи младшего школьника. Развитие речи становится целенаправленной деятельностью ребенка. Развитие речи ориентировано на овладение ее звукоритмической и интонационной стороной, грамматическим строем, лексикой, анализ собственной речевой деятельности.

Происходит освоение письменной речи – более сложной формы речи, чем устная (требующей мгновенного декодирования графических символов-букв, более продуманного построения фразы и точного изложения мыслей).

Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень. Это, прежде всего, выражается в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка абстрактно-логических форм мышления.

Таким образом, младший школьный возраст является важным возрастным периодом, в течение которого происходят значительные изменения в личностной сфере младших школьников, их эмоциональной, познавательной, психической и физиологической сферах деятельности. Рассмотренные в этом параграфе главные характеристики младшего школьного возраста – социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные психические новообразования – являются значимыми для овладения учебной деятельностью и обеспечивают психическое развитие на следующем возрастном этапе.

Младший школьник осознает свое место в мире общественных отношений, «принимает» социальную позицию школьника, в результате изменяется самосознание (рождается социальное Я личности младшего школьника).

2.2. Характеристика основных проблем младшего школьного возраста

Младший школьный возраст является своего рода переломным моментом в жизни ребенка. Именно в этом возрасте наступает длительный период жизни, связанный со школой, обучением, установлением новых контактов, изменением сложившегося ритма и режима дня. Ребенок вступает в возраст, с которого он способен заниматься учебным трудом, его организм готов выдерживать новые, весьма разнообразные нагрузки.

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематический характер. Игра продолжает занимать важное место в жизни ребенка, но не является главенствующей.

Известно, что уровень здоровья детей этого возрастного периода во многом определяется способностью к адаптации детского организма к новым условиям. И этот период, особенно на начальном этапе, создает определенные трудности для адаптации к условиям, существенно

меняющим социальный статус ребенка. Поэтому основная задача людей, окружающих ребенка, заключается в максимально возможном облегчении трудностей, возникающих в этот период, помощи их преодоления, сохранении и укреплении здоровья, обеспечении гармоничного развития детского организма, личности ребенка, его познавательных способностей и возможностей.

Переход от дошкольного детства к школьному осуществляется через кризис 7 лет. Период возрастного кризиса может проявиться в возрасте 6–8 лет. Данный кризис Л.И. Божович называет «периодом рождения социального Я ребенка». В этот период происходит осознание своего места в мире общественных отношений, новой социальной позиции – позиции школьника, занимающегося «высокоценимой взрослыми» деятельностью; происходит переоценка ценностей (меньшую ценность приобретает игра, большую – учебная деятельность), появление новых мотивов поведения.

Кризис семи лет уникален, так как это единственный возрастной кризис, который планируется обществом. В остальных кризисах ведущую роль играет разрешение внутренних противоречий между растущими возможностями ребёнка и его местом в социальных отношениях, которое определило общество.

В этом возрастном кризисе остро стоит проблема психологической готовности и адаптации ребёнка к школе. До 60 % детей имеют низкий показатель адаптации, трудности в обучении, освоении новой социальной реальности и нуждаются в помощи психологов.

Младший школьник, оставаясь эмоционально открытым, постепенно утрачивает детскую непосредственность, возрастает и саморегуляция эмоциональных состояний (младший школьник пытается не показывать другим, что ему плохо). Кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения, соседствующие со склонностью к капризам, аффективным реакциям, конфликтам.

В младшем школьном возрасте также возникают проблемы в эмоциональной сфере. Можно назвать несколько групп детей, у которых выше риск эмоциональных нарушений. К ним относятся, прежде всего, тревожные и агрессивные дети.

Тревожность начинает становиться устойчивой личностной чертой в младшем школьном возрасте. Во время обучения в начальной школе ситуативная тревожность, то есть склонность испытывать тревогу в определенной ситуации, которая действительно может вызвать подобные эмоции, начинает фиксироваться в структуре личности (становится личностной тревожностью).

В дошкольном возрасте предпосылки формирования личностной тревожности складываются при авторитарном стиле воспитания ребенка, сочетающемся с высоким уровнем притязаний, ожиданий родителей по отношению к ребенку, и при гиперопеке, когда тревожные родители воспроизводят это качество в своем ребенке.

Если кто-то из родителей тревожен и проявляет преувеличенную заботу о ребенке, его жизни и здоровье, то это порождает у него переживание нестабильности окружающего мира, предчувствия надвигающейся со всех сторон опасности. Ребенок боится жить и выходить за рамки привычных отношений, ориентируется только на семью. При искусственном ограничении социального опыта ребенка семья не обеспечивает ему переживания надежности, защищенности. Отсюда – чувство незащитности, неуверенность в своих силах, высокая тревожность.

Еще чаще дети становятся тревожными, когда в семье им предъявляют непосильные требования, проявляют раздражение чаще, чем беспокойство, постоянно и открыто выражают недовольство их поведением. Неблагоприятной для развития личностной тревожности чертой является сочетание таких черт характера ребенка, как ранимость, повышенная впечатлительность, мнительность. Это сочетание черт проявляется впервые как раз при переходе ребенка в школу, как следствие, повышается риск развития личностной тревожности.

Обычно тревожность резко повышается в период подготовки к школьному обучению. Родители, не реагируя раньше на то, что делает ребенок, начинают предъявлять ему слишком высокие требования. Ожидая больших успехов, они нервничают и раздражаются по поводу их отсутствия. Тревожные дети учатся в первом классе ниже своих возможностей, а некоторые из них могут стать неуспевающими. Имеется некоторая зависимость тревожности ребенка от его успеваемости. Высокая тревожность отмечается у отличников в связи с опасениями утратить высокий статус и у неуспевающих школьников в виде тревожного ожидания неудачи. Меньше тревожных детей среди троечников, поскольку у них невысокий уровень притязаний, принципы «не напрягаться», «свою тройку всегда получишь», что повышает эмоциональную устойчивость.

По данным А.М. Прихожан, тревожные дети отличаются:

- повышенной чувствительностью к социальным сравнениям;
- переживанием неуспеха даже при отсутствии достаточных оснований для этого;
- неудовлетворенностью своими достижениями;
- лучшим, чем у нетревожных детей, запоминанием неудач и неблагоприятных событий;
- ориентацией на внешнюю оценку;

– неумением самостоятельно оценить свои действия.

По отношению к учителям они занимают инфантильную позицию: отметка для них не «мерило» знаний и умений, а прежде всего – выражение отношения педагога.

Школьная тревожность, как отмечает А.М. Прихожан, «выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников». Ребенок, испытывая чувство тревоги, постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

Можно сказать, что школьная тревожность – это специфический вид тревожности, характерный для определенного вида ситуаций – ситуаций взаимодействия учащегося с различными компонентами образовательной среды школы.

А.М. Прихожан выделяет виды школьной тревожности на основе ситуаций, связанных:

- 1) с процессом обучения – учебная тревожность;
- 2) представлением о себе – самооценочная тревожность;
- 3) общением – межличностная тревожность.

Одной из основных сфер проявления школьной тревожности является здоровье. У детей с высоким уровнем тревожности, независимо от возраста наблюдается ухудшение соматического здоровья. Такие школьники нередко болеют и часто по этой причине пропускают занятия. У них могут возникать «беспричинные» головные боли и боли в животе, резко повышаться температура. Особенно часто такие соматические нарушения происходят накануне контрольной работы или экзамена.

Тревожным детям часто необходима консультация невропатолога или психиатра. Иногда может проявляться прямой протест против школы в скандалах, истериках, даже в состоянии детской депрессии, подавленном настроении, плаксивости, мыслях о смерти.

Следующий фактор проявления тревожности – это нежелание ходить в школу. Оно чаще всего возникает в контексте недостаточной учебной мотивации, но свидетельствует в первую очередь о том, что ребенок чувствует себя в школе некомфортно.

Излишняя старательность при выполнении заданий может также быть непрямым свидетельством высокой тревожности ребенка. Стремление сделать все «как надо» и «лучше всех» могут указывать на внутренний конфликт младшего школьника.

С внутренним конфликтом связан и следующий фактор школьной тревожности: отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий. Если какое-то задание не получается, ребенок может просто перестать

пытаться его выполнить, что обусловлено в первую очередь механизмом «замкнутого психологического круга». Подобный вид проявления тревожности наиболее часто наблюдается в классах, которым гласно или негласно присвоен статус «самых слабых» в параллели. Ученики этих классов меньше работают на уроках, обычно не делают домашние задания.

Н.И. Кузнецова отмечает что «симптомами школьной тревожности могут выступать агрессивность и раздражительность. Младшие школьники могут скрывать эмоциональный дискомфорт тем, что огрызаются в ответ на замечания, обидчивы в отношениях с одноклассниками».

Школьная тревожность начинает появляться в дошкольном возрасте. Она возникает из-за столкновения ребенка с предъявляемыми требованиями к обучению в школе.

Как отмечает М.В. Ермолаева, «младший школьный возраст – это эмоционально насыщенный возраст. Поступление ребенка в школу приводит к расширению событий, вызывающих тревогу. Это могут быть оценки, ответ у доски, контрольная работа, экзамен. У ребенка наблюдается неуспешность и полное отсутствие учебной мотивации. Возможно проявление различных отклонений в психике и поведении ребенка, что способствует развитию школобоязни, сужает и сводит на нет зону ближайшего развития ребенка, может привести к депрессии, психической нестабильности, обострению хронических заболеваний, неврозов.

В исследованиях Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной показано, что школьная тревожность в первом классе «персонифицирована» в фигурах родителей. Ребенок боится огорчить своих родителей. По истечению полугода уровень школьной тревожности у ребенка нормализуется. Во втором-третьем классе у него тревожность ниже, чем была у в первый год обучения в школе, в то же время происходит личностный рост, который приводит к определенным причинам школьной тревожности .

А.В. Микляева, А.В Румянцева выделяют следующие причины школьной тревожности в младшем школьном возрасте:

- 1) неприятности в школе, которые проявляются в виде двоек, а у некоторых троек, замечания со стороны учителя, наказания;
- 2) неприятности дома, такие как наказания со стороны родителей или переживания родителей о ребенке и его успешности в школе;
- 3) боязнь физического насилия со стороны старшеклассников;
- 4) неприятие ребенка со стороны сверстников, одноклассников;
- 5) необходимость освоения взаимодействия с учителями;
- 6) осваивание новой школьной территории.

Таким образом, в центр психического развития младших школьников выдвигается формирование произвольности (планирование, выполнение программ действий и осуществление контроля). Происходит

совершенствование познавательных процессов (восприятие, память, внимание), формирование высших психических функций (речь, письмо, чтение, счет).

Проблема детской агрессивности стала за последние годы одной из самых актуальных среди учащихся «группы риска». Социальный стресс, в состоянии которого находятся множество семей, порождает состояние эмоциональной напряженности у детей, что и приводит к выплескам агрессии у младших школьников. Увеличению агрессивных проявлений у них способствует множество факторов. К ним относятся отмечаемые современными психологами возрастание межличностной дистанции между родителями и детьми, негативные тенденции в образовании, провоцирующие завышенные требования родителей, рост агрессивности массовой культуры и др.

Агрессию в действиях и поведении ребенка младшего школьного возраста можно наблюдать уже с раннего детства. Чаще всего это приступы упрямства, выраженные криками, слезами, попытками ударить, падением на пол, а также агрессивным поведением, капризами, негативизмом, строптивостью, своеволием, обесцениванием взрослых, протестом и даже бунтом и стремлением к деспотизму.

Основными причинами проявлений детской агрессивности являются:

- особенности семейного воспитания (отвержение, гиперопека, насилие в семье, демонстрация родителями агрессивного отношения к окружающим);

- стрессы в социальном окружении, индивидуальные особенности ребенка (впечатлительность, восприимчивость, ведущие к возникновению страхов и тревожности),;

- фрустрация базовых потребностей ребенка (в движении, самостоятельности, общении со сверстниками),

- различные заболевания и т.д.

Агрессия вызывает также «необходимость защищать себя или удовлетворить свои потребности в ситуации, когда ребенок не видит иного выхода, кроме драки или словесных угроз».

Кроме того, на агрессивное поведение младших школьников оказывает семья. Если родители ребенка постоянно проявляют агрессию в обыденной жизни (кричат, ругаются, оскорбляют, унижают, хамят), то ребенок живет в неблагоприятной атмосфере, он постоянно чувствует нелюбовь к себе, безразличие, нетерпимость и т.д.

Все это способствует развитию ощущения опасности и враждебности окружающего мира. Имея каждый день перед собой пример агрессивного поведения, ребенок начинает проявлять агрессию, она становится нормой его жизни.

С одной стороны, родители, которые резко подавляют агрессивное поведение ребенка, только усиливают проявления агрессии. С другой стороны, если агрессивное поведение «не замечается», ребенок усваивает его модель как нормальную, поэтому стиль поведения взрослых является решающим.

Степень готовности взрослого прощать проступки (снисходительность) и строгость наказания агрессии являются для ребенка факторами, определяющими его поведенческие реакции. Надо иметь в виду, что если родители и педагоги заранее не дают понять, что не приемлют агрессии, но после совершения ребенком проступка строго его наказывают, то это приводит к закреплению в личности агрессивности.

