Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

ДЗЮБЕНКО ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА

УДК: 373.5.015.31:159.953.5(043.3)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник –
Приходько Юлія Олексіївна,
доктор психологічних наук, професор

Київ - 2013

ЗМІСТ

ВСТУП……..……...……4

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

1.1. Концептуальні підходи до вивчення проблеми адаптації особистості…….11

1.2. Особливості та чинники адаптації учнів в умовах навчально-виховного процесу основної школи……..……..41

Висновки до розділу 1…….....……56

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

2.1. Методика та організація дослідження процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі……..59

2.2. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі…….……...…...…64

2.3. Соціально-психологічні чинники та індивідуально-типологічні властивості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.…….90

2.4. Гендерні відмінності в процесі адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі…….104

Висновки до розділу 2……..……...…..110

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

3.1. Теоретичне обґрунтування програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до нових умов навчання….114

3.2. Програма психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі….....……...…124

3.3. Аналіз психологічних особливостей адаптації молодших підлітків експериментальної та конрольної груп……..…….....155

Висновки до розділу 3……..….....……171
ВИСНОВКИ……..….……...….173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..….....177
ДОДАТКИ…….……..…...196

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне суспільство характеризується динамічними перетвореннями у галузі економіки, освіти та соціально-культурного розвитку. Процес трансформації суспільства висуває нові вимоги щодо особистісного розвитку людини, яка має володіти креативним мисленням, уявою, розвинутою мотиваційно-вольовою й емоційною сферами, здатністю швидко адаптовуватися до змінних умов середовища. Сприяння особистісному розвитку людини є головною метою сучасної освіти, що особливо важливо в умовах шкільного навчально-виховного процесу, оскільки саме в цей період відбувається активне її формування. Однією з провідних умов досягнення цієї мети є забезпечення адаптації учнів до нових умов навчання на всіх етапах освітнього процесу, зокрема при переході дітей з початкової школи до основної, оскільки педагогічна практика свідчить, що саме цей перехід характеризується зниженням навчальної успішності, порушенням поведінки, схильністю до емоційної лабільності, стомлюваності, невротичних реакцій молодших підлітків. З'ясування причин цих труднощів та пошук шляхів розв'язання даної проблеми є актуальним напрямом дослідження сучасної психолого-педагогічної науки.

Адаптація особистості є однією із центральних проблем психологічної науки, яка вивчалась представниками різних наукових шкіл. З позиції психоаналітичної теорії (З. Фройд, Г. Гартман) адаптація проявляється через вплив свідомого на потяги несвідомого; з позиції біхевіористичного підходу (Б. Скіннер) можливості адаптації особистості визначаються патернами поведінки, які є результатом правильного научіння; теорія індивідуальної психології (А. Адлер) підкреслює унікальність кожної людини, яка, шляхом адаптації, прагне постійного вдосконалення. На думку Л. Фестінгера, процес адаптації супроводжується когнітивним дисонансом, оскільки в нових ситуаціях людина не набула необхідних знань; представники гуманістичного підходу (А. Маслоу, К. Роджерс) мету процесу адаптації вбачають у забезпеченні потреб людини, що досягається через її соціально-психологічну

адаптацію; представниками персоналістичного підходу (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс) психологічна адаптація розглядається як втрата особистістю незалежності, індивідуальності, творчості.

Провідні вчені радянської доби адаптацію особистості розглядали з позиції соціально-психологічного підходу. Процес адаптації відбувається шляхом оволодіння людиною новими видами діяльності та через міжособистісне спілкування (О. Леонтьєв); адаптація пов'язана із розвитком свідомості людини, який можливий лише за умови її взаємодії з соціальним оточенням (Л. Виготський); адаптація особистості відбувається шляхом її інтеграції в конкретне соціальне суспільство через набуття соціального статусу і здатності пристосовуватись до умов життя (В. Петровський).

Проблема адаптації особистості в процесі шкільного навчання висвітлена у працях сучасних російських та українських вчених, які розглядали педагогічний аспект виникнення адаптаційних порушень (Г. Кумаріна, С. Лупаніна, О. Чиркова); зв'язок адаптації з проблемою важковиховуваності учнів (М. Алієв, Н. Максимова, К. Мілютіна); соціально-психологічний аспект шкільної адаптації (В. Бойчук, І. Булах, Л. Дзюбко, Г. Хомич); значення сімейного виховання в адаптаційному процесі дітей (В. Постовий, Л. Шипіцина); зв'язок адаптації із проблемою тривожності учнів (Г. Прихожан, І. Розіна). Ці дослідження здійснювалися переважно при вступі дитини до навчального закладу та у зв'язку з проблемою підліткової дезадаптації. Водночас проблема адаптації молодших підлітків при їх переході з початкової школи до основної залишається вивченою недостатньо. Досі не існує єдиного підходу до визначення сутності поняття «адаптація учнів до навчання», залишаються невизначеними структурні компоненти адаптації учнів до навчання в основній школі, критерії вимірювання рівнів адаптованості п'ятикласників та чинники, які на них впливають. Недостатньо розроблені шляхи прискорення процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Актуальність, недостатня розробленість проблеми, її теоретичне та практичне значення зумовили вибір теми нашого дисертаційного

дослідження «Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом «Теорія та технологія навчання та виховання в системі освіти», який затверджено Вченою радою університету від 24.12.2008 р., протокол № 4. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 26 листопада 2009 року) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації психолого-педагогічних досліджень НАПН України (протокол № 8 від 22 грудня 2009 року).

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні й емпіричному вивченні психологічних особливостей процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, розробці та апробації програми його прискорення на початку їх навчання у 5-му класі.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що адаптація молодших підлітків до нових умов навчання визначається розвитком когнітивного, емоційного, навчально-мотиваційного, поведінкового її компонентів та детермінується соціально-психологічними чинниками й індивідуально-типологічними властивостями особистості підлітка, які прискорюють або ж, навпаки, гальмують цей процес. Спеціально організований комплексний психолого-педагогічний супровід є важливою умовою прискорення процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

Для досягнення поставленої мети та перевірки припущення було визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

2. Емпірично дослідити компоненти процесу адаптації, обґрунтувати критерії та визначити рівні адаптованості молодших підлітків до нових умов навчання.

3. Вивчити соціально-психологічні чинники та індивідуально-типологічні властивості молодших підлітків, які впливають на процес їх адаптації до навчання в основній школі; з'ясувати гендерні відмінності цього процесу.

4. Розробити та апробувати програму психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

Об'єкт дослідження - адаптація молодших підлітків до навчання в основній школі.

Предмет дослідження - психологічні особливості та чинники адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань та перевірки припущення була розроблена програма дослідження адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, реалізація якої передбачала застосування комплексу *теоретичних методів:* аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення теоретичних та емпіричних результатів дослідження; *емпіричних методів:* спостереження, анкетування, індивідуальна бесіда, тестування, експерименти (констатувальний та формувальний); комплекс психодіагностичних методик: «Шкала диференційованих емоцій» (К. Ізард), «Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Спілберг, Ю. Ханін), «Діагностика рівня шкільної тривожності» (Р. Філіпс), «Експертна оцінка адаптованості дитини до школи» (О. Соколова, О. Сорокіна, О. Чіркова), «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (В. Козлов, Г. Мануйлов, М. Фетіскін), «Методика для вивчення шкільної мотивації учнів до навчання у школі» (Н. Лусканова); *методів математичної статистики за програмою SPSS Statistics 16:* варіаційний (середня арифметична величина), кореляційний (за критеріями Спірмена та Пірсона) та визначення рівня достовірності (за критерієм Стьюдента).

Дослідження здійснювалось впродовж 2009-2012 років на базі загальноосвітніх шкіл міста Києва № 43 та № 174. Експериментальна вибірка становила 205 досліджуваних, серед яких 99 хлопців та 106 дівчат.

Наукова новизна та теоретичне значення дисертаційного дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* досліджені психологічні особливості адаптації учнів при переході із початкової до основної школи та впродовж їх навчання у 5-му класі; визначені критерії та досліджені структурні компоненти адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі (когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний, поведінковий); визначені рівні адаптованості учнів, яким надана психологічна характеристика; досліджено гендерні відмінності в процесі адаптації молодших підлітків; розроблені та апробовані методики дослідження ставлення вчителів та батьків до проблеми адаптації учнів при їх переході в основну школу; здійснено теоретичне обґрунтування, розробку та апробацію програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, спрямованої на його прискорення;
- *розширено та доповнено* психологічний зміст понять «адаптація», «дезадаптація», «адаптація учнів до навчання», «адаптованість», «шкільна адаптованість»; вчення про вплив соціально-психологічних чинників та індивідуально-типологічних властивостей учнів на процес їх адаптації; вплив шкільної адаптації учнів на їх особистісний розвиток;
- *набуло подальшого розвитку* знання: про адаптацію як психічне явище та її значення у розвитку особистості; про психологічні особливості процесу адаптації учнів; про шляхи психологічної допомоги учням в процесі їх адаптації до нових умов навчання.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: підібрано комплекс психодіагностичних методик, який може бути використаний психологами закладів освіти для визначення рівня адаптованості молодших підлітків до нових умов навчання в основній школі; розроблена та апробована програма психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації

п’ятикласників, яка може бути використана шкільними психологами у роботі дітьми, їх вчителями та батьками з метою реалізації завдань прискорення адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі та їх особистісного розвитку. Теоретичні положення та результати експериментального дослідження можуть бути використані у підготовці майбутніх психологів при вивченні таких навчальних дисциплін як «Вікова психологія», «Дитяча психологія», «Профілактика та корекція відхилень у поведінці», спецкурсу «Соціально-психологічна адаптація особистості».

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження. Основні теоретичні положення та результати експериментального дослідження пройшли апробацію та отримали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Київ–Кам’янець-Подільський, 2012); Міжнародній науково-практичній конференції «Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології» (Львів, 2012); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія і педагогіка: актуальні питання XX століття» (Одеса, 2011); Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології у дослідженнях студентської молоді» (Черкаси, 2010); VII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Перший крок у науку» (Луганськ, 2012); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології» (м. Київ, 2012); на засіданнях кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки та психології, щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2009-2013 рр.).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* автором у навчальний процес підготовки фахівців за спеціальністю «Практична психологія» у формі навчального спецкурсу «Соціально-психологічна адаптація особистості» в НПУ імені М. П. Драгоманова (довідка 15/12 від 19 квітня 2012 року); у формі програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі та тренінгових занять для

батьків та вчителів у ЗОШ № 174 (довідка № 84 від 15 березня 2012 року) та у Спеціалізованій школі № 43 (довідка № 38 від 03 березня 2012 року) міста Києва.

Публікації. Зміст та результати дослідницької роботи висвітлені у 14 одноосібних публікаціях автора. Серед них 5 статтей - у науково-фахових виданнях, 1 стаття у збірнику наукових праць, 8 статей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, що нараховує 215 найменувань (з них 12 іноземною мовою) та 6 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 175 сторінках комп'ютерного набору. Робота містить 15 таблиць і 7 рисунків на 9 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 209 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

1.1. Концептуальні підходи до вивчення проблеми адаптації особистості

Адаптація особистості є однією з актуальних проблем психологічної науки, яка має багаторічну історію. Вперше проблема адаптації особистості була розглянута у філософських працях Канта, Гегеля та інших вчених. На той час адаптація розглядалась як проблема біологічної науки, зокрема у зв'язку із розвитком еволюційних поглядів, представниками яких були Ч. Дарвін, Ж. Ламарк, Ж. Сент-Ілер. Поняття „адаптація" (від лат. adaptation – пристосування) вперше було введено у науковий обіг німецьким фізіологом Г. Аубертом у 1865 році. Терміном адаптація характеризувались явища пристосування органів чуття до впливу різного роду подразників, що, насамперед, було пов'язано з розвитком біології.

Глибокого експериментального вивчення проблема адаптації віднайшла в фізіології, зокрема в дослідженнях І. Павлова, І. Сєченова, А. Ухтомського та ін. Науковим здобутком вчених стало положення про єдність організму та середовища, вчення про умовні та безумовні рефлекси, що пояснює процес пристосування живих організмів до зовнішнього середовища. Теорія існування другої сигнальної системи, що властива людині у вигляді мови, є одним із провідних механізмів адаптації у соціальному середовищі. З часом, у процесі розвитку науки, проблема адаптації вийшла за рамки біології та медицини і почала знаходити своє відображення у технічних науках, соціології, педагогіці, психології тощо.

Особливого значення проблема адаптації особистості набула у психології. Більшість визначень поняття адаптації і по-сьогодні містять виражений біологічний вплив. У психологічному словнику поняття „адаптація" трактується як „пристосування будови організму і функцій організму його органів і клітин до умов середовища" [145, с. 8-9]. Проте дане визначення представляє адаптацію через пристосування як процес, не розкриваючи його сутність та головний зміст. Крім того, на сьогодні поняття „адаптація" включає не лише біологічний, але й фізіологічний, психологічний та соціальний аспекти, оскільки знаходить широке використання у природничих, технічних та суспільних науках.

У психологічній науці адаптація розглядається через конкретні форми: пристосування, взаємозв'язку, взаємопроникнення, як єдиної надійної системи, здатної відображати життєві умови, виправляти і регулювати відносини живих систем з цими умовами. Крім того, адаптація відображає якісні характеристики соціальних систем [168].

Г. Балл стверджує, що поняття адаптація відіграє важливу роль у психологічному пізнанні, якщо трактується не у вузькому розумінні як пристосування до умов середовища, а широко - як єдність протилежно спрямованих процесів врівноваження діяльності суб'єкта із середовищем. Якщо розглядати дані процеси на різних рівнях, які взаємодіють між собою, це сприятиме детерміністичному поясненню функціонування і розвитку особистості без однобічного врахування лише біологізаторських чи інших редукціоністичних позицій [12].

В цілому поняття адаптація розглядається на трьох рівнях: біологічному, психологічному та соціальному. І. Бойко, здійснивши аналіз сутності психологічної адаптації, визначає її як «процес мотивації адаптативної поведінки людини, формування мети та програми її реалізації, що виникає у відповідь на значущу новизну навколишнього середовища. У кожному конкретному випадку перебіг процесу психологічної адаптації набуває емоційного забарвлення та динаміки згідно з особливостями характеристик

психіки індивіда» [23, с. 43-44]. Взаємозалежність рівнів адаптації проявляється в тому, що через психологічну адаптацію підкріплюється біологічна адаптація на психічному рівні, а сама психічна адаптація як продукт функціонування мозку здійснюється на біологічній основі. Психологічна адаптація як соціально зумовлена суспільним характером змін навколишнього середовища та людської свідомості, психіки, що викликають її, у свою чергу, шляхом формування цілей і програми впливає на ефективність адаптативної діяльності, надає динаміці цієї діяльності індивідуального емоційного забарвлення. Без психологічної адаптації, що спонукає людину до адаптативної діяльності, яка немовби дає старт соціальній адаптації, остання була б просто неможливою» [23]. Іншими словами, адаптація розглядається у двох значеннях: як біологічна форма – пристосування людського організму до натурального природного середовища, і як соціальна – пристосування людини до змін, що відбуваються у соціумі.

Отже, адаптація є універсальною схемою адаптаційної діяльності, яка реалізується на будь-якому функціональному рівні – від біологічного до соціального та виступає динамічним процесом, який має свої функціональні завдання. Першою функцією адаптаційного процесу є гармонійне пристосування організму індивіда до природного середовища. Порушення рівноваги між організмом та середовищем призводить до незворотних змін самого індивіда. Друга функція – пристосування до соціальних умов, в яких відбувається розвиток організму.

Адаптація особистості є однією з центральних проблем психологічної науки, що розглядалась представниками різних наукових теорій. Розглядаючи теоретичний аспект проблеми адаптації в психології, варто звернути увагу на психоаналітичну концепцію З. Фройда, біхевіористичний підхід Б. Скіннера, необіхевіористичну теорію Г. Айзенка, індивідуальну психологію А. Адлера, теорію когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, епігенетичну модель розвитку людини Е. Еріксона, гуманістичний підхід в психології А. Маслоу та К. Роджерса, персоналістичні та екзистенціальні погляди Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса, концепцію єдності протилежно спрямованих

процесів акомодації й асиміляції Ж. Піаже, концепцію стресу Г. Сел'є, інтеракціоністичну концепцію адаптації Т. Шибутані, Л. Філіпса, концепцію соціальної обумовленості психічного Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, концепцію неадаптативної активності В. Петровського, теорію розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського, концепції соціально-психологічних особливостей адаптації О. Асмолова, І. Булах, Г. Волкова, П. Кузнєцова, Г. Кумаріної, В. Лебедєва, Г. Левківської, А. Маклакова, В. Медвєдєва, Н. Мельнікової, І. Милославової, О. Мороза, А. Налчаджян, Н. Оконської, Т. Паршиної, М. Ржецького, А. Фурмана та багатьох інших дослідників.

Психоаналітична концепція, розкриваючи сутність психологічної адаптації, спирається на структуру особистості створену З. Фройдом. Проте більш детально концепція адаптації була розроблена психоаналітиком Г. Гартманом. Несвідомі потяги (Воно) орієнтовані на отримання задоволення інстинктивних потреб. Свідомість (Я) виступає посередником між домаганнями «Воно» та обмеженнями зовнішнього світу. Діяльність «Я» може мати два напрями: перший – спостерігати за зовнішнім світом та намагатися знайти момент для безпечного задоволення потреб, другий – здійснити вплив на несвідоме, намагаючись приборкати його потяги шляхом будь-якої компенсаторної діяльності. Таким чином відбувається пристосування до умов зовнішнього світу. Проте, за концепцією З. Фройда, якщо «Я» слабке та залишається безсилим перед несвідомим, відбувається витіснення потягів шляхом появи невротичних симптомів. «Втеча у хворобу» - це неадекватний спосіб адаптації до зовнішнього світу, який свідчить про незрілість «Я». Завданням психотерапії є підтримка «Я», що сприяє відновленню адаптаційних можливостей особистості. Вдала адаптація сприяє нормальному розвитку людини, підтримці її душевного здоров'я. Здатність насолоджуватися життям та психічна рівновага є ознакою адаптованої особистості [124; 170; 208].

В рамках біхевіористичного підходу Б. Скіннера, поведінка людини визначається чинниками генетики та соціального середовища. Можливості

адаптації особистості визначаються необхідними патернами поведінки, які є результатом правильного научіння за допомогою позитивного підкріплення. Б. Скіннер вважав, що необхідно модифікувати обставини в яких існує особистість, а не звинувачувати її за дії, які відхиляються від нормальної поведінки. Причиною труднощів в адаптації є неправильне функціонування суспільних інститутів, завданням яких є научіння необхідним поведінковим патернам. Ступінь розвитку особистості визначається її здатністю послабити вплив несприятливих умов та зробити більш вдалим контроль над своєю поведінкою, використовуючи засвоєні норми поведінки, необхідні для функціонування особистості у суспільстві [183, с. 364-382]. Отже, патерни поведінки свідчать про особливості протікання процесу адаптації особистості, саме тому їх аналіз є необхідним компонентом вивчення адаптаційного процесу особистості в умовах будь-якої діяльності.

У необіхевіристичній концепції, представниками якої є Г. Айзенк, Р. Хенкі, Р. Мейлі, адаптація виступає як стан гармонії між індивідом і природою або соціальним середовищем в якому потреби індивіда та вимоги оточення повністю задоволені [183, с. 802-810].

З точки зору індивідуальної психології А. Адлера, як і в біхевіоризмі, будь-яка концепція повинна бути конкретною та відображатися у реально існуючій поведінці. Індивідуальна психологія підкреслює унікальність кожної людини та важливість розуміння цілісності особистості, яка прагне до постійного вдосконалення. Мета досягнення високого рівня вдосконалення має своє коріння в еволюційному процесі постійної адаптації до оточуючого світу. Всі види повинні розвиватися в напряму ефективної адаптації, в іншому випадку, вони зникнуть. Саме тому особистість вимушена шукати більш гармонійних відносин з оточуючим світом. Соціальний інтерес – це почуття приналежності до суспільного оточення, ключовою ознакою якого є співпраця. Неадаптативний стиль життя – це невміння співпрацювати, результатом якого є відчуття власної неповноцінності. Здорова, адаптована особистість відчуває

сильний соціальний інтерес та конструктивне прагнення до вдосконалення [183, с. 123-132].

Вдосконалення та розвиток особистості відбувається в процесі інформаційної взаємодії особистості з соціальним середовищем. Дане положення найбільш вдало висвітлено в теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, який стверджує, що когнітивний дисонанс переживається як стан загрози, який викликає негативні емоційні переживання. Когнітивний дисонанс може виникати в процесі адаптації, оскільки в нових ситуаціях особистість лише набуває знання, які необхідні для подолання загрози та успішної адаптації [178]. Отже, когнітивним компонентом процесу адаптації є рефлексія як раціональний процес усвідомлення себе, власних дій, поведінки, стосунків, своїх завдань та призначення.

Психофізіологічний механізм процесу адаптації був досить детально розглянутий Г. Сел'є. Вчений запропонував тристадійну динаміку адаптаційних змін у ситуації стресу. На першій стадії розвитку стресу – реакція тривоги, яка мобілізує адаптаційні можливості організму у стані хвилювання, на другій – опір, що забезпечує збалансоване використання адаптаційних резервів та успішне подолання труднощів, на третій – виснаження, коли у ході тривалої боротьби організм виснажується, що може призвести до захворювання. Згідно з концепцією адаптаційного синдрому негативні емоції, так само як і позитивні, можуть спричиняти стрес як необхідний механізм подолання труднощів. Г. Сел'є вирізняє дистрес як довготривалий стрес, що призводячи до психофізіологічного виснаження, однозначно шкідливий для здоров'я. При цьому вчений зауважує, що стрес сам по собі реалізується у неадаптивній активності та виступає як чинник, який спрямовує діяльність. Дистрес, у свою чергу, виснажує й травмує як соматичний, так і психічний стан особистості та реалізується у дезадаптативній активності [161].

Безпосереднє відношення до проблеми психологічної адаптації має епігенетична модель розвитку людини Е. Еріксона. Вчений виокремив вісім стадій онтогенезу людини, які є поступовим розвитком людини у готовності

спілкуватися та взаємодіяти з новим колом соціального оточення. Етапи – це критичні періоди, пройшовши через які, людина набуває нові якості необхідні для нової форми соціального життя, саме в цьому і розкривається феномен процесу адаптації особистості [183, с. 226-236]. Отже, в процесі вивчення проблеми адаптації необхідно зважати на кризові, переломні моменти в житті людини, які визначені її віковими межами.

