Рекомендации психолога

***Информационный лист***

**Профилактика школьной дезадаптации**

**Памятка для родителей**

**1.** Воодушевите ребенка рассказывать дома о своих школьных делах. Не ограничивайтесь обычными вопросами типа: «Как прошел день в школе?». Каждую неделю выбирайте время, свободное от домашних дел, и беседуйте с ребенком о школе. Запоминайте имена, события и детали, о которых ребенок сообщает вам, используйте их в дальнейшем для того, чтобы начинать подобные беседы о школе. Кроме того, **обязательно спрашивайте ребенка о его одноклассниках, делах в классе, школьных предметах, педагогах**.

**2**. Регулярно ***беседуйте с учителями вашего ребенка о его успеваемости, поведении и взаимоотношениях с другими детьми***. Без колебаний побеседуйте с учителем, если вы чувствуете, что чего-то не знаете о школьной жизни вашего ребенка, его проблемах в школе или взаимосвязи его школьных и домашних трудностей. Даже если нет особенных поводов для беспокойства, консультируйтесь с учителем вашего ребенка не реже, чем раз в два месяца. Во время любой беседы с педагогом выразите свое стремление сделать все возможное для того, чтобы улучшить школьную жизнь ребенка. Если между вами и учителем возникают серьезные разногласия, прилагайте все усилия к тому, чтобы мирно разрешить их, даже если придется беседовать для этого с заместителем директора школы. Иначе вы можете случайно поставить ребенка в неловкое положение выбора между преданностью вам и уважением к своему учителю.

**3**. Интересуйтесь школьной программой ребенка и особенностями школы, где он учится. ***Посещайте все мероприятия и встречи, организуемые родительским комитетом школы.*** Следует также иметь информацию о квалификации учителя, дисциплинарных правилах, установленных в школе и классе, различных возможностях обучения, предоставляемых школой вашему ребенку.

**4**. ***Помогайте ребенку выполнять домашние задания***, но не делайте их сами. Установите вместе с ним специальное время, когда нужно выполнять домашние задания, и следите за выполнением этих установок.

**5**. Не связывайте отметки ребенка, полученные в школе, со своей системой наказаний и поощрений. ***Помогите ребенку почувствовать интерес к тому, что преподают в школе.***Выясните, что вообще привлекает вашего ребенка, а затем установите связь между его интересами и предметами, изучаемыми в школе. ***Ищите любые возможности, чтобы ребенок мог применить свои школьные знания в домашних делах.*** Например, поручите ему рассчитать необходимое количество продуктов для приготовления пищи или нужное количество [краски](http://artkvartal.ru/), чтобы покрасить определенную поверхность.

**6**. Особенные усилия прилагайте к тому, чтобы ***поддерживать спокойную и стабильную атмосферу в доме***, когда в школьной жизни ребенка происходят изменения.

**7**. Такие периоды, как первые несколько месяцев в школе, начало и окончание каждого учебного года, переход из начальной школы в среднюю и старшую, могут привести к стрессу ребенка. При любой возможности старайтесь избегать больших изменений или нарушений в домашней атмосфере в это время. ***Спокойствие домашней жизни вашего ребенка поможет ему эффективнее решать проблемы в школе.***



В категорию школьников - "дезадаптантов" попадают дети, имеющие определенные отклонения в психосоматическом развитии, которое характеризуется следующими признаками:

1.Отмечаются отклонения в соматическом здоровье детей.

2.Фиксируется недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности учащихся к учебному процессу в школе.

3.Наблюдается несформированность психологических и психофизиологических предпосылок к направленной учебной деятельности учащихся.

Обычно рассматриваются 3 основных типа проявлений школьной дезадаптации (ШД):

1) неуспешность в обучении по программам, выражающаяся в хронической неуспеваемости, а также в недостаточности и отрывочности общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков (когнитивный компонент ШД);

2) постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, а также к перспективам, связанным с учебой (эмоционально-оценочный, личностный компонент ШД);

3) систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде (поведенческий компонент ШД).

У большинства детей, имеющих ШД, довольно часто могут быть прослежены все 3 приведенных компонента. Однако преобладание среди проявлений ШД того или иного компонента зависит, с одной стороны, от возраста и этапа личностного развития, а с другой - от причин, лежащих в основе формирования ШД.

Литературный анализ свидетельствует, что период 6-8 [лет](http://letu.ru/) – один из самых трудных периодов жизни ребенка. Здесь происходит возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослым, стремление к осуществлению общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности. У ребенка возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может [11, 116]. Говоря о самосознании, часто имеют в виду осознание своих личных качеств. В данном случае речь идет об осознании своего места в системе общественных отношений.