В то же время снисходительность оборачивается тем, что у детей не возникает желания усваивать социально приемлемые нормы поведения, у них не формируется самоконтроль, и впоследствии такие дети становятся импульсивными, а в сложных ситуациях проявляют агрессию.

Таким образом, наиболее адекватное поведение взрослых – осуждение агрессии ребенка, но без строгих наказаний в случае проступка.

Р. Бэрн и Д. Ричардсон также указывают на зависимость между практикой семейного руководства и агрессивным поведением детей, которая сосредоточена на характере и строгости наказаний, а также на контроле родителями поведения детей.

Еще одним источником, откуда дети черпают модели агрессивного поведения, является взаимодействие со сверстниками. Игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям (например, пущенные в ход кулаки или оскорбления). Шумные игры, в которых дети толкаются, догоняют друг друга, дразнятся, пинаются и стараются причинить друг другу какой-то вред фактически могут оказаться сравнительно «безопасным» способом обучения агрессивному поведению. Дети говорят, что им нравятся их партнеры по шумным играм, и они редко получают травмы во время таких игр.

Детей с агрессивным поведением сверстники не любят и часто навешивают на них ярлык самых неприятных. Однако необязательно, что ребенка, к которому неприязненно относятся некоторые сверстники, будут игнорировать абсолютно все дети. Фактически ребенок, которого не принимает одна группа, может получать одобрение со стороны другой группы, более того, играть в ней важную роль.

Агрессивное поведение младших школьников складывается из трех компонентов: познавательного, эмоционального и волевого.

Познавательный компонент включает в себе понимание ситуации, выделение объекта и обоснование мотива для проявления агрессивного поведения.

Эмоциональный компонент представляет собой легкое возникновение отрицательных эмоций: гнева, отвращения, презрения, злости.

Волевой компонент – это целеустремленность, настойчивость, решительность, инициативность (качества сами по себе вполне положительные).

Степень выраженности компонентов в этой триаде может варьироваться. Все они связаны с физиологическими свойствами личности – темпераментом, интраверсией и экстраверсией и пр.

Особенности темперамента ребенка могут приводить к формированию способов поведения, которые воспринимаются как агрессивные. Например, дети с холерическим типом темперамента очень активны, разговорчивы, не всегда способны адекватно воспринимать окружающих, им свойственно перебивать, отвлекаться, сложно сидеть на одном месте, что порой создает впечатление неуважения к окружающим. Агрессивное поведение часто возникает, когда у ребенка нет «знания» того, как можно реагировать в трудных ситуациях, нет опыта успешного преодоления конфликтных ситуаций.

Иногда агрессия оказывается защитной реакцией на происходящее. Если ребенок воспринимает ситуацию как опасную, то агрессивное поведение носит «защитный» характер.

По форме агрессивные действия могут быть самыми разными. Сюда включаются: детские шалости и игры, споры, драки и конфликты. Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют следующие: недостаточное развитие интеллекта, сниженная самооценка, низкий уровень самоконтроля, неразвитость коммуникативных навыков, повышенная возбудимость нервной системы, вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.).

Таким образом, агрессивное поведение можно дифференцировать уже в раннем возрасте, а у младшего дошкольника оно проявляется особенно ярко. На формирование агрессивного поведения в первую очередь влияют отношения в семье и со сверстниками.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) также выступает одной из основных проблем младшего школьного возраста.

Данный синдром диагностируется еще в преддошкольном или дошкольном детстве. И если проводить своевременную коррекционную работу, то проблема постепенно сходит на нет.

Наиболее распространенными симптомами при СДВГ являются:

– сверхактивность (часто немотивированная), при которой не просматривается целенаправленность действий;

– невнимательность (слабая концентрация, неустойчивость, трудности в переключении внимания, высокая отвлекаемость);

- импульсивность;
- произвольность.

Одной из основных проблем первоклассников ученые выделяют адаптацию к школьному обучению. По сути, дезадаптация первоклассника к школьному обучению может быть причиной всех выше указанных трудностей младшего школьника.

В случае удачного сочетания внешних и внутришкольных факторов ребенок без проблем «входит» в школьную жизнь и не испытывает эмоционального дискомфорта при нахождении в классе. Однако иногда могут возникнуть определенные трудности в адаптации первоклассников к школе. Речь идет о таких обстоятельствах, как:

- хроническая неуспеваемость — возникает на фоне низкой работоспособности или несформированности учебных умений;

- уход от деятельности — проявляется у детей обделенных вниманием, на уроках они абсолютно не слушают объяснения учителя, а «погружаются в себя»;

- негативистская демонстративность — характеризуется плохим поведением ребенка с целью обратить на себя внимание, при этом любое наказание воспринимается им как желаемое поощрение;

- вербализм — особый тип развития ребенка, при котором у него очень развита речь, но имеется задержка логического и образного мышления; в такой ситуации первоклассник создает впечатление смышленного ребенка, часто имеет завышенную самооценку, но на практике не может справиться с решением задач и творческих заданий;

- проявление лени — может возникать по многим причинам (незначительный процент познавательных мотивов, низкая потребность в теоретических знаниях, неуверенность в собственных силах, особенности темперамента и др.) и приводит к замедлению процесса достижения успеха, снижает интерес к школьной жизни.

Более подробно проблему адаптации первоклассников к школьному обучению рассмотрим в гл. 3 данного учебного пособия.

Ряд психологов и педагогов выделяют особенности учебной мотивации у первоклассников.

Специфика мотивации первоклассников такова, что ведущими мотивами учения для них являются те, которые связаны с косвенным продуктом учения, среди них на первое место выдвигаются узколичностные мотивы. Это проявляется в стремлении первоклассников активно работать на уроке, желании высказывать свое мнение, рассказывать о своих наблюдениях, участвовать во всех мероприятиях класса, старательно выполнять задания, чтобы получить одобрение и высокую оценку

(необязательно выраженную в форме отметки) со стороны учителя, родителей, одноклассников.

Мотивация благополучия формируется у первоклассников еще в дошкольном возрасте посредством общения с родителями и другими окружающими взрослыми людьми за счет бесед, ориентирующих будущего школьника на успешное обучение. С момента поступления в школу в результате общения с одноклассниками и учителем у первоклассника совместно с мотивацией благополучия начинает постепенно формироваться мотивация престижа, проявляющаяся в желании быть в числе лучших учеников класса. В связи с этим в самом начале обучения и на протяжении всего первого года обучения очень важно создать для учащихся ситуацию успеха. Это поможет им сохранить положительную мотивацию к учению, а также успешно адаптироваться к обучению как к новому виду деятельности.

Наряду с узколичными в числе ведущих мотивов учения у первоклассников можно выделить широко социальные мотивы, такие как долг и ответственность перед учителем и родителями. Это обусловлено авторитетной ролью взрослого для ребенка 6–8 лет и его недостаточной сформированностью как субъекта своей деятельности, потребностью в контроле и руководстве со стороны взрослого в осуществляемой им деятельности.

Мотивация к процессу учения у первоклассников проявляется лишь внешне в потребности посещать школу (носить школьную форму, ранец, пользоваться школьными принадлежностями), включаться в новую социально значимую деятельность – обучение, занимать новое положение среди окружающих. Данные мотивы связаны также с тем, что на момент поступления в школу у ребенка существует и определенная готовность к обучению – определенный уровень умственного развития, наличие некоторых знаний и умений.

Внутренняя сторона мотивации к процессу обучения, выражающаяся у ребенка в потребности проявлять интеллектуальную активность (увлекает процесс решения учебных задач), а также в интересе к содержанию учения на начальном этапе обучения у большинства учащихся отмечается на достаточно низком уровне. Это связано с тем, что внутренняя позиция школьника находится только в начальной стадии своего формирования, что проявляется в положительном отношении первоклассника к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности, то есть ребенок хочет пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни. Исходя из этого, важно в работе с первоклассниками уделять особое внимание формированию внутренней позиции школьника.

В целом в мотивации учения у первоклассников можно выделить позитивные и негативные стороны.

Среди положительных характеристик мотивации первоклассников можно отметить общее положительное отношение к школе, любознательность как форму их умственной активности, широту интересов, которая проявляется не только в учебной деятельности, но и в потребности к творческой сюжетно-ролевой игре, в процессе которой реализуются социальные интересы, эмоциональность, что также важно учитывать в работе. Все это при грамотно организованной работе учителя может являться предпосылками для развития у первоклассников мотивации к процессу и содержанию учения.

Открытость первоклассников, их непосредственность, доверчивость, авторитетная роль учителя являются благоприятными условиями для развития в этом возрасте социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

К отрицательным характеристикам мотивации первоклассников можно отнести неустойчивость интересов, их ситуативность, быстрое удовлетворение и угасание. Мотивы первоклассников также мало осознанные, охватывают один или несколько предметов, имеющих общие внешние признаки, ориентируют на знания как результат обучения, а не способы деятельности. Все это может создавать препятствия для успешного обучения ребенка и привести к понижению уровня положительной мотивации учения.

В работе с первоклассниками важно учитывать все специфические особенности мотивации к учению у школьников данной возрастной группы. Это позволит учителю организовать работу на протяжении всего года обучения таким образом, чтобы она была направлена на формирование у школьников устойчивой положительной мотивации и внутренней позиции, что, несомненно, является залогом успешного обучения.

2.3. Взаимодействие первоклассников со сверстниками и учителем в условиях учебной деятельности

В психологическом словаре В.В. Шарок под взаимодействием понимается процесс опосредованного или непосредственного воздействия субъектов или объектов друг на друга, которые порождают взаимную связь и обусловленность, включающие различные формы деятельности и общения людей за счет процессов обмена информацией, энергией или эмоциями, то есть имеется в виду процесс межличностного взаимодействия. В самом общем виде межличностное взаимодействие – это психологические

связи между некоторыми личностями, то есть организация совместных действий индивидов, по мнению В.П. Позднякова, позволяющих реализовать общую цель.

Полагаем, что межличностное взаимодействие всегда связано с общением и является частным случаем взаимодействия личности и окружающего мира. Характер течения межличностного взаимодействия будет зависеть от общения, которое диалектически связано с взаимодействием (включая общую ценностную платформу между участниками общения), а также от навыков договариваться. Взаимодействие, таким образом, обусловлено общением, так как человек вступает во взаимодействие за счет общения, следовательно, взаимодействие – это коллективная деятельность, которая рассматривается не только со стороны продукта или содержания, но и социальной организации.

Согласно исследованиям Е.Г. Савиной, в структуре межличностного взаимодействия выделяют три компонента:

1) коммуникативный – связан с определением особенностей информационного процесса между людьми как активными субъектами. Сюда входит анализ применения знаковой системы общения (речь, символы);

2) перцептивный – включает в себя процессы формирования образа другого человека и самопознания, что достигается за счет постижения психических особенностей, свойств поведения через физические характеристики);

3) поведенческий – обусловлен наличием совместной деятельности, предметного поля взаимодействия.

Важно отметить, что межличностное взаимодействие обладает важным значением для становления личности, особенно развития эмоциональной сферы, чувств (включая волевое развитие), настойчивости, решительности, собранности, смелости.

Начальная школа – это первоначальная ступень образования, именно на этом этапе закладываются основы мировоззрения, культуры, культурного общения и первичные ценностные ориентации. При этом следует учитывать, что школа, как и общество в целом, играет большую роль в жизни человека, а умение строить взаимоотношения со сверстниками наблюдается, к сожалению, не у всех детей.

Младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов, приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников, а умение заводить друзей является одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

В структуре межличностных отношений младшего школьника

наиболее значимыми компонентами являются взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Взрослые (педагоги, родители) выступают для ребенка значимым объектом окружающего мира. Но при взаимодействии ребенка со взрослыми отношения между ними строятся как иерархические, несимметричные, в которых за взрослым закрепляется своего рода монополия на рефлексивные сферы деятельности: целеполагание, контроль, оценку. Не подвергая анализу и критике действия взрослого, ребенок эти действия сразу же объявляет правильными.

Как показывает практика, влияние детей друг на друга в процессе взаимодействия не только не уступает, но часто перевешивает влияние взрослых. Это связано с психологическими запросами детского возраста, в частности, с потребностью в познании, совместной деятельности, общении и игре. Со сверстником ребенок получает больше простора для свободного, нерегламентированного взрослым взаимодействия с миром.

Ситуация общения и совместных действий со сверстником – это ситуация относительного равноправия партнёров, что, в свою очередь, значимо для развития у ребенка критичности по отношению к себе и другим людям, умения отстаивать свою точку зрения, согласовывать свои действия с другими людьми.

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще сам по себе. Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога. Хрестоматийным является эпизод из школьной жизни первоклассников, приведенный Я.Л. Коломинским: «Если кто-то из учащихся забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав, в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учительнице, которая и передает ее ученику».

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности у него складывается система личных взаимоотношений в детском коллективе.