Представники гуманістичного напряму психології А. Маслоу та К. Роджерс метою адаптаційного процесу вважають досягнення відповідності між цінностями особистості та соціуму. Значимість теорії ієрархії потреб, запропонованої А. Маслоу, для вивчення проблеми психологічної адаптації полягає у тому, що близькі стосунки між людьми, приналежність до групи, відчуття безпеки, соціальна значимість, прийняття, повага є головними соціальними потребами людини, забезпечення яких досягається шляхом соціально-психологічної адаптації і, навпаки, незадоволення базових соціальних потреб породжує труднощі в процесі адаптації та призводить до патології особистості [110]. За К. Роджерсом, центральним компонентом структури особистості є «Я-концепція», яка формується в процесі взаємодії людини з соціальним середовищем та забезпечує її саморегуляцію. Невідповідність «Я-реального» з уявленнями «Я-ідеального» спричиняє порушення психологічної адаптації, що стає перешкодою на шляху особистісного розвитку [183].

Згідно концепції єдності протилежно спрямованих процесів акомодації й асиміляції Ж. Піаже, особистість – це активна сила, яка здатна змінити середовище, до якого вона адаптується. Відповідно до цієї теорії, адаптація складається з двох механізмів. Перший – асиміляція – механізм, при якому відбувається засвоєння нової інформації з середовища відповідно до існуючої структури організму та засвоєної поведінки суб’єкта, тобто індивід пристосовує нові об’єктивні умови у власну схему дій. Другий – акомодація - забезпечує пристосування функціонування організму, власних сформованих реакцій у відповідності з вимогами середовища. Мета цього механізму полягає у

модифікації засвоєних дій відповідно до вимог нової інформації (ситуації, об’єкта). Функції механізмів акомодації та асиміляції протилежні, проте, як зазначає Ж. Піаже, дані механізми відображають якісний зміст розумової діяльності. Завдяки акомодації відбувається перебудова уже існуючих схем діяльності або засвоєння нових, функція асиміляції – удосконалення вже засвоєних програм діяльності [27; 203].

Концепція Ж. Піаже сконцентрована на вивченні пізнавальних процесів та розглядає їх становлення за принципом пристосування. Проте, варто зауважити, що деякі вчені, терміни «адаптація» та «пристосування» розглядають як різні поняття. Американські психологи Л. Філіпс і Т. Шибутані, представники інтеракціоністичної концепції адаптації, стверджують, що адаптація – «це спосіб особистості справлятися з проблемами, а пристосування відображає результат до вимог певної ситуації» [117, с. 269]. Т. Шибутані розглядає адаптацію як інтегральний процес, що включає в себе ряд простих пристосувань. Процес пристосування відбувається не шляхом зміни умов оточуючого середовища, а через зміну особистого ставлення людини до світу [197].

Представники персоналізму, у центрі всесвіту вбачають людину як творчу персону. Екзистенціаналісти (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.) вважають, що соціально-психологічна адаптація призводить до втрати незалежності, індивідуальності, творчості. У зв’язку з цим представники екзистеціоналізму закликають особистість відлучитися від суспільного життя, жити власними переживаннями.

У радянській психології проблему адаптації висвітлювали з позиції психічного та соціально-психологічного підходів. Так, психічна адаптація особистості представлена як результат діяльності цілісної самокерованої системи. Стан психічної адаптації забезпечує діяльність людини на рівні «оперативного спокою», який дозволяє їй не лише оптимально протистояти впливу природних та соціальних чинників, але й активно та спрямовано на них впливати. Саме тому процес психічної адаптації пов'язаний не лише із

самозбереженням функціонального рівня системи організму в адекватних та неадекватних умовах, але й з вибором функціональної стратегії, яка забезпечує виконання головної мети. Система психічної адаптації постійно знаходиться в стані готовності до виконання своїх функцій та, адекватно відреагувавши на чинник зовнішнього середовища, вона повертається у стан оперативного спокою. Принциповою особливістю психічної адаптації є наявність механізмів свідомого регулювання, в основі яких лежить суб'єктивна індивідуально-типологічна оцінка природних та соціальних впливів на людину, яка забезпечує координацію інтелектуальної активності особистості в процесі адаптації. Психічна діяльність спрямована на адаптацію і є важливим чинником, який забезпечує гомеостаз та збереження психічного здоров'я [4; 10].

Ф. Березін у поняття психічна адаптація включає три компоненти, а саме: власне психічна адаптація, соціально-психологічна і психофізіологічна, які функціонують у загальній системі психологічної адаптації, де психічна адаптація підтримує стан психічної сталості та зберігає психічне здоров'я, соціально-психологічний компонент відповідає за адекватність мікросоціальної взаємодії, а психофізіологічна забезпечує регуляцію психофізіологічних функцій людини [18].

В. Лебедєв, розкриваючи сутність психічної адаптації, застосовує термін «стійка адаптація». Вчений розглядає поняття «стійка адаптація» як певну психічну діяльність, регуляторні реакції, система відносин якої виникає у процесі онтогенезу в конкретних природних та соціальних умовах. Функціонування стійкої адаптації у межах оптимуму не вимагає значної нервово-психічної напруги. Однією з ознак адаптації є те, що регуляторні процеси, які забезпечують рівновагу організму як цілого у зовнішньому середовищі проходять плавно, налагоджено, економічно, тобто в зоні «оптимуму». Адаптоване регулювання зумовлене тривалим пристосуванням людини до умов навколишнього середовища в тому, що в процесі життєвого досвіду був вироблений набір алгоритмів реагування на закономірно, але відносно часто повторювані дії. Іншими словами, адаптована поведінка не

вимагає від людини вираженої напруги регуляторних механізмів для підтримки в певних межах як життєво важливих констант організму, так і психічних процесів, що забезпечують адекватне відображення реальної дійсності. Безсумнівно, що механізми пристосування можуть бути зрозумілими у вивченні їх в конкретних умовах зовнішнього середовища. Адаптація у психологічному розумінні відбувається в конкретних предметно-просторових умовах [92].

За концепцією соціальної обумовленості психічного, розробленою Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, поведінка людини, включаючи адаптацію, обумовлена не лише суб'єктивними психологічними чинниками, але й багатьма іншими: соціально-психологічними, соціальними тощо. О. Леонтьєв використовує поняття «присвоєння», що визначає можливість пристосування та проявляється як розвиток людських здібностей та властивостей шляхом оволодіння новими видами діяльності та через міжособистісне спілкування. «Основний принцип онтогенетичного розвитку людини – присвоєння та відтворення у властивостях та здібностях індивіда різнобічних властивостей та здібностей, які сформувались протягом суспільно-історичного процесу» [96, с. 119]. Вчені відстоювали твердження про беззаперечну роль свідомості у будь-якій діяльність людини [36; 97; 155]. Саме тому адаптаційний процес детермінований не лише пристосувальною потребою, але й потребою у присвоєнні суспільно-історичного досвіду, що є основним принципом онтогенетичного розвитку.

Теорія розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського розкриває соціально-психологічний аспект проблеми адаптації особистості. За концепцією вченого, процес життєдіяльності особистості відбувається у поєднанні природного та культурного розвитку, які невід'ємно пов'язані між собою. Природний розвиток включає дозрівання анатомо-фізіологічних функцій організму. Культурний - полягає в оволодінні тими особливими нормами поведінки, які створило людство в процесі свого історичного розвитку. За теорією Л. Виготського, середовище є джерелом розвитку вищих

психічних функцій, які спочатку виникають як функція інтерпсихічна в процесі колективної діяльності, а потім перетворюються на внутрішній спосіб мислення як функція інтрапсихічна та постають у вигляді індивідуальної діяльності дитини. Отже, вищі психічні функції, свідомість можуть розвинутися лише шляхом безпосередньої взаємодії дитини із певним соціальним оточенням, таким чином відбувається адаптація особистості до певного соціального середовища. При зміні соціальних умов життєдіяльності, в яких відбувався процес соціалізації, закономірним є поява ознак неадаптованості у сприйнятті навколишньої дійсності та нових ціннісних орієнтацій [36].

Виходячи із загальної теорії соціально-психологічної адаптації, варто звернути увагу на концепцію неадаптативної або надситуативної активності В. Петровського, який визначає процес соціально-психологічної адаптації як взаємодію особистості з оточуючим середовищем, в результаті якої співвідносяться очікування обох сторін. При цьому вчений підкреслює, що найважливішим компонентом адаптації є узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями та реальністю соціального середовища, що включає в себе: реальний рівень, потенційні можливості розвитку середовища, виділення індивідуальності особистості в процесі її індивідуалізації та інтеграції в конкретне соціальне середовище через набуття соціального статусу і здатності індивіда пристосовуватися до даного середовища [133].

В. Петровський обґрунтовує обов'язкову вихідну адаптаційну спрямованість будь-яких психічних процесів та поведінкових актів. Вчений виділяє основні ознаки адаптативної спрямованості:

- наявність процесів пристосування індивіда до природного середовища, які забезпечують фізичну цілісність та функціонування організму;

- адаптація до соціального середовища, що проявляється у виконанні суспільних вимог та гарантує повноцінність особи як члена суспільства;

- перебіг процесів самопристосування – саморегуляція поведінки і діяльності, підпорядкування вищих інтересів нижчим та ін.;

- функціонування процесів, які спричиняють підкорення середовища базовим інтересам особистості та дають змогу реалізувати її предметні орієнтації: задоволення потреб, досягнення мети, розв'язання життєвої задачі [133; 134].

А. Налчаджян стверджує, що повноцінне наукове визначення поняття адаптації можливо на основі ідеї онтогенетичної соціалізації, яка визначається як процес взаємодії індивіда та соціального середовища. В межах такої взаємодії індивід, переживаючи проблемні ситуації у сфері міжособистісних стосунків, засвоює механізми, норми соціальної поведінки та набуває певні риси характеру, їх особливості та комплекси, які мають адаптаційне значення. Подолання проблемної ситуації є процесом соціально-психічної адаптації особистості. Набуваючи відповідні навички та механізми поведінки, здобуваючи нові способи вирішення задач, особистість розширює можливості своїх внутрішньо-психічних процесів. Соціально-психічна адаптованість, в свою чергу, характеризує стан взаємовідносин особистості та групи при якому особистість без довгих зовнішніх та внутрішніх конфліктів продуктивно виконує діяльність відповідно до рольових очікувань еталонної групи, задовольняє потребу самоствердження та вільного вираження своїх творчих здібностей. Отже, адаптація – це соціально-психологічний процес, який при умові сприятливого перебігу приводить особистість до стану адаптованості. Вчений виокремлює наступні різновиди соціально-психологічної адаптації: нормальна адаптація, девіантна або нонконформістська та патологічна адаптація. Нормальним вважається такий адаптаційний процес, який призводить до стійкої адаптованості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін структури особистості та одночасно відбувається без порушень норм тієї соціальної групи в якій протікає її активність. Девіантними або нонконформістськими називають такі адаптаційні процеси, які забезпечують задоволення потреб особистості в певному соціальному середовищі, в той час як очікування останніх учасників соціального процесу не виправдовуються такою поведінкою. Девіантна адаптація, в свою чергу

розподіляється на неконформістську (особистість долає внутрішньо групову проблемну ситуацію незвичайними для членів цієї групи способами, у результаті чого опиняється в конфліктних стосунках з нормами групи та їх представниками) та новаторську (різновид людської діяльності або виконання ролі, в результаті якої особистість створює нові цінності, здійснює нововведення в ті або інші області культури). Патологічна адаптація – соціально-психологічний процес, який повністю або частково призводить до виникнення патологічних комплексів характеру, які входять до складу невротичних та психотичних синдромів [124]. Отже, онтогенетичний підхід розкриває особливості процесу взаємодії індивіда й соціального середовища в процесі онтогенетичного розвитку. Протягом цієї взаємодії, через подолання складних міжособистісних ситуацій, індивід пізнає особливості, норми, цінності, механізми функціонування у суспільстві, таким чином набуваючи адаптативних форм поведінки. Подолання проблемної життєвої ситуації виступає процесом соціально-психологічної адаптації, в процесі якого особистість використовує попередньо засвоєні механізми поведінки або розвиває нові внутрішні способи вирішення труднощів.

Аналіз психофізіологічних досліджень стану людини в період адаптації свідчить, що в нових умовах відбувається розбалансування реакцій вегетативної системи, фізіологічних реакцій та відбуваються зміни у функціонуванні психічних функцій. «Розбалансування реакцій вегетативної нервової системи призводить до зміни звичок, способів поведінки, самопочуття, порушення енергетичного обміну та біоенергетичного захисту організму, що справляє негативний вплив на серцево-судинну систему, стани сну і бадьорості, крім того, в цілому змінюється рівень активації організму» [168, с. 15]. Отже, показником успішного чи проблемного процесу адаптації людини є її вегетативно-функціональні особливості.

Ряд вчених також пов’язують зв'язок механізмів адаптації з відчуттям тривоги, зменшення інтенсивності якої свідчить про адекватність реалізації форм поведінки та відновлення порушеної адаптації. Тривога за інтенсивністю і

тривалістю, яка неадекватна ситуації, перешкоджає формуванню адаптативної поведінки, призводить до порушення поведінкової інтеграції до виникнення вторинних проявів, які поряд із тривогою визначають психічний стан суб'єкта. А в разі розвитку клінічно виражених порушень визначає картину цих порушень. Отже, тривога лежить в основі будь-яких (адаптативних чи неадаптативних) змін психічного стану і поведінки, обумовлених психічним стресом [18; 73; 79; 205; 215].

Г. Прихожан розглядає тривогу як емоційний стан, а тривожність – як стійкий особистісний компонент. При цьому деякий рівень тривожності в нормі притаманний всім людям та є необхідним для оптимальної адаптації особистості в дійсності, проте наявність тривожності як стійкої якості особистості свідчить про порушення в особистісному розвитку [140]. Це дозволяє зробити висновок, що нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідність для ефективного пристосування до навколишньої дійсності (адаптивна тривога). У своїх експериментальних дослідженнях Л. Бороздіна, А. Гринечко, Г. Прихожан висвітлюють проблему взаємодії неадекватної самооцінки і тривожності. Занижена самооцінка часто виступає каталізатором виникнення тривожності, що має вплив на процеси адаптативної тривоги та призводить до дезадаптації особистості, до виникнення астенічних станів, що впливає на соціальну активність особистості та деформує її розвиток. Отже, показником адаптативних чи неадаптативних особливостей психологічного стану особистості виступає її емоційно-афективна сфера, оскільки саме вона вказує на успішність чи проблемність адаптаційного процесу [26; 43; 140].

А. Фурман розкриває поняття соціально-психологічної адаптації у наступних положеннях:

1) процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеризованих засобів (дії, вчинки, діяльність);

2) компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним стабільними умовами та обставинами свого буття;

3) складова осмислення і розв'язання типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам поведінки особистості. Це конкретно виявляється в наявності таких психологічних феноменів як оцінка, розуміння і прийняття нею навколишнього середовища і самої себе [184, с. 6].

М. Ржецький, аналізуючи адаптаційний підхід, стверджує, що «однією із основних сторін формування якостей особистості є її адаптація до змінних умов середовища. В цьому ракурсі розвиток особистості виступає як життєдіяльність, що проявляється у формі адаптації до умов існування та удосконалення тих якостей особистості, які вже сформовані та утворення нових» [149, с. 10]. Оскільки адаптація виступає як процес, то закономірним є виокремлення стадій його розвитку. Вчений виділяє висхідну, стабільну та низхідну стадії. На висхідній відбувається пізнання середовища, що виражається у розвитку певних якостей суб'єкта, це активний процес накопичення інформації та досвіду поведінки. На стабільній - відбувається підтримання рівноваги у взаємодії з середовищем. На низхідній – має місце відставання пізнання від змін у середовищі, таким чином зменшення інформованості про нього, що затрудняє функціонування особистості [150].

О. Мороз розглядає соціально-психологічну адаптацію на рівні мікросередовища, оскільки саме в ньому проявляється сутність особистості як об'єкта та суб'єкта суспільних відносин. При цьому адаптація відбувається не пасивно, а як творчий процес. Адаптація проявляється до певного виду діяльності (предметна адаптація) та до нового колективу (соціально-психологічна адаптація) [123]. Отже, автор виокремлює соціально-психологічну адаптацію в умовах внутрішньогрупових взаємин. Якщо деякі автори трактують процес соціально-психологічної адаптації, ототожнюючи його із процесом соціалізації [38; 54; 114], то О. Мороз здійснив аналіз даних понять та встановив, що проблема полягає не стільки у самому визначенні

понять, скільки у правильному розумінні їх сутності. На основі цього він робить висновок, що «поняття адаптація виражає процес освоєння нових цінностей і норм, пов'язаних з переходом людини з одного соціального середовища в інше. Соціалізація виражає процес становлення особистості як члена суспільства, головною функцією якого є забезпечення нормального функціонування індивіда у суспільстві» [123, с. 48].

Г. Левківська підтримує твердження про те, що соціалізація особистості не завжди забезпечує соціально-психологічну адаптацію. На основі цього вона виокремлює адаптуючу та дезадаптуючу соціалізацію. «Соціалізація, при якій соціальне середовище не стає чужим особистості, забезпечується соціально-психологічною адаптацією» [94, с. 30]. Таким чином, процеси адаптації, так само як і процеси соціалізації, необхідно пов'язувати не скільки з явищем пристосування, скільки з процесом розвитку, в якому відбувається переосмислення життєвої позиції, переоцінка цінностей, вибір адекватної стратегії поведінки та самовдосконалення особистості. Соціально-психологічна адаптація є засобом досягнення більш повної соціалізації особистості.

Аналізуючи концепції проблеми адаптації особистості як члена суспільних відносин, доцільно виокремити соціально-психологічні погляди І. Булах, І. Милославової. І. Булах розглядає поняття «адаптація» як «процес виникнення, розвитку і зберігання стану фізичного, духовного і соціального благополуччя людини шляхом змін або організму до вимог природи, суспільства, або зміни соціальних умов життя людей відповідно до потреб і умов життєдіяльності кожного індивіда, або того й іншого одночасно» [168, с 17]. Соціально-психологічна адаптація залежить від індивідуальних особливостей людини, зокрема, від особистісних комплексів, які виконують адаптаційну функцію і є механізмами психологічного захисту. Спираючись на теорію соціально-психологічної адаптації, І. Булах пов'язує її розвиток із стадіями взаємовідносин у групі (адаптація, індивідуалізація, інтеграція). Перша стадія – первинне знайомство та взаємне сприймання особистістю колективу і особистості колективом. Друга – відвикання (реадаптація) від

попереднього соціального середовища. Третя – засвоєння нової ролі в системі нових взаємин в новому середовищі. Особистісні характеристики, існуючи в певних відносинах і взаємодіях, утворюють психологічний образ, який допомагає особистості в процесі її адаптації до змін середовища. Психологічний образ, який здійснює функцію соціально-психічної адаптації, розглядається як механізм соціально-психологічного захисту. У групових взаєминах І. Булах виділяє два типи соціальної адаптації: конформний (пасивний) та неконформний (активний). Перший тип характеризується пасивним прийняттям ціннісних орієнтацій групи на рівні зовнішньої (публічної) та внутрішньої (особистісної) конформності. Другий тип характеризується тим, що має перевагу в активному діянні на соціальне середовище [168].

На думку І. Милославової, на рівні «особистість-середовище» біологічний тип адаптації змінюється новим типом адаптації – соціальним, який характеризується творчим характером. Сформовані та добре відпрацьовані у процесі життєтворчості засоби адаптації входять в область підсвідомих регуляторів поведінки, соціальних установок, звичок, автоматизованих навичок. Це дає простір для розвитку особистості, розкриттю її творчого потенціалу [118].

В межах соціально-психологічної теорії адаптації виділяють тенденцію до функціонування цілеспрямованої системи - адаптативність-неадаптативність. Причому необхідно чітко розмежовувати особливості використання термінології. Коли йдеться про протікання адаптативних процесів, структури та динаміки адаптативної активності, слід говорити про адаптативність, неадаптативність і дезадаптативність людини як суб’єкта своєї життєдіяльності; а коли має місце оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів буде правильним використання термінів «адаптованість», «неадаптованість» або «дезадаптованість» особистості [94].

Адаптативність – «здатність до пристосування, яка відображає рівень вроджених та набутих протягом життя якостей особистості. Встановлена

безпосередня залежність адаптаційних можливостей людини від особливостей функціонування її нервової системи, сили та слабкості процесів збудження та гальмування, їх рухливості або інертності, їх балансу» [90, с. 111]. Адаптивність проявляється як справжня або відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, що супроводжується позитивним ставленням – оцінкою, розумінням, прийняттям особистості навколишнього світу і самої себе [184].

Неадаптативність – «це невідповідність між цілями та результатами діяльності, яка породжує амбівалентні почуття та оцінки, проте не справляє психотравмуючого впливу на особистість» [184, с. 8]. Неадаптованість поряд із незначним негативним впливом на перебіг психічних процесів особистості все ж відіграє переважно позитивну роль, виступаючи рушійною силою розвитку й передумовою вдосконалення поведінки, діяльності та навіть самоствердження чи самореалізації людини [там само].

О. Асмолов, М. Гульцева, досліджуючи феноменологію неадаптативної активності в культурно-історичній парадигмі, приходять до висновку, що за ставленням до офіційного прошарку культури людина може виступати як адаптант чи неадаптант. Причому адаптант реалізується в типі особистості, яка відповідає офіційній парадигмі певного середовища, а неадаптанти відрізняються великою особистісною різноманітністю. Серед неадаптантів виділяють три типи: аномали, асоціали та генії. Кожен із зазначених типів у суспільстві виконує свою функцію, здійснює своє покликання [9].

Дезадаптативність – це «завжди протест дієвого пристосування особистості до навколишнього світу, коли в неї фактично перекриваються шляхи для розгортання творчої активності, духовної врівноваженості, внутрішньої свободи та впевненості у собі» [185, с. 26]. Дезадаптативність виступає як дисгармонія між цілями та результатами, що є джерелом психічної напруги (стрес, психічний зрив, шок, паніка), внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів (страх, депресія, фрустрація) [184].