На основании возникновения личного сознания происходит кризис 7 [лет](http://letu.ru/). Основная симптоматика кризиса:

1)   потеря непосредственности – между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка;

2)   манерничанье – ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает;

3)   симптом «горькой конфеты» - ребенку плохо, но он старается этого не показать, возникают трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становиться неуправляемым [14, 200].

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний. У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь небезразлична для внешней, она на нее влияет. Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом, как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу.

Симптомом, рассекающим дошкольный и младший школьный возрасты, становится симптом «потери непосредственности» (Л.С. Выготский): между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент – ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности. Это – внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает смысловая ориентировочная основа поступка. Согласно взглядам Д.Б. Эльконина, там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст [9, 96-115].

Исследования ученых-психологов свидетельствуют о том, что педагогам и родителям необходимы знания о психологических особенностей детей 6-7 летнего возраста, о том общем и особенном, что важно учитывать при приеме детей в школу, в период их адаптации к обучению и в организации учебно-воспитательного процесса. Что общего и чем различаются вчерашние дошкольник и сегодняшний младший школьник.

Общее

Восприимчивость, внушаемость, податливость.

Отзывчивость, способность к сопереживанию.

Общительность, большая раздражаемость.

Легкая возбудимость, эмоциональность.

Любознательность и запечатлеваемость.

Устойчивое бодрое и радостное настроение.

Преобладающие мотивы связаны с интересом к миру взрослых,

установлением положительных отношений с окружающими.

Отчетливое проявление в поведении типологических свойств

высшей нервной деятельности.

Пластичность нервной системы.

Подвижность, непоседливость.

Импульсивность поведения.

Общая недостаточность воли.

Неустойчивость, непроизвольность внимания.

Особенное

|  |  |
| --- | --- |
| Дошкольник | Младший школьник |
| Первоначальное формирование личности на основе возникновения соподчинения мотивов, связанное с их борьбой.Образование «детского общества».Первоначальное формирование характера, неустойчивость характерологических свойств.Формирование нового уровня потребностей, позволяющих ему действовать, руководствуясь целями, нравственными требованиями, чувствами.Возникновение относительно устойчивых форм поведенияРазвитие самооценки и притязаний как выражение социальной активности.Преобладающие мотивы поведения связаны с интересом к процессу игры.Связь наиболее сильных переживаний с окружающими.Наибольшая значимость первого круга общения (семья).Правдивость, открытость.Неустойчивость интересов и желаний.Преобладание неустойчивого внимания и памяти.Постепенный переход к произвольности, управляемости психических процессов.Выделение собственной деятельности, самоконтроль в ней. | Формирование первых этических инстанций и на их основе моральной оценки, определяющих отношение к другим людям.Формирование способности решать жизненные задачи путем логических рассуждений.Упорядочивание чувственного опыта.Образование детского коллектива, формирование общественной направленности личности, т.е. обращенность к коллективу сверстников.Требовательность, избирательность отношений к товарищам.Наибольшая значимость авторитета учителя.Преобладание мотивов поведения, связанных с учением.Принятие требований выполнения норм поведения как необходимых.Развитие нового познавательного отношения к действительности.Острота и свежесть восприятия.Яркость воображения.Хорошая работоспособность.Глобальность интересов.Дифференциация способностей.Внутренняя позиция школьника. |

[11, 75]

Как указывала Л.И. Божович (1968г), переход от дошкольного детства к школьному характеризуется решительным изменением места ребенка в системе доступных ему отношений и всего образа его жизни. При этом следует подчеркнут, что положение школьника создает особую моральную направленность личности ребенка. Для него учение не просто деятельность по усвоению знаний и не только способ подготовки себя к будущему, оно осознается и переживается ребенком как его участие в повседневной жизни окружающих людей [1, 46; 10, 12-45].

Все эти условия приводят к тому, что школа становится центром жизни детей, наполненной их собственными интересами, взаимоотношениями и переживаниями. Причем внутренняя психическая жизнь ребенка, ставшего школьником, получает совсем иное содержание и иной характер, чем в дошкольном возрасте: она, прежде всего, связана с его учением и учебными делами. Поэтому то, как будет справляться маленький школьник со своими школьными обязанностями, успех или неуспех в учебных делах, имеет для него острую аффективную окраску. Утрата же соответствующего положения в школе и неумение оказаться на высоте вызывает у него переживание потери основного стержня своей жизни, ой социальной почвы, стоя на которой он чувствует себя членом единого общественного целого. Следовательно, вопросы школьного обучения – это не только вопросы образования, интеллектуального развития ребенка, но и формирования его личности, вопросы воспитания.

В связи с этим остро стоит проблема готовности ребенка к школьному обучению. Длительное время считалось, что критерием готовности ребенка к обучению является уровень его умственного развития, Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По мнению Л.С. Выготского, быть готовым к школьному обучению – значит прежде всего обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира (3, т.5).