Группа школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе личных отношений в классе, также обладает некоторыми сходными характеристиками. Такие дети имеют трудности в общении со

сверстниками, неуживчивы, что может проявляться как в драчливости, вспыльчивости, капризности, грубости, так и замкнутости; нередко их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Для первоклассников, обладающих высоким социометрическим статусом, наиболее значимыми являются следующие особенности: опрятная внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сладостями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физическая сила.

«Непривлекательные» для сверстников первоклассники характеризуются следующими особенностями: непричастность к классному активу; неопрятность; плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе; дружба с нарушителями дисциплины, а также плаксивость.

Таким образом, сверстников первоклассники оценивают, прежде всего, по тем качествам, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

Круг общения младших школьников неустойчив. Большинство ребят вступают в ситуативные контакты со сверстниками по поводу конкретных занятий, образуются широкие игровые общности и более стабильные приятельские группы. Количественный состав приятельских групп невелик, от 2–3 человек в первом классе (А.В. Мудрик, А.В. Киричук и др.).

Взаимодействие ребенка со сверстниками представляет особый тип социального взаимодействия людей (субъект-субъект), позволяющий ребенку осознать смысл независимых, автономных действий человека в условиях социума: подчиняясь правилам общества, уважая других, уважай и себя. Для ребенка наиболее значимым этапом межличностного взаимодействия является момент вступления в общество сверстников, налаживание контактов с ними, определение своего места в группе. Внешне эти взаимодействия проявляются в процессе общения при участии детей в совместной деятельности. В связи с этим характерной чертой младшего школьного возраста является возникновение ситуативных контактов детей со сверстниками по поводу конкретных занятий, образование ситуативных игровых общностей и более стабильных приятельских групп.

Особенности взаимодействия со взрослыми, по данным М.И. Лисиной, отличает стремление детей младшего школьного возраста к сотрудничеству, выражающемуся в деловых контактах, общении с целью получить информацию, отражая тем самым познавательные мотивы, интерес к взрослому и доверительной беседе с ним, удовлетворяя личностные мотивы. Взаимодействие со взрослыми возникает и при решении конфликтных ситуаций в сфере детских отношений.

В исследованиях отмечено, что в общении со взрослыми дети 6–10 лет характеризуются большой доверчивостью, стремлением показать свои знания, продемонстрировать умения и получить оценку своим действиям, приобрести знания о предметах, явлениях, научиться полезным умениям. Дети младшего школьного возраста понимают свою полную зависимость от взрослых. Нередко из-за необоснованных и чрезмерно высоких требований с их стороны у детей возникает постоянное чувство тревоги, страха и вины перед ними, боязнь говорить правду, уход в игру, стремление к объединению в замкнутые группы («тайные общества»), лжи и безудержному фантазированию.

Таким образом, роль общения младшего школьника со сверстниками и взрослыми весьма велика. Общение с разными категориями партнеров (учителя, сверстники) в рамках учебной и внеучебной деятельности способствует усложнению характера взаимодействия детей с окружающими людьми, оно становится все более осознанным и разносторонним.

В процессе межличностного взаимодействия с окружающими в ходе осуществления различных видов деятельности (учеба, общение, игра) происходит удовлетворение потребности детей в позитивном эмоциональном контакте с другими и реализуется активность, направленная на взаимные изменения их поведения и отношений.

Младший школьник становится все в большей степени субъектом этих отношений, что, в свою очередь, оказывает активное влияние на развитие последующего ведущего типа деятельности – общения со сверстниками в младшем, а затем и старшем подростковом возрасте.

Таким образом, взаимодействия со взрослым и сверстником способствуют развитию разных сторон личности ребенка.

Так, вступая во взаимодействие со взрослым, ребенок учится правильно говорить, делать, как надо, слушать и понимать другого, усваивать новые знания.

Взаимодействуя со сверстниками, ребенок учится вступать в разнообразные отношения, выражать себя, управлять своими действиями и действиями партнеров.

Следовательно, особенностью межличностного взаимодействия младших школьников с педагогами и сверстниками является:

интенсивное установление дружеских контактов;

приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников;

умение заводить друзей;

определение своего места в группе;

проявление собственных интересов и укрепление в своих склонностях.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем состоит феномен кризиса семи лет?
2. Укажите структурные компоненты младшего школьного возраста: возрастные границы, ведущий вид деятельности, социальная ситуация развития, центральное новообразование.
3. Чем характеризуется социальная ситуация развития младших школьников?
4. Перечислите основные личностные проблемы младшего школьника.
5. Почему адаптацию к школьному обучению рассматривают как основную проблему младшего школьного возраста?

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ПЕРВОКЛАССНИКА

3.1. Адаптация к школьному обучению как основная проблема младшего школьного возраста

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования по-новому обращает учителя к организации обучения первоклассника в школе, особое внимание при этом уделяет первым дням жизни в школе, организации адаптационного периода в школе.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в социально-психологическом, так и физическом плане. Наиболее напряженными для всех детей являются первые четыре недели обучения. Это период так называемой «острой» адаптации. Меняется уклад жизни, социальные условия, появляется новая деятельность. От благополучия адаптационного периода при поступлении в школу в значительной мере зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка.

Актуальность проблемы специального построения адаптационного периода в первые дни в школе и в течение всего первого года обучения обусловлена тем, что, поступив в школу, ребенок становится школьником далеко не сразу. Это становление, вхождение в школьную жизнь происходит на протяжении начальной школы, и сочетание черт дошкольного детства с особенностями школьника будет характеризовать весь период младшего школьного возраста.

Период адаптации является сложным не только в жизни детей и их родителей, но и для педагогов, работающих с первоклассниками. Педагогу необходимо знать и применять на практике методы и приемы, содействующие преодолению возникающих адаптационных затруднений первоклассников, обеспечивающие более быстрое включение их в учебную деятельность, а также общее развитие и сохранение здоровья.

Начало школьного обучения у всех детей связано с адаптационным синдромом – целостной реакцией, возникающей в ответ на резкие изменения жизненных стереотипов, протекающей на уровне всех систем: как на организменно-физиологическом, так и социально-психологическом, личностном уровнях.

Согласно М.М. Безруких, процесс адаптации ребенка к школе можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности. Адаптационный процесс на физиологическом уровне проходит несколько стадий:

1. *Стадия тревоги.* В ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, закономерно возникает повышение тревоги, в ответ активируется гипоталамус и происходит повышение активности симпатического отдела нервной системы, и организм отвечает бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем. Эта «физиологическая буря» длится достаточно долго (минимально две-три недели).

2. *Неустойчивая адаптация.* В результате повышенной деятельности гипоталамуса и симпатической нервной системы происходит активация коркового слоя надпочечников под влиянием гормонов, выделяемых надпочечниками. Все обменные процессы в организме усиливаются, в результате он обретает возможность лучше приспособиться к стрессорам. Наступает период неустойчивой адаптации.

На этих стадиях происходит нарушение предшествующего динамического равновесия в организме ребенка, все системы работают в напряжённом режиме. Именно поэтому адаптация на первых порах неустойчивая, системы организма ребенка платят слишком большую цену за повышенный уровень обмена веществ и работу в авральном режиме. Организм тратит всё, что есть, иногда и «в долг берет». Поэтому взрослым, и педагогам, и родителям важно помнить, какую высокую «цену» платит организм каждого ребенка в этот период. Продолжительность периода может значительно различаться в зависимости от особенностей учащегося и ситуации.

3. *Социально-психологическая адаптация.* Результат всей адаптационной работы организма, а значит, и характер третьей стадии может быть различным. Если ребенок начинает справляться с учебным материалом, чувствует себя защищенным во время пребывания в школе, удовлетворен отношениями со сверстниками, то ситуация приобретает для него другой личностный смысл. Реакция тревоги стихает, а в ответ и системы организмы перестают «подстегиваться», организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения, и адаптация постепенно становится устойчивой. У кого-то из детей этот процесс занимает два-три месяца, а у кого-то и полгода. Однако если по каким-либо причинам ребенок чувствует себя незащищенным, тревога сохраняется на высоком уровне или даже растет, то третьей стадией будет стадия истощения. Возможности детского организма далеко не безграничны. Длительное напряжение и связанные с ним утомление и переутомление могут приводить к нарушению здоровья ребенка.

Выраженность адаптации и особенности ее протекания, интенсивность негативных физиологических сдвигов, уровень психологического

напряжения зависят как от характеристик среды (семейная ситуация, наполняемость класса, педагогический стиль учителя, тип программы и др.), так и от индивидуально-личностных особенностей конкретного ребенка (тип нервной системы, психофизиологическая зрелость, состояние соматического и нервно-психического здоровья, коммуникативная компетентность, уровень дошкольной подготовки и т. д.).

Адаптационный синдром, или школьный стресс, может проявляться по-разному: сильная усталость, истощение, иногда сопровождающиеся плаксивостью, головной болью, ухудшение сна. Ребенок может стать более беспокойным, с трудом засыпает и пробуждается, у него может измениться аппетит (как в сторону снижения, так и повышения). Изменения могут сказываться преимущественно в виде эмоциональных сдвигов (ребенок становится раздражительным, обидчивым, находится в состоянии постоянной тревоги, испытывает страх не успеть, что-то сделать не так), а могут проявляться в виде перевозбуждения, двигательной гиперактивности.

Адаптационный синдром может проявляться в виде негативизма (ребенок капризничает, отказывается выполнять требования взрослых, проявляет агрессию в отношении со сверстниками). Взрослые, как педагоги, так и родители, чаще всего не понимают серьезности проблемы адаптации, во многих перечисленных проявлениях склонны видеть невоспитанность, распушенность. Родители часто получают рекомендации «быть строже», педагоги пытаются «поставить на место» ребенка, нарушающего правила поведения. В результате упускается время, благоприятное для коррекции, процесс адаптации затягивается, происходит дополнительное отягощение: у некоторых детей формируется позиция неуспешного ученика, теряется желание учиться, снижается самооценка, нарастает утомление и в дальнейшем может стать стойким нарушением социального функционирования, ухудшением здоровья (М. М. Безруких).

Анализируя процесс адаптации первоклассников к школе, целесообразно выделить те его формы, знание которых позволит реализовать идеи преемственности в работе педагогического коллектива дошкольного учреждения и общеобразовательной школы.

Приступая к новой деятельности, человек адаптируется к новым условиям, постепенно привыкает к ним. В этом ему помогает накопленный опыт, который с возрастом расширяется и обогащается.

1. *Адаптация организма к новым условиям жизни и деятельности, физическим и интеллектуальным нагрузкам.* Уровень адаптации ребенка зависит: от возраста, в котором он пошел в школу; от того, посещал ли он детский сад или его подготовка к школе осуществлялась в домашних условиях; от степени сформированности морфофункциональных систем

организма; от уровня развития произвольной регуляции поведения и организованности; от того, как изменялась ситуация в семье.

2. *Адаптация к новым социальным отношениям и связям.* Это адаптация в большей степени: к пространственно-временным отношениям (режим дня, особое место для хранения школьных принадлежностей, школьной формы, подготовка уроков, уравнивание ребенка в правах со старшими братьями, сестрами, признание его «взрослости», предоставление самостоятельности и др.); личностно-смысловым отношениям (отношение к ребенку в классе, его общение со сверстниками и взрослыми, отношение к школе, к самому себе как учащемуся); деятельности и общению (отношение к нему в семье, стиль поведения родителей и учителей, особенности семейного микроклимата, социальная компетентность ребенка).

3. *Адаптация к новым условиям познавательной деятельности.* Зависит от актуальности образовательного уровня ребенка (общее развитие), полученного в дошкольном учреждении или в домашних условиях; интеллектуального развития; от обучаемости как способности овладеть умениями и навыками учебной деятельности, любознательности как основы познавательной активности; от сформированности творческого воображения; коммуникативных способностей (умение общаться со взрослыми и сверстниками). Создание благоприятных условий адаптации ребенка к школе с учетом особенностей ее проявления является важнейшим фактором обеспечения преемственности в развитии учащегося.

Если физиологическая адаптация протекает как бы автоматически, то с социально-психологической адаптацией дело обстоит иначе: она представляет собой процесс активного приспособления. Процесс адаптации ребенка к школе не односторонний. Не только новые условия воздействуют на школьника, но и сам он пытается изменить социально-психологическую ситуацию, не только «встроиться в нее», но и ее «пристроить к себе».

Рассмотрим этапы адаптации первоклассника к условиям образовательного учреждения.

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 снижаются, бурная реакция начинает затихать.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

Выделяются группы детей с легкой, средней и тяжелой степенью адаптации. При легкой адаптации состояние напряженности организма компенсируется в течение первой четверти. 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. У части детей адаптация к школе проходит тяжело. При этом значительные нарушения в состоянии здоровья нарастают от начала к концу учебного года. Это свидетельствует о непосильности учебных нагрузок и режима обучения для организма данного первоклассника.

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.

Первая группа детей адаптируется к школе в течение первых двух месяцев обучения. 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. Это легкая форма адаптации.

Вторая группа детей имеет длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается: они 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 у них становятся адекватными школьным требованиям. Это форма средней тяжести адаптации.