Проблема дезадаптації особистості вже давно привертає увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців-психологів, серед них можна виділити: Ю. Александровського, Б. Алмазова, Р. Баєвського, С. Белічева, М. Беребіна, Л. Божович, Г. Дічева, В. Кагана, Н. Каута, В. Лебедєва, Г. Левківську, А. Лічко, Н. Максимову, А. Налчаджян, М. Раттера, А. Фурмана та багатьох інших. Недивлячись на значну кількість наукових поглядів на проблему дезадаптації, вчені розподіляють їх на три основні концептуальні напрями: клінічний, соціально-психологічний та онтогенетичний.

Клінічний напрям спирається на основи медичної психології, об'єктом вивчення якої є людина, яка має труднощі в адаптації та самореалізації, що пов'язані з фізичним, соціальним та духовним станом особистості [17]. Зазначений підхід розглядає дезадаптацію як «порушення здатності або повна нездатність особистості пристосовуватись до умов природного або соціального середовища, в тому числі й до певної форми трудової діяльності. Спостерігається даний феномен у хворих з дезінтеграцією особистості, при психозах, важких неврозах та психопатіях» [142, с. 257]. У випадку впливу психогенних факторів, фізіологічні та соціально-психологічні механізми, які забезпечують адекватне відображення та регулятивну діяльність людини, можуть не витримати напруження. У такому випадку відбувається „злам" динамічних стереотипів у центральній нервовій системі, що спричиняє психічну дезадаптацію. Вона характеризується негативними емоційними переживаннями, нездатністю оцінити ситуацію, невмінням знайти раціональний вихід із складного становища. Психічна дезадаптація може бути пов'язана із порушенням сприймання простору та часу, з появою марень, бурхливих суджень, тривожності, страху, емоційної лабільності, фрустрації та ін. [168].

Дезадаптація особистості проявляється у клінічному описанні симптоматики межових нервово-психічних розладів як перехідний стан у патологію, що симптоматично супроводжується бурхливими емоційними переживаннями, дезінтеграцією у діяльності психічних процесів та призводить

до неможливості реальної оцінки ситуації, а як наслідок, непродуктивності поведінкових реакцій особистості. Отже, клінічний напрям включає поняття «дезадаптація» як симптом, який проявляється при нервових розладах або як порушення, яке проявляється при акцентуації характеру особистості.

Соціально-психологічний підхід розглядає явище дезадаптації як процес порушення рівноваги між особистістю та соціумом, що проявляється у неспроможності людини адаптувати свої внутрішні потреби відповідно до вимог соціального середовища [7; 16; 54; 65; 68; 147]. «Дезадаптація особистості є джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів [72, с. 76]. Пусковим механізмом процесу дезадаптації є різка зміна умов життєвого середовища, наявність стійкої психотравмуючої ситуації. Водночас індивідуальні особливості та недоліки в розвитку людини, які не дозволяють їй виробити адекватні новим умовам форми поведінки, також мають суттєве значення в розгортанні процесу дезадаптації. Кризовий стан, викликаний втратою набутої системи цінностей, відносин, суспільного функціонування, супроводжується складним емоційним станом та нездатністю знайти раціональний вихід із ситуації. В процесі життєдіяльності особистості, можуть виникати такі ситуації, у яких під впливом психогенних факторів психофізіологічні й соціально-психологічні механізми, вичерпавши резервні можливості, більше не можуть забезпечувати адекватне відображення й регуляторну діяльність людини. У таких випадках відбувається "прорив" адаптаційного бар'єру, "злам" динамічних стереотипів у центральній нервовій системі, які були створені в процесі онтогенезу, і наступає психічна дезадаптация або криза [92].

З позиції онтогенетичного підходу, ризик для виникнення дезадаптаційної поведінки представляють кризові, переломні моменти життя людини в які відбувається різка зміна ситуації соціального розвитку, що викликає необхідність реконструкції створеного модусу адаптаційної поведінки. Прикладами кризових моментів є вступ дитини до школи та подальші переходи на нову ланку навчання як етапи первинного засвоєння

нових шкільних вимог; наявність підліткової кризи як періоду переходу із колективу дітей в колектив дорослих. Онтогенетична соціалізація є процесом інтерналізації групових цінностей і типових форм поведінки, що реалізуються в процесі індивідуального розвитку. Вона може здійснюватись на рівні малих груп. Це стан, який дозволяє особистості без складних конфліктів та фрустрацій проявляти свої конструктивні здібності, переживати стан самоствердження, особистісної цінності, значущості. Оскільки особистість одночасно є членом кількох груп, то в деяких вона може бути адаптована, а в інших – проявляти ознаки соціально-психологічної дезадаптації [94]. Розглядаючи проблему дезадаптації особистості з позиції онтогенетичного підходу, у кожному окремому випадку, необхідно зважати на соціальну ситуацію розвитку особистості та соціальні групи, в межах яких проявляється адаптованість чи дезадаптованість особистості.

Таким чином, умовою виникнення стану дезадаптованості є внутрішній конфлікт, породжений власною системою потреб, психогенними ситуаціями та неспроможністю особистості пристосуватися до вимог суспільного життя. Дезадаптивність особистості, в першу чергу, виражається у нездатності адаптуватися до власних потреб і домагань. З іншого боку, особистість, яка має порушення адаптації або повну дезадаптованість, не в змозі легко йти назустріч тим вимогам і очікуванням, які висуває до неї соціальне середовище та власна соціальна роль. Ознакою соціально-психічної дезадаптованості є переживання особистістю тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів без втручання захисних психічних механізмів та відповідних форм поведінки, необхідних для їхнього запобігання.

В межах теорії адаптації, крім основних понять, таких як «адаптація» та «дезадаптація», вчені виділяють самостійні поняття такі як: «переадаптація», «реадаптація». Переадаптація розглядається як процес внутрішньої рефлексії, яка пов’язана з подоланням тяжких життєвих подій, виходом із кризи, що супроводжується переоцінкою духовних цінностей, переосмисленням смислу життя, відновленням втраченої рівноваги. Реадаптація наступає в тому випадку,

якщо особистість, перебуваючи у незвичних умовах існування, формує нові стереотипи, які перетворюються у динамічні системи. Таким чином, попередні адаптаційні механізми з часом забуваються, тобто відбувається процес реадаптації. Якщо людина знову повертається до звичних умов існування, то знову відбувається процес перебудови та відновлення попередніх динамічних стереотипів, що теж має назву реадаптація. При цьому вчені зауважують, що всі три поняття підпорядковуються певній послідовності етапів: перший – підготовчий, стартового психічного напруження; другий - гострих психічних реакцій входження; третій - психічна переадаптація; четвертий - завершальне психічне напруження; п’ятий - гострих психічних реакцій виходу; шостий – реадаптація [168].

У науковій літературі окремо розглядають поняття «соціальна адаптація», яке використовують для висвітлення досить різносторонніх соціально-економічних проблем взаємодії особистості із соціальними інститутами з метою забезпечення спільної діяльності у виробництві матеріальних та духовних цінностей. О. Мороз визначає даний підхід як особливо значущий при дослідженні соціологічного аспекту даної проблеми. В якості одного із головних елементів соціальної адаптації виокремлюють виробничу адаптацію, в процесі якої особистість безпосередньо включається в трудову діяльність. Структура виробничої адаптації складається із професійного аспекту, який проявляється у засвоєнні індивідом знань, умінь та навичок, необхідних для повного оволодіння професією, а також прийняття духовних потенцій в процесі практичного спілкування з членами колективу, умов роботи на та підприємства вцілому – адаптація до підприємства. Стрижневим моментом соціальної адаптації є професійна адаптація, оскільки саме за допомогою трудової діяльності індивід проявляє себе як особистість, як спеціаліст, учасник суспільного життя [123].

Необхідно розглядати соціальну адаптацію як завершальний, немов підсумковий, етап адаптації людини в цілому, що ґрунтується та містить у діалектичному вигляді попередні етапи біологічної та психічної адаптації.

Виникнення перших проявів соціальної дії – виробництво засобів для задоволення потреб у найнеобхіднішому для життя є початком і водночас результатом соціальної адаптації людини. Соціальна адаптація є безперервним процесом тому, що зумовлена безперервністю трудової діяльності людини [23].

В процесі соціальної адаптації відбувається узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з можливостями та реальністю соціального середовища, загальновизнаних соціальних цінностей. Соціальна адаптація має безпосередній зв'язок із психологічною. Таку точку зору підтримує В. Медвєдєв, вважаючи, що «адаптація – цілеспрямована реакція організму, яка забезпечує можливість всіх видів соціальної діяльності та життєдіяльності під впливом чинників, інтенсивність та екстенсивність яких веде до порушення гомеостатичного балансу» [114, с. 8]. Отже, досліджуючи особливості адаптації особистості в умовах соціального середовища варто використовувати поняття «соціально-психологічна адаптація».

Важливого значення у теорії соціально-психологічної адаптації набуває врахування наступних видів адаптованості, а саме: а) адаптованість шляхом перетворення та фактичного усунення проблемної ситуації; б) адаптованість із збереженням ситуації. Аналогічно Г. Волков, Н. Оконська розрізняють активну адаптацію, коли індивід пристосовує до себе визначені параметри середовища і реактивну адаптацію, коли сам індивід змінюється під впливом середовища. У першому випадку адаптаційні можливості особистості мобілізуються для реконструкції реальної соціальної ситуації, а сама особистість отримує в основному позитивні внутрішні перетворення – набуває нові знання, уміння та навички, підвищує свій рівень соціальної компетентності. У другому випадку відбувається активна самозміна особистості й самопристосування до середовища, корекція власних установок і поведінкових стереотипів. Проте такі зміни відбуваються у структурі самої особистості та не сприяють її самоактуалізації та самовдосконаленню [12; 18; 34; 38]. Саме у випадку збереження проблемної ситуації правильним є використання терміну

«пристосування», оскільки «особистість, використовуючи механізми конформізму, змінюється, а ситуація залишається незмінною» [124; с. 40].

Необхідно зауважити, що соціально-психологічна адаптація пов'язана з індивідуальними властивостями особистості. До індивідуальних відмінностей, які мають типологічні якості, відносять:

1) індивідуальні прояви соціально-адаптаційних властивостей особистості;

2) індивідуально-типологічні особливості нервової системи;

3) індивідуальний стиль діяльності;

4) індивідуальний темп розвитку [168, с. 8].

У своїх дослідженнях Г. Кумаріна наголошує на безумовній залежності адаптативних можливостей особистості від особливостей функціонування її нервової системи, сили та слабкості процесів збудження та гальмування, їх рухливості, інертності або їх балансу [90].

Є. Ільїн зазначає, що у багатьох випадках ефективність будь-якої діяльності залежить від того, які психофізіологічні стани виникають у людини, стійкість до яких залежить від типологічних особливостей особистості, тобто від її типу нервової системи. Так, особистості з сильною нервовою системою більш стійкі до станів фрустрації, стресу, проте менш стійкі в станах перевтоми чи моногонії, а особистості зі слабкою нервовою системою навпаки схильні відчувати фруструючі ситуації більш гостро [67]. Оскільки процес адаптації акумулює психоемоційну нестійкість, яка може призводити до вищезазначених емоційних станів, то це дає підстави стверджувати, що адаптація особистості залежить від її індивідуально-типологічних особливостей. Особливості прояву типологічних особливостей нервової системи в процесі адаптації до нових умов діяльності подані Є. Ільїним за допомогою аналізу досліджень В. Трошихіна, К. Гуревича, Е. Клімова, М. Щукіна та ін. Вчений приходить до висновку, що особливості впливу типологічних особливостей на процес адаптації залежать, в першу чергу, від виду діяльності, в якій відбувається адаптація, та умов, які визначають її успішність. Отже, визначальним є специфіка діяльності [там же].

Очевидним є те, що адаптованість особистості пов'язана із відсутністю певних характерологічних рис таких як тривожність, нейротизм, ригідність, конфліктність тощо. Детальний аналіз даного аспекту проблеми поданий у працях Ю. Александровського, М. Сандомирского, Г. Ушакова, Th. Millon та інших дослідників. Вчені зазначають, що істотну роль в процесі соціально-психологічної адаптації відіграє здатність індивіда до динамічної перебудови системи відносин, установок, життєвих цілей, що пов'язано із індивідуально-типологічними характеристиками особистості. Якщо індивідуум здатний гнучко взаємодіяти з оточуючими, його відносять до нормального адаптативного типу особистості; якщо індивід реагує не гнучко, то його слід віднести до мало адаптованого типу. Адаптація індивіда в групі вимагає вміння і готовність «підлаштовуватись до оточуючих, всупереч власним егоїстичним поривам [4; 158; 175; 211].

До індивідуальних особливостей людини, які утруднюють адаптаційний процес відносять: низький рівень інтелекту, високий рівень тривожності, нейротизм, особистісна дезінтеграція, виражена здатність до стресу, індивідуалістичність, замкнутість, некомунікабельність, емоційна холодність, нервозність, схильність до довгого обдумування будь-яких проблем, ригідність, здатність хронічно відчувати дискомфорт, невпевненість в собі, низька самооцінка, комплекс неповноцінності та постійне відчуття провини, інтровертованість, імпульсивність, песимістичність, надмірний особистісний контроль, низькі здібності до досягнення мети [168]. Разом із тим дослідники підкреслюють парадоксальність прояву особистісних рис в процесі адаптації. Наголошуючи, що особистість з високим рівнем інтелекту, проте із вираженими рисами сенситивності та комфортності може мати труднощі в процесі адаптації і, навпаки, в особистості може бути слабка нервова система, низький рівень інтелекту та невисокі здібності у досягненні мети, проте є риси характеру, які дозволяють їй успішно адаптуватися у новому середовищі.

О. Кузнєцова у своєму дослідженні індивідуально-типологічних чинників адаптованості особистості здійснила діагностику широкого спектру рис

особистості, які гіпотетично пов’язані з адаптивністю. Так, осіб з високим рівнем адаптативності характеризує слабка вираженість механізмів психологічного захисту, окрім механізмів заперечення реальності та раціоналізації, прийняття себе, відчуття емоційного дискомфорту, домінування, емоційна стабільність, самовпевненість, сміливість, сила «Я», нефрустрованість. Особи з низьким рівнем адаптованості відрізняються значною вираженістю захисних механізмів, особливо проекції, регресії, реактивних утворень, схильністю до дезадаптованості, внутрішніми показниками якої є неприйняття себе, емоційний дискомфорт, зовнішній контроль, ескапізм, покірність, залежність, консерватизм, практичність, доброта, імпульсивність [87].

Н. Мельнікова, розкриваючи проблему адаптивних властивостей особистості, зазначає, що визначення адаптативних властивостей особистості традиційним шляхом порівняння груп адаптованих та неадаптованих особистостей є не зовсім вдалим, оскільки по-перше, існує, проблема невизначеності змінних, які необхідно аналізувати, а по-друге, технологія порівняння не враховує того, що деякі адаптативні якості особистості можуть бути не активовані в процесі адаптації та знаходитися в латентному стані в адаптованих особистостей. Вирішення даної проблеми полягає у тому, що при вивченні адаптивних рис особистості слід опиратися на теоретичну класифікацію форм поведінки, абстрагуючись від конкретних тактик поведінки в конкретних ситуаціях [115].

А. Маклаков стверджує, що однією з інтегральних характеристик психічного розвитку особистості є особистісний адаптаційний потенціал, показники якого свідчать про відповідність чи невідповідність психологічних характеристик особистості до загальноприйнятих норм. Саме тому соціально-психологічна адаптація визначається індивідуально-типологічними властивостями, які або перешкоджають, або сприяють її успішності [104].

Якщо існують риси характеру, які визначають міру успішності адаптаційного процесу, то варто відзначити типи особистості, яким характерні

відповідні характерологічні риси. Типологічний підхід К. Леонгарда у інтерпретації А. Лічко, Г. Шмішека дозволив визначити, що є типи акцентуацій характеру, які сприяють порушенню поведінки, гострим афективним реакціям, нервово-психічним розладам, причому такий підхід має не лише характерологічні особливості, але і вікові [95; 100;]. Отже, узагальнюючи зазначене вище, варто зробити висновок, що досліджуючи проблему адаптації особистості, варто звертати увагу на вивчення її індивідуальних рис характеру. Даний аспект проблеми адаптації особистості досі вивчений не достатньо.

Оскільки адаптація особистості розглядається як процес, то згідно процесуальної моделі, загальна адаптативність визначається якостями, які необхідні для успішного проходження всіх його етапів. Н. Мельнікова виокремлює п’ять етапів в єдиному адаптаційному процесі:

- первинна реакція на зміни. Необхідність адаптації виникає з появою нової соціальної ситуації, до вимог якої особистість не готова, тому і знаходиться в стані стресу. Основне навантаження лягає на емоційний компонент, емоційна реакція в такому випадку своєрідна, що виступає повідомленням змін, які відбулися в системі особистість-середовище;

- орієнтування. Фоном другого етапу є прояви тривоги, яка запускає механізм пошукової активності у скасуванні ситуації та її аналізу. Навантаження переноситься на когнітивний компонент, основне завдання якого адекватно орієнтуватися в ситуації. Лише коли інформованість, обізнаність особистості зростає, вона переходить на третій етап адаптаційного процесу;

- визначення своєї позиції має особливе значення для адаптації, оскільки відображається специфіка взаємодії свідомості особистості і соціального середовища та пошук шляху збереження свого «Я», цілісності особистості, реалізації внутрішнього потенціалу, при цьому не руйнуючи навколишньої реальності;

- дії, спрямовані на зміну. Особистість приступає до реальних дій, спрямованих на перетворення ситуації. Тут найбільшої уваги набуває поведінковий компонент. Успішність даного етапу залежить від адекватності

обраної стратегії поведінки, так і від самої здатності особистості до довільної поведінки;

- продуктивна взаємодія знаменує досягнення стану адаптованості, для якого характерним є відчуття комфорту, емоційної стабільності, врівноваженість. Адаптаційний процес завершує свій цикл і основна увага приділяється емоційному компоненту, який пов'язують із загальним почуттям комфорту і задоволення. При оптимальній побудові системи взаємин особистість реалізується в продуктивній діяльності, яка позитивно сприймається середовищем. При оптимальному дозволі кожен новий процес адаптації підвищує загальний рівень функціонування особистості, удосконалюючи її внутрішню позицію, робить особистість більш незалежною від зовнішнього середовища [116].

Характеризуючи адаптацію як процес, вчені виділяють наступні його компоненти: «адаптивне середовище», «адаптативний елемент» (особистість або група осіб, колектив) - адаптант, «адаптивна ситуація» і «адаптивна потреба». Середовище адаптації в кожному конкретному випадку поділяється на предметне і особистісне. Під предметним середовищем розуміють види діяльності, які повинна освоїти особистість, а під особистісним - склад колективу, в якому буде проходити процес адаптації. *Адаптант* - особистість, що представляє собою відносно стійку конфігурацію головних, всередині себе ієрархірованих мотиваційних ліній (О. Леонтьєв), що взаємодіють з середовищем адаптації на різних рівнях і різними елементами. Елементом може бути група осіб, колектив. *Адаптивна ситуація* виникає в результаті взаємодії середовища адаптації та елемента адаптації. Ця взаємодія виникає при зміні положення елемента або при переміщенні елемента в нове середовище. Адаптивна ситуація є початком процесу адаптації. *Адаптивна потреба* - це стан особистості, що відчуває нужду в пізнанні нового середовища і встановлення з нею оптимальних, комфортних відносин. Адаптивна ситуація виступає причиною появи адаптивної потреби, яка проявляється в мотивах, що спонукають особистість до діяльності. Задоволення адаптивної потреби полягає

у привласненні людиною певної форми діяльності. Динаміка становлення адаптивної потреби представляється вченими наступним чином:

1) виникнення неузгодженості між особистістю і соціальним середовищем;

2) переживання індивідом неузгодженості у формі психічного стресу, напруження;

3) усвідомлення особистістю неузгодженості та її причин;

4) оцінка особистістю неузгодженості, вироблення мотивів і установок на адаптацію [186;194; 195].

У науковій літературі існує термін «рівень адаптації», який трактують як кількісну характеристику самої адаптації, ступінь вираженості адаптованості особистості (високий, середній, низький). «Чим вищій рівень адаптованості особистості до певної соціальної ситуації, тим вищій її рівень автономності відносно середовища адаптації» [124, с. 49]. Н. Шустова вважає, із цим не можна не погодитися, що виокремлення кількісних рівнів є необхідним, оскільки адаптація – це процес реалізації актуалізованих потреб, а потреби та їх задоволення – величини вимірна, тобто може бути виражена кількісно, що сприяє експериментальному вивченні проблеми адаптації особистості [200].

П. Кузнєцовим було виокремлено три рівні адаптації особистості: високий, середній та низький, яким вчений надав змістовну психологічну характеристику. Представникам високого рівня адаптації характерна активність, впевненість в собі, в своїх силах та можливостях. Вони проявляють діяльнісний інтерес до життєвих ситуацій та явищ навколишнього середовища, а стан їх можна охарактеризувати як стабільний. Представників середнього рівня адаптації відрізняє низький рівень стабільності, імпульсивність, періоди злетів та невдач. Нестійкість середнього рівня проявляється в тому, що адаптанти або прагнуть досягти високого рівня адаптації, або наближаються до низького. Для особистостей з низьким рівнем адаптації характерним є знижений рівень життєвої активності. Представники даного рівня не впевнені у

власних силах та прагнуть бути підлеглими. У них часто виникає пригнічений настрій, який набуває стабільності та послідовності у своєму виявленні [86].

Т. Паршина розглядає соціально-психологічну адаптацію як «процес встановлення відповідності потреб особистості та вимог середовища» [130, с. 103]. Виокремлюючи структурні компоненти соціально-психологічної адаптації особистості, вчена визначає її рівні, які являють собою ієрархію соціальних ситуацій життєдіяльності особистості. Найнижчий (перший рівень та другий рівень диспозиційної системи) є адаптація до предметних, побутових ситуацій, які швидко змінюються та повторюються щоденно. Соціально-психологічна адаптація на вказаному рівні - це несвідомий поведінковий акт на актуальну предметну ситуацію, показником адаптованості виступає відсутність негативних емоційних станів (пригнічення, тривожність), які супроводжують поведінкову діяльність. Третій рівень включає фіксовані установки, вчинки, які формуються на основі потреби у спілкуванні, а проявляються в межах малої групи як мотивація до соціальної взаємодії. Функціонування на зазначеному рівні визначають мотиваційний, когнітивний, поведінковий та афективний компоненти в структурі соціально-психологічної адаптації. Когнітивний є показником у розмінні приналежності до групи, наявності елементарних психологічних знань у сфері міжособистісного спілкування, вміння аналізувати свої вчинки відповідно до очікувань соціальної групи. Емоційним компонентом адаптованості є почуття задоволення від приналежності до групи та почуття власної успішності. Поведінковий компонент визначений межами відповідності поведінки суб'єкта очікування групової взаємодії, відсутності рольових конфліктів та піддатливістю соціальному впливу. На четвертому рівні диспозиційної системи соціально-психологічна адаптація розглядається як сукупність вчинків особистості, що спрямовані на досягнення потреби в самореалізації. У цьому випадку когнітивний компонент адаптації визначає знання особистості про соціальну сферу, на яку спрямована її активність; афективний компонент визначається задоволенням власними досягненнями; поведінковий – відповідністю статусу та соціальної ролі суспільній діяльності.