Концепции готовности к школьному обучению как комплексу качеств, образующих умение учиться, придерживались А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.А. Люблинская. Они включают в понятие готовности к обучению понимание ребенком смысла учебных задач, их отличие от практических, осознание способов выполнения действия, навыки самоконтроля и самооценки, развитие волевых качеств, умение наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленных задач.

Выделяют три основные линии, по которым должна вестись подготовка к школе:

1. Это общее развитие. К тому времени, когда ребенок станет школьником, его общее развитие должно достичь определенного уровня. Речь идет в первую очередь о развитии памяти, внимания и особенно интеллекта. И здесь нас интересует как имеющийся у него запас знаний и представлений, так и умение, как говорят психологи, действовать во внутреннем плане, или, иными словами, производить некоторые действия в уме.

2. Это воспитание умения произвольно управлять собой. У ребенка дошкольного возраста яркое восприятие, легко переключаемое внимание и хорошая память, но произвольно управлять ими он еще как следует не умеет. он может надолго и в деталях запомнить какое-то событие или разговор взрослых, возможно, не предназначавшийся для его ушей, если он чем-то привлек его внимание. Но сосредоточиться сколь-нибудь длительное время на том, что не вызывает у него непосредственного интереса, ему трудно. А между тем, это умение совершенно необходимо выработать к моменту поступления в школу. Равно как и умение более широкого плана – делать не только то, что тебе хочется, но и то, что надо, хотя, может быть и не совсем хочется.

3. Формирование мотивов, побуждающих к учению. Имеется в виду не тот естественный интерес, который проявляют ребятишки-дошкольники к школе. Речь идет о воспитании действительной причины их стремления к приобретению знаний [9,123].

Все эти три мнения одинаково важны, и не одну из них нельзя упускать из виду, чтобы учеба ребенка не «захромала» с самого начала.

Можно выделять отдельные стороны готовности к школе: физическую, интеллектуальную, эмоционально-волевую, личностную и социально-психологическую.

Что понимается под физической готовностью?

Общее физическое развитие: нормальный вес, рост, объем груди, мышечный тонус, пропорции, кожный покров и прочие показатели, соответствующие нормам физического развития мальчиков и девочек 6-7 летнего возраста: зрения, слуха, моторики (особенно мелких движений рук и пальцев). Состояние нервной системы ребенка: степень ее возбудимости, силы и подвижности. Общее состояние здоровья.

В содержание интеллектуальной готовности включают не только словарный запас, кругозор, специальные умения, но и уровень развития познавательных процессов; их ориентированность на зону ближайшего развития, высшей формы наглядно-образного мышления; умение выделять учебную задачу, превращать ее в самостоятельную цель деятельности.

Под личностной и социально-психологической готовностью понимают сформированность новой социальной позиции («внутренняя позиция школьника»); формирование группы нравственных качеств, необходимых для учения; формирование произвольности поведения, качеств общения со сверстниками и взрослыми.

Эмоционально-волевую готовность считают сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решения, намечать планы действия, прилагать усилия к его реализации, преодолевать препятствия. У него формируется произвольность психических процессов.

Иногда различные аспекты, касающиеся произвольности психических процессов, в т.ч. мотивационную готовность, объединяют термином «психологическая готовность» в отличие от нравственной и физической.

В качестве критериев подготовленности ребенка к школе можно принять следующие показатели:

1)   нормальное физическое развитие и координация движений;

2)   желание учиться;

3)   управление своим поведением;

4)   владение приемами умственной деятельности;

5)   проявление самостоятельности;

6)   отношение к товарищам и взрослым;

7)   отношение к труду;

8)   умение ориентироваться в пространстве и тетради [7, 95].

Интеллектуальная подготовленность ребенка к обучению может быть изучена с помощью методик Л.А. Венгера и В.В. Холмовского, шкалы исследования интеллекта дошкольников и младших школьников Д. Векслера, прогрессивных матриц Дж. Равена (цветной вариант).

Ориентационный тест школьной зрелости Я. Йирасика и В. Тихой, тест школьной зрелости А. Керна помогут проверить общую готовность к школе (общее развитие, умение подражать образцам, развитие мелкой моторики рук, координации зрения и движения руки).

До сих пор речь шла о предпосылках переход ребенка к школьному обучению, но что же происходит, когда ребенок приходит в школу? Происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, как подчеркивал Д.Б. Эльконин, у школьника имеется две сферы социальных отношений: «ребенок - взрослый» и «ребенок - дети».

В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок - взрослый» дифференцируется на две – «ребенок - учитель» и «ребенок - родители».

Система «ребенок - учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий.

Впервые отношение «ребенок - учитель» становится отношение «ребенок - общество». Ситуация «ребенок - учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит и дома хорошо, значит и с детьми тоже хорошо.

Это социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности. Эта деятельность называется учебной деятельностью [9, 210].

Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей ребенка.

Таким образом, младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психически процессов, их осознание и произвольность. По словам Л.С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который не знает самого себя.

Итак, основные психологические новообразования младшего школьного возраста составляют:

ü Произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря освоению системы понятий. Всех, кроме интеллекта. Интеллект еще не знает самого себя.

ü Осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности.

Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

Таким образом, период начального обучения является одним из самых важных периодов формирования личности.

I.2. Особенности школьной дезадаптации на первом году обучения.

Станет ли школа для ребенка вторым домом? Будет ли он ходить в этот дом с радостью? Свяжет ли все значимое для него в настоящем со школой? Останется ли она в будущем для него опорой в самых больших свершениях и открытиях или вызовет боязнь, хроническую тревогу, озабоченность, неудовлетворенность, убьет любознательность и потребность в достижениях? Ответ на эти вопросы – итог всей работы школы. Задача школьного психолога в том, чтобы с первых дней пребывания ребенка в школе способствовать созданию благоприятных условий для его обучения [19, 205; 14, 108].

Школьная дезадаптация, выраженная в педагогической запущенности, неврозах, дидатогениях, различных эмоционально-поведенческих реакциях (отказ, компенсация, рационализация, перенос, идентификация, уход и т.д.) может наблюдаться на всех ступенях школьного обучения. Но внимание школьного психолога, прежде всего, должны привлекать новички, второгодники, учащиеся первых, четвертых, девятых и выпускных классов, нервные, конфликтные, эмоциональные дети, которые переживают смену школы, коллектива, учителя.

Понятие школьной дезадаптации является собирательным и включает: социально-средовые признаки (характер семейных отношений и влияний, особенности школьной образовательной среды, межличностных неформальных отношений); психологические признаки (индивидуально-личностные, акцентуированные особенности, препятствующие нормальному включению в учебный процесс, динамика формирования девиантного, антиобщественного поведения); сюда же следует добавить медицинские, а именно, отклонения психофизического развития, уровень общей заболеваемости и связанный с ним ассенизации учащихся, проявления часто наблюдаемой церебрально-органической недостаточности с клинически выраженными симптомами, затрудняющими обучение [13, 9]. Этот подход еще можно назвать обще статическим, т.к. он показывает, с какой долей вероятности явления школьной дезадаптации сочетаются с теми или иными социальными, психологическими, «органическими» факторами. Для нас школьная дезадаптация – это, прежде всего, социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребенка к успешному овладению знаниями и умениями, навыками активного общения и взаимодействия в продуктивной коллективной учебной деятельности. Такое определение переводит проблему из медико-биологической, связанной с расстройствами психической деятельности, в социально-психологическую проблему отношений и личностного развития социально дезадаптированного ребенка. Важным и необходимым становится анализ влияния отклонений в ведущих системах отношений ребенка на процесс школьной дезадаптации.

При этом появляется необходимость учета следующих важных сторон школьной дезадаптации. Одна из них – это критерии школьной дезадаптации. К ним мы относим следующие признаки:

1. Неуспешность ребенка в обучении по программам, соответствующим способностям ребенка, включая такие формальные признаки, как хроническая неуспеваемость, второгодничество, и качественные признаки в виде недостаточности и отрывочности общеобразовательных сведений бессистемных знаний и учебных навыков. Мы оцениваем этот параметр как когнитивный компонент школьной дезадаптации.

2. Постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения отдельным предметам и обучению в целом, к учителям, к жизненной перспективе, связанной с учебой, например, равнодушно безучастное, пассивно-негативное, протестное, демонстративно-пренебрежительное и другие значимые, активно проявляемые ребенком и подростом формы отклонения к обучению (эмоционально-оценочный, личностный компонент школьной дезадаптации).

3. Систематически повторяющиеся нарушения поведения в школьном обучении и в школьной среде. Неконтактность и пассивно-отказные реакции, включая полный отказ от посещения школы; стойкое антидисциплинарное поведение с оппозиционным, опозиционно-вызывающим поведением, включая активное противопоставление себя соученикам, учителям, демонстративное пренебрежение правилам школьной жизни, случаи школьного вандализма (поведенческий компонент школьной дезадаптации) [12, 93].

Как правило, при развитой форме школьной дезадаптации все эти компоненты четко выражены. Однако следует учитывать и возрастные особенности формирования школьной дезадаптации (дошкольный и младший школьный возраст, ранний и старший подростковый, юношеский возраст). каждый из этих этапов личностного развития вносит свои черты в динамику ее становления, поэтому требует специфических для каждого возрастного периода приемов диагностики и коррекции. преобладание того или иного компонента в проявлениях школьной дезадаптации зависит еще и от ее причин. Приводимая ниже типология основана на тех причинах и механизмах, которые лежат в основе развития школьной дезадаптации [24, 16].