Третья группа – дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями; кроме того, они не усваивают учебную программу, у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя, родители. Это тяжелая форма адаптации.

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 (с нарушениями

психоневрологической сферы), а также 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, но плохое поведение – сигнал тревоги, повод внимательнее посмотреть на ученика и вместе с родителями разобраться в причинах трудности адаптации к школе.

В логике системно-ориентационного подхода сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития наиболее эффективным методом.

Таким методом в современной практике образования можно назвать новый компонент – психолого-педагогическую поддержку в процессе сопровождения. Результатом данного метода выступает успешная адаптация первоклассника к школьному обучению.

Выделим признаки успешной адаптации.

1. Первокласснику в школе нравится, он идет туда с удовольствием, охотно рассказывает о своих успехах и неудачах. В то же время он понимает, что главная цель его пребывания в школе – учение. Ребенку нравится в школе, он не испытывает неуверенности и страхов.

2. Первоклассник не слишком устает: он активен, жизнерадостен, любопытен, редко простужается, хорошо спит, почти никогда не жалуется на боль в животе, голове, горле.

3. Первоклассник достаточно самостоятелен: без проблем переодевается на физкультуру (легко завязывает шнурки, застегивает пуговицы), уверенно ориентируется в школьном здании, при необходимости сумеет обратиться за помощью к кому-нибудь из взрослых.

4. У него появились друзья-одноклассники, и вы знаете их имена.

5. Степень самостоятельности ребенка при выполнении им учебных заданий, готовность прибегнуть к помощи взрослого лишь после попыток выполнить задание самому.

6. Ему нравится его учительница и большинство учителей, ведущих дополнительные предметы в классе.

7. На вопрос: «А может быть, лучше вернуться в детский сад?», он решительно отвечает: «Нет!»

Показатели неблагоприятной психологической адаптации.

Физиологический уровень – повышенная утомляемость, снижение работоспособности, слабость, головные боли, боли в животе, нарушение сна и аппетита, появление вредных привычек (грызет ногти, ручки), дрожание пальцев, навязчивые движения, говорение с самим собой, заикание, заторможенность или, наоборот, двигательное беспокойство (расторможенность).

Познавательный уровень – не успешность в обучении по программе, соответствующей возрасту и способностям ребенка. Ребенок хронически не справляется со школьной программой. При этом он может безуспешно стараться преодолеть сложности либо отказываться учиться в принципе.

Эмоциональный уровень – нарушение отношения к обучению, учителям, жизненной перспективе, связанной с учебой. Учебная и игровая пассивность, агрессивность по отношению к людям и вещам, повышенная тревожность, частая смена настроения, страх. Ребенок негативно относится к школе, не хочет туда ходить, не может наладить отношения с одноклассниками и учителями. Плохо относится к перспективе обучения.

Социально-психологический уровень – упрямство, капризы, повышенная конфликтность, чувства неуверенности, неполноценности, отличия от других, уединенность в кругу одноклассников, лживость, заниженная либо завышенная самооценка, сверхчувствительность, сопровождаемая плаксивостью, чрезмерной обидчивостью и раздражительностью.

Поведенческий уровень – импульсивное и неконтролируемое поведение, агрессивность, неприятие школьных правил, неадекватность требований к одноклассникам и учителям. Причем дети в зависимости от характера и физиологических особенностей могут вести себя по-разному. Одни будут проявлять импульсивность и агрессивность, другие – зажатость и неадекватные реакции.

3.2. Особенности организации образовательного процесса в период адаптации первоклассника к школе

Оптимальный годовой календарный учебный график позволяет равномерно чередовать учебную деятельность и отдых первоклассников. Учебный год разбит на пять периодов обучения. Первое полугодие разделено на два периода. Второе полугодие разбито на три периода обучения (введены дополнительные каникулы в феврале).

В период адаптации первоклассника к школе должны быть созданы условия в вопросах режима дня, здоровьесбережения, организации урочной и внеурочной деятельности, взаимодействия с участниками образовательного процесса. Далее представим характеристику каждого компонента организации образовательного процесса в период адаптации первоклассников к обучению.

Организация режима школьной жизни первоклассников:

- Обучение весь год в 1-ю смену с 8.30 часов.
- Пятидневный режим обучения с соблюдением требований к

максимальному объему учебной нагрузки.

- «Ступенчатый режим» постепенного наращивания учебного процесса: в сентябре-октябре проводится ежедневно только по три урока по 35 минут каждый, а со второй четверти – 4 урока по 35 минут.

- Облегченный день в середине учебной недели (учет биоритмологического оптимума умственной и физической работоспособности).

- Ежедневная 40-минутная динамическая пауза на свежем воздухе после 2-го урока.

- Каждый первоклассник обеспечивается удобным рабочим местом за партой или столом в соответствии с ростом и состоянием слуха и зрения.

- Для детей с нарушениями слуха и зрения (независимо от их роста) парты ставятся первыми, причем для детей с пониженной остротой зрения они размещаются в первом ряду от окна.

- Столы в классных комнатах располагаются так, чтобы можно было организовать фронтальную, групповую и парную работу обучающихся на уроке.

- По возможности учебники и дидактические пособия для первоклассников хранятся в школе.

Организация оздоровительно-профилактической работы. Особое внимание в период адаптации уделяется здоровьесберегающему процессу образования. Здоровье ребенка – главный фактор, определяющий успех и трудности обучения. К сожалению, сейчас почти 80 % школьников имеют отклонения в состоянии психического и физического здоровья. Среди первоклассников почти 40 % часто болеющих детей. Как правило, такие дети болеют раз в полтора или два месяца и долго восстанавливаются после заболевания, пропускают много занятий. Кроме того, у них низкая работоспособность, повышенная утомляемость. Для них характерны трудности с письмом, чтением, математикой.

Именно в первом полугодии первого года обучения процесс адаптации ребенка проявляется в напряжении всех функциональных систем его организма. В этот период наиболее яркими признаками сложно протекающей адаптации, которые легко заметить и учителю, и родителям, являются двигательное возбуждение или заторможенность, жалобы на головные боли, плохой сон, снижение аппетита. Перечисленные признаки, а также снижение массы тела свидетельствуют о неблагоприятных изменениях в здоровье первоклассника, вызванных неуклонно нарастающим утомлением и переутомлением.

По результатам наблюдений уже к концу первой четверти масса тела снижается у 60 % детей. Одновременно с этим ухудшаются показатели работоспособности, появляются жалобы на усталость, сонливость, головные

боли. Утомление приводит также к значительному снижению артериального давления у первоклассников, а переутомление может обернуться повышением давления, появлением шумов в сердце, нарушениями нервно-психического здоровья. Ухудшение нервно-психического состояния детей также наиболее выражено в первом полугодии. Специальные исследования показывают, что именно в этот период число учащихся, имеющих нервно-психические отклонения, возрастает примерно на 14–16 %, а к концу учебного года число таких детей увеличивается примерно на 20 % (М.М. Безруких)

Организацию здоровьесберегающего образования можно осуществлять по следующим направлениям:

1. Профилактическая работа по предупреждению заболеваний:

- проведение плановых и внеплановых прививок медработником школы (в том числе вакцинация против гриппа, клещевого энцефалита);
- витаминизация третьих блюд;
- профилактика простудных заболеваний;
- создание в школе условий для соблюдения санитарно-гигиенических навыков: мытье рук, переобувание сменной обуви, проветривание помещения и т. д.;
- соблюдение санитарно-гигиенического и противоэпидемического режима;
- коррегирующие занятия с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата и зрения.

Вес ежедневного комплекта учебников и письменных принадлежностей не должен превышать: для учащихся 1-го класса – более 1,5 кг. В целях профилактики нарушения осанки учащимся начальных классов рекомендуется иметь два комплекта учебников: один – для использования на уроках в школе, второй – для приготовления домашних заданий.

Учащихся, часто болеющих простудными заболеваниями, ангинами, ОРЗ, рекомендуется рассаживать подальше от наружной стены класса. Учащихся, сидящих на крайних рядах (1 и 3 ряды при трехрядной расстановке парт), не реже чем 2 раза за учебный год, необходимо менять местами.

2. Максимальное обеспечение двигательной активности детей:

- ежедневная физзарядка до занятий;
- согласно письму МО РФ «Об организации обучения в первом классе четырехлетней начальной школы» (от 25.09.2000 г. № 2021/11-13) физкультминутки проводятся на каждом уроке продолжительностью по 1,5–2 минуты (рекомендуется проводить на 10-й и 20-й минутах урока). В комплекс физминуток включаются различные упражнения с целью

профилактики нарушения зрения, простудных заболеваний, заболеваний опорнодвигательного аппарата, а также отдых, релаксация в комплексе с музыкотерапией;

– согласно требованиям СанПиН 2.4.2.1178-02 п. 2.9.4 в середине учебного дня (после двух уроков) для первоклассников проводится динамическая пауза на свежем воздухе продолжительностью 40 минут;

– подвижные игры на переменах;

– ежедневная прогулка и спортивный час в группе продленного дня;

– внеклассные спортивные мероприятия.

Для учащихся 1-х классов длительное статическое напряжение (более 30 минут) приводит: к нарушению подвижности основных нервных процессов (мышление, память, моторика и др.); падению уровня насыщения артериальной крови кислородом; снижению умственной работоспособности; длительному восстановительному периоду вегетативных функций (артериальное давление, пульс, частота дыхания и др.).

3. Организация рационального питания первоклассников предусматривает:

– выполнение требований СанПиН к организации питания в общеобразовательных учреждениях;

– соблюдение основных принципов рационального питания: соответствие энергетической ценности рациона возрастным физиологическим потребностям детей (учет необходимой потребности в энергии детей 7 лет при одноразовом горячем питании примерно 480 ккал); сбалансированность рациона питания детей по содержанию белков, жиров и углеводов для максимального их усвоения в соотношении 1:1:4; восполнение дефицита витаминов в питании школьников за счет корректировки рецептов и использования обогащенных продуктов; максимальное разнообразие рациона путем использования достаточного ассортимента продуктов и различных способов кулинарной обработки; соблюдение оптимального режима питания;

– 100-процентный охват первоклассников горячим питанием, организация горячего питания в группах продленного дня.

4. Использование в учебном процессе здоровьесберегающих образовательных технологий с целью вхождения ребенка в образовательное поле школы без потерь для здоровья, достижения положительного результата без излишнего напряжения и переутомления.

Особое внимание необходимо уделить стилю общения учителя с первоклассниками, учитывать особенности поведения детей, связанные с их умением общаться со взрослыми и сверстниками. Среди первоклассников есть дети, испытывающие разного рода трудности общения в коллективе

(гиперобщительные, боящиеся классно-урочной обстановки, стесняющиеся отвечать) и поэтому производящие впечатление ничего не знающих или не слушающих учителя. И те, и другие требуют различных форм доброжелательной и терпеливой работы учителя.

Не допускается авторитарный стиль общения учителя с первоклассниками. Для первоклассника существенно важно доброе, позитивное отношение к нему учителя, которое не должно зависеть от реальных успехов ребенка. Педагог жесткий, бескомпромиссный, у которого «все по струночке», не очень считающийся с ребенком, не щадящий его, способен создать ситуацию, при которой малыш просто не сможет учиться. Это совсем не означает, что нужно идти на поводу у ребенка. Но можно быть строгим, но не злым, требовательным и доброжелательным, можно постоянно указывать на ошибки, но лучше найти то, за что можно похвалить.

5. Определение ведущей руки – дополнительное обследование готовности ребенка к школе, позволяющее определить ведущую руку. Леворукость сама по себе не является фактором риска, если у ребенка нет других несформированных показателей развития.

6. Лечебно-физическая культура для детей с ослабленным здоровьем. Выявление детей с проблемами в физическом развитии и проведение инструктором лечебной физкультуры оздоровительных занятий.

Особенности организации урока в первом классе. Учитывая особенности первоклассников, урок строится иначе, чем в следующих классах начальной школы. В уроке есть два структурных элемента: организационный момент и основная часть. Организационный момент использует для обучения детей умениям организовывать рабочее место (достать учебник, разложить кассу букв, расположить на парте правильно и удобно тетрадь и т. п.). Здесь требуется терпеливая, длительная работа, в основе которой лежит пошаговая инструкция учителя, подробно объясняющая, что и как делать (используется прием проговаривания последовательности действий).

Основная часть урока «дробная», т. е. состоит из нескольких взаимосвязанных, но различных видов деятельности. Особое внимание уделяется играм как структурной части урока. Необходимо использовать в качестве дидактических игр не только игры с правилами, которые способствуют формированию новой ведущей деятельности – учебной, но и ролевые игры для развития творческих способностей, основа которых воображение, а также дидактические игры с двигательной направленностью.

Учение должно быть с самого начала представлено детям как социально значимая, особо уважаемая взрослыми деятельность. Главная

педагогическая задача в этот период образования – обеспечить условия, при которых приход в школу будет ощущаться ребенком как переход на новую ступень взросления. А это значит, что ему не только должны быть представлены педагогические требования, но и дана возможность обсуждения ситуаций, когда он по каким-то причинам не хочет или не может выполнить эти требования.