П’ятий рівень визначають ціннісні орієнтації особистості, якими вона керується при постановці цілей на далеке майбутнє, у побудові життєвого плану. Показником адаптованості виступає домінування в свідомості та поведінці суспільно прийнятних цінностей, що сприяє гармонії з собою та оточуючим середовищем [там само].

Узагальнюючи результати проведеного аналізу, ми розуміємо поняття «адаптація» як процес розвитку особистості, що ґрунтується на задоволенні її актуальних соціальних потреб та спрямований на встановлення оптимально комфортної її взаємодії з навколишнім середовищем. Адаптованість – результат адаптації особистості до нових умов життєдіяльності. Базовими структурними компонентами адаптації є когнітивний, емоційний, мотиваційний, поведінковий. Така структура дозволяє вирішити методологічну проблему у дослідженні феномену адаптації особистості. Крім того, визначаючи межі успішності-неуспішності процесу адаптації відповідно до його структурних компонентів, необхідно зважати на умови діяльності та вікові особливості досліджуваного контингенту.

1.2. Особливості та чинники адаптації учнів в умовах навчально-виховного процесу основної школи

Особливе значення проблема адаптації набула в процесі учбової діяльності, що знайшло своє відображення у працях М. Алієва, В. Бойчук, Л. Дзюбко, Г. Кумаріної, Г. Левківської, С. Лупанінової, Н. Лускановой, К. Мілютіної, Г. Прихожан, С. Степанова, В. Фадєєва, А. Фурмана, О. Чиркової, Л. Шипіціної та багатьох інших дослідників. У своїх психолого-педагогічних дослідженнях вони розглядали поняття «шкільна адаптація» для висвітлення проблем та труднощів, які виникають у дитини при вступі до навчального закладу та при їх переході з однієї ланки навчання на іншу.

Критеріями успішного адаптаційного процесу в школі, з одного боку, є продуктивність учбової діяльності, а з іншого – психологічний стан школяра, його емоційне самопочуття, відсутність внутрішнього напруження та

дискомфорту. Більшість учнів адаптується до нових умов навчання основної школи досить швидко, приймаючи нові вимоги навчально-виховного процесу. Проте є учні, які навіть впродовж року мають складнощі в процесі адаптації до нових умов, а як результат - труднощі у навчанні, спілкуванні та повноцінному розвитку у майбутньому. Головним чинником успішної адаптації, як стверджують дослідники даної проблеми, є високий рівень особистісного розвитку, який формується в результаті научіння способам подолання труднощів у різноманітних життєвих ситуаціях ціною власних зусиль. Особистісний розвиток дитини в процесі сімейного виховання, впливу навчально-виховних заходів в дошкільному закладі, школі є запорукою успішного прийняття правил поведінки у суспільстві. Засвоєний соціальний досвід дитини зменшує вірогідність виникнення труднощів у процесі адаптації до нових умов впродовж життя.

При порушенні здатності до адаптації або у випадку повної нездатності пристосовуватися до умов оточуючого середовища виникає дезадаптація. Поняття «дезадаптація» характеризує порушення, які можуть виникати у дитини під впливом складних соціальних умов, обставин життя (фактичне або соціальне сирітство, втрата батьків, розлучення або конфлікти в сім'ї, зміна місця проживання, довготривала хвороба, фізична вада та ін.). Шкільна дезадаптація відображає порушення та відхилення, які виникають у дитини під впливом школи, зумовлені учбовою діяльністю, зокрема взаєминами у системах «учень-вчитель», «учень-батьки», «учень-учень» [50; 51; 90;].

У психолого-педагогічній практиці поняття «дезадаптовані діти» асоціюють із поняттями: недисциплінованість, педагогічна запущеність, важковиховуваність, діти із девіантною поведінкою, соціально запущені, діти схильні до порушень поведінки. Н. Максимова, використовуючи термін «важковиховуваність», стверджує, що саме це поняття відображає суть процесу соціальної дезадаптації особистості. Причиною виникнення соціальної дезадаптації вона вважає постійну негативну оцінку поведінки дитини, що являється психотравмуючою ситуацією [107].

Аналогічною є думка К. Мілютіної про те, що термін «важковиховуваність» є найбільш вдалим, оскільки семантика слова відображає процес соціальної дезадаптації особистості в період її формування, включаючи в себе три елементи: вихователь, дитина та їх безпосередня взаємодія» [109]. Особливість важковиховуваності проявляється в супротиву дитини педагогічному впливу дорослого. Проте, спостерігаючи феномен важковиховуваності, не можна стверджувати про порушення морального розвитку чи про наявність порушень розвитку особистості, оскільки, протидія педагогічному впливу може бути наслідком іншого явища – взаємодії вихователя та дитини й самого вихователя. Важливим є той факт, що важковиховуваність учня не завжди супроводжується демонстративним проявом негативної поведінки [25; 109; 209; 214].

За ступенем прояву педагогічної запущеності учнів розподіляють на три рівні соціально-педагогічної дезадаптації: адаптовані, неадаптовані, мало адаптовані. Перший рівень складають учні з достатньо високим показником навчання, але мають незначні відхилення в поведінці та труднощі тимчасового характеру. Неадаптовані - характеризуються неуспішністю навчальної діяльності, недисциплінованістю, конфліктами з вчителями, батьками, однолітками. На рівні неадаптованості знаходяться педагогічно запущені школярі з девіантною поведінкою, які ігнорують навчання, часто порушують дисципліну, що є потенційною загрозою суспільному порядку [6].

Проте необхідно зважати на той факт, що не завжди проблема шкільної дезадаптації набуває вираженого вигляду. З огляду на це, розрізняють два типи дезадаптованих учнів:

- школярі, які самі відчувають труднощі і створюють численні проблеми для оточення (педагогів, батьків, однолітків) – так звані «важкі» діти;
- учні, яким самим у школі важко, але оточенню вони не створюють особливих неприємностей [24].

В залежності від причин виникнення, особливостей та ступеню прояву розрізняють патогенну, психічну та соціальну дезадаптацію. Патогенна

дезадаптація є результатом порушень психічного розвитку та функціональних розладів нервової системи, супроводжується відставанням розумового розвитку, нав'язливими звичками. Дезадаптація психічна пов'язана з статевовіковими та індивідуальними особливостями підлітка, які проявляються у байдужості, безвіллі, податливості сторонньому впливу. Важливою ознакою психічної дезадаптації є високий рівень тривожності, причиною якого є постійний внутрішній конфлікт, що виражається у хвилюванні, підвищеній турботі в шкільних ситуаціях, очікуванні негативного ставлення до себе, невпевненості у собі та ін. Соціальна дезадаптація проявляється у порушенні підлітками норм моралі та правил, асоціальній поведінці, деформації ціннісних орієнтацій, небажанні відвідувати школу, внаслідок ускладнення процесу засвоєння навчального матеріалу або як результат порушення взаємостосунків, конфліктів з однолітками та педагогами. Класичними ознаками дезадаптованої дитини є: агресивна поведінка щодо педагогів та однокласників, надмірна активність та рухливість, підвищена збудливість, нездатність до концентрації уваги, відчуття власної неповноцінності, погано контрольована поведінка. Такі діти важко піддаються педагогічному впливу, мають шкідливі звички, не беруть участі у суспільних заходах [6; 45; 52; 74; 75; 213].

Розглядаючи психолого-педагогічний аспект виникнення адаптаційних порушень в умовах навчально-виховного процесу, варто звернути увагу на фізіологічний, педагогічний та психологічний рівні даної проблеми. Фізіологічний рівень відображає порушення здоров'я учнів, яке є наслідком педагогічних та психологічних проблем в процесі шкільної адаптації. Шкільна дезадаптація є предметом вивчення шкільної гігієни, результати досліджень якої мають враховуватися у психолого-педагогічній практиці. Педагогічний рівень відображає труднощі в учбовій діяльності: прогалини у знаннях, відставання в засвоєнні матеріалу або відмова від учбової діяльності. У плані взаємовідносин дана проблема набуває наступних динамічних перетворень: на основі учбової неуспішності виникають проблеми з учителями та батьками, далі ситуація переростає у виникнення смислових бар'єрів, систематичних

конфліктів, як крайній випадок – розрив значущих особистісних стосунків. Психологічний рівень відображає несприятливу ситуацію, викликану особливостями педагогічного впливу, яка не залишає дитину байдужою, тому закономірним є виникнення психологічних проблем. На першому етапі адаптаційних порушень у дитини виникає почуття тривоги, незахищеності в учбових ситуаціях, на другому – знижується почуття напруги, завдяки зміні ставлення до учбової діяльності, яка вже не розглядається як значима, на третьому – закріплюються механізми захисту, частіше всього набуваючи форми порушення дисципліни або пасивного ставлення до шкільної діяльності. Завершальною стадією є назрівання внутрішнього конфлікту на фоні душевної самотності та розриву соціальних зв'язків, що в результаті є причиною аутоагресивної поведінки [90].

Причину шкільної дезадаптації можна розглядати як невідповідність можливостей дитини вимогам, які до неї висувають педагоги. Умови навчання в масовій школі складаються з багатьох чинників, вплив яких може негативно позначитися на фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини. Важливою внутрішньою умовою, яка визначає адаптаційні можливості школяра є стан його нервово-психічної сфери. По-перше, на неї накладається фізіологічне, розумове та емоційне навантаження. По-друге, саме від стану нервової системи та психіки залежать реакції організму на зрив адаптаційних процесів, результатом якого є дезадаптація [192].

Роль педагогічного чинника у виникненні дезадаптації досить значуща та проявляється в організації шкільного навчання, характері шкільних програм, темпі їх засвоєння, впливі самого вчителя на процес соціально-психологічної адаптації учнів в умовах шкільного навчання. Дезадаптація дитини в школі проявляється в класах, де вчителям притаманний пасивно-негативний або активно-негативний стиль ставлення до дітей [101].

Г. Кумаріна виокремлює наступні педагогічні причини, які призводять до труднощів в процесі адаптації учнів:

- невідповідність шкільного режиму та санітарно-гігієнічних умов навчання психофізіологічним особливостям дітей. Режим шкільного дня, певний розклад уроків, час праці та відпочинку, наповненість класів створюють умови несприятливої динаміки працездатності протягом перебування у школі. Реакція, яку вважають за недисциплінованість, є способом захисту організму під перевтоми;

- невідповідність темпу учбової роботи можливостям певної категорії дітей. Темп пояснення матеріалу не відповідає можливостям його засвоєння, як результат - нерозуміння, збільшення кількості помилок, що травмує учнів та призводить до згасання учбової активності;

- переважання негативної оцінної стимуляції. Негативна оцінка як відповідь на старання учня призводить до підвищення рівня тривожності, невпевненості в собі та пригнічує мотивацію до навчання у подальшому;

- конфліктні стосунки у сім'ї, які виникають на основі учбової неуспішності. Негативна оцінка поведінки та учбової діяльності з боку вчителя є джерелом конфліктів у сім'ї, якщо дитина не відповідає очікуванням батьків [90, с. 113-115].

Розглядаючи питання причин виникнення проблеми дезадаптації в умовах шкільного навчання з психологічної точки зору, беручи до уваги практичний аспект даної проблеми, ми звернулися до аналізу класифікації випадків звернень батьків до практичного психолога, висвітленого у психологічній літературі:

Перша форма полягає у несформованості елементів та навичок навчальної діяльності. Причинами, які призводять по такої проблеми, є індивідуальні особливості рівня інтелектуального розвитку дитини, педагогічна запущеність, неуважне ставлення батьків і вчителів до процесу оволодіння дитиною прийомами навчальної діяльності.

Друга форма – несформованість мотивації учіння, а спрямованість дитини на позашкільні види діяльності. Наслідками такої форми поведінки є недисциплінованість, відставання у навчанні, неорганізованість,

безвідповідальність, але при цьому проявляється достатньо високий рівень пізнавальних здібностей.

Третя форма - нездатність до довільної регуляції поведінки, довільної уваги та навчальної діяльності взагалі. Як виявилось, неорганізованість та неуважність залежить від впливу дорослих. Причинами розвитку даної форми є особливості сімейного виховання: гіпопротекція (незадоволеність, відсутність обмежень і норм) або домінуюча гіперпротекція (повний контроль дій та вчинків дитини з боку дорослих).

Четверта форма – невміння пристосуватися до темпу шкільного життя. Частіше спостерігається у дітей соматично-послаблених. Причина полягає у створенні занадто «тепличних» умов для життя дитини, на основі яких проявляється «темпова» непристосованість [168, с. 17].

Ряд вчених, розглядаючи сімейний чинник виникнення проблем у шкільній дезадаптації, зауважують, що соціальна ізоляція дітей в межах сім'ї є головною передумовою виникнення труднощів у спілкуванні із соціальним оточенням. Нереалізована потреба в любові з боку батьків відкриває дитині «право на правопорушення», таким чином вона стверджує себе доступними способами: грубість, порушення норм та ін. Причому така тенденція спостерігається у дітей залишених без опіки батьків, в неповних сім'ях, а також за присутності обох батьків, які проявляють емоційну холодність, жорстокість по відношенню до дітей або самі є емоційно незрілими та незадоволеними власним життям [52; 137; 198].

Індивідуально-психологічними особливостями, які ускладнюють процес адаптації, є: слабкість та інертність нервової системи, низький рівень інтелекту, висока тривожність, нейротизм, виражена здатність до стресових переживань, особистісна дезінтеграція, замкнутість, некомунікабельність, емоційна холодність, нервозність, ригідність думок та вчинків, хронічне переживання дискомфорту, невпевненість, низька самооцінка з комплексом провини та неповноцінності, інтровертованість, імпульсивність, песимістичність, низький рівень мотивації досягнення мети [2; 136; 168].

Розглядаючи проблему дезадаптованої поведінки, варто звернути увагу на дослідження проблеми особистісної адаптованості школярів, здійснене А. Фурманом. У своїх наукових положеннях вчений робить висновок, що «Я-концепція» учня з найвищими показниками адаптованості є високопозитивною настільки, що призводить до неадекватного сприйняття себе у світі, а тому він незастрахований від життєвих колізій та конфліктів, які будуть сприйняті ним як несподіване явище. У свою чергу, «Я-концепція» найбільш дезадаптованих учнів є тотально-негативною: песимізм, фрустрація, внутрішня капітуляція – це реальні факти їх життя, що за умов слабкого характеру та відсутності значимих соціальних зв'язків можуть призвести до суїцидальної форми поведінки [185]. Тобто важливим елементом у виникненні проблем в процесі адаптації є неправильно сформована система уявлень учня про себе. Отже, поняття «шкільна адаптація» використовується для опису наявності труднощів пристосування до нових умов навчання, а шкільна дезадаптація - виступає результатом неспроможності подолання зазначених труднощів.

З погляду на проблему адаптації у процесі навчання виділяють три складні періоди: при вступі до першого класу та при переходах дітей в основну і старшу школу. Перехід від початкової до основної школи стає поштовхом до адаптації учнів, психологічні особливості якої є предметом нашого вивчення. Психолого-педагогічна практика свідчить, що саме в цьому періоді для молодших підлітків характерною є тенденція до зниження успішності навчання, порушення поведінки, спотерігається схильність до емоційної лабільності, підвищення рівня стомлюваності, невротичних реакцій та ін.

Період переходу молодших школярів до середньої ланки навчального закладу, як правило, пов'язаний з певними ускладненнями як для учнів, так і для вчителів та батьків. Впродовж одного-трьох місяців, у деяких випадках і до півроку, відбувається процес шкільної адаптації, який не завжди позитивно позначається на успіхах молодшого підлітка [24].

Характер шкільної дезадаптації молодших підлітків пов'язаний із зміною провідної діяльності та фізіологічними змінами вікового характеру. Специфічність шкільної дезадаптації виявляється у наступних чинниках:

- розширення меж учбової діяльності та зміщення акценту з її предметної сторони на мотиваційну з урахуванням потреб. Головним стає порушення відносин підлітка із значущими людьми;
- розвиток самосвідомості, збільшення ролі самооцінки, яка не завжди є адекватною;
- роль спілкування, в результаті порушення якого виникає викривлення самооцінки, що позначається на вчинках та учбовій діяльності [101, с. 84]. Зазначені зміни є об’єктивними чинниками, що можуть призводити до труднощів у процесі адаптації школярів в умовах основної школи.

Як показує практика, більшість дітей переживає період переходу в основну школу як важливий крок у їхньому житті. Крім того, є учні, які усвідомлюють, що такий перехід є шансом знову розпочати шкільне життя, налагодити стосунки, які не склалися з педагогом у молодших класах. Бажання добре вчитися досить сильне у п’ятикласників. Те, що в кінці початкових класів спостерігалося зниження інтересу до навчання, певне розчарування у школі, знімається очікуваннями змін на краще та цікавіше шкільне життя [24]. Проте варто звернути увагу на той факт, що вчителі-предметники, які працюють з старшими учнями, висувають дорослі вимоги до учнів 5-го класу. Молодші підлітки не завжди мають здатність адекватно сприймати учбову ситуацію, яка не відповідає рівню розвитку їх психічних процесів та сформованості особистісних якостей, що значно ускладнює їх адаптацію до основної школи.

Г. Кривоніс, вбачає складність даної проблеми у наступному:

1. Зміст навчальних предметів основної школи подається системно, що вимагає високого рівня розвитку теоретичного мислення. Проте у віці молодшого підлітка теоретичне мислення перебуває на початковому етапі розвитку. У початковій школі учні оперують одиничними поняттями та лише деякими понятійними зв’язкам. Саме тому існує тенденція до

перенавантаження новими поняттями. Нову термінологію необхідно вводити поступово, спираючись на наявні уявлення та загальні орієнтування школярів в ході їх різноманітної практичної діяльності.

2. Високий рівень вимог в основній школі до самостійності, відповідальності та ініціативності учнів, особливо в ситуаціях вільного вибору індивідуальних учбових траєкторій. Проблема полягає в тому, що вимоги не враховують вікових особливостей молодших підлітків, що може призвести до емоційного дисбалансу. Тому важливо будувати учбову діяльність в «зоні найближчого розвитку», що полягає у підтримці вчителя в тих випадках, коли школяр не може самостійно вирішити поставлену задачу. Відкрита допомога поступово переходить в непряму, надаючи можливість учню самостійно виконувати завдання, що забезпечує головну мету учбової діяльності – розвивальне навчання.

3. Співтовариство дорослих чекає від молодших підлітків здатності зрозуміти інших людей та співіснувати з ними на принципах рівноправності й терпимості. Ця здатність має назву „децентрація”, саме вона створює умови для можливого розуміння людини іншої культури, іншої епохи, іншого світогляду. У молодших школярів феномен децентрації тільки починає формуватися, а у підлітковому віці, при правильній побудові учбового діалогу, може виступати як особистісний розвиток соціального досвіду. Йдеться про створення учбових ситуацій, які вчать приймати різні точки зору, аналізувати, робити правильні висновки [84]. Отже, крім нових об’єктивних умов навчання в основній школі, до труднощів в адаптації може призвести некомпетентність педагогічного складу в питаннях загальної, вікової та педагогічної психології. Необізнаність педагогів у психолого-педагогічних питаннях сприяє загостренню проблеми адаптації учнів, особливо у сензитивний для цього період.

В. Бойчук, досліджуючи причини труднощів у процесі адаптації учнів 5-х класів до нових умов навчання, виокремлює особливу роль особистісних чинників:

- недостатність підготовки при нормальному і навіть хорошому рівні розвитку мислення та інших пізнавальних процесів, значні прогалини в знаннях за попередні періоди навчання;
- психологічні – несформованість необхідних мисленнєвих дій і операцій (аналізу, синтезу, поганий мовленнєвий розвиток, недостатність уваги та пам'яті);
- слабка довільність поведінки і діяльності – небажання та неможливість змусити себе постійно займатися [24, с. 5].

Невід'ємною частиною проблеми адаптації учнів-пятикласників є питання їх вікових особливостей учнів даної вікової категорії. При організації учбової діяльності вікові особливості молодших школярів у більшості випадків ігноруються, що є ґрунтом для виникнення труднощів процесу соціально-психологічної адаптації до навчання в основній школі. Дослідження з вікової психології останнього десятиліття показали, що саме п'ятикласники вперше проявляють якісну своєрідність тих психологічних особливостей, які притаманні підлітковому віку [138].