1. Депривационный вариант. Характеризуется условиями семейной, чаще «материнской» депривации или социально-средовыми условиями интернатного содержания с раннего детства («отказные дети»; дети, рано лишившиеся родительского попечения). Ведущим механизмом являются бедность и недостаточность эмоциональных контактов в общении с ребенком, безучастность к их личностному развитию. При депривационных условиях воспитания формируется достаточно типичные черты личности. Ведущей формой психических отклонений являются признаки парциальной или более тотальной задержки психического развития с преимущественно познавательными, когнитивными нарушениями. Навыки вербально логического мышления практически не формируются, дети предпочитают пользоваться наглядно-действенными способами овладения окружающим миром. одновременно выступает задержанное формирование таких личностных свойств, как инициативность, любознательность с нарушениями и игровых и социально-коммуникативных навыков, трудности речевого контакта, неразвитость способностей к игровому перевоплощению в различные ролевые образы. Бедность познавательного игрового, коммуникативного опыта приводит к тому, что с начальных классов дети испытывают затруднения в усвоении программ обучения, в трудной ситуации предпочитают пассивность и бездействие.

2. Индуцированный (наведенный) вариант. Характеризуется условиями чаще социальной и дезорганизованной семьи с постоянными противоречивыми по своей направленности конфликтными отношениями. В таких семьях наблюдается привычное разрешение ссор через [драки](http://drakensang.com/), конфликтно-возбудимые формы эмоционального реагирования с культивированием жестокости, агрессивных «модусов поведения» и усвоение «дурных приемов». В формировании этого варианта школьной дезадаптации определенную роль [играет](http://da.zzima.com/) не только конфликтная, дезорганизованная семья, но и воздействие неформальной подростковой группы. Особенно это значимо, когда в подростковой группе также культивируется агрессивность, культ силы. Манера поведения, основанная на демонстрации агрессивности, нарушениях границ дозволенного, является при этом варианте одним из способов завоевания престижа в значимой группе. Ведущие психические отклонения представлены характерологическими, патохарактерологическими и поведенческими реакциями протеста, оппозиции, отказа, которые имеют склонность к повторению и фиксации. Второй важной особенностью этого варианта развития является быстрая генерализация социальной дезадаптированности с полиморфными поведенческими расстройствами дилинквентного характера (ухода из дома, кража, ранняя алкоголизация, агрессивное поведение), третьей особенностью являются преобладание в структуре нормальных личностных свойств, т.к. дефицит навыков познавательного процесса обычно вторичен. Следовательно, эта форма развития чаще выступает в раннем и старшем подростковом возрасте, сопровождается гротескно усиленными признаками психологического пубертатного кризиса и проявляется в эмоционально-личностных и поведенческих отклонениях. Вторичные нарушения познавательной активности обычно компенсируются асоциальным бытовым опытом.

3. Конфликтно-невротический вариант. Характеризуется условиями внутрисемейного, школьного конфликта, который сопровождается нарастающим психическим напряжением, негативными эмоциональными переживаниями с чувством тревожного ожидания неудачи или поражения, необходимостью затрачивать значительные усилия для удовлетворения своих потребностей, запросов или ожиданий взрослых. Указанное психическое напряжение изменяет привычные для того или иного возраста формы реагирования, поэтому поведенческие отклонения могут быть манифестными в проявлениях школьной дезадаптации. Чаще они представлены защитно-тормозным типом реагирования и преимущественно выраженным в сфере общения, сопровождаются уходов в мир фантазий, игр в одиночестве, формированием разнообразных комплексных переживаний соматической «стигматизации». Социальная дезадаптированность обычно парциальная, чаще проявляется в школьной дезадаптации, значительно реже выражены признаки асоциальной личностной деформации, педагогической запущенности. Сохраняется податливость к воспитательным воздействиям, особенно с положительными эмоциональными подкреплениями в виде доверия, похвалы, поддержки лабильной и низкой самооценки. Эта форма развития может выявляться как в младшем, так и в старшем школьном возрасте, а также на фоне любых процессов, сопровождающихся ассенизацией, снижением психической устойчивости к нагрузкам.

4. Патологический вариант. В своей основе имеет достаточно выраженные клинические нарушения. Как правило, при школьной дезадаптации они отличаются много мерностью и клинической неоднородностью, существенным влиянием на динамику школьной неуспешности биологических факторов. В характере воздействия патологических нарушений целесообразно ранжировать степень их тяжести, динамику развития и возможности принципиальной обратимости или компенсации расстройств, т.к. это имеет определенное лечебно-коррекционное и прогностическое значение (аффективные, преимущественно депрессивные расстройства; различные формы личностной незрелости-инфантилизма и аномальных аффективно-волевых личностных отклонений; простой или сложный вариант психоорганического синдрома с интеллектуально-мнестическими нарушениями и психической ригидностью; тотальные формы умственной отсталости различной степени выраженности). Дети с подобными проблемами требуют комплексного подхода к их оценке в виде медико-психолого-педагогического подхода [7, 12-15].