Постепенность введения требований и их соотнесенность с индивидуальным дошкольным опытом ребенка – неременное условие, позволяющее ему осознать, что существующие правила, нормы обусловлены не просто желаниями взрослых, а нужны ему самому (Г.А. Цукерман).

Домашние задания в первом классе не задаются. В течение первого полугодия первого года обучения контрольные работы не проводятся.

В процессе обучения важно учитывать индивидуальные особенности ребенка. Часть первоклассников имеет несформированность школьно-значимых функций: многие быстро утомляются, с трудом организуют свою деятельность без внешнего контроля. Приходят разные ребята и по уровню интеллектуального, речевого, нравственно-волевого развития.

Формы индивидуальной дифференцированной работы в первом классе:

- задания разной степени трудности;
- специально подобранные общеразвивающие упражнения на развитие мышления, речи, воображения, внимания, памяти и пр., занимающие небольшую по времени часть урока. При этом по возможности дети объединяются в пары, группы, чтобы коллективно решить ту или иную логическую или творческую задачу;
- предлагаемый детям на уроке дополнительный материал, который создает благоприятный интеллектуальный и эмоциональный фон обучения. Не требуется от каждого ребенка запоминания дополнительного содержания, так как оно больше служит для поддержания интереса детей, чем увеличения их информированности.

На начальных этапах обучения организация уроков имеет ряд особенностей.

Организация уроков математики. Начальный период адаптации совпадает с проведением подготовительной работы к восприятию понятий числа, отношения, величины, действий с числами и др. (так называемый дочисловой период). Наряду с расширением математического кругозора и опыта детей, формированием их коммуникативных умений и воспитанием личностных качеств, специальное внимание уделяется развитию математической речи детей, их обще-логическому развитию. В зависимости от характера заданий дети могут на уроке вставать из-за парты, свободно перемещаться, подходить к столу учителя, к полкам, игрушкам, книгам и т.д. Большое место на занятиях математикой отводится дидактическим

играм, при проведении которых детям разрешается двигаться, обеспечивая смену видов деятельности на уроке. Для развития пространственных представлений у первоклассников используются разнообразные дидактические материалы (строительные наборы, конструкторы и пр.). Один урок математики каждую неделю в адаптационный период рекомендуется проводить на воздухе.

Организация уроков по обучению грамоте. В период обучения грамоте и развития речи ведется работа по развитию фонематического слуха детей; обучению их первоначальному чтению и письму; расширению и уточнению представлений об окружающей действительности в ходе чтения, организации экскурсий, наблюдений; обогащению словаря. Занятия проводятся в игропрактической форме. Это уроки-театрализации с использованием сюжетных картинок, разыгрывание сценок-диалогов, интегрированные уроки с окружающим миром, изобразительным искусством и музыкой и др. Используется занимательный и игровой материал, который снижает напряжение, переключает внимание детей с одного учебного задания на другое. Первые недели обучения в школе должны компенсировать для многих учеников отсутствие (недостаток) ролевых и сюжетных игр, игр-драматизаций и игр с правилами в дошкольном возрасте. Первые тексты, которые ученики слушают и отчасти разыгрывают, направлены на получение (компенсацию) опыта *связывания* слова и движения, жеста, а также выражения с помощью слов и жестов определенных эмоциональных состояний.

Организация уроков окружающего мира. Адаптационный период совпадает по времени с сезоном года, когда имеются благоприятные возможности для проведения экскурсий и целевых прогулок, в ходе которых происходит непосредственное знакомство детей с окружающим миром, обеспечивается накопление чувственного опыта, реальных ярких впечатлений, которые очень важны для успешного познания окружающего. Но замена всех уроков окружающего мира прогулками и экскурсиями нецелесообразна, поскольку может значительно снизиться их эффективность. Кроме экскурсий и целевых прогулок на уроках окружающего мира целесообразно изучение части материала в форме подвижных игр и игр-театрализаций. Подвижные игры, игры-театрализации проводятся в классной комнате, рекреации, в спортивном зале, в хорошую погоду – на пришкольном участке.

Организация уроков музыки Основой изучения закономерностей музыкального искусства детьми являются простейшие музыкальные жанры (песня, танец, марш), их интонационно-образные особенности. В связи с этим учебная деятельность первоклассников на уроках музыки включает в себя ярко выраженные игровые моменты. Учителем используются

следующие образно-игровые приемы:

- пластическое интонирование;
- музыкально-ритмические движения;
- свободное дирижирование;
- игра на элементарных музыкальных инструментах;
- разыгрывание и инсценировки стихов и музыки и др.

Эти приемы позволяют сделать процесс освоения музыки как искусства увлекательным, интересным, насыщенным разнообразными формами деятельности учащихся, что устраняет двигательную пассивность и перегрузки в первые месяцы их обучения.

Организация уроков изобразительного искусства. В период адаптации к новым для ребенка условиям школьного обучения художественным занятиям принадлежит особая роль. Художественная деятельность первоклассника определяет особую установку учителя на творческое сотрудничество, на доверительность отношений. Поэтому сама атмосфера и цели художественных занятий предполагают свободные игровые формы общения. Художественные занятия в период адаптации имеют различные формы: прогулки и экскурсии в парк или лес с целью развития навыков восприятия, эстетического любования и наблюдательности, а также сбора природных материалов для художественных дальнейших занятий; экскурсия в школьный или городской музей, посещение выставок народного декоративно-прикладного искусства; игры. Чтобы ребенок понял и создал художественный образ, ему надо в него воплотиться, изобразить его через движения своего тела. Это создает разнообразие форм деятельности и полноту впечатлений на уроках изобразительного искусства, способствуя снятию напряжения.

Организация уроков трудового обучения. Основные направления работы на первых уроках труда включают в себя расширение сенсорного опыта детей, развитие моторики рук, формирование познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), координации движений, первоначальных приемов работы с ручными инструментами и пр. Так же, как и другие уроки, часть уроков труда проводится в форме экскурсий или игр. Работа на пришкольном участке, в цветнике, уборка сухих листьев могут стать содержанием уроков труда при наличии инвентаря, соответствующего возрасту ребенка.

Организация уроков физической культуры. В течение первых двух месяцев она направлена в первую очередь на развитие и совершенствование движений детей. По возможности уроки проводятся на свежем воздухе. На уроках используются различные игры и игровые ситуации.

В первом классе следует специально учить детей организовывать свою деятельность: планировать действия, менять условия работы (например,

убрать учебник или тетрадь, сложить кассу букв, закрыть книгу и т. п.). Здесь требуется терпеливая длительная работа, в основе которой лежит пошаговая инструкция, подробно объясняющая, что и как делать («открыли кассу букв», «нашли кармашек для данной буквы», «убираем ее», «закрываем кассу»). Обучение планированию своих действий нужно делать не только на уроках родного языка и математики, но и на всех остальных уроках. Особенно эффективно использовать для этого уроки художественного труда, когда дети анализируют образец будущего изделия, выделяют последовательность действий. Очень важно побуждать детей проговаривать вслух последовательность действий, осуществлять самостоятельно контроль: сравнивать свою работу с образцом, находить ошибки, устанавливать их причины, самому вносить исправления. Причем формулировку требования лучше высказывать не в категорической форме, а в мягкой («Мне кажется, ты здесь ошибся», «Проверь, пожалуйста, нет ли у тебя ошибки вот здесь» и т. п.).

Организация внеучебной жизни первоклассника. Внеучебная деятельность первоклассников организуется в соответствии с интересами и желаниями детей и их родителей. Выделяют следующие формы организации внеучебной деятельности первоклассников:

1. Организация групп продленного дня (ГПД).

2. Общешкольные и классные мероприятия во внеурочное время с целью приобщения первоклассников к школьным традициям. Выполнение требования соответствия содержания и форм воспитательной работы возрастным особенностям первоклассников. Воспитание в процессе игры как прием (сюжетно-ролевые, игры-драматизации, спортивные и т. д., детские праздники, экскурсии, выставки детского творчества, концерты для родителей).

3. Организация экскурсии совместно с городскими учреждениями дополнительного образования с целью занять детей во внеучебное время согласно их интересам.

4. Организация экскурсии детей в краеведческий музей, библиотеку с целью знакомства с информационным пространством города (села).

Взаимодействие с участниками образовательного процесса. В плане взаимодействия определяются его направления, сроки выполнения. Он нацелен на систематизирование взаимодействия учителя с участниками образовательного процесса в период адаптации первоклассников к школе.

Вопрос об успешной адаптации первоклассников затрагивает интересы всех участников образовательного процесса – администрации, родителей будущих первоклассников, учителей начальных классов, педагогов-психологов, социальных педагогов, медицинских работников. Благодаря комплексному подходу можно достигнуть наилучших результатов.

Функции каждого участника образовательного процесса в период адаптации первоклассников к школьному обучению более подробно представлены в предыдущей главе данного учебного пособия.

Контрольно-оценочная деятельность результатов обучения. В начале систематического обучения детей в школе учебной деятельности еще нет. Она должна здесь возникнуть, развиваться и оформиться. Поэтому формирование учебной деятельности является одной из задач основной образовательной программы начального общего образования. На первых этапах своего формирования учебная деятельность возможна только на основе постановки учебных задач обучающим, которые осуществляют также функции контроля и оценки (А.Б. Воронцов).

С первых дней обучения младших школьников образовательный процесс должен строиться на принципе ролевого участия школьников в его организации и проведении. Это означает, что постепенно многие функции учителя должны передаваться ученическому самоуправлению.

«Формирование учебной деятельности, – писал Д.Б. Эльконин, – есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя. Есть основание думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети, прежде всего, должны научиться контролировать друг друга и самих себя». Действие, которое должно быть также передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, – это оценка, т. е. «установление того, усвоено или еще не усвоено то или иное учебное действие».

Контроль и оценка результатов обучения в 1-х классах осуществляется в соответствии с Письмом МО РФ «Об организации обучения в первом классе четырехлетней начальной школы» от 25.09.2000 г. № 2021/11-13: «Исключается система балльного (отметочного) оценивания. Не допускается использование любой знаковой символики, заменяющей цифровую отметку (звездочки, самолетик, солнышки и т. п.)».

Однако безотметочная форма контроля не предполагает безоценочного обучения, она направлена на то, чтобы стимулировать учебно-познавательную деятельность первоклассников, формировать контрольно-оценочную самостоятельность (КОС).

С целью формирования КОС младшего школьника в 1-м классе вводятся такие приемы, как линейка (шкалы). Школьники первых классов вначале учатся определять критерии оценивания работы. Сначала это критерии «правильность» и «аккуратность». Затем шкала «правильность» постепенно разделяется на конкретные умения-действия. Такой подход позволяет формировать у ребенка предпосылки самоконтроля и самооценки (Г.А. Цукерман).

Необходимыми условиями развития оценки учебной деятельности являются:

- постановка перед учеником задачи оценивания своей деятельности. Оценивает ученика не учитель, он только сообщает ему оценку в готовом виде, а с самого начала обучения перед первоклассником ставят как особую задачу оценить результаты своей деятельности;

- предметом оценивания ученика должны стать учебные действия и их результаты; способы учебного взаимодействия; собственные возможности осуществления деятельности (знаю или не знаю, умею или не умею, легко или трудно и т. п.);

- объективация изменений в учебной деятельности на основе сравнения предшествующих и последующих достижений школьника;

- формирование у ученика установки на улучшение результатов своей деятельности. Тогда оценка становится необходимой для того, чтобы разобраться и понять, что именно и каким образом следует совершенствовать;

- формирование у учащегося умения в сотрудничестве с учителем и самостоятельно вырабатывать и применять критерии дифференцированной оценки учебной деятельности, включая умение проводить анализ причин неудач и выделять недостающие операции и условия, которые обеспечили бы успешное выполнение учебной задачи;

- организация учебного сотрудничества учителя с учеником, основанного на взаимном уважении, принятии, доверии, эмпатии и признании индивидуальности каждого ребенка.

В исследованиях роли учебной деятельности в развитии самооценки младшего школьника было показано, что самооценка развивается благодаря тому, что он сам участвует в оценивании, в выработке критериев оценки и их применении к разным ситуациям (Г.А. Цукерман).

Таким образом, работа по оцениванию учебных достижений первоклассников ведется в направлении развития оценочной самостоятельности учащихся. Допускается лишь словесная объяснительная оценка. Нельзя при неправильном ответе ученика говорить «не думал», «не старался», «неверно», лучше использовать реплики «Ты так думаешь», «Это твоё мнение», «Давай послушаем других» и др.

Все участники образовательного процесса (учителя, учащиеся, их родители, администрация) должны соблюдать Правила оценочной безопасности:

- не скупиться на похвалу;
- хвалить исполнителя, критиковать только исполнение;
- даже в море неуспеха можно найти островок успешности и закрепиться на нем («на ложку дёгтя – бочку меда»);
- ставить перед ребенком только конкретные цели;

– нельзя ставить перед школьником несколько задач одновременно («за двумя зайцами...»);

– формула «опять ты НЕ...» – верный способ вырастить неудачника.