Молодшим шкільним віком закінчується епоха дитинства, що проявляється у втраті дитячого статусу. Однією із головних характеристик підліткового віку є продовження навчання у різних загальноосвітніх закладах. Одночасно з цим відбувається перехід до більш загального життя суспільства з його дорослими вимогами та новими обов'язками. Починається підлітковий вік із перебудови всього організму під дією статевих гормонів. Проте фізична та фізіологічна перебудова організму не співпадає із психічним розвитком та соціальним дозріванням. Особливість пізнавальної сфери молодшого підлітка характеризуються тим, що його сприймання стає більш змістовним, послідовним, планомірним, він набуває здатності до сприймання поетичної форми мови. Увага підлітка стає більш довільною, стійкою, проте носить вибірковий характер. У нього формується уміння швидко концентрувати та зосереджувати свою увагу на важливих та цікавих об'єктах. Процес оволодіння більш складною системою знань впливає на розвиток мимовільної та довільної

пам’яті. Теорія кожної з наук ставить більш високі вимоги до розвитку пам’яті. Засвоєння матеріалу потребує переходу від конкретно-логічної до абстрактно-логічної пам’яті. Проте у молодших підлітків може зберігатися тенденція до механічного запам’ятовування, що спричиняє труднощі в процесі розуміння матеріалу. Має місце тенденція до заучування інформації, а не до її розуміння, що в подальшому, з ускладненням шкільної програми, може призвести до зниження продуктивності навчальної діяльності. Мислення молодшого підлітка, значною мірою, носить конкретно-образний характер. При засвоєнні знань підліток прагне спертися на наочний матеріал. З часом його мислення стає більш логічним, системним, доказовим і обґрунтованим, розвивається здатність самостійно аналізувати, порівнювати та узагальнювати. Емоційна сфера підлітка характеризується нестійкістю та амбівалентністю, що обумовлюється невпевненістю в правильному виборі поведінкових патернів. Незважаючи на загальний більш високий рівень розвитку емоційної сфери, підлітковий вік характеризується підвищеною емоційною збудливістю, імпульсивністю, перевагою збудження над гальмуванням, швидкою зміною настрою, схильністю до афектів - жагучому, різкому і бурхливому вираженню пережитих почуттів. В процесі розвитку самосвідомості в підлітковому віці спостерігається якісна зміна мотиваційної сфери, мотиви характеризуються більшою стійкістю та набувають форми захоплення. Мотивація спілкування змінюється, проявляється виражена потреба взаємовідносин з однолітками, які стають більш глибокими, змістовними, емоційно насиченими. Потреба приналежності до групи є однією із головних в підлітковому віці. Такий розвиток процесу спілкування підлітків вирішує завдання соціальної адаптації: прийняття гендерних ролей та відповідної поведінки, засвоєння моделі поведінки із представниками протилежної статі, прийняття соціальних норм, цінностей, правил поведінки у суспільстві. Саме тому приналежність до класного колективу є запорукою успішної соціально-психологічної адаптації в умовах шкільного навчання [5; 32; 80; 82; 135; 201; 202].

Потреба у позитивній оцінці дорослих, у спілкуванні з однолітками, намагання зайняти пристойне місце в системі міжособистісних відносин в колективі класу є базовими у підлітковому віці, а їх незадоволення призводить до психотравмуючої ситуації, яка, за відсутності психологічної допомоги, переходить в ситуацію неможливості задоволення базових соціальних потреб. В такому випадку фрустрованим стає цілий ряд потреб: потреба в позитивній оцінці значимих дорослих, оскільки наслідком негативної оцінки зазвичай буває негативна оцінка батьків; потреба в самоповазі, оскільки низька оцінка успішності дитини в навчанні асоціюється з недостанім ровитком здібностей, інтелекту; потреба в спілкуванні з однолітками, оскільки думка вчителя в молодшому підлітковому віці ще в значній мірі визначає ставлення однокласників, то низька оцінка успішності не сприяє покращенню місця учня в системі міжособистісних стосунків в колективі класу. Вказані потреби охоплюють основні сфери життєдіяльності підлітка, відповідно, особистісно-значимі цілі виявляються фрустрованими, що, у свою чергу, є причиною підліткової дезадаптації [108]. Основними показниками підліткової дезадаптації є: агресивна поведінка, впертість, капризування, підвищена збудливість нервової системи, конфліктність, неорганізованість, недисциплінованість, егоїзм, слабкі знання та пасивне відношення до навчання в школі, схильність до шкідливих звичок та ін. [2; 6; 8; 75;].

О. Мухлиніна, В. Фадєєв досліджуючи динаміку дезадаптаційних проявів в учнів основної школи, провели аналіз симптомокомплексів відповідно до вікових особливостей молодших підлітків. Вчені виявили, що кількісне співвідношення деяких дезадаптаційних симптомокомплексів має тенденцію до змін при переході від молодшого шкільного до підліткового віку. Виявлена закономірність стосується, в першу чергу, почуття незахищеності та тривожності, які мають високі показники у 3-му класі, у підлітків знижуються, а в юнацькому повертаються до показників молодшого шкільного віку. Такі зміни пояснюються психологічними особливостями та пов’язані із ілюзією дорослості, зниженням почуття небезпеки у підлітковому віці. Загальними для

всіх категорій досліджуваних виявилися показники конфліктності та ускладнення в спілкуванні, які мають прогресуючу тенденцію в онтогенезі. Симптомокомплекс, що відображає регресивність, має високі показники у молодшому шкільному віці, проте у процесі дорослішання спостерігається майже повна її відсутність. [176]. Отже, результати дослідження дозволяють стверджувати, що молодший підлітковий вік є складним періодом, в якому відбувається активний прояв дезадаптаційних симптомокомплексів: виражене домінування почуття незахищеності, тривожності, конфліктності, депресивності.

У дослідженні проблеми адаптації необхідно зважати на той факт, що у підлітковому віці групова соціалізація, яку часто приймають за адаптованість, і власне адекватний своїй внутрішній логіці особистісний розвиток – зовсім не ідентичні. Взагалі, випускаючи з поля зору якість соціуму, не можна говорити про значущість або важливість самої по собі психосоціальної адаптації [50; 51]. Змістовна інтерпретація дослідження Л. Дзюбко визначається підтвердженням існування феномену, який полягає у тому, що психосоціальна адаптація спочатку атрибутується, закріплюється у дітей дорослими на основі принципу соціальної конформності. Соціально адаптованим вважається той, хто приймає правила існування у даній групі. Той, хто з певних причин не приймає правил, наприклад, потребує більшої уваги та зусиль з боку педагогів, недостатньо вродливий, матеріально забезпечений автоматично є кандидатом у категорію дезадаптованих учнів [2; 45; 25; 50; 51]. Дослідження підтверджують твердження про те, що не можна вважати дитину дезадаптованою тільки через те, що вона не хоче приймати норми стихійно утворюваного в класі співтовариства.

Отже, підлітковий вік є складним і водночас надзвичайно важливим періодом у житті кожної особистості. На цьому віковому етапі відбувається взаємодія та взаємопроникнення зовнішнього середовища і внутрішнього світу підлітка. Активно розвивається самосвідомість. У зв’язку з цим актуалізується намагання підлітка звільнитися від турботи дорослих, що призводить до

конфліктної поведінки, яка є ознакою вікової кризи. Проте до повної свободи підлітки психологічно не готові, їм важливо мати право на власний вибір та на відповідальність за власні рішення.

До основних проявів вікової кризи відносять:

- криза ідентичності як втрата статусу дитини, невідповідність біологічних можливостей соціальними та невпевненість у своїй компетентності щодо багатьох життєвих питань;

- протистояння авторитетам, проявами якого є бурхливі негативні реакції з приводу будь-яких дій дорослих;

- переживання «відчуження», неприйняття самого себе, свого тіла, відчуття нерозуміння іншими людьми, самотність;

- негативізм – немотивоване протистояння будь-яким правилам;

- егоцентризм у формі переоцінки своїх здібностей та можливостей, зверхнє, надмірне ставлення до оточуючих;

- переживання пов’язані із становленням власної сексуальної самосвідомості, що характеризується страхом невідповідності власного статевого розвитку віковим нормам [32, с. 211-213].

Підкреслюючи деякі негативні сторони вікової кризи, вчені водночас наголошують на її важливості для особистісного зростання. Підліткова криза, за умови правильної поведінки найближчого оточення молодшого підлітка, є конструктивною тому, що призводить до духовного зростання, зміни соціального статусу та початку становлення дорослої особистості. Проте, у молодшому підлітковому віці, вікова криза накладається на освітню, що пов’язана із недосконалістю існуючої системи навчально-виховного процесу. Синхронізація двох криз може призводити до більш серйозних наслідків, ніж поодиноке існування кожної окремо, оскільки вікова криза провокує суперечності розвитку внутрішнього світу, а освітня – викликана зовнішнім середовищем, призводить до труднощів соціально-психологічної адаптації особистості [188].

На нашу думку, підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку особистісних якостей, які сприяють успішному процесу адаптації в умовах життєдіяльності особистості. Особливості синхронізації, розмежування, можливості зменшення деструктивного впливу вікової й освітньої кризи на особистісний розвиток молодшого підлітка та процес його адаптації в умовах основної школи є складним завданням психологічної науки, яке потребує детального вивчення та практичного вирішення. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури довів необхідність дослідження проблеми адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, оскільки увага вчених зосереджена до феномені шкільної дезадаптації учнів, натомість залишаються недостатньо з'ясованими особливості протікання адаптаційного процесу в умовах основної школи, не визначені структурні компоненти адаптації п'ятикласників та їх рівні адаптованості, недостатнє розкрите питання про те, як впливають соціально-психологічні чинники та індивідуально-типологічні властивості молодших підлітків на рівень їх адаптованості до нових умов навчання.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що адаптаційний процес позначається на всіх системах людського організму, починаючи від фізіологічних процесів до регуляції психічної діяльності. В психологічній науці розглядються такі поняття як психічна, психологічна, соціально-психологічна та соціальна адаптація, хоча такий розподіл є дещо умовним. Найбільш вдалим для вивчення психологічних особливостей адаптації в умовах соціального середовища, на нашу думку, є розуміння адаптації як соціально-психологічного феномену, який хоч і пов'язаний із пристосувальною активністю, проте нею не обмежується, а визначається особистісними адаптативними можливостями, які набуваються в процесі онтогенетичного розвитку.

Рушійною силою розвитку особистості є потреба у пізнанні нового середовища та встановленні з ним гармонійних стосунків. Психологи в самій адаптативній потребі виокремлюють такі елементи як: потреба у отриманні нової інформації, потреба у засвоєнні нових знань та навичок, потреба у встановленні позитивних зв'язків та відносин. Отже, потреба у пізнанні нового є основою адаптативної діяльності. У нашому дослідженні ми розглядаємо адаптацію як процес розвитку особистості, що ґрунтується на задоволенні її актуальних соціальних потреб та спрямований на встановлення оптимально комфортної її взаємодії з довкіллям. Адаптованість – результат адаптації особистості до нових умов життєдіяльності.

Структурними компонентами адаптації є: когнітивний, емоційний, мотиваційний, поведінковий. Розглядаючи процес адаптації, необхідно зважати на умови діяльності в яких він відбувається. Відповідно до навчальної діяльності, мотиваційний компонент адаптації є навчально-мотиваційним. Психологічні особливості зазначених компонентів є показниками успішності адаптації та вказують на її рівень.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми шкільної адаптації дозволив стверджувати, що поняття «шкільна адаптація» використовується для висвітлення проблем та труднощів, що виникають в учнів при переході з одного ступеня навчання на інший. Труднощі школярів в процесі адаптації до нових умов навчання пов'язані з цілим рядом емоційних станів, які активізуються в переживанні тривоги, напруження. Рушійною силою адаптації є потреба учнів у привласнені тієї форми діяльності, яка б задовольняла очікування нового середовища, здобуваючи при цьому нові знання, вміння, навички. Поняття «адаптація учнів до навчання» ми трактуємо як самодетермінований процес розвитку адаптативних можливостей учнів, який включає когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий компоненти особистості. Шкільна адаптованість - рівень розвитку адаптації учнів до нових умов навчання. Теоретичним дослідженням встановлено, що в умовах шкільного навчання в основній школі, адаптативним середовищем для

учнів є навчальна діяльність, умови якої суттєво відрізняються від початкової, що стає поштовхом до їх адаптації, психологічні особливості якої вивчені недостатньо, що стало предметом нашого емпіричного дослідження.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Прищепа О. А. Адаптація особистості як проблема психологічної науки / О. А. Прищепа // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. XII, част. 6. – К., 2010. – С. 308–316.

2. Прищепа О. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі / О. Прищепа // Вісник інституту розвитку дитини. Вип. 13. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : Збірник наукових праць. – Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2011. - С. 149-154.

3. Прищепа О. А. Концептуальні підходи до вивчення проблеми дезадаптації особистості / О. А. Прищепа // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 16 : збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. - С. 313-321.

4. Прищепа О. А. Психологічні особливості адаптації та дезадаптації учнів в умовах навчально-виховного процесу / О. А. Прищепа // Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2010 рік (9-10 лютого 2011 р., Київ). – К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2011. - С. 221-222.

5. Дзюбенко О. А. Теоретичний аспект дослідження проблеми адаптації особистості / О. А. Дзюбенко // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Людина і сучасне суспільство : проблеми педагогіки та психології» (2-3 березня 2012 р., м. Львів.). – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2012. - С. 12-14.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

2.1. Методика та організація дослідження процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі

Реалізуючи вивчення психологічних особливостей адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, в емпіричному дослідженні ми мали на меті розв'язати наступні завдання:

- дослідити динаміку психологічних особливостей адаптації учнів при переході від початкової до основної школи та впродовж їх навчання у 5-му класі;
- визначити та надати психологічну характеристику рівням адаптованості молодших підлітків до навчання в основній школі;
- вивчити вплив соціально-психологічних чинників та індивідуально-типологічних властивостей учнів на процес їх адаптації;
- дослідити гендерні відмінності в процесі адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

Діагностичний етап дослідження тривав впродовж 2010-2011 років на базі спеціалізованої школи № 43 з поглибленим вивченням предметів суспільно-гуманітарного циклу "Грааль" та загальноосвітньої школи № 174 м. Києва. У проведеному нами досліджені брали участь 205 учнів, серед яких 99 хлопців (48,3%) та 106 дівчат (51,7%).

Констатувальний експеримент включав ряд психологічних методик та складався із 3 етапів:

- на першому етапі дослідження здійснювався підбір психологічних методик, спрямованих на визначення психологічних особливостей адаптації

молодших підлітків до навчання в основній школі (когнітивного, емоційного, навчально-мотиваційного, поведінкового). Метою першого етапу було вивчення динаміки психологічних особливостей адаптації учнів. За відібраними нами методиками було проведено 4 зрізи: перший - по закінченню навчання учнів в початковій школі, другий – на початку їх навчання в 5-му класі, третій – в середині навчального року та четвертий – по його закінченні. Порівняння результатів отриманих у 4-му та на початку 5-го класів дало можливість визначити, які психологічні перетворення відбуваються у молодших підлітків під впливом адаптації до нових умов навчання в основній школі. Досліджуючи динаміку психологічних особливостей адаптації учнів впродовж їх навчання у 5-му класі, ми з'ясували, які якісні зміни відбуваються у кожному з її структурних компонентів впродовж року. А це, в свою чергу, стало показником того, як швидко учні- п'ятикласники адаптуються до нових умов навчання та які психологічні особливості адаптації п'ятикласників потребують корекційного впливу з метою прискорення цього процесу;

- другий етап був спрямований на визначення рівнів адаптованості учнів до навчання в основній школі (високого, середнього, низького). Психологічну характеристику зазначених рівнів склали структурні компоненти адаптації п'ятикласників, а саме когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий;

- третій етап передбачав вивчення соціально-психологічних чинників, індивідуально-типологічних властивостей учнів-п'ятикласників, які впливають на процес їх адаптації до нових умов навчання та з'ясування гендерних відмінностей цього процесу.

Дослідженням було передбачено здійснення кореляційного аналізу з метою зясування зв'язку між психологічними особливостями кожного із структурних компонентів адаптації та визначення якостей, які найчастіше між собою корелюють. Крім того, за допомогою кореляційного аналізу ми встановили, які соціально-психологічні чинники та індивідуально-типологічні властивості учнів перебувають у тісному зв'язку із рівнем адаптованості та їх

взаємну детермінацію. Для здійснення кореляційного аналізу нами було використано коефіцієнт кореляції Пірсона та Спірмена.

Підбір діагностичного інструментарію був зумовлений завданням контатувального експерименту, виходячи із розуміння рівня адаптованості як єдності чотирьох структурних компонентів (когнітивного, емоційного, навчально-мотиваційного та поведінкового). Досліджуючи психологічні особливості когнітивного компоненту адаптації п'ятикласників, ми використали тест «***Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії»*** (В. Козлов, Г. Мануйлов, М. Фетіскін) [179]. Вибір цієї методики зумовлений тим, що рівень рефлективності свідчить про здатність молодшого підлітка аналізувати ситуації власного досвіду життєдіяльності, а також дії та вчинки оточуючих людей.

З метою вивчення психологічних особливостей емоційного компоненту адаптації були використані наступні методики: «Шкала диференційованих емоцій» (К. Ізард) [66], «Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Спілберг, Ю. Ханін) [146], «Діагностика рівня шкільної тривожності» (Р. Філіпс) [там само]. Застосування методики «***Шкала диференційованих емоцій»*** дало можливість дослідити широкий спектр емоцій, які здатен проживати підліток в період адаптації до нових умов навчання. Методика побудована на основі теорії диференційованих емоцій С. Томкінсона. Об'єктом дослідження виступає вивчення часткових емоцій, які розглядаються як самостійний чуттєво-мотиваційний процес, який впливає на когнітивну сферу та поведінку. Вчений виокремив десять базових емоцій: інтерес, радість, здивування, печаль, гнів, відраза, презирство, страх, сором, провина, які представлені трьома незалежними змінними п'ятизначних шкал. Кожна із емоцій необхідна для людини, переживання у межах норми – це нормальний, адекватний її стан. У випадку заниженого або завищеного рівня переживання кожної із емоцій, можна визначити патологічне сприйняття життя особистістю.

Методика «Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності» була використана з метою оцінки емоційного стану учнів в процесі їх адаптації

до нових умов навчання. Цей тест є надійним інформативним способом самооцінки рівня тривожності у даний момент (реактивна тривожність як стан) та особистісної тривожності (як стійка характеристика особистості). Тест було розроблено Ч. Спілбергом та адаптовано Ю. Ханіним. Особистісна тривожність характеризує стійку схильність сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації станом тривоги. Реактивна тривожність характеризується напруженням, неспокоєм, нервозністю. Занадто високий рівень реактивної тривожності, викликає порушення уваги, іноді порушення тонкої координації. Занадто високий рівень особистісної тривожності корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними та невротичними зривами та психосоматичними захворюваннями. Поєднання тесту Ч. Спілберга, Ю. Ханіна з методикою Р. Філіпса «Діагностика рівня шкільної тривожності» дозволило детально проаналізувати наявність у досліджуваних невротичного конфлікту, який проявляється у вигляді тривоги, а також з’ясувати його зв'язок із початком навчання учнів в основній школі.

«Методика діагностики рівня шкільної тривожності» Р. Філіпса дозволила дослідити, з якими психологічними особливостями пов’язане переживання учнями шкільної тривоги в адаптаційний період. Аналіз проводився за такими ознаками шкільної тривожності: переживання соціального стресу, фрустрація потреби у досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низький фізіологічний опір стресам, проблеми та страхи у відносинах з вчителями.

У дослідженні навчально-мотиваційного компоненту нами було використано «Методику для вивчення шкільної мотивації учнів до навчання у школі» (Н. Лусканова) [102] та «Експертна оцінка адаптованості дитини до школи» (О. Чіркова, О. Соколова, О. Сорокіна) [1], а також аналіз документів з метою вивчення рівня навчальної успішності. ***«Методика для вивчення шкільної мотивації учнів до навчання у школі»*** спрямована на вимір рівня мотивації учнів до навчання у школі, дозволяє визначити рівень сформованості

ставлення учня до себе як до школяра і вказує на його навчальну активність. З методики «Експертна оцінка адаптованості дитини до школи» у дослідженні навчально-мотиваційного компонента ми використали критерій – «Ефективність навчальної діяльності: навчальна активність, успішність у засвоєнні знань».

На вивчення поведінкового компонента адаптації була спрямована методика ***«Експертна оцінка адаптованості дитини до школи»*** (О. Чіркова, О. Соколова, О. Сорокіна) [1]. Враховуючи досить велику кількість діагностичного матеріалу, щоб не перевантажувати учнів, із цієї методики ми запозичили лише ті аспекти, які відповідали завданням нашого експерименту у вивченні патернів поведінки в процесі адаптації. Так, ми застосували критерій «Засвоєння шкільних норм поведінки: поведінка на уроці, поведінка на перерві» та «Успішність соціальних контактів: взаємини з однокласниками, ставлення до вчителя».

Метод анкетування застосовувався з метою визначення соціально-психологічних умов основної школи, які мають вплив на процес адаптації учнів 5-х класів. Досліджувані надавали розгорнуті відповіді з приводу умов навчання та основних чинників, які впливають на процес їх адаптації. Також анкети були запропоновані вчителям та батькам з метою дослідження їх обізнаності та ставлення до проблеми адаптації п’ятикласників. Анкети розроблені дисертантом (Додаток А; Б; В).

Для вивчення індивідуально-типологічних властивостей молодших підлітків були використані методики: «Діагностика акцентуацій характеру К. Леонгарда - Г. Шмішека (дитячий варіант) [151], та Тест-опитувальник Г. Айзенка (EPI) [146]. Для дослідження типу акцентуації особистості застосовувався ***опитувальник Шмішека-Леонгарда.*** Теоретичною основою опитувальника є концепція «акцентуйованих особистостей» К. Леонгарда, який вважав, що властиві особистості риси можуть бути розділені на основні і додаткові. Основні риси складають стрижень, «ядро» особистості. У разі яскравої вираженості основні риси стають акцентуацією характеру. Надмірна

вираженість цих рис призводить до структурних психологічних змін, а в несприятливих соціальних умовах — до розладу структури особистості. Опитувальник містить 10 шкал, відповідно до десяти виділених Леонгардом типів акцентуйованих особистостей і складається з 88 питань. З його допомогою виявляються наступні десять типів акцентуацій: гіпертимний, застрягаючий, емотивний, педантичний, тривожний, циклотимічний, демонстративний, неврівноважений, дистимічний, афективно-екзальтований. Застосування цієї методики у нашому дослідженні дозволило визначити зв'язок акцентуйованих рис характеру з рівнем адаптовності молодших підлітків до навчання в основній школі та виявити, які риси характеру гальмують, а які прискорюють адаптаційний процес. ***Тест-опитувальник Г. Айзенка*** створювався на основі певної теоретичної концепції автора. Він запропонував визначати особистісні властивості за допомогою опитувальників і розділяв досліджуваних за симптомокомплексом екстраверсії-інтроверсії й стабільності-нестабільності (нейротизму). Даний опитувальник був використаний з метою з’ясування впливу властивостей нервової системи молодших підлітків на процес їх адаптації до навчання в основній школі.

При організації та проведенні емпіричного дослідження, ми враховували особливості особистісного розвитку дітей молодшого підліткового віку, що стало основою у підборі діагностичного інструментарію. Застосування названих вище методик емпіричного дослідження дозволило детально вивчити психологічні особливості та чинники адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, що відповідає меті та завданям дисертаційного дослідження.