Проведенные исследования позволили выявить три уровня адаптации детей к школе:

Высокий уровень – ребенок положительно относится к школе; предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; полно овладевает программой; прилежен; внимательно слушает указания учителя; выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет интерес к самостоятельной работе, всем предметам; поручения выполняет охотно, занимает благоприятное статусное положение в классе.

Средний уровень – ребенок положительно относится к школе; понимает учебный материал; усваивает основное в программе; самостоятельно решает типовые задачи; внимателен при выполнении заданий, указаний, но требует контроля; сосредоточен по интересу, готовится к урокам, поручения выполняет, дружит со многими детьми в классе.

Низкий уровень – ребенок относится к школе отрицательно или безразлично; жалуется на нездоровье; преобладает плохое настроение; нарушает дисциплину; учебный материал усваивает фрагментарно; к самостоятельным занятиям не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно; требует контроля и помощи; нуждается в паузах, пассивен; близких друзей в классе не имеет.

Причины полной дезадаптации чрезвычайно многообразны. Они могут быть вызваны несовершенством педагогической работы, неблагоприятными социально бытовыми условиями, отклонениями в психическом и физическом развитии детей.

Наблюдения за младшими школьниками позволяют выделить основные сферы, где обнаруживаются трудности адаптации к школе:

1)   непонимание детьми специфической позиции учителя, его профессиональной роли;

2)   недостаточное развитие общения и способности взаимодействовать с другими детьми;

3)   неправильное отношение ребенка к самому себе, своим возможностям, способностям, своей деятельности и ее результатам [10, 76-85].

Важным свойством, влияющим на адаптацию детей в школе, их успеваемость, является их обучаемость. Под обучаемостью понимается способность ребенка к усвоению знаний и способов учебных действий; способности достигать в более короткий срок высокого уровня усвоения, степень легкости, быстрота усвоения знаний и способов действий; общие умственные способности к усвоению знаний, основ наук.

Каковы показатели обучаемости?

ü Степень самостоятельности в выделении признаков и оперировании ими, чувствительность учащихся к помощи со стороны взрослых.

ü Полнота выделения существенных признаков.

ü Степень обобщенности их формулировки в слове.

ü Соотношение уровня теоретического обобщения и практических действий с данными признаками.

ü Гибкость мыслительной деятельности.

ü Устойчивость достигнутых обобщений.

Н. А. Менчинская указывает напрямую связь пониженной обучаемости с низкой активностью личности, которая проявляется в любой психической деятельности, а не только в учении [12, 16]. Отсутствие познавательной активности приводит к снижению психических функций (памяти, внимания) при отсутствии какой-либо патологии. В свою очередь, снижение тонуса познавательной активности неразрывно связано с мотивационной сферой учащихся.

Ребенок, поступивший в школу и испытавший с первых же шагов трудности в учении, не может иметь интереса к получению знаний, но у него, как правило, есть желание учиться и выполнять требования учителя, авторитет которого в младших классах особенно велик.. Однако, по мере того как он сталкивается с трудностями в учении и получает отрицательные оценки своей учебной деятельности, он постепенно утрачивает желание учиться, выполнять обязанности школьника, теряет веру в свои силы и возможности.

Изучение динамики формирования пониженной обучаемости и возможностей ее изменения у старших дошкольников и учащихся первых классов выявило следующие особенности таких детей:

1. недостаточная самостоятельность мышления, потребность в постоянной опоре на подсказку, неспособность самостоятельно выделить объект мысли и совершить с ним необходимые в данных условиях преобразования;

2. чрезвычайная затрудненность в абстрагировании существенных признаков усваиваемого материала и обобщения их в понятия, вызванная поверхностью, неэкономичностью, бессистемностью анализа;

3. малая осознанность интеллектуальной деятельности, преобладание в ней интуитивно-практических компонентов, стремление работать методом «проб и ошибок», совершая обобщение в образной форме с опорой на образец;

4. недостаточная гибкость интеллекта, трудность перестройки при переходе на новые условия, стремление к использованию знакомых способов и действий, приверженность к общему стилю деятельности без планирования и контроля своих действий;

5. неустойчивость интеллектуальной деятельности [8, 56-79].