Не подлежит никакому оцениванию темп работы ученика, его личностные качества, своеобразие психических процессов (особенности памяти, внимания, восприятия, темп деятельности и др.). Домашние задания с контролирующей функцией в первом классе не задаются. Результаты диагностических работ совместно обсуждаются, проводится рефлексия «трудностей», «ошибкоопасных мест».

Итоговые контрольные работы проводятся в конце учебного года не позднее 20–25 апреля. В день можно проводить не более одной контрольной работы. Результаты обучения и учения подводятся на основе итоговой проверочной работы, «портфеля» ученика и публичной демонстрации учащимися своих личных достижений.

Все перечисленное способствует снижению уровня невротизации, позволяет избежать стрессовых ситуаций, а значит, сохранить психическое здоровье детей, создать условия для успешной адаптации; помочь каждому ребенку в промежутке между дошкольным и школьным детством войти в новую систему отношений со взрослыми, сверстниками и самим собой.

3.3. Работа с родителями первоклассника

Направленность образовательного процесса на всестороннее творческое саморазвитие личности школьника обуславливает образовательную, воспитывающую и развивающую функции обучения. А поскольку саморазвитие личности первоклассника помогает ему пройти адаптационный период, можно говорить, что реализация данных функций важна именно в своем единстве. Образовательная функция включает в себя знания по конкретному предмету. Правильно выстроенное обучение всегда развивает. Однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей, родителей и учащихся на всестороннее развитие личности. Только при полном сотрудничестве всех трех субъектов образовательного процесса: учитель, первоклассник и его родители, будет возможно решение всех поставленных задач в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения. Сегодня выделяют следующие задачи образовательного процесса в начальной школе:

1. Определение мотивационной направленности познавательной деятельности учащихся.

2. Организация познавательной деятельности учащихся.

3. Формирование навыков умственной деятельности, мышления, творческих особенностей.

4. Постоянное совершенствование познавательных знаний, умений и навыков.

Задачи образовательного процесса, обусловленные эффективностью взаимодействия семьи и школы:

- обучение родителей приемам, способам и стилю обучения взрослых и детей, членов семьи;

- оказание помощи в осознании позитивных и негативных ситуаций;

- формирование у родителей правильных представлений об их роли в воспитании ребенка, о необходимости участия в учебно-воспитательном процессе школы и класса;

- формирования субъективной позиции родителей в работе школы и класса, при проведении различных форм взаимодействия с семьей и детьми;

- формирование психолого-педагогической культуры родителей;

- развитие отношений уважения и доверия между родителями и детьми [12].

Все приведенные задачи показывают, что на этапе начального образования личностное формирование первоклассника происходит при взаимодействии двух субъектов воспитания: первичным субъектом выступает семья, а вторичным – школа. Главное условие их сотрудничества – знание задач и содержательных линий воспитательной работы субъектов образовательного процесса для эффективного дополнения и корректировки своей деятельности. Залогом успешного взаимодействия педагогов, первоклассников и их родителей будет создание площадки совместной деятельности, равенство и взаимоуважение.

Успешность адаптационного периода у первоклассников обусловлена взаимодействием всех субъектов образовательного процесса: педагога, родителей и первоклассника. От того, как родители работали и будут работать в направлении благоприятного развития ребенка, насколько они открыты для сотрудничества и взаимодействия с педагогом, зависит срок адаптации ученика начальных классов.

Взаимодействие семьи и школы на всех этапах образовательного процесса — это залог того, что адаптация первоклассника пройдет легко и быстро. В настоящее время существует педагогический инструментарий для взаимодействия семьи и школы, включающий в себя различные формы, методы, приемы и средства. И в рамках современных педагогических технологий заложен потенциал для решения проблем адаптации в начальной школе посредством взаимодействия родителей и педагогов [14].

Родители включаются в образовательный процесс только в том случае, если понимают смысл и видят эффективность взаимодействия со школой.

Кроме того, они как субъекты образовательного процесса проникаются уважением к школе только тогда, когда она сама стремится помогать им. Родители нуждаются не только в информировании со стороны школы, им требуется комплексное сопровождение.

Важно с первых дней обучения уделять специальное внимание формированию доверия родителей. Для этого учителю важно продемонстрировать родителям заинтересованность в успехах их ребенка, внимание к его достижениям и позитивным изменениям.

В начальных классах связь школы с семьей (родителями) осуществляет учитель. Совместная работа учителя-воспитателя и родителей начинается на первом году обучения детей в школе. Для ребенка, впервые переступившего порог школы, содружество учителя и родителей – одно из важнейших условий его целостного развития, потому что личность школьника не может формироваться только в школе или только в семье. Он воспитывается одновременно и в школе, и в семье.

Учитель является связующим звеном между школой и семьей, особенно это относится к учителю начальной школы, где он один выполняет не только обучающую, но и воспитательную функции. Общение учителя с родителями учащихся влияет на процесс формирования личности ребёнка, на процесс обучения.

Воспитание ученика в школе и воспитание в семье – это единый неразрывный процесс. Велика роль учителя начальных классов в организации этой работы. Очень важно с первого года обучения и воспитания детей в школе сделать родителей соучастниками педагогического процесса.

Нередко подготовка к школе сводится к обучению детей счету, чтению, письму. Между тем практика показывает, что наибольшие трудности в начальной школе испытывают не те дети, которые имеют недостаточно большой объем знаний, умений и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствует желание и привычка думать, стремление узнать что-то новое.

Выделяются следующие условия полноценного психического развития ребенка и его подготовку к учебному труду:

- постоянное сотрудничество ребенка с другими членами семьи;
- выработка у ребенка умения преодолевать трудности. Важно приучить детей начатое дело доводить до конца. Многие родители понимают, насколько важно у ребенка желание учиться, поэтому они рассказывают ему о школе, об учителях и о знаниях, приобретаемых в школе. Все это вызывает желание учиться, создает положительное отношение к школе. Далее нужно подготовить дошкольника к неизбежным трудностям в учении. Сознание преодолемости этих трудностей помогает ребенку правильно отнестись к своим возможным неудачам. Родители

должны понимать, что основное значение в подготовке ребенка к школе имеет его собственная деятельность. Поэтому их роль в подготовке дошкольника к школьному обучению не должна сводиться к словесным указаниям; взрослые должны руководить, поощрять, организовывать занятия, игры, посильный труд ребенка;

- переживание успеха. Взрослым нужно создать ребенку такие условия деятельности, в которых он обязательно встретится с успехом. Но успех должен быть реальным, а похвала являться заслуженной.

Особое значение в психологическом развитии школьника имеет обогащение эмоционально-волевой сферы, воспитание чувств, умение ориентироваться в своем поведении на окружающих. Рост самосознания ярче всего проявляется в самооценке, в том, как ребенок начинает оценивать свои достижения и неудачи, ориентируясь на то, как оценивают его поведение другие. Это является одним из показателей психологической готовности к школьному обучению. На основе правильной самооценки вырабатывается адекватная реакция на порицание и одобрение.

Формы и методы работы с родителями должны быть направлены на повышение педагогической культуры родителей, укрепление взаимодействия школы и семьи, усиление ее воспитательного потенциала. Формы и методы работы педагога с родителями сводятся к следующему:

- Повышение психолого-педагогических знаний:
 - лекции, семинары, практикумы, конференции;
 - открытые уроки и классные мероприятия;
 - индивидуальные тематические консультации.
- Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс:
 - родительские собрания;
 - помощь в укреплении материально-технической базы;
 - совместные творческие дела, организация кружков, секций, клубов с родителями;
 - индивидуальное шефство над неблагополучными семьями, трудными подростками.
- Участие родителей и общественности в управлении школой:
 - классные родительские комитеты;
 - совет школы; комитет общественного контроля;
 - совет содействия семье и школе.

Формы работы учителя с родителями разнообразны:

- индивидуальные – посещение семей учащихся на дому, беседы с родителями в школе, дни консультаций родителей в школе;
- групповые – взаимная работа учителя и родителей на уроках, когда они учителю вести урок; работа с активом;

- коллективные – классные собрания, общешкольные родительские собрания, родительские конференции по обмену опытом воспитания, консультации, вечера вопросов и ответов, совместные внеклассные мероприятия и т. д.

Информация о семье необходима школе для решения оперативных педагогических задач:

– точного целеполагания, адекватного образовательным потребностям семьи;

– понимания истоков и причин сценария развития личности учащихся, в том числе и отклоняющегося развития;

– выработки индивидуальной тактики взаимодействия с родителями.

Содержание всех форм работы школы с семьей заключается в организации активного воспитательного их взаимодействия, направленного на всестороннее развитие первоклассников. Содержание работы школы с родителями состоит в следующем:

1) повышение психолого-педагогических знаний родителей (лекции, семинары, индивидуальные консультации, практикумы);

2) вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс (родительские собрания, совместные творческие дела, помощь в укреплении материально-технической базы);

3) участие родителей в управлении школой (совет школы, родительские комитеты).

Родители без взаимодействия с педагогом не смогут полноценно оказать помощь младшему школьнику в период адаптации. Изначально большинство родителей не владеют знаниями в области педагогики и возрастной психологии, к тому же часто именно педагог может указать им на возникшую неправильность адаптационного процесса.

Деятельность учителя начальных классов в качестве классного руководителя имеет свои отличия от деятельности классного руководителя средней и старшей школы. Классный руководитель в начальных классах призван заложить фундамент возможных отношений в детском и родительском коллективе, а также фундамент отношений между родителями и педагогами школы.

Взаимодействие педагога с родителями учащихся направлено на создание единого воспитательного пространства. Деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка успешна только в том случае, если они становятся союзниками. Благодаря такому взаимодействию педагог лучше узнает ребенка, приближается к пониманию его индивидуальных особенностей, вырабатывает верный подход к развитию способностей, формированию жизненных ориентиров, исправлению негативных проявлений в поведении учащегося.

Педагогам важно установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, создать атмосферу взаимной поддержки и общности интересов. Успешная работа образовательного учреждения возможна лишь тогда, когда все участники образовательного процесса – педагоги, дети, родители – становятся единым целым, большим и сплоченным коллективом.

Важнейшей формой работы классного руководителя с семьей ученика, средством повышения эффективности учебно-воспитательного процесса является родительское собрание.

Родительское собрание – это высший орган самоуправления родителей в пределах определенного класса. Оно принимает решения, касающиеся учебно-воспитательной работы класса и школы в целом, материального обеспечения классных и внеклассных мероприятий, осуществляет поддержку каждого члена родительского коллектива, координирует взаимоотношения родителей класса с органами управления школой.

Общая цель родительских собраний в начальной школе состоит в установлении, а в дальнейшем совершенствовании правильных взаимных отношений родителей учащихся класса, педагогов и администрации школы для решения учебно-воспитательных задач общеобразовательного учреждения.

Эта цель состоит в реализации следующих задач:

- обсуждать и решать вопросы участия родителей в управлении жизнью класса, определять возможности участия родителей в проведении внеклассных мероприятий;
- обсуждать проекты школьных документов и высказывать по ним свои соображения;
- выдвигать кандидатуры в школьный орган самоуправления;
- обсуждать предложения родителей по совершенствованию образовательного процесса в классе;
- принимать решения о создании финансового фонда для оплаты дополнительных образовательных услуг;
- определять действующий орган самоуправления в классе – родительский комитет или инициативную группу.

Учащиеся первого класса являются пока ученической группой, а их родители – родительской группой. Задача классного руководителя на этом этапе – создание предпосылок для становления данных групп коллективами, чтобы впоследствии осуществить достижение всех учебных целей и задач, поставленных общеобразовательным учреждением. Классному руководителю предстоит так спланировать свою деятельность, чтобы межличностные отношения в создавшейся ученической и родительской группах зависели от содержания, целей и ценностей групповой совместной

деятельности. Поэтому на родительских собраниях в первом классе чаще, чем в других классах, должна присутствовать информация о планировании и проведении совместных внеклассных мероприятий, а затем и анализ результатов проведения.

На родительских собраниях в первом классе важно правильно спланировать тематику бесед для педагогического всеобуча. Классному руководителю предстоит выполнить сложную, кропотливую и объемную работу по сбору информации о каждой семье и семейных отношениях учащихся. Поэтому родительские собрания должны быть хорошо продуманы. С целью изучения семьи и семейных отношений необходимо составить опросники, тесты. При этом имеет смысл прибегнуть к помощи администрации и специалистов психолого-педагогического медико-социального центра, педагогов службы дополнительного образования.

Подготовка родительского собрания идет по следующим основным направлениям.

Заранее определяется тема родительского собрания (должна быть актуальной для родителей) и его содержание (в соответствии с возрастными особенностями учащихся, уровнем образованности и заинтересованности родителей, целями и задачами воспитательно-образовательного процесса на данном временном этапе). Затем выбирается форма проведения родительского собрания.

Родительские собрания делятся на организационные и тематические:

организационные – это стандартные родительские собрания, посвященные текущим событиям школьной жизни: организации мероприятий, началу учебного года, результатам обучения по итогам четвертей, полугодий, года и т. д.;

тематические – посвящаются актуальным вопросам воспитания. Обычно родители с интересом посещают их и нередко сами инициируют обсуждение той или иной темы.