2.2. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі

Результати проведеного теоретичного дослідження дозволяють стверджувати, що перехід від початкової до основної школи супроводжується адаптаційним процесом, проте не у всіх учнів він проходить успішно, швидко та без певних труднощів. Варто зазначити, що переважна більшість досліджень

з проблеми адаптації п'ятикласників побудовані на вивченні даного явища лише на його початку. Проте, досліджуючи процес адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, насамперед, варто звернути увагу на його динаміку. Виокремленні структурні компоненти процесу адаптації (когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий) дозволили дослідити психологічні особливості адаптації учнів під впливом переходу від початкової школи до основної та впродовж їх навчання в 5-му класі.

Критеріями виділених компонентів адаптації виступили: у когнітивному – розвиток рефлексивності учнів у нових умовах навчання, в емоційному - психоемоційний стан учнів, у навчально-мотиваційному – відповідність навчальної діяльності учнів вимогам основної школи та навчальна мотивація, у поведінковому – відповідність поведінки учнів вимогам основної школи. Показником *когнітивного компонента* адаптації виступив – рівень рефлективності учнів; показником *емоційного компонента* – рівень шкільної, реактивної та особистісної тривожності; показником *навчально-мотиваційного* – навчальна активність, успішність, рівень засвоєння знань та мотивація до навчальної діяльності; показником *поведінкового* - поведінка учнів під час уроку та перерви, особливості спілкування та взаємодії учнів в умовах шкільного навчання. Аналіз результатів емпіричного дослідження подаємо окремо за кожним із компонентів адаптації учнів.

Динаміка *когнітивного компонента* адаптації учнів досліджувалась нами за методикою «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії». Результати цього аспекту дослідження подані у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Динаміка рефлексії учнів при переході в основну школу

n=205

Рефлексія	**4 клас**	**5 клас**		
	квітень	вересень	грудень	квітень
Відсутність рефлексії	20,0%	24,9%	22,9%	22,9%
Рефлексія зі знаком «-»	25,9%	35,1%	31,2%	31,2%
Рефлексія зі знаком «+»	54,1%	40,0%	45,9%	45,9%
Загальний показник	*100%*	*100%*	*100%*	*100%*

Аналізуючи показники таблиці 2.1, варто відзначити, що показники розвитку рефлексії дещо змінилися під впливом переходу учнів в основну школу. На 14,1% зменшилась кількість учнів, чия рефлексія відповідала знаку «+». Відповідно збільшилось число дітей з відсутністю здатності до рефлексії на 4,9% та з рефлексією зі знаком «-» на 9,2%. Отже, нові умови навчання негативно позначилися на здатності учнів аналізувати власні вчинки та вчинки оточуючих. Це ми пояснюємо тим, що діти в нових умовах навчання ще не набули цієї здатності. Їх попереднього досвіду недостатньо для того, щоб успішно функціонувати в нових умовах. Так, на початку 5-го класу рефлексивність 40,0% досліджуваних відповідала високому рівню (рефлексія зі знаком «+»), що свідчило про їх здатність аналізувати свої рішення, помилки, вчинки та проявлялась у здібностях планувати, передбачувати, усвідомлювати свої дії, адекватно регулювати їх відповідно до життєвої ситуації. Проте, значне число досліджуваних (35,1%) мали рефлексію зі знаком «-», яка проявлялась певним страхом перед власними вчинками, високим рівнем тривожності. Негативні показники рефлексії свідчать про надмірну обережність, невпевненість, поступливість, залежність від думок оточення, страх перед труднощами. Таким учням у більшій мірі характерна реакція уникання, яка зумовлена страхом перед вчиненням помилок. Рефлексія зі знаком «-», на нашу думку, не дає можливості повної адаптації, адже внутрішні вагання, страх нових ситуацій не дозволяють розкрити свої можливості, блокують прагнення до пізнання нового, що значно уповільнює адаптаційний процес. У 24,9% п’ятикласників спостерігалась відсутність рефлексії, що свідчило про те, що вони не задоволені власними рішеннями, не розуміють більшість життєвих ситуацій. Відсутність здатності до рефлексії проявляється у схильності ускладнювати життя як собі, так і оточуючим. Невміння аналізувати ситуацію, приймати зважені рішення, робити висновки негативно позначається на життєдіяльності особистості. Саме тому нові умови навчання сприймаються вороже, учні не здатні зрозуміти вимоги та адекватно реагувати на ситуації, які виникають в процесі навчальної діяльності основної школи.

Отримані результати дають підставу стверджувати, що не у всіх п’ятикласників рефлексія розвинута на достатньому рівні. В умовах адаптації до нових умов навчання основної школи здатність до рефлексії дещо знижується. Іншими словами - нові умови навчання дестабілізують психологічний стан учнів, що позначається на зменшенні їх можливості аналізувати власну поведінку та поведінку оточуючих людей, приймати зважені рішення, правильно оцінювати ситуації та відповідно на них реагувати. Варто зазначити також і те, що високий рівень розвитку рефлексивності є чинником, який зменшує труднощі в процесі адаптації та забезпечує її успішність.

Вивчаючи динаміку розвитку *емоційного компонента*, ми зосередили свою увагу на провідних емоціях, які переживають школярі та на особливостях шкільної, реактивної та ситуативної тривожності на всіх етапах адаптаційного процесу. За шкалою диференційованих емоцій К. Ізарда, був вивчений загальний емоційний стан учнів в процесії їх адаптації до нових умов навчання. Детальний аналіз емоційного стану досліджуваних представлений шкалою диференційованих емоцій дозволяє простежити динаміку широкого спектру емоційних переживань. Результати даного аспекту дослідження були проаналізовані за середніми показниками по вираженню кожної з емоцій по загальній вибірці досліджуваних. Так, в 4-му класі серед учнів найбільше вираження мають емоції інтересу, радості, печалю та провини. Менше вираженими є: відраза, гнів, презирство, страх та сором.

Із переходом у 5-й клас на початку адаптації учнів до нових умов навчання домінуючими емоціями є: здивування, інтерес, печаль, гнів, страх. Натомість середній показник по емоції радості зменшився із 8.4 до 3.5. Як відомо, здивування – емоція „очищення каналів” звільняє провідникові нервові шляхи, готує їх до нової активності, яка відрізняється від попередньої. Оскільки перехід до основної школи є новим етапом шкільної діяльності учнів, то відчуття здивування є закономірним, адже нові умови навчання позначаються на емоційному стані п’ятикласників. Інтерес відіграє важливу мотиваційну роль у формуванні та розвитку навичок, вмінь та інтелекту,

забезпечує працездатність. Учень переживає почуття захвату, зачарованості. Негативною стороною відчуття інтересу є наявність імпульсивності та напруження, що закономірно в ситуаціях новизни та невизначеності. Домінування емоції печалі свідчить про смуток, почуття самотності та ізоляції, які пов'язані з втратою чогось важливого для дитини. А почуття фізичної або психологічної несвободи породжує переживання емоції гніву, який мобілізує енергію, необхідну для самозахисту. Гнів стимулює відстоювати свої права, захищаючи себе як особистість, він не обов'язково призводить до агресії, хоча є одним із компонентів агресивної мотивації. Спостерігаючи за молодшими підлітками в процесі дослідження, спілкуючись ними, їх батьками та вчителями, ми помітили, що агресивна поведінка є досить розповсюдженим явищем. Отже, нові умови навчання породжують надмірне почуття незахищеності, тривожності, а невміння віднайти правильну поведінку в нових ситуаціях провокує такий механізм захисту як агресія. Цим ми пояснюємо і домінування емоції страху як стремління до активності, яка спрямована на уникнення загрози або її усунення. А відсутність радості породжує замкнутість, блокує інтуїцію та творчі здібності дитини, таким чином затримуючи процес адаптації в часі. Емоція радості свідчить про позитивний перебіг процесу адаптації учнів до нових умов навчання в основній школі, а їх відсутність – про негативні враження від нових умов навчання.

Досліджуючи динаміку домінування емоцій впродовж навчання учнів в 5-му класі, ми встановили, що у них зменшилось переживання таких емоцій як здивування та печаль. Збільшилися середні значення емоцій гніву, інтересу, радості. Серед досліджуваної вибірки були учні, які впродовж адаптаційного періоду в 5-му класі стали переживати сором, презирство та відразу. Сором супроводжується гострим почуття особистісної неадекватності і почуттям неповноцінності. Позитивною функцією сорому є збереження від незнайомих та небезпечних об'єктів, а негативною – зменшення можливості пізнання, спілкуванні та ін. Переживання сорому супроводжується загостренням процесів самосвідомості, що забирає всі ресурси, залишає без здатності до когнітивної

діяльності, заважає осмисленню ситуації, підвищує вірогідність неадекватних реакцій на неї. Відраза і презирство – забезпечують мотивацію для реакції наближення-віддалення та представляє собою диференційований аспект примітивного механізму захисту – уникання загрози. В основі механізму уникання лежить внутрішнє почуття тривоги. Наскільки тривожний стан пов'язаний із включенням п’ятикласників в життя школи ми встановили за допомогою дослідження динаміки шкільної, реактивної та особистісної тривожності. Результати діагностики динаміки рівня реактивної тривожності подані у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Динаміка реактивної тривожності при переході учнів в основну школу

n=205

Рівень реактивної тривожності	**4 клас**	**5 клас**		
	квітень	вересень	грудень	квітень
Високий	6,9%	30,8%	27,8%	25,0%
Підвищений	44,0%	34,6%	41,0%	37,0%
Помірний	49,1%	34,6%	31,2%	38,0%
Загальний показник	*100%*	*100%*	*100%*	*100%*

Показники реактивної тривожності, подані у таблиці 2.2, дозволяють визначити, що по закінченню 4-го класу помірний рівень тривожності домінував у 49,1% учнів. 44,0% досліджуваних мали підвищений рівень, і лише у 6,9% учнів виявився високий рівень ситуативної тривожності. Отже, в учнів початкової школи переважав помірний та підвищений рівень реактивної тривожності. З переходом у 5-й клас тенденція змінилась, а саме збільшилась кількість досліджуваних з високим рівнем тривожності до 30,8%, показники помірного та підвищеного рівня були однаковими та становили по 34,6%. Динаміка рівня реактивної тривожності впродовж року суттєво не змінилась, коливання у показниках в межах 5,0%. Так, число учнів з високим рівнем реактивної тривожності дещо зменшилось від 30,8% на початку року до 27,8% в середині та до 25,0% наприкінці навчання у 5-му класі. Натомість впродовж року збільшилась кількість досліджуваних з підвищеним та помірним рівнем

тривожності. Отже, з переходом учнів у п’ятий клас рівень їх ситуативної тривожності збільшився та протягом року суттєво не змінився. Це свідчить про те, що більшість ситуацій, які поставали перед молодшими підлітками в 5-му класі викликали у них реактивну тривогу. Динаміка рівня особистісної тривожності подана у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Динаміка особистісної тривожності при переході учнів в основну школу

n=205

Рівень особистісної тривожності	**4 клас**	**5 клас**		
	квітень	вересень	грудень	квітень
Високий	32,2%	31,2%	35,1%	42,0%
Підвищений	37,1%	37,1%	39,0%	40,0%
Помірний	30,7%	31,7%	25,9%	18,0%
Загальний показник	*100%*	*100%*	*100%*	*100%*

Результати дослідження подані у таблиці 2.3, дозволяють стверджувати, що високий та підвищений рівень особистісної тривожності домінує в учнів як початкової, так і основної школи. Кількість досліджуваних у 4-му класі з високим рівнем тривожності становила 32,2%, з підвищеним 37,1%, а з низьким 30,7%. При переході в п’ятий клас ці показники залишились незмінними. Аналізуючи динаміку особистісної тривожності, варто зазначити, що впродовж року збільшилась кількість учнів з високим рівнем тривожності (від 31,2% до 42,0%) та з підвищеним (від 37,1% до 40,0%). Відповідно відсоток учнів з помірним рівнем особистісної тривожності зменшився майже в два рази (від 31,7% до 18,0%). Така тенденція свідчить про те, що навчання учнів в школі супроводжувалося назріванням у них внутрішнього невротичного конфлікту, який розвивався при переході в основну школу. Отже, у школярів невротичний конфлікт назріває ще до їх вступу в 5-й клас, а із переходом в основну школу почуття постійної внутрішньої тривоги розвивається та загострюється.

Дослідження особливостей шкільної тривожності дозволило встановити наскільки реактивна та особистісна тривожність пов’язані із шкільними

умовами навчання. Результати дослідження динаміки шкільної тривожності учнів подані у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Динаміка рівня шкільної тривожності при переході учнів в основну школу

n=205

Рівень шкільної тривожності	**4 клас**	**5 клас**		
	квітень	вересень	грудень	квітень
Високий	7,8%	20,0%	18,0%	18,0%
Підвищений	15,1%	35,1%	38,1%	40,0%
Помірний	77,1%	44,9%	43,9%	42,0%
Загальний показник	*100%*	*100%*	*100%*	*100%*

Результати дослідження загального рівня шкільної тривожності свідчать, що при переході від початкової до основної школи на 12,2% збільшилась кількість учнів з високим рівнем тривожності та на 20,0% з підвищеним. На 32,2% зменшилась кількість досліджуваних з помірним рівнем на початку 5-го класу у порівнянні з 4-м. Результати дослідження рівня шкільної тривожності учнів основної школи дозволяють стверджувати, що більшість досліджуваних (44,9%) мали помірний рівень тривожності, 35,1% - підвищений, 20,0% - високий. Отже, загальний емоційний стан більшої половини досліджуваних за рівнем шкільної тривожності відповідав межам норми. Менша частина досліджуваних переживали почуття тривоги з приводу різних форм включення в життя школи.

Впродовж навчання у 5-му класі динаміка переживання шкільної тривожності суттєво не змінилася. Коливання у показниках числа досліджуваних з високим, підвищеним та помірним рівнем шкільної тривожності впродовж року була в межах 5%. Тобто, перехід в основну школу, що супроводжується процесом адаптації до нових умов, пов'язаний із збільшенням кількості учнів, які стали відчувати тривогу в різних ситуаціях шкільного навчання.

Оскільки показник кількості дітей з високим та підвищеним рівнем шкільної тривожності у 5-му класі був досить значущим, то нами було

здійснено детальний аналіз ознак, які характеризують цей стан досліджуваних. Так, при переході від початкової до основної школи високий рівень тривожності суттєво зріс за такими її ознаками: страх самовираження (від 13,4% до 49,6%) – найвищий показник, страх ситуації перевірки знань (від 29,2% до 45,1%), проблеми та страхи у відносинах з вчителями (від 4,5% до 13,8%), фрустрація потреб у досягненні успіху (від 2,1% до 10,3%), переживання соціального стресу (від 10,3% до 16,4%), а страх не відповідати очікуванням оточуючих у 5-му класі суттєво зменшився від 17,1% до 4,5% учнів. За підвищеним рівнем розподіл набув наступних змін: збільшились відсоткові співвідношення за ознакою проблеми та страхи у відносинах з учителями від 35,2% до 46,4%, за останніми ознаками шкільної тривожності, спостерігалось зменшення показників у 5-му класі, що свідчить про те, що у початковій школі рівень тривожності у більшості досліджуваних був на підвищеному рівні, а при переході в основну школу спостерігалась тенденція до високого рівня тривожності. Відповідно, кількість досліджуваних, які мали помірний рівень шкільної тривожності у 4-му класі, більша ніж у 5-му. Цікавим є той факт, що за ознакою «страх не відповідати очікуванням оточуючих» спостерігалась тенденція до помірного рівня у 5-му класі (73,1%), в той час як у 4-му показник становив 54,6%. Отже, в процесі адаптації до умов навчання в основній школі впродовж навчального року п’ятикласники переживали негативні емоції в ситуаціях, які пов’язані з необхідністю саморозкриття, демонстрацією своїх можливостей, знань, досягнень.

На успішність адаптації суттєво впливав негативний емоційний фон у відносинах з вчителями, а переживання стресу перешкоджало розвитку соціальних контактів з однолітками. Психологічною особливістю молодших підлітків було зниження здатності демонструвати свої можливості, вміння, навички та публічно презентувати свої особистісні якості. Також зустрічались випадки переживання соціального стресу, фрустрації потреби у досягненні успіху, проблеми та страхи у відносинах з вчителями. Через високий рівень тривожності п’ятикласники воліли не проявляти свої навчальні здібності.

Тривожний стан не дозволяв розкрити свої потреби у досягненні успіхів й здобути високих результатів. Окремими випадками були прояви страху у встановленні соціальних контактів з однокласниками та вчителями.

Узагальнюючи результати дослідження емоційного компоненту адаптації молодших підлітків, слід зазначити, що в цей період особливо актуальним є прояв активності до самореалізації, потреба в домінуванні, висока самооцінка, протидія обставинам, проте все це поєднується з емоційною незрілістю, інфантильністю та протестом до існуючих нових умов. Перехід в основну школу пов’язаний з переживанням учнями шкільної тривожності, розчарування, смутку, емоційного дискомфорту, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань, фрустрації потреби у досягненні успіху та проблем у взаємовідносинах з педагогами. Загальний емоційний фон учнів-п’ятикласників пов'язаний із переживанням інтересу та здивування. Разом із тим є учні, які часто відчувають печаль, гнів, страх, сором, презирство та відразу. Психологічною особливістю учнів 5-х класів є зниження здатності демонструвати свої можливості, а через високий рівень тривожності школярі не здатні повною мірою проявляти свої навчальні здібності, досягати високих успіхів у навчальній діяльності. Натомість, є учні, які мають врівноважений емоційний стан, гармонійні стосунки з вчителями, класним керівником, однолітками, вони цілком задоволені новими умовами навчальної діяльності.

Вивчаючи особливості учбової діяльності учнів початкової та основної школи, ми простежили динаміку їх навчальної активності, успішності, рівня засвоєння знань та мотивації до навчання. Результати дослідження свідчать про наявність змін у показниках навчальної активності учнів при їх переході з початкової в основну школу. Насамперед, варто звернути увагу на те, що серед п’ятикласників збільшилась кількість неуважних дітей (із 14,1% до 22,0%). Перехід в основну школу вплинув на зменшення кількості учнів, які активно та якісно працювали на уроці (від 10,3% до 5,9%), навчаючись в основній школі. Отже, навчальна активність учнів мала тенденцію до зменшення за рахунок неуважності під час уроку та пасивного ставлення до учбових завдань, що

суттєво позначилось на якості та успішності в процесі навчальної діяльності. По закінченню першого півріччя у 5-му класі навчальна активність учнів зросла. Дещо менше число учнів (16,1%) під час навчання відволікалися та не звертали особливої уваги на навчальні завдання. Проте в кінці навчального року 30,2% досліджуваних проявляли пасивність під час навчання, часто неправильно відповідали або ж зовсім не брали участь в навчальному процесі, а у 18,0% досліджуваних навчальна активність була абсолютно відсутня. Активно працювали на уроці, надавали правильні відповіді на поставлені питання 21,0% п'ятикласників. В ході бесіди з учнями було встановлено, що їх навчальна активність на всіх уроках пов'язана із бажанням отримувати гарні оцінки. Активно працювали на деяких предметах ті учні, які цікавилися вивченням певної дисципліни. Відсутність навчальної активності була пов'язана із тим, що урок був або нецікавий, або незрозумілий, або учням важко було сприймати вчителя, або вони не набули у початковій школі вміння працювати та вчитися. Саме тому навчальна активність під час адаптації до нових умов навчання мала тенденцію до зниження, що суттєво позначалось на рівні засвоєння учнями знань.

Динаміка рівня засвоєння знань мала тенденцію до зниження при переході учнів в основну школу. Це засвідчили наступні показники: правильне та безпомилкове виконання завдань у 4-му класі мали 10,3% досліджуваних, а на початку 5-го ця кількість зменшилася до 0,0%. Погано засвоювати матеріал з деяких предметів, закреслювати та виправляти у 5–му класі стали на 20,4% більше учнів. 5,9% школярів погано засвоювали матеріал з усіх предметів у початковій школі, перейшовши до основної, їх рівень засвоєння знань зі шкільних дисциплін не змінився. Дослідженням динаміки засвоєння знань впродовж 5-го класу, було встановлено, що в процесі навчання засвоєння знань учнями покращилось, вже наприкінці року 46,3% досліджуваних повернулися до того рівня засвоєння матеріалу, який був притаманний їм у початковій школі. 30,8% учнів скаржилися на погане засвоєння матеріалу з деяких предметів, а 18,0% п'ятикласників у виконанні учбових завдань допускали

лише поодинокі помилки. Кількість п’ятикласників, які погано засвоювали матеріал з усіх предметів наприкінці навчального року, зменшилось до 2,9%. Отже, неуважність, пасивність у навчальній діяльності призводить до зниження рівня засвоєння знань, а саме до появи помилок, виправлень, закреслень у виконанні завдань та до поганого засвоєння матеріалу з деяких предметів, що особливо характерно п’ятикласникам в процесі їх адаптації до нових умов навчання в основній школі.

Результати дослідження шкільної успішності та її змін, що відбулись із переходом учнів від початкової до основної школи засвідчили, що у 18,0% досліджуваних оцінки стали гіршими, у 5,9% - кращими, а у 76,1 % вони не змінилися. Оскільки оцінки залежать не тільки від старань учня, але й від суб’єктивного сприйняття вчителем як самого учня, так і його учбових можливостей, цим ми пояснюємо покращення оцінок у 5,9% п’ятикласників. Іншими словами, змінюється вчитель змінюються і оцінки. А нові умови навчання спричинили негативні зміни навчальної успішності у 18,0% учнів. Порівнюючи показники навчальної успішності протягом навчання учнів у 5-му класі, ми помітили те, що наприкінці року погіршилися оцінки у 9,0% досліджуваних, а не змінилися у 67,8%. Адаптуючись до нових умов навчання 22,9% дітей стали вчитися краще. Крім того, суттєвим чинником, який призвів до покращення оцінок було бажання вчитися та додаткові заняття учнів з репетиторами, такі випадки були зафіксовані у 16,1% досліджуваних.

Результати проведеного дослідження мотивації навчальної діяльності засвідчили, що як у 4-му, так і у 5-му класі вона була досить низькою (4,8% досліджуваних), а найвищим показником стала несформованість ставлення до себе як до школяра майже однакова в обох класах (35,1%). Водночас в основній школі зросла кількість учнів, які стали більше зацікавленими у позашкільних справах (із 24,4% до 30,2%) за рахунок зменшення тих, які були зацікавлені у навчанні та мали сформоване уявлення про себе як про школяра. У графічному вигляді динаміка мотивації до навчальної діяльності виглядає наступним чином (рис. 2.1).