Приведем несколько классификаций неуспевающих школьников:

|  |  |
| --- | --- |
| Л.С. Славина (1958г) | 1)   дети с неправильным отношением к учению;2)   дети, с трудом усваивающие учебный материал;3)   дети, у которых не сформированы навыки учебной работы;4)   дети, не умеющие трудиться;5)   дети, у которых отсутствуют познавательные интересы. |
| Н.А. Менчинская (1959г) | 1)   дети с низкой обучаемостью при сохранении позиции школьника;2)   дети с высокой обучаемостью при утрате позиции школьника;3)   дети с низкой обучаемостью и с утратой позиции школьника. |
| Н.И. Мурчаковский (1971г) | 1 тип – низкая обучаемость, проявляющаяся в слабом развитии мыслительных процессов (анализ, синтез, обобщение и др.);2 тип – высокое качество мыслительной деятельности с отрицательным отношением к учению. |

В нашем исследовании мы опирались на классификацию Н.И. Мурачковского [6, 24-28].

Особые трудности в адаптации к школе имеют дети с временной задержкой психического развития. Психическое развитие таких детей характеризуется более медленными темпами развития познавательной деятельности и инфантильными чертами в становлении характера. Причины задержки в развитии различны. Они могут быть следствием перенесенного во время беременности токсикоза, недоношенности плода, асфиксия во время родов, перенесенных в раннем детстве соматических заболеваний и т.д. все эти причины могут вызвать задержку психического развития. В показателях нервно-психического развития не отмечается грубых отклонений. Интеллектуально дети сохранны. Но когда такому ученику не обеспечивается индивидуальный подход, учитывающий его психические особенности, не оказывается должная помощь, на почве задержки психического развития формируется педагогическая запущенность, усугубляющая его состояние.

Дети с психофизическим инфантилизмом к моменту поступления в школу не могут перестроить инфантильных форм своего поведения в соответствии с требованиями школы, плохо включаются в учебные занятия, не воспринимают задания, не проявляют к ним интереса. Для данной категории детей характерны повышенная утомляемость, сохранение мотивов деятельности дошкольного возраста, непродуктивность обучения.

Школа, школьные занятия их мало интересуют, основным влечением остается игра. Поведенческие реакции таких детей еще не канонизированы, двигательными реакциями трудно овладеть. Такие дети не могут сидеть за партой, поведение их характеризуется чрезмерной живостью. Во время учебных занятий у них быстро появляются признаки повышенной утомляемости, а иногда они жалуются на головные боли.

В любой школе есть дети с физическими недостатками, аномалиями учебной деятельности. обязанность психолога и педагога школы – быть хорошо осведомленными об основных возможных физических недостатках, главных их причинах и признаках, чтобы суметь выявить заранее истоки опасности – и правильно истолковать поведение ребенка, оценить его учебные результаты. Речь идет о дефектах зрения, слуха; о состоянии, связанном с плохим питанием; с хроническим инфекционным заболеванием; физических изъянах.

И, наконец, последняя категория детей, о которой пойдет речь в плане трудностей адаптации к школе, - одаренные дети.

Большинство зарубежных исследователей рассматривают два аспекта одаренности: интеллектуальный и творческий [7, 13].

Специалисты рассматривают следующие параметры одаренности: выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении результатов и уже продемонстрированные в одной или более областях. Эти дети отличаются повышенной возбудимостью, неадекватными реакциями, нестандартным поведением, требуют особого подхода, увеличения нагрузки.

Выявляют несколько форм школьной дезадаптации у младших школьников:

ü неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности, как правило, обусловлена недостаточным интеллектуальным и психомоторным развитием ребенка, отсутствием помощи и внимания со стороны родителей и учителей;

ü неспособность произвольно управлять своим поведением. Причиной может выступать неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений);

ü неспособность принять темп школьной жизни (чаще встресается у соматически ослабленных детей, детей с задержками развития, слабым типом нервной системы). Причиной этой формы дезадаптации может быть неправильное воспитание в семье или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей;

ü школьный невроз, или «фобия школы», - неумение разрешить противоречия между семейными и школьными «мы». Возникает тогда, когда ребенок не может выйти за границы семейной общности – семья не выпускает его (чаще это у детей, родители которых бессознательно используют их для решения своих проблем) [11, 89-126].

Каждая из форм школьной дезадаптации требует индивидуальных приемов коррекции. Очень часто дезадаптация ребенка в школе, неспособность справиться с ролью ученика негативно влияют на его адаптацию в других средах общения. При этом возникает общая средовая дезадаптация ребенка, указывающая на его социальную отгороженность, отвержение.

Роль семьи в дезадаптационных процессах личности ребенка.

Своеобразным микро коллективом, играющим существенную роль в воспитании личности, является семья. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холодности – все эти качества личность приобретает в семье. Они проявляются и закрепляются у ребенка задолго до поступления в школу и оказывают продолжительное влияние на его развитие. У тревожных матерей, например, часто вырастают тревожные дети. Честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности. Несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный тип поведения у своих детей. Мать, которая за все, что у нее не получается, винит себя, а за все, что ей удается, благодарит судьбу и жизненные обстоятельства, с высокой долей вероятности может рассчитывать на образование такой же психологической установки у детей.