Основные формы родительских собраний:

- собрание-лекторий;
- «круглый стол»;
- тематическая дискуссия с приглашением специалистов;
- консультация со специалистами;
- родительская дискуссия;
- общешкольная и общеклассная конференция.

Наиболее важными этапами родительского собрания в первом классе являются:

• подготовительный – предшествует проведению собрания и предусматривает следующие действия со стороны классного руководителя:

наблюдение за учащимися класса, подготовка результатов анкетирования и тестирования, текста беседы, сценария проведения родительского собрания;

- проведение педагогического всеобуча для родителей – темы для бесед выбираются в соответствии с обозначенной темой собрания и могут быть проведены школьным психологом или социальным педагогом, приглашенными на родительское собрание другими специалистами;

- выступление представителей родительской группы – могут освещать деятельность групп родителей за определенный промежуток времени, касаться вопросов планирования предстоящих мероприятий, содержать информацию, предлагаемую для общего обсуждения на родительском собрании;

- социологический опрос – организация анкетирования родителей по текущим вопросам обучения, воспитания, проведению воспитательных внеклассных мероприятий;

- анализ итогов родительского собрания – Классный руководитель анализирует результаты социологического опроса, ход проведенного собрания, характер вопросов, задаваемых родителями на собрании, определяет наиболее важные вопросы для проведения следующего собрания и разрабатывает план подготовки к нему.

В первый год обучения наиболее важными являются следующие темы собраний с родителями:

- Первый раз в первый класс – адаптация первоклассников в школе.
- Режим дня школьника.
- Как помогать ребенку в приготовлении уроков.
- Поощрения и наказания: разумный баланс.
- Как поддерживать в школьнике желание учиться.
- Дружбы и ссоры в детском коллективе.
- Мир эмоций и чувств ребенка.
- Трудности и возможности ребенка 7–8 лет.
- Одаренные дети: степень влияния педагога и родителей на их развитие.
- Роль совместного отдыха родителей и детей.
- Достижения года: итоговое родительское собрание.

Родительское собрание – это не просто форма связи семьи и школы, это место получения важной педагогической информации. Родители на собрании должны чувствовать уважение к себе. У семьи и школы одни проблемы и заботы – это проблемы и заботы о детях. Задача родительского собрания – искать совместные пути их решения.

Контрольные вопросы и задания

1. Что такое адаптация к школьному обучению?
2. Перечислите и охарактеризуйте этапы адаптации первоклассников к школьному обучению.
3. В чем состоит специфика организация урока в первом классе?
4. В чем суть «ступенчатого режима» наращивания учебного процесса для первоклассников?
5. Перечислите эффективные формы работы с родителями первоклассника.
6. Перечислите этапы родительского собрания в 1-м классе. Какие темы следует освещать в условиях родительского собрания в 1-м классе?

ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ

Тест 1

1. Произвольность поведения и психической деятельности является психологическим новообразованием в ... возрасте:

- а) подростковом
- б) дошкольном
- в) младшем школьном
- г) раннем юношеском

2. Показателем интеллектуальной готовности к обучению в школе является:

- а) самостоятельность в умственной деятельности
- б) произвольность поведения
- в) желание быть школьником
- г) умение строить свои взаимоотношения со взрослыми, сверстниками на основе соподчинения мотивов

3. Компонентом психологической готовности ребенка к школе является ... готовность:

- а) школьная
- б) позиционная
- в) ситуационная
- г) личностная

4. Среди учебных мотивов у первоклассников преобладает стремление получить ...:

- а) прочные знания
- б) высокие оценки
- в) одобрение родителей
- г) материальное вознаграждение

5. В чем состоит содержание задачи педагога психолога (диагностический минимум):

- а) отслеживание особенностей психологического развития ребенка на различных этапах обучения
- б) создание специальных психологических условий для оказания помощи детям, испытывающим трудности психологического развития
- в) создание в данной педагогической среде психологических условий

для полноценного развития каждого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей

6. Укажите виды адаптации к школьному обучению:

- а) когнитивная
- б) физиологическая
- в) личностная
- г) социальная

7. Социальная адаптация ребенка к школе отражает:

а) успешность вхождения ребенка в новую социальную группу в виде принятия его одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы;

б) уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению.

8. Высокий уровень адаптации к школьному обучению характеризуется:

а) положительно относится к школе; требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко, глубоко и полно; решает усложненные задачи; прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя; выполняет поручения без лишнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной работе; готовится ко всем урокам; занимает в классе благоприятное статусное положение;

б) положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание учебных программ; самостоятельно решает типовые задачи; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

9. Основными показателями благоприятной психологической адаптации первоклассника к школе являются:

- а) формирование адекватного поведения
- б) установление контактов с учащимися, учителем
- в) овладение навыками учебной деятельности

10. Соотнесите уровень школьной дезадаптации с его характеристикой:

- 1) физиологический уровень

2) психологический уровень:

а) неуспешность учения, негативное отношение к школе (вплоть до отказа посещать ее), к учителям и одноклассникам, учебная и игровая пассивность, агрессивность по отношению к людям и вещам, повышенная тревожность;

б) импульсивность, неконтролируемое двигательное беспокойство (расторможенность) либо заторможенность, нарушение аппетита, сна, речи.

11. Соотнесите факторы риска в развитии будущего первоклассника и его параметры:

1) коммуникативные проблемы

2) психофизиологическая незрелость:

а) на уроке часто отвлекается

б) постоянно перевозбуждён

в) очень огорчается, если не выходит задание

г) его не выбирают при разбиении на пары

д) не соблюдает дистанцию с учителем

Тест 2

1. Сформированность настойчивости и целеустремленности относят к ... компоненту психологической готовности к школе.

а) эмоционально-волевому

б) интеллектуальному

в) коммуникативному

г) личностному

2. Новообразованием младшего школьного возраста является:

а) гордость за достижения

б) внутренний план действий

в) чувство взрослости

г) активность

3. Ведущим видом деятельности младшего школьника является:

а) общение со сверстниками

б) учебно-профессиональная деятельность

в) учебная деятельность

г) эмоциональное общение

4. Младший школьный возраст сенситивен к развитию:

а) предпосылок теоретического мышления

- б) навыков общения
- в) речи, образных форм отражения действительности
- г) мировоззрения

5. Социально-психологический статус обучающегося — это:

а) характеристика требований-возможностей ребенка определенного возраста, представляющая некий ориентир, содержательную основу для диагностики, коррекционной и развивающей работы;

б) метод «сборки» целостного портрета ребенка и класса и выработки стратегии сопровождения и конкретизации содержания работы

в) комплекс методик, позволяющий выявлять те или иные показатели развития.

6. Перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому школьному обучению — это:

- а) развитие
- б) адаптация
- в) формирование

7. Личностная адаптация характеризует:

а) уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник»), который выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремлении к самоизменению;

б) успешность вхождения ребенка в новую социальную группу в виде его принятия одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы.

8. Низкий уровень адаптации к школьному обучению первоклассников характеризуется:

а) положительным отношением к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; пониманием учебного материала, если учитель излагает его подробно и наглядно; усвоением основного содержания учебных программ; самостоятельным решением типовых задач; сосредоточенностью только тогда, когда занят чем-то для него интересным; добросовестным выполнением общественных поручений; дружбой со многими одноклассниками;

б) отрицательным или индифферентным отношением к школе, нередко жалобы на нездоровье; доминированием подавленного настроения; нарушениями дисциплины; фрагментарным усвоением объясняемого учителем материал, самостоятельная работа с учебником затруднена;

отсутствием интереса к выполнению самостоятельных учебных заданий; нерегулярной подготовкой к урокам, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохранением работоспособности и внимания при удлинённых паузах для отдыха; отсутствием близких друзей, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

9. Основными показателями благоприятной психологической адаптации первоклассника к школе являются:

- а) формирование адекватного поведения
- б) установление контактов с учащимися, учителем
- в) овладение навыками учебной деятельности

10. Соотнесите уровень школьной дезадаптации с его характеристикой:

1) физиологический уровень

2) социальный уровень:

а) повышенная утомляемость, снижение работоспособности, импульсивность;

б) заметная уединённость в кругу одноклассников, повышенная конфликтность, чувства неуверенности, неполноценности, своего отличия от других.

11. Соотнесите факторы риска в развитии будущего первоклассника и его параметры:

1) эмоциональные проблемы

2) отсутствие учебных навыков:

- а) на уроке часто отвлекается
- б) постоянно перевозбужден
- в) боится задать вопрос учителю
- г) ходит по классу во время урока
- д) не готов к счёту

**ПРАКТИКУМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ»**

Задание 1. Изучите организационную модель сопровождения М.Р. Битяновой, составьте схему модели.

Задание 2. Проанализируйте имеющиеся на современном этапе развития системы образования модели сопровождения (изучите сайты школ г. Лесосибирска и Красноярского края). Какая из них, на ваш взгляд, является наиболее актуальной и реалистичной. Обоснуйте свой ответ.

Задание 3. Заполнить таблицу «Характеристика уровней адаптации первоклассников к школе»

Уровни/критерии	Высокий уровень адаптации	Средний уровень адаптации	Низкий уровень адаптации
Отношение к школе			
Степень восприятия/понимания инструкции учителя			
Степень понимания учебного материала			
Владение навыками самоконтроля/самооценки			
Степень самоорганизации учебной и внеучебной деятельности			
Статусное положение в классе			
Взаимодействие со сверстниками			
Взаимодействие с педагогом			

Задание 4. Заполните таблицу «Проявления школьной дезадаптации».

Форма дезадаптации	Причины	Коррекционные мероприятия
Неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности		
Неспособность произвольно управлять своим поведением		
Неспособность принять темп школьной жизни (чаще встречается у соматически ослабленных детей, детей с задержками развития, слабым типом нервной системы)		

Задание 5. Под субъектами психологического сопровождения понимаются специалисты, различные службы, родители и сами обучающиеся, активно взаимодействующие в процессе реализации функций психологического сопровождения в рамках достижения общей цели деятельности.

В зависимости от функций каждого субъекта в области сопровождения заполните таблицу «Субъекты образования и функции сопровождения».

Субъект образования	Функции сопровождения
Директор школы	
Зам. директора по УВР	
Педагог-психолог	
Классный руководитель	
Социальный педагог	
Медицинская служба	
Государственное образовательное учреждение Центр психолого-медико-социального сопровождения	
Родители	
Обучающиеся	

Задание 6. Заполнить таблицу «Характеристика познавательных процессов младшего школьника»

	Ощущение и восприятие	Внимание	Память	Мышление и речь	Воображение
Младший школьный возраст (начало периода)					

Задание 7. Подберите по 3–4 упражнения на развитие познавательной сферы (каждого познавательного процесса) для детей младшего школьного возраста. Упражнения должны быть такими, чтобы их можно было использовать на уроках по разным учебным предметам.

Задание 8. Заполните таблицу «Основные виды трудностей, испытываемых первоклассниками».

Вид трудности первоклассника	Способ профилактики трудностей	Способ коррекции трудностей

Задание 9. Решите педагогические ситуации

Ситуация 1

Ваня, ученик 1-го класса, придя домой, рассказал маме, что было интересно. Он с радостью говорит маме о том, что узнал, понял, чему научился.

О развитии какой мотивации к учению Вани можно предположить?

Ситуация 2

Таня, ученица 1-го класса, приходя домой, с радостью рассказывала о том, как она выписывала слова. Раньше рассказывала о том, как копировали написанное учителем на доске, как она точно выполняла все ее указания.

О развитии какой мотивации к учению Тани можно предположить?

Ситуация 3

К Ване пришел Миша и позвал его гулять. А Ваня ответил, что не сделал еще уроки. На что Миша возразил: «Потом доделаешь!». «Но я должен сделать сейчас», – ответил Ваня, – иначе меня будет ругать учительница, да и мама мной будет недовольна, запретит смотреть телевизор».

О какой мотивации к учению Вани идет речь?

Ситуация 4

Витя (7 лет), мальчик старательный и аккуратный, в школу, слушал учителя внимательно. Он хорошо переписывал упражнения с доски. И все, что нужно скопировать, он выполнял хорошо. А там, где требуются умственные усилия, он испытывал затруднения. Вместо того чтобы понять текст, дословно его заучивал. Вместо решения задачи ждал, когда можно будет просто списать ее решение.

С чем может быть связана такая интеллектуальная пассивность?

Ситуация .

Мама Мити (6 лет) познакомила сына с соседским мальчиком Петей (8 лет) в надежде помочь развить общительность сына.

Почему для развития общительности ребенка ему лучше контактировать с ребенком старше его?

Ситуация 6

Если ребенка 4–5 лет упрекнуть в том, что он что-то сделал плохое,

например испортил тетрадь для рисования, громко разговаривал на занятиях физкультурой, он часто говорит: «А Сережа тоже напачкал» или «Валя тоже болтала».

Почему ребенок этого возраста так говорит? Каковы мотивы таких рассуждений? Сохраняются ли эти мотивы у детей 8–9-летнего возраста? В каких формах эти мотивы обнаруживаются к концу младшего школьного возраста?