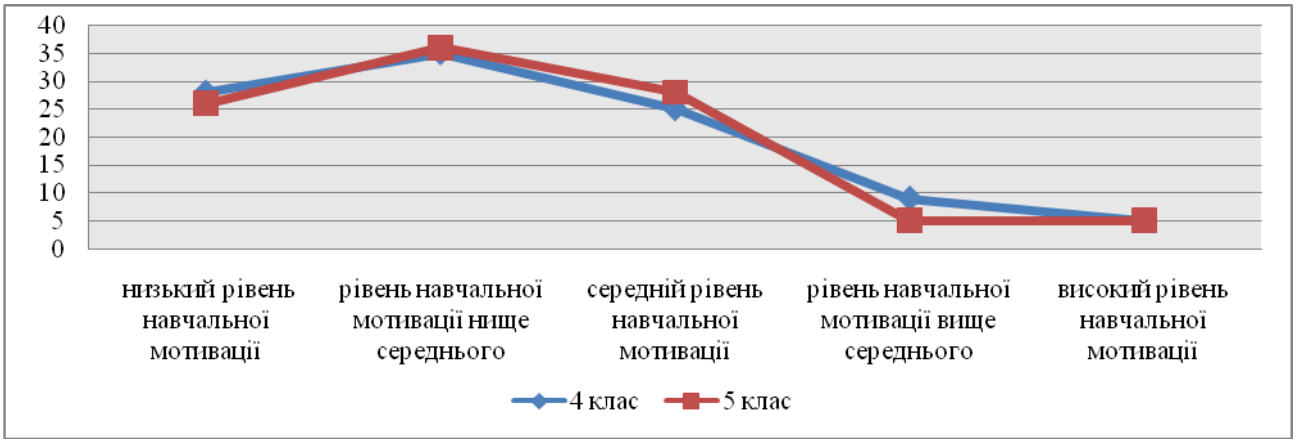


Рис. 2.1 Динаміка мотивації до навчальної діяльності при переході учнів від початкової до основної школи

На початку навчання учнів в основній школі в умовах адаптаційного процесу 35,1% досліджуваних, що становило найбільший показник серед загальної вибірки, не мали сформованого ставлення до себе як до школяра, що зумовило низьку шкільну мотивацію. Такі учні відвідували школу неохоче, пропускали заняття, на уроках часто займалися сторонніми справами, іграми, вони мали серйозні труднощі у навчальній діяльності. У 30,2% досліджуваних була відсутня мотивації до навчання, школа приваблювала їх своєю позанавчальною діяльністю, можливостями спілкування, їх рівень навчальної мотивації був середній. Варто також зауважити, що 24,9% досліджуваних мали негативне ставлення до школи загалом, а це значить, що їх рівень навчальної мотивації був дуже низький. Такі учні відчувають серйозні труднощі в навчанні: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчувають проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з вчителем, вони схильні до агресії, відмовляються виконувати завдання, слідувати тим чи іншим нормам і правилам. Високий рівень навчальної мотивації (4,9%) та рівнь вище середнього (4,9%), загалом мали лише 9,8% досліджуваних.

Встановлено, що впродовж навчання у 5-му класі у молодших підлітків суттєво зросла зацікавленість позашкільними видами діяльності, вони частіше відвідували школу з метою спілкування, а навчальний процес їх цікавив менше. Низька шкільна мотивація в початковій школі, великою мірою зумовила таку ж при переході в основну. Варто також звернути увагу на той факт, що кількість

досліджуваних із сформованим уявлення про себе як про школяра при переході в основну школу становила 22,9%, проте по завершенню п’ятого класу кількість таких дітей зменшилась до 15,1%.

Завершуючи аналіз результатів дослідження динаміки ефективності навчальної діяльності учнів при переході від початкової до основної школи, слід зазначити, що їх показники мотивації до навчальної діяльності знижуються в сторону зацікавленості позашкільними видами діяльності, що особливо пов’язано із бажанням більше спілкуватися з однолітками. З переходом до п’ятого класу, процес навчальної діяльності учнів супроводжується поганим засвоєнням матеріалу з деяких дисциплін, зменшенням активності пізнавальних мотивів та помилковим виконанням учбових завдань. Було встановлено, що навчальна активність більшості п’ятикласників характеризується пасивним ставленням до навчання, переключенням уваги на справи не пов’язані з навчальним процесом. Засвоєння матеріалу на початку 5–го класу відбувається з ускладненнями, помилковим виконанням завдань, проте по закінченню навчального року засвоєння матеріалу покращується, що зумовлено адаптацією до навчального процесу та вимог, які висувають до учнів вчителі. Є учні, чиї показники навчальної успішності на початку адаптаційного процесу знижуються. Проте адаптованість до нових умов та додаткові заняття з репетитором призводять до того, що оцінки п’ятикласників наприкінці року мають тенденцію до покращення. Варто також відзначити, що учні з низьким рівнем шкільної мотивації, засвоєння знань та навчальної активності у 4-му класі не змінюють свого ставлення до навчальної діяльності, перейшовши до 5-го. Отже, школярі, які мали проблеми з навчанням в початковій школі, матимуть їх і в основній.

Динаміку *поведінкового компонента* ми визначили за наступними показниками: засвоєння норм поведінки на уроці та перерві, засвоєння норм спілкування з вчителями та однокласниками. Результати дослідження особливостей поведінки учнів під час уроку дають підставу стверджувати, що при переході у 5-й клас збільшилась кількість учнів, які відчувають скутість та

напруження в процесі уроку (від 10,3% до 15,1%). У 4-му класі 5,9% досліджуваних проявляли спокій та сумлінно виконували вимоги вчителя, що абсолютно стало для них не характерним у 5-му класі. Особливістю поведінки п’ятикласників на уроці, як свідчать результати дослідження, було заняття власними справами, невиконання вимог вчителя (33,2%) та рівнозначно – 33,2% - часткове виконання завдань, відволікання, сторонні розмови. 15,1% учнів відчували скутість під час навчання, 18,0% виконували вимоги та зрідка обмінювалися репліками з однокласниками. Не було виявлено учнів із сумлінною поведінкою, які б виконували всі вимоги вчителя. Поведінка учнів під час уроку характеризується відволікаємістю, заняттям сторонніми справами, розмовами не по суті уроку, невиконанням вимог вчителя. Спостерігаючи за поведінкою учнів 5-х класів, ми звернули увагу на патерни поведінки під час уроку, які не пов’язані з навчальною діяльністю, проте часто зустрічались: перемови з однокласниками, гра на мобільному телефоні, розмальовування зошита, зануреність у власні думки та переживання.

Аналіз динаміки поведінкових патернів учнів впродовж навчання у 5-му класі дозволив визначити, що поведінка під час уроку вже в середині навчального року дещо змінилась. Зменшилась кількість учнів, які відчували напруження, скутість в процесі уроку та на 15,1% збільшилась кількість п’ятикласників, які виконували вимоги вчителя. Ми пояснюємо це тим, що впродовж навчання діти звикли, прилаштовалися до вчителів та їх методів навчання. Це дозволило учням більше розуміти вимоги педагогів та вільно поводити себе під час уроку. Проте поведінка 15,1% досліджуваних протягом року залишалась незмінною, вони продовжували займатися на уроках власними справами, не сприймати вимоги вчителів, часто відволікатися.

Патерни поведінки учнів під час шкільної перерви теж мали свої особливості. Порівняння поведінкових патернів учнів п’ятого класу із результатами отриманими у четвертому, дало можливість простежити динаміку у засвоєнні молодшими підлітками шкільних норм поведінки під час перерви. Так, була зафіксована тенденція до змін у зменшенні кількості учнів, які під час

перерви готуються до наступного уроку (від 12,0% до 5,9%) та охоче беруть участь у рухових іграх (від 5,9% до 2,9%). Тенденція, зафіксована в результаті дослідження поведінкових особливостей учнів основної школи під час перерви у значній їх кількості (36,1%) характеризувалась порушенням норм поведінки, вони бігали, гралися, кричали, заважали іншим учням. Також спостерігалась тенденція до пасивності, скутості, уникання, яка була рівнозначною (24,9%) з надмірною активністю у спілкуванні з різними однокласниками. Менший відсоток досліджуваних (8,8%) демонтрували спокійну та розважливу поведінку.

Особливістю поведінки учнів під час перерви в основній школі стала тенденція до активної взаємодії з однолітками. Це, на нашу думку, пояснюється початком підліткового періоду, для якого провідною діяльністю є спілкування з однолітками. Отже, молодші підлітки у нових умовах навчання можуть проявляти абсолютно амбівалентні поведінкові патерни: активне порушення норм чи уникання та замкнутість, чи ж спокійну взаємодію з однокласниками. Причому, патерни поведінки учнів під час перерви не змінюються впродовж 5-го класу.

Окремим аспектом вивчення поведінки молодших підлітків під час процесу адаптації є особливості їх спілкування з однолітками. В межах шкільного колективу соціальна взаємодія обмежується однокласниками та вчительським колективом школи, який суттєво змінюється при переході в основну школу. Саме тому за основу у спілкуванні, ми обрали аналіз особливостей взаємодії між учнями. Також досліджувалися взаємини учнів з вчителями як якісно інша система взаємин. Результати дослідження динаміки особливостей спілкування між однокласниками свідчать, що для учнів 4-го та 5-го класів найбільш характерним показником спілкування була конфліктність, яка на початку 5-го класу навіть збільшилась у 8,8% досліджуваних. На 11,2% зменшилась кількість учнів, які у 4-му класі були замкнутими. На 6,8% збільшилось число учнів, які стали більш впевненими та не чекали першого кроку від однолітків перед тим, як почати спілкування.

Результати дослідження динаміки особливостей спілкування п’ятикласників свідчать, що значна їх кількість (54,1%) мали конфліктні стосунки з однолітками. Легко вступали у контакт, вільно спілкувалися лише 2,9% учнів. Отже, тенденція у спілкуванні з однокласниками проявлась в конфліктних, сварливих стосунках. Прикладом такого роду стосунків була встановлена в результаті спостереження ситуація, в якій одного з учнів дражнили, ображали, застосовували насильницький вплив група його однокласників з метою його приниження та демонстрації своєї впливовості. Такі ситуації не є поодинокими і достатньо часто повторюються, що звичайно негативно впливає на школярів, які страждають від подібного ставлення та дестабілізує соціально-психологічний клімат шкільного колективу. Дружні стосунки в межах класу є запорукою позитивного спк та є підтримкою для учнів, які мають труднощі в адаптації до нових умов навчання в основній школі.

Якісною ознакою учнів при переході їх до основної школи та впродовж навчання у 5-му класі було більш впевнене, відкрите спілкування, хоча конфліктних стосунків стало більше. Встановлену тенденцію до активної взаємодії з однолітками та водночас тенденцію до негативного сприйняття учнями один одного ми пояснюємо появою більшої вибірковості у соціальних контактах молодших підлітків, що стає більш актуальним із кожним новим місяцем навчання у 5-му класі. Адже умови шкільної перерви дозволяються учням спілкуватися з тими, хто їм подобається за межами свого класу, не обмежуючи себе спілкуванням лише з однокласниками.

Стосунки з вчителями мають досить суттєве значення для молодших підлітків, адже для них вони є значимими особистостями у навчальному процесі. Оскільки з переходом до 5-го класу з’являються вчителі-предметники, чого не було на початковій ланці навчання, то саме ця зміна може бути суттєвою умовою, яка впливає на психологічні особливості адаптації молодших підлітків до умов навчання в основній школі. Порівняльний аналіз змін у особливостях спілкування учнів з вчителями у 4-му та 5-му класах засвідчив,

що значне число учнів початкової школи (42,0%) намагались уникати контакту з вчителями, нервували у спілкуванні з ними, а з переходом до 5-го класу відсоток таких учнів збільшився до 66,8%. Крім того, в процесі адаптації п'ятикласників до нових умов навчання 21,0% досліджуваних намагалися сподобатися вчителям, цінували їхню думку та прагнули виконувати всі вимоги вчителів, пов'язані з навчальним процесом. Варто звернути увагу на те, що у 5,9% учнів при спілкуванні з вчителями відчували негативні емоції, могли заплакати, образитись. Під час спостереження було зафіксовано кілька випадків доведення вчителем учня до сліз, причиною яких було недооцінка вчителем старань учня, знецінення його праці над виконаним завданням, що підтверджують зафіксовані репліки: «Вчитель мене не любить, тому і завжди до мене придирається», «Я старалась, але вчителю все одно, вона звертає на мене увагу тільки тоді, коли у неї поганий настрій і хочеться покричати на когось», «Інші учні зробили завдання гірше, але їх оцінки кращі і на них вчитель не свариться» і т.п. Впродовж навчального року стосунки учнів з вчителями суттєво не покращилися. Суттєвою відмінністю було лише те, що на початку року 16,1% учнів намагалися бути непомітними для вчителя, проте по закінченню 5-го класу кількість таких дітей зменшилась до 5,9%.

Підсумовуючи результати дослідження поведінкового компонента в процесі адаптації, можна зробити висновок, що він має свої психологічні особливості. Для молодших підлітків під час уроку характерним є часткове виконання учбових завдань, відволікання, сторонні розмови та заняття власними справами, які не пов'язані з навчальною діяльністю. На перервах можна спостерігати як активну поведінку, що часто спричиняє порушення загальних правил, так і пасивну, скуту з уникненням міжособистісних контактів. Відповідно і стосунки з однолітками можуть набувати різного характеру - від активного, відкритого до замкнутого, нейтрального чи відверто негативного. Досить цікавими є стосунки учнів-п'ятикласників з вчителями, що проявляється у стратегії уникання контакту, яка характерна і для більшості учнів початкової школи. Можна зробити висновок, що із переходом в основну

школу небажання спілкуватися з вчителем у дітей тільки загострюється, що справляє вагомий вплив на їх адаптацію до нових умов навчання. У поведінці п'ятикласників спостерігається небажання і неспроможність виконувати вимоги вчителя під час уроку. Вони схильні займатися сторонніми справами, розмовляти не по суті уроку, часто відволікатися, а це породжує негативні стосунки з вчителями. Отже, процес адаптації молодших підлітків до нових умов навчання в основній школі зумовлює виникнення у них проблем спілкування з вчителями-предметниками та невідповідність їх поведінки новим умовам навчальної діяльності.

Для встановлення наявності чи відсутності зв'язків між досліджуваними компонентами адаптації молодших підлітків був використаний коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона та Спірмена. Таблиці кореляційного аналізу подані у Додатку Г. Результати статистичного аналізу свідчать про наявність прямого статистичного зв'язку шкільної тривожності з реактивною тривожністю (r_s = 0,312, при p<0,01), з рівнем рефлексивності (r_s = 0,345, при p<0,05) та оберненого зі показниками «Засвоєння норм спілкування з однокласниками» (r_s= - 0,200, при p<0,05), «Засвоєння норм спілкування з вчителями» (r_s = - 0,154, при p<0,05), з навчальною мотивацією (r_s= - 0,275, при p<0,05) та з навчальною успішністю (r_s= - 0,338, при p<0,05). Такий кореляційний зв'язок вказує на те, що в умовах шкільного навчання учні, які відчувають шкільну тривожність, здатні відчувати й ситуаційну, тобто ситуації, які виникають школі викликають тривогу та занепокоєння. Також для досліджуваних характерним є те, що їх особистісна тривожність розвивається на фоні шкільної, що свідчить про наявність невротичного конфлікту в умовах шкільного навчання. Крім того, була встановлена взаємна детермінація шкільної тривожності із взаємодією учнів з вчителями, однокласниками та у показниках навчальної мотивації та успішності.

Крім кореляції реактивної тривожності зі шкільною, був встановлений додатковий обернений зв'язок реактивної тривожності з такими показниками як «Навчальна активність» (r_s= - 0,228, при p<0,05), «Засвоєння норм спілкування з

однокласниками» (r_s= - 0,373, при p<0,01), «Засвоєння норм спілкування з вчителями» (r_s= - 0,319, при p<0,05). Отже, ситуаційна тривожність позначається на навчальній активності учнів, їх стосунках з вчителями та однокласниками. А особистісна тривожність має прямий статистичний зв'язок з поведінковими показниками за шкалою «Засвоєння норм спілкування з однокласниками» (r_s= - 0,403, при p<0,05) та рівнем рефлексивності (r_s= - 0,357, при p<0,05).

Детальний аналіз шкали диференційованих емоцій дозволив встановити прямий кореляційний зв'язок у таких співвідношеннях: при помірному рівні особистісної тривожності тенденція до підвищеного інтересу більш виражена, ніж при середньому та низькому, що достовірно вірно при (p≤0,05). Емоція радості, за статистичними показниками у досліджуваних з високим рівнем шкільної та ситуаційної тривожності, низькими показниками «Навчальної активності», мотивації до навчальної діяльності, негативних стосунках з вчителями та однолітками достовірно нижча, ніж у п’ятикласників з низькими показниками по зазначеним критеріям, у яких домінує емоція здивування при (p≤0,05). Причому, серед досліджуваних з середніми показниками по всім видам тривожності та низькими показниками мотивації до навчання проявилась тенденція до збільшення рівня печалі при (p≤0,05). Натомість, відчуття емоції печалю, презирства, страху та сорому корелює з реактивною тривожністю, з показниками поведінкового та навчально-мотиваційного компонентів при (p≤0,05). Отже, аналіз за шкалою диференційованих емоцій дозволив встановити, що такі емоції як страх, печаль, презирство та сором суттєво позначаються на всіх компонентах адаптації молодших підлітків.

Показник «Засвоєння норм поведінки під час перерви» має прямий кореляційний зв'язок із показниками «Засвоєння норм спілкування з однокласниками» (r_s = 0,235, при p<0,05). Показники «Засвоєння норм поведінки під час уроку» корелюють з показниками «Засвоєння норм спілкування з вчителями» (r_s = 0,374, при p<0,05). Це дозволяє зробити висновок, що стратегія поведінки учнів під час перерви залежить від їх

стосунків з однолітками. А поведінка під час уроку визначається стосунками учнів з вчителем.

Рівень рефлексивності, крім кореляції з рівнем шкільної та особистісної тривожності, корелює з такими показниками як «Засвоєння норм спілкування з вчителями» (r_s = 0,235, при p<0,05), «Засвоєння норм спілкування з однокласниками» (r_s = 0,257, при p<0,05). Тобто рівень рефлексивності проявляється при спілкуванні учнів з однокласниками та вчителями та позначається на переживанні шкільної та особистісної тривожності.

Показник «Навчальна активність» корелює зі показниками «Засвоєння норм поведінки на уроці» (r_s = 0,415, при p<0,01), «Засвоєння норм спілкування з вчителями» (r_s = 0,481, при p<0,01), «Засвоєння норм спілкування з однокласниками» (r_s = 0,315, при p<0,01) та з мотивацією учнів до навчання (r_s = 0,324, при p<0,05). Даний кореляційний зв'язок свідчить про те, що навчальна активність учнів та відповідно їх поведінка під час уроку залежить від стосунків з вчителями, однокласниками, мотивації до навчальної діяльності. Отже, проведене емпіричне дослідження та результати кореляційного аналізу, дозволили встановити, що між структурними компонентами адаптації є зв'язок.

Психологічні особливості когнітивного, емоційного, навчально-мотиваційного та поведінкового компонентів є показниками міри успішності адаптації учнів та вказують на її рівень. З метою визначення рівнів адаптованості молодших підлітків до навчання в основній школі, ми використали кількісний та якісний аналіз отриманих результатів дослідження за кожним із зазначених компонентів адаптації. Когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий компоненті адаптації було відображено у показниках - А, Б, В, які вказують на градацію рівнів адаптованості учнів від високого до низького. Іншими словами - відображають ступінь адаптованості чи неадаптованості молодших підлітків до нових умов навчально-виховного процесу. Розглянемо більш детально якісні характеристики показників А, Б, В кожного із структурних компонентів адаптації п’ятикласників.

Якісна характеристика показників когнітивного компонента:

А – високий рівень здатності до рефлексії, наявність рис, які забезпечують успішне передбачення ситуацій та відповідне на них реагування. Такий учень відчуває свої навчальні можливості, усвідомлює власні переживання, аналізує ситуації та робить правильні висновки, набуваючи досвід.

Б – пошук шляхів вирішення ситуації носить характер спроб та помилок, що призводить до невпевненості в собі та надмірної обережності. Критичний розум іноді заважає здійсненню важливих вчинків та бажань.

В – відсутність рефлексії минулого досвіду, оскільки були мало проаналізовані помилки, вчинки, які здійснювались впродовж життя. У прийнятті рішень учень не спроможний спрогнозувати їх наслідки. У більшості ситуацій потребує поради з боку авторитетної людини.

Якісна характеристика показників емоційного компонента:

А – загальний емоційний стан учня характеризується відчуттям спокою та захищеності. Емоційне тло сприяє розвитку потреби у досягненні успіхів, високих результатів та демонстрації своїх можливостей. Життєві негаразди сприймає без серйозних емоційних потрясінь, відчуває в собі впевненість, внутрішні сили долати складні ситуації. Переживання базових емоцій у межах норми. У тривожних ситуаціях адекватно реагує, швидко відновлюючи внутрішні ресурси психіки.

Б – емоційний фон характеризується середніми показниками у переживанні тривоги, напруження, дратівливості. Такий учень на всі стресові ситуації реагує адекватно, спокійного, виважено. Схильний переживати стреси, не завжди прагне досягати успіхів та демонструвати свої здібності. Емоційний стан може набувати рис амбівалентності, змішаності почуттів. Загалом, учень позитивно налаштований на навчально-виховний процес, проте несприятливі умови навчання, негативні стосунки з однолітками, вчителями можуть призвести до пригнічення, відчуття гніву, сорому, печалю. У відновленні емоційного стану потребує часу та підтримки.

В – загальний емоційний стан учня характеризується високою тривогою, страхом самовираження, перевірки знань, постійним очікуванням негативних оцінок, образливістю. Спостерігаються негативні емоційні переживання у стосунках з однолітками та вчителями. У складних ситуаціях такий учень часто нервує. Ресурсні можливості відновлення емоційного стану знижені.