Отношения между людьми в семье из всех человеческих отношений бывают наиболее глубокими и прочными. Они включают четыре основных вида отношений: психофизиологические, психологические, социальные и культурные. Психофизиологические – это отношения биологического родства и половые отношения. Психологические включают открытость, доверие, заботу друг о друге, взаимную моральную и эмоциональную поддержку. Социальные отношения содержат распределение ролей, материальную зависимость в семье, а также статусные отношения: авторитет, руководство, подчинение и пр. Культурные – это особого рода внутрисемейные связи и отношения, обусловленные традициями, обычаями, сложившимися в условиях определенной культуры (национальной, религиозной и т.п.), внутри которой данная семья возникла и существует. Вся эта сложная система отношений оказывает влияние на семейное воспитание детей. Внутри каждого из видов отношений могут существовать как согласие, так и разногласия, которые положительно или отрицательно сказываются на воспитании.

Частными причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Нередко причиной такого рода аномалий является неоднозначность понимания супругами семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования, предъявляемые супругами друг к другу.

Очень важным также является тип семейного воспитания:

1)   Гипоопека (гипопротекция).

-     безнадзорность (явная);

-     гипопротекция неявная или скрытая при показном внимании;

-     гипопротекция потворствующая (при стремлении оградить от постороннего внимания);

-     перфекционизм (совершенствование принудительное);

-     явное эмоциональное отвержение (по типу «Золушки») требования не соответствующие возрасту;

-     жесткое обращение «ежовые рукавицы».

2)   Гиперопека

-     Гиперпротекция явная («оранжерейный» тип воспитания) проявляется в семьях очень тревожных мнительных родителей; в семьях, где дети имеют какие-то дефекты с рождения. этот тип воспитания способствует развитию комплекса неполноценности – компенсаторная (с боязнью всего плохого) родители не доверяют никому, рассчитывают только на свои силы. Происходит задержка формирования высших эмоций, социальных установок.

-     Не материнская. Опека осуществляется близкими родственниками, которые постоянно подчеркивают то, что ребенок «сирота». Способствует развитию таких форм поведения как шантаж.

-     Потворствующая (по типу «кумир семьи»). В результате формируется один личностный стержень – жажда признания, на основе которого складывается истероидный характер. такой ребенок имеет высокую самооценку, высокий уровень притязаний, стремится реализоваться любым путем. Стремится к лидерству, но быть лидером не способен, т.к. несамостоятелен. Для достижения своей цели использует любые приемы: лживость, подтасовки, наговоры.

-     Доминирующая (мелочная опека без свободы выбора), способствует задержке выработки навыков, несамостоятельности, низкому уровню притязаний, развитию комплекса неполноценности.

3)   Повышенная моральная ответственность. Чаще всего уход за младшими – воспитываются тревожные, мнительные, с большим чувством ответственности дети; они постоянно находятся в состоянии стресса, часто срываются. Уход за больными стариками лишает детей свободного времени, способствует деформации личности.

4)   Со сменой типа воспитания «от кумира до изгоя». Вызывает реакции активного протеста, вплоть до шантажного суицидального поведения, которое может закончиться летальным исходом (группа повышенного риска).

5)   Противоресивое воспитание. Каждый член семьи воспитывает по-своему.

Мы воспользовались более упрощенной классификацией типов воспитания, предложенной А.Я. Варга и В.В. Столиным (см. Гл. II).

Если все же школьная дезадаптация имеет место, следует определить ее причины для того, чтобы выбрать правильное направление коррекционной работы. Как мы уже говорили, причины эти могут быть сложны и многообразны. Исходя из причин будут и разные проявления школьной дезадаптации:

1. Неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности, причинами которой являются недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка, отсутствие помощи со стороны родителей и учителей. В качестве коррекционных мероприятий могут выступать специальные беседы с ребенком, в ходе которых надо установить причины нарушений учебных навыков и рекомендации родителям.

2. Неспособность произвольно управлять своим поведением. причиной является неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений). В качестве коррекции – работа с семьей; самоанализ поведения учителя с целью предотвратить возможное неправильное поведение.

3. Неспособность принять темп школьной жизни (чаще встречается у соматически больных детей с задержками развития, слабым типом нервной системы). Причины: неправильное воспитание в семье (по типу авторитарной гиперсоциализации) или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей. Для исправления ситуации необходима работа, прежде всего с семьей, определение оптимального режима нагрузки ученика.

4. Школьный невроз, или «фобия школы», - неумение разрешить противоречие между семейными и школьными «мы». Причины: ребенок не может выйти за границы семейной общности – семья не выпускает его (чаще это у детей, родители которых бессознательно используют их для решения своих проблем). Необходима в качестве коррекционного мероприятия семейная терапия или групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями их родителей.