Ситуация 7

Первокласснику предложили к каждому написанному слову подобрать слово, противоположное по смыслу. Ответы ученика: 1) добро – зло; 2) мороз – жара; 3) крепкий – ватный; 4) смелость – трусиха; 5) слепое – зеленое.

Какие ошибки совершил первоклассник? Какими особенностями детского мышления их можно объяснить?

Задание 10. Проанализируйте предложенные ситуации и выполните задания.

Ситуация 1

Таня (6 лет 4 мес.) учится в первом классе. Ей трудно дается учение, особенно чтение. Дома мама усаживает ее за стол и начинает спрашивать: «Как называется эта буква...?», «Что здесь написано?». Девочка молчит.

– Ну что, ничего не знаешь! На, учи сама! – И мама уходит по своим делам на кухню. Через некоторое время возвращается и проверяет. Улучшений

в чтении нет.

– Сегодня гулять не пойдешь, будешь читать!

Дайте психологическое обоснование характеру общения мамы с дочкой. Предложите свой вариант общения с ребенком.

Ситуация 2

Некоторые родители считают, что в первом классе учиться трудно, поэтому следует готовить ребенка к учебе в школе, т.е. учить его читать и считать. Приведем отрывок из письма одной мамы: «Помогите мне, посоветуйте, как заставить моего сына научиться читать и считать? Что я только ни делала, ничего у меня не получается. Как будто бы и начал складывать слова, но кажущийся успех оказался кратковременным. Как же мой сын будет учиться в школе?».

Обоснуйте, в чем заключается подготовка детей к обучению в школе. Разработайте рекомендации родителям по подготовке детей к школе.

Ситуация 3

Молодые родители так представили своего сына Ваню учительнице 1-го класса: «Вот наш мальчик. Он очень способный, веселый. Он умеет петь, танцевать, знает много стихов».

Такая рекомендация насторожила опытного педагога. И не случайно. На первых же занятиях Ваня не проявил успехов в учении, хотя и старался. Мальчик загрустил и стал проситься домой. Школу он стал посещать неохотно.

Объясните, почему Ваня не проявил своих способностей в учении? Предложите варианты решения возникшей психолого-педагогической проблемы.

Ситуация 4

Сережа был довольно развитым мальчиком. К моменту поступления в школу он мог читать, знал много стихов. Несмотря на то, что Сережа пошел в школу с большой радостью, с первых дней учебы он стал нарушать школьную дисциплину: вертелся на уроках, не слушал объяснений учителя.

Пока домашнее задание представляло для него какой-то интерес и новизну, он, хотя и недостаточно аккуратно, но выполнял его. Но как только Сережа стал обнаруживать трудности в обучении, преодоление которых требовало систематических занятий, волевых усилий, он стал получать плохие отметки.

Подумайте, что послужило причиной неуспехов Сережи в школе? Как бы вы помогли мальчику, чтобы он хорошо учился?

Ситуация 5

Женя (6 лет) был активным, любознательным мальчиком. В детском саду он быстро усваивал содержание занятий, любил читать, был очень общительным, но в то же время невнимательным и неусидчивым.

В первом классе на уроке он часто отвлекался, не слушал объяснений учителя и ответов товарищей и поэтому часто получал замечания, на что реагировал болезненно.

Ситуация 6

Прочитайте текст.

Когда Миша пошел в школу и появились в его жизни уроки и домашние задания, оказалось, что делать их очень трудно. Миша долго их делал, много ошибался, исправлял, черкал. Мама, просматривая тетради, сказала: «Так, без меня уроки не делать! Одна сплошная грязь!» Мальчик приходил из школы, гулял, а вечером, когда мама возвращалась с работы, они садились за уроки. Все пошло гораздо легче и быстрее. Мама

диктовала, что нужно писать, проговаривала задаваемые вопросы, говорила, что и как нужно отвечать, а Миша послушно все повторял. Оценки за домашние работы резко улучшились, а вот в классе Мише становилось все труднее и труднее.

Так прошло время в начальной школе, и, наконец, в конце пятого класса встал серьезный вопрос об успехах Миши. Когда мама пришла в школу на беседу с учителем и психологом, она с горечью сказала:

– Понимаете, он непонятно чем занимается! Я всегда слежу. Вроде сидит, делает уроки, а ничего не сделано. Так, сидит, колупается! И что мне делать?

После длительных бесед с мамой и мальчиком выяснилось, как он «учил уроки» в начальной школе.

Какой психологический феномен здесь описан?

Что послужило причиной неуспеваемости мальчика?

Задание 11. Решите кейсы.

Кейс 1. Какие особенности дошкольного периода сохраняются в начальной школе? В чем это проявляется в представленных текстах?

У детей с приходом в школу появляется адаптация. Адаптация к школе – это перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению.

Разница между дошкольником и школьником — не внешняя, а внутренняя, психологическая. И определяется она тем, как ребенок относится к другим людям — взрослым, сверстникам, к заданиям, которые он выполняет, и тем, насколько развиты у него психические качества, необходимые для систематического усвоения знаний. Но у школьника остаются и признаки дошкольника. Позиция дошкольника основана на ином отношении к окружающим людям и своим собственным занятиям, чем позиция школьника. Мама и папа тебя любят, прощают тебе шалости и капризы и уж во всяком случае не будут ругать, если ты нечаянно разбил чашку.

Если ты чего-нибудь не понял, сделал не так, тебя все равно похвалят — ведь ты старался.

В данных текстах от дошкольного периода осталось такое качество, как любовь к играм. Ребенок еще серьезно не осознает, что он пришел в школу учиться, а не играть. Также дети еще не понимают свои оценки. Учебный процесс проходит у них в форме игры.

Важен только конечный результат, а способы действия усваиваются походя, незаметно для самого ребенка. Умеет ли дошкольник управлять собой? Произвольность ему не чужда. У шестилеток она проявляется, например, в том, что они могут, стремясь участвовать в общей игре, заставлять себя выполнять не нравящуюся им роль или намеренно заучивать наизусть стихотворение, чтобы прочитать его на празднике. Но сколько-нибудь длительное напряжение произвольного внимания, восприятия, памяти ему еще не по плечу.

Понять для дошкольника — это значит наглядно представить себе ситуацию, о которой идет речь, вообразить ее. В школе работа воображения четко направляется заданными рамками. Логика не дает выйти за пределы разумного. Здесь же — у дошкольника этих логических ограничений еще нет, и возможным оказывается иногда самое невероятное.

Кейс 2. Какая особенность взаимоотношений первоклассников со взрослыми проявляется в приведенных примерах?

Первоклассники со взрослыми общаются хорошо, не грубят и не показывают свой характер, отвечают на вопросы. Но ставят себя выше своих одноклассников, что является особенностью данного возраста. Учитель — самый знающий, самый уважаемый человек. То, что он говорит, всегда правильно и обязательно для всех пример. Для ученика важно показать свою значимость, что он как взрослый теперь тоже занимается важным делом и должен делать его хорошо.

Кейс 3. Какие действия взрослого в каждой из описанных ситуаций могут стимулировать развитие младшего школьника?

1 ситуация. Объяснить, что в отметках главное не количество, а качество. Женщина должна похвалить ребенка, и сказать, что не все оценки, которые он получает — хорошие. Лучше всё-таки получать 4 и 5.

2 ситуация. Игра — основной вид деятельности младшего школьника. Нужно проводить как сюжетно-ролевые игры, где ребенок получает важные социальные навыки, так и дидактические, где идет выработка учебных навыков.

3 ситуация. Нужно хвалить ребенка и отмечать, что даже маленькие победы очень важны. Родители должны похвалить ребенка за его старательность и любознательность в учебе, то есть создать еще большую мотивацию.

4 ситуация. Рассказать, что хороший человек не только должен хорошо учиться, но и обладать набором других качеств. Здесь нужно сказать мальчику, что от того, хороший сосед или нет, не зависят его оценки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Адушкина К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва. – Екатеринбург, 2017. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf>

Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

Басс А. Психология агрессии / Вопросы психологии. – 1967. – № 3. – С. 60–67.

Басс А. Концепция агрессии/враждебности / А. Басс, А. Дарки. – Екатеринбург, 2013.

Батаршев А. В. Психология индивидуальных различий: от темперамента – к характеру и типологии личности. – М., 2000.

Безруких М. М. Ребенок идет в школу: знаете ли вы своего ученика? / М.М. Безруких. – М.: Издательский центр «Академия», 1996.

Белошистая А.В. Развитие логического мышления младших школьников / А.В. Белошистая, В.В. Левигас. – М.: Изд-во МПСУ, 2012. – 128 с.

Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Евразия, 2001. – 510 с.

Битянова М.Р. Профессия – школьник. Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников: учеб.-метод. пособие для школьных психологов и педагогов / М.Р. Битянова, Т. В. Азарова, Т.В. Земских. – М.: Генезис, 2000. – 108 с.

Блонский П.П. Педология: Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В. А. Слостенина. – М., 1999.

Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Евразия, 2009. – 672 с.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

Брагинский В. Почему дети плохо ведут себя в школе? // Здоровье детей. – 2005. – № 23. – С. 38–42.

Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 268 с.

Введение в психологический анализ учебно-воспитательного процесса. Хрестоматия / сост. В.А. Гуружапов. – М.: АНО «Психологическая электронная психологическая библиотека», 2008.

Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М., 2001.

Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М., 1999.

Вьюнова Н.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н.И. Вьюнова. – М., 2003.

Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера: собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. С. 153–165.

Выготский Л.С. Мышление и речь: сборник. – М.: Хранитель, 2008.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.

Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: МГУ, 1988. – 256 с.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.

Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2016. – 272 с.

Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С.12–18.

Давыдов В.В. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, А.У. Варданян. – Ереван: Луйс, 1981. – 218 с.

Детская практическая психология: учебник / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.

Ермолаева М.В. Психологическая карта дошкольника (готовность к школе): Графический материал / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. – 3-е изд., стер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 96 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – 3-е изд., пересмотр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.

Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

Комаров К.Э. «Трудные» дети: инструкция по взаимодействию: метод. пособие. – М.: Генезис, 2009. – 224 с.

Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа: монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 276 с.

Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М., 1991.

Краевский В.В. Воспитание или образование? // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.

Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ. – М.:

Просвещение, 1980. – 352 с.

Ксёнда О.Г. Практикум по педагогической психологии: учеб.-метод. пособие. – Минск: БГУ, 2018. – 199 с.

Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2016.

Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. – 2018. – № 2 (42).

Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.

Леонтьев, А. А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.

Люблинская А.А. Детская психология: учеб. пособие для студ. Пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.

Люблинская А.А. О воспитательных возможностях учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. – 1977. – № 6. – С. 112–118.

Люблинская, А. А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.

Люблинская А.А. Формирование нравственной позиции начинается с детства // Начальная школа. – 1982. – № 11. – С. 56–59.

Мальковская Т.Н. Социальная активность школьников. – М.: Педагогика, 2002.

Мандель Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2016. – 152 с.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М., 1990.

Мушина В С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: рек. Мин. образования РФ в качестве учебника для студентов. – М. Академия, 2004.

Нечаева Н.В. Организация и содержание периода адаптации к школе первоклассников // Начальная школа. – 2003. – № 3.

Овчарова А.П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста как педагогическая категория // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 4. – Т. 3. – С. 70–78.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений : [новое издание] / под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Ж. Пиаже, В.А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.

Планируемые образовательные результаты и их оценивание: пособие для

1-го класса / под ред. А.Б. Воронцова. – М.: ОИРО, 2011.

Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.

Попова С.В. Организация комфортного обучения математике в период адаптации первоклассников // Начальная школа. – 2005. – № 8.

Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: Юрайт, 2016.

Психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский и др.; под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 239 с.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода первоклассника: учеб.-метод. пособие / сост. Л. Н. Румянцева. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2012. – 136 с.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учеб.-метод. пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 168 с

Сапогова Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 452 с.

Славина Л.С. Трудные дети: Избранные психологические труды / под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 432 с.

Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике: Пер. с англ. – Москва, 2002.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

Федина Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение начального образования: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 131 с

Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – 2-е изд., переизд. – М.: Совершенство, 1998. – 432 с.

Фурьева Т.В. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграции: коллективная монография / Т.В. Фурьева, И.Г. Каблукова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2007.

Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / сост. Л.М. Семенюк/ под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд., дополн. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с

педагогами. – М.: Генезис, 2008. – 192 с.

Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь // Г.А. Цукерман, Н.К. Поливанова. – Томск: Пеленг, 1992. – 133 с.

Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ



Шелкунова Татьяна Васильевна –
магистр педагогики, старший преподаватель
кафедры психологии развития личности,
Лесосибирского педагогического института
– филиала Сибирского федерального
университета

Учебное издание

Шелкунова Татьяна Васильевна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

Учебное пособие

Корректор Т. И. Тайгина
Компьютерная верстка

Подписано в печать 27.03.2024. Печать плоская. Формат 60x84/16
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 6,0.

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел/факс (391)2062667, e-mail publishing_house

Отпечатано в типографии ОАО «Енисейская Типография»
Енисейск, ул. Петровского, 7,
т. 8 (39195) 2-25-19