Якісна характеристика показників навчально-мотиваційного компонента:

А – учень активно працює на уроці, часто підносить руку і відповідає правильно. У виконанні навчальних завдань послідовний, успішно засвоює матеріал. Мотивація до навчальної діяльності досить висока, ставлення до себе як до школяра сформоване.

Б – навчальна активність учня характеризується відволіканням, чергуванням правильних та неправильних відповідей на учбові завдання. Він схильний робити багато помилок, закреслень та погано засвоює матеріал з деяких предметів. Оцінки чергуються між позитивними та негативними. Навчальна мотивація має не високі показники.

В – під час уроку учень пасивний, його відповіді часто неправильні або взагалі відсутні. У виконанні завдань учень припускає багато помилок, оскільки засвоєння матеріалу з більшості предметів на низькому рівні, що негативно позначається на його оцінках та мотивації до навчання.

Якісна характеристика показників поведінкового компонента:

А – поведінка є відповідною до ситуацій. Під час уроку характерним є сумлінне виконання вимог вчителя. Такий учень рідко відволікається та не заважає однокласникам. Під час перерви охоче бере участь в рухливих іграх або спокійно відпочиває, а інколи готується до наступного уроку. У стосунках з однокласниками відкритий, легко вступає у взаємодію. До вчителів ставиться з повагою, цінує їх думку про себе та часто до них звертається.

Б – особливістю поведінки учня є часткове виконання вимог вчителів, частим є відчуття напруження, особливо під час уроку. На перервах він часто не може знайти собі місце, бігає від одного однокласника до іншого.

Спілкування обмежено деякими однокласниками, а стосунки з вчителями обмежуються формальним виконанням вимог.

В – поведінковими патернами учня під час уроку є заняття сторонніми справами, що може супроводжуватися постійними розмовами або заглибленням у світ власних переживань. Під час перерви спостерігається або замкнутість, або порушення норм поведінки. Стосунки з вчителями мають тенденцію до уникання або ескалації конфліктів.

Визначені якісні характеристики кожного із структурних компонентів відповідають діагностичному інструментарію нашого дослідження і можуть бути відображені у вигляді цілісної діагностичної карти. Карта діагностики рівня адаптованості подана у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Карта діагностики рівня адаптованості учнів 5-х класів

Компоненти	Показники		
	А (2 бали)	Б (1 бал)	В (0 балів)
Когнітивний			
Рівень рефлексивності	знак «+»	знак «-»	знак «0»
Емоційний			
Рівень реактивної тривожності	помірний	підвищений	високий
Рівень особистісної тривожності	помірний	підвищений	високий
Рівень шкільної тривожності	помірний	підвищений	високий
Диференційний аналіз емоцій	7-9	4-6 або 10-12	0-3 або 13-15
Навчально-мотиваційний			
Показник засвоєння знань	0-1	2-3	4-5
Показник навчальної активності	0-1	2-3	4-5
Показник навчальної мотивації	4-5	2-3	1
Показник навчальної успішності	3	2	1
Поведінковий			
Показник засвоєння норм поведінки на уроці	0-1	2-3	4-5
Показник засвоєння норм поведінки на перерві	0-1	2-3	4-5
Показник засвоєння норм спілкування з вчителями	0-1	2-3	4-5
Показник засвоєння норм спілкування з однолітками	0-1	2-3	4-5

Розроблена нами діагностична карта (табл. 2.5) дозволила кількісно визначити рівень адаптації, на який вказує кожна із обраних нами методик дослідження. Кожен із показників А оцінювався в 2 бали, Б – в 1 бал, В – в 0 балів. Таким чином, рівень адаптованості оцінювався за шкалою від 0 до 26 балів. Сума показників від 18-26 балів свідчить про високий рівень адаптованості, кількість балів від 9-17 відповідає середньому рівню, а проміжок 0-8 у сумарній кількості балів характеризує низький рівень адаптованості учнів до нових умов навчання основної школи.

Результати розподілу дозволили надати якісну психологічну характеристику рівням адаптованості молодших підлітків, а за результатами емпіричного дослідження були встановлені їх кількісні показники при переході учнів до навчаня в основну школу.

Високий рівень адаптованості був виявлений у 13,2% досліджуваних. Для них характерним є легкість пристосування до нових умов навчання. В основній школі ці п’ятикласники гарно почувають себе в колективі однолітків, часто переживають емоцію радості та інтересу і значно рідше – негативні емоції. У них домінує переважно позитивне емоційно-ціннісне ставлення до школи, вчителів та навчального процесу. Навчальна діяльність цих учнів з високим рівнем адаптованості характеризується активністю, успішністю та стійкими показниками мотивації до навчання. У них розвинута здатність до рефлексії, що свідчить про їх вміння аналізувати ситуації та приймати правильні рішення. Стосунки з вчителями характеризуються відкритою взаємодією або обмежуються умовами навчальної діяльності, що не позначається на особистісному ставленні один до одного. В умовах навчання учні високого рівня адаптованості відчувають себе цілком пристосованими до навчальної діяльності.

Середній рівень адаптованості (60,5%) учнів свідчить про незавершений процес адаптації, спричинений рядом труднощів. В основній школі ці діти схильні до тривожних емоційних переживань, вони часто виявляють емоції печалю, здивування, страху, сорому; уникають ситуацій, де необхідно

проявляти свої вміння, можливості, здібності; до всього ставляться з обережністю, складно приймають рішення у нових умовах. Навчальна діяльність учнів цього рівня адаптованості менш активна, позитивне та негативне виконання учбових завдань чергується, успішно засвоюють матеріал лише з деяких предметів, що зумовлює коливання в показниках їх навчальної успішності. Вимоги вчителів загалом виконуються, проте мотивація більше спрямована на позашкільні види діяльності, ніж на процес навчання. Вони не проявляють активного бажання спілкуватися з вчителями, вступають в контакт з ними лише після звертання. Ці учні сприймають своє навчання в школі як досить успішне, проте наголошують на труднощах у пристосуванні до нових умов.

Низький рівень адаптованості (26,3%) п'ятикласників характеризується їх частим негативним емоційним станом, що супроводжується тривогою, напруженням, роздратованістю, печаллю, страхом, соромом. Школа та все, що із нею пов'язано, сприймається негативно. Через інфантильність та відсутність здатності до рефлексії, ситуації, які виникають в процесі навчальної діяльності, не знаходять свого вирішення, що призводить до конфліктів з вчителями та однокласниками. Іншою стратегією поведінки може бути - уникання взаємодії, зосередженість на своїх думках та переживаннях. Спостерігається пасивне ставлення до навчання, ці учні не можуть знайти собі місце, звикнути до нових вчителів та їх вимог, що негативно позначається на їх навчальній активності, успішності та мотивації до навчальної діяльності. Їх навчання в основній школі характеризується наявністю проблем та труднощів у процесі адаптації до нових умов, які вони самостійно подолати не можуть.

Отже, учні які пререйшли до навчання в основну школу різняться різними рівнями адаптованості до нових умов навчання, а процес їх адаптації може тривати протягом всього навчального року, а це зумовлює необхідність його прискорення.

2.3. Соціально-психологічні чинники та індивідуально-типологічні властивості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі

Результати експериментального дослідження дозволили визначити психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Оскільки, психологічні особливості когнітивного, емоційного, навчально-мотиваційного та поведінкового компонентів є визначальними показниками міри успішності адаптації та вказують на її рівень, то існує низка соціально-психологічних чинників та індивідуально-типологічних властивостей учнів, які впливають або на його підвищення, або на його заниження. Вивчення цього аспекту до дослідження дало змогу визначити причини труднощів в процесі адаптації молодших підлітків до нових умов навчання.

Визначені нами рівні адатованості молодших підлітків до навчання в основній школі свідчать, що нові умови спричиняють труднощі в процесі адаптації. Оскільки показники кількості учнів з середнім та низьким рівнями адаптованості є досить значущими, було визначено, які саме соціально-психологічні чинники гальмують адаптаційний процес п’ятикласників. Зміни, які відбуваються у зв’язку з переходом до основної школи, загалом пов’язані із навчальним процесом та характером соціальних контактів учнів. Слід зазначити, що 35,1% досліджуваних задоволені своїм переходом до основної школи, що пов’язано із відчуттям приналежності до більш старшої категорії учнів, а 64,9% не задоволені. З метою визначення уявленнь учнів про зміни, що виникли з переходом в основну школу, ми скористалися розробленою нами анкетою (Додаток А). Результати представляємо у вигляді рисунку 2.2.

Рис. 2.2 відображає якісну характеристику змін, які з’явилися у молодших підлітків у процесі адаптації до умов навчання в основній школі. Найвищим показником є поява у досліджуваних почуття тривоги, напруження (48,8%) та почуття дорослості (31,2%). Також варто звернути увагу, що 19,0% учнів не відчули особливих змін, 18,0% відмітили завищення вимог зі сторони батьків, а 17,1% вказали на зміни у стосунках з однолітками. З’явилося почуття дорослості, яке є рівнозначним із завищенням вимог батьків до п’ятикласників

та зміною у стосунках з однолітками. Менш вираженою, проте не менш важливою, є поява конфліктів з вчителями (11,2%) та втрата інтересу до навчання (12,2%).

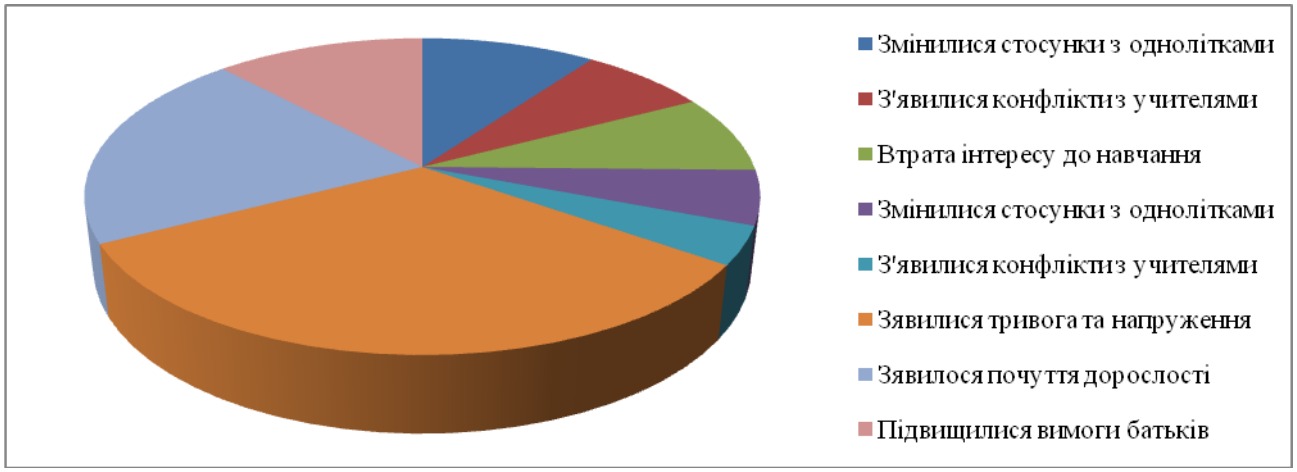


Рис. 2.2 Уявлення учнів про зміни, які відбулися з ними при переході у 5-й клас

Дані рис. 2.2 висвітлюють загальну характеристику по загальній вибірці досліджуваних. Важливо було з'ясувати, як розподіляються визначені зміни у трьох групах учнів з різними рівнями адаптованості до нових умов навчання. Для цього ми застосували статистичний аналіз за критеріями Спірмена та Пірсона (Додаток Г). Кореляційний аналіз засвідчив наявність оберненого статистичного зв'язку рівня адаптованості з відчуттям напруження, тривоги (r_s= - 0,476 при $p<0,05$), та прямого зв'язку рівнів адаптованості з відчуттям дорослості (r_s = 0,199, при $p<0,05$). Отже, встановлено, що досліджувані 5-го класу, які мають труднощі у процесі адаптації, відчувають тривогу та незадоволення від переходу в основну школу, в той час як адаптовані учні почали відчувати себе більш дорослими та самостійними.

Результати анкетування п'ятикласників дали нам достатньо розгорнуту інформацію щодо об'єктивних змін, до яких найважче адаптуватися в умовах навчання основної школи. Аналіз отриманих результатів цього аспекту дослідження дозволяє зробити висновок, що найбільш вагомою об'єктивною умовою, яка перешкоджає успішній адаптації учнів-п'ятикласників до вимог основної школи є кабінетна система навчання. Також має значення збільшення

кількості домашнього завдання та обсягу нового матеріалу, проведення уроків різними вчителями та збільшення їх вимог до учнів. Збільшення кількості нових дисциплін, зменшення уваги вчителів та методичне забезпечення школи не є найбільш значущими в процесі адаптації учнів. Ці результати дослідження представлені на рис. 2.3.

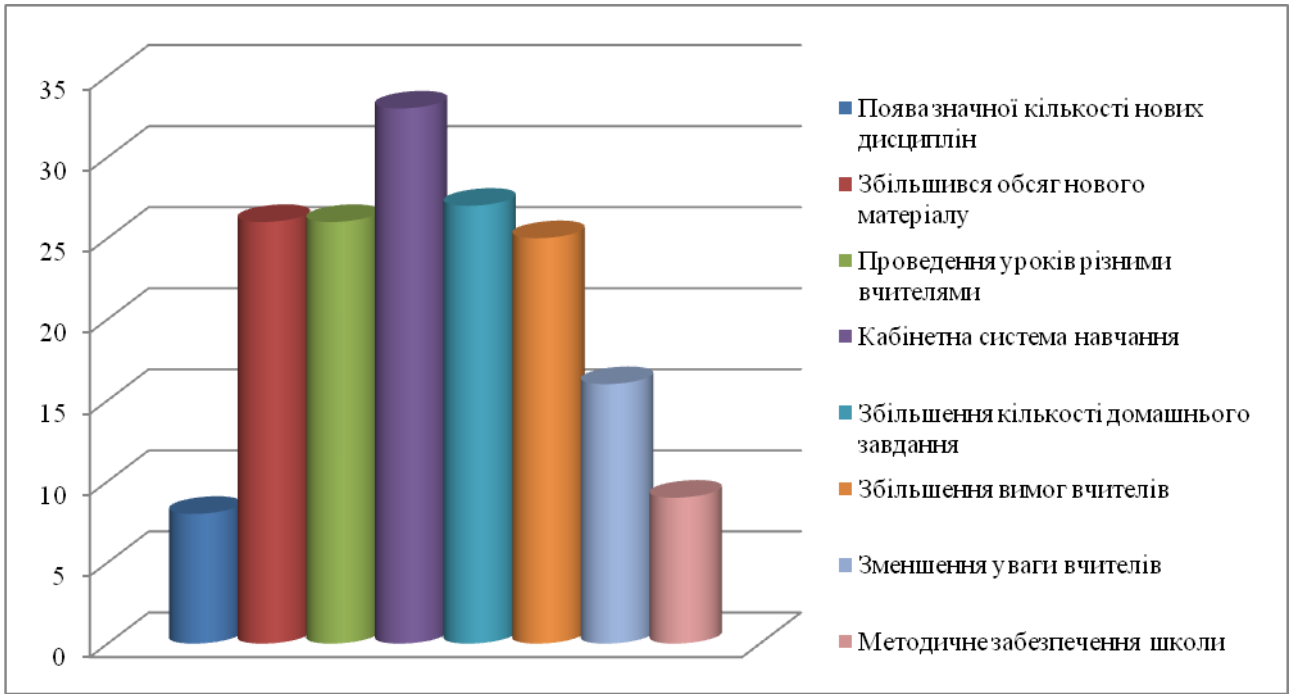


Рис. 2. 3 Умови, що перешкоджають процесу адаптації учнів до вимог основної школи

Як свідчать отримані результати дослідження (рис. 2.3), найбільшою перешкодою на шляху адаптації п'ятикласників до навчання в основній школі є трудність в отриманні гарних оцінок, що характерно було 44,9% досліджуваних. Крім того, 42,0% учнів були орієнтовані на настрій вчителя, що є перешкодою їх успішності в навчальному процесі, а 41,0% п'ятикласників вважали навчальних процес в школі нецікавим. 37,1% зазначили, що швидкий темп уроку ускладнює процес записування та розуміння матеріалу. Оскільки теми навчального матеріалу пов'язані, то не зрозумівши інформацію на початку, учні втрачають інтерес до подальшого вивчення дисципліни, що призводить до занять сторонніми справами, порушення дисципліни під час уроку. Відповідно і ставлення до таких учнів у вчителів є негативним. Всі ці труднощі знижують рівень адаптованості учнів й негативно впливають на їх

навчальну діяльність. Дещо меншій кількості п’ятикласників складно було виконувати домашнє завдання (26,8%) та відповідати на уроках (26,0%). Отже, найбільш значущим для процесу адаптації п’ятикласників до нових умов основної школи є навчальний компонент, пов'язаний з умовами навчальної діяльності. Труднощами в учбовому процесі є: високі вимоги вчителів, навчання не викликає інтересу, складно зрозуміти новий навчальний матеріал, виконувати домашнє завдання, відповідати на уроках, встигати записувати за вчителем, отримати гарну оцінку, та постійно пристосовуватися під настрій вчителів. Названі труднощі учнів-пятикласників ми проранжували за ступенем їх вираженості, що подано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Чинники навчальної діяльності основної школи, які мають вплив на процес адаптації учнів

n=205

Чинники навчальної діяльності	**Кількість учнів (%)**
Складно отримати гарну оцінку	44,9%
Складно прилаштовуватись до настрою вчителів	42,0%
Навчання є не цікавим	41,0%
Швидшим став темп уроку, що ускладнює процес записування, розуміння	37,1%
Складно зрозуміти новий матеріал	37,1%
Складно звикати до вимог вчителів	34,1%
Складно виконувати домашнє завдання	26,8%
Складно відповідати на уроках	26,0%

Для перевірки зазначених у таблиці 2.6 відсоткових співвідношень у відповідності з рівнем адаптованості учнів до основної школи, ми використали кореляційний аналіз. Рівень адаптації має прямий зв’язок з труднощами отримати гарну оцінку (χ^2 = 0,340 при $p<0,01$), з відсутністю інтересу до навчання (r_s = 0,359 при $p<0,01$), зі складністю сприймати великий обсяг нового навчального матеріалу (r_s = 0,376, при $p<0,01$). Тобто, складність у сприйнятті нового навчального матеріалу, труднощі в отриманні гарних оцінок, відсутність інтересу до навчального процесу негативно позначаються на швидкості

адаптації до нових умов навчання в основній школі. Отже, можна зробити висновок, що у навчальному процесі п’ятого класу важливу роль відіграє кабінетна система навчання, збільшення навчального навантаження, що впливає на труднощі в отриманні позитивних оцінок, та збільшення кількості вчителів, настрій та особистісні якості яких впливають на навчальний процес п’ятикласників.

Оскільки перехід до основної школи пов'язаний із рядом труднощів, то важливо було з’ясувати, чи потрібна допомога учням та від кого саме вони її бажають отримувати. За результатами анкетування було встановлено, що 46,8% досліджуваних потребують допомоги, а 53,2% не потребують. За допомогою кореляційного аналізу ми встановили пряму залежність між рівнем адаптованості та потребою дітей у підтримці в адаптаційний період (r_s= - 0,436, при $p<0,01$). Пряма залежність свідчить про те, що потребують особливої підтримки учні, які мають проблеми у адаптаційному процесі. Спираючись на відповіді досліджуваних, отримані в результаті анкетування, на рис. 2.4 подано відсоткове співвідношення тих людей, від яких очікують підтримку п’ятикласники в процесі адаптації до навчання в основній школі.

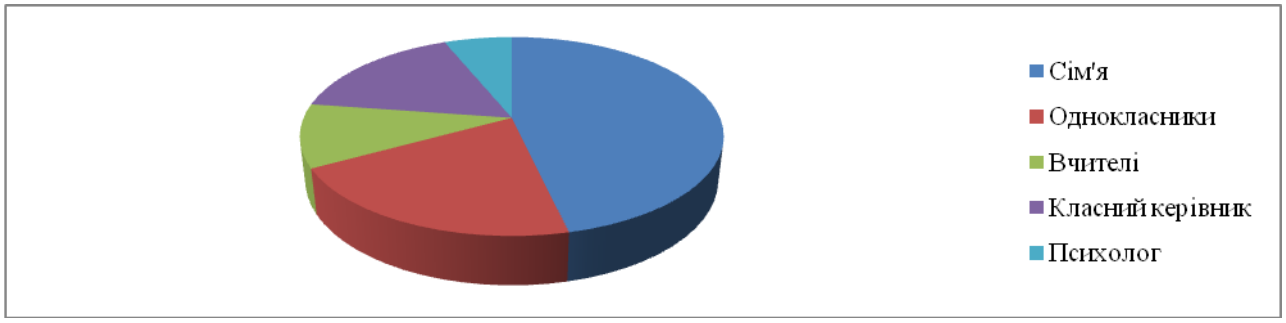


Рис. 2.4 Підтримка учнів основної школи в процесі їх адаптації

Отже, 46,0% досліджуваних очікують на підтримку від сім’ї, 20,0% - від однокласників, 16,1% - від класного керівника, 10,2% - від вчителів та 6,0% - від психолога. Від своєї сім’ї школярі в першу чергу очікують розуміння та прийняття. Про це свідчать відповіді досліджуваних, зазначені в анкетах, наприклад: «Хочу, щоб мама зі мною більше розмовляла», «Бажаю, що мама мені допомагала вчитись», «Мені треба допомога у навчанні». Безумовне

прийняття дитини, підтримка, створення умов для навчання та розвитку, відверті стосунки в сім'ї є першим шляхом до її успішного процесу адаптації у новій соціальній ситуації розвитку.

Оскільки очікування учнів у підтримці з боку батьків є досить високими, то ми з'ясували яким саме є ставлення батьків до процесу адаптації їх дітей у 5-му класі. З цією метою нами була розроблена анкета «Ставлення батьків до процесу адаптації їх дітей до навчання в основній школі» (Додаток Б), відповіді на питання якої надали 98 батьків. Із загальної кількості досліджуваних 33,7% не вважають, що перехід їх дітей до 5-го класу супроводжується труднощами адаптації на які потрібно звертати особливу увагу, змін у навчальній діяльності та стані дитини вони не помітили. Проте 66,3% батьків знають про існування проблеми адаптації учнів до основної школи та вважають необхідним допомагати дітям в цей складний для них період. Проблему переходу в 5-й клас батьки вбачають у збільшенні кількості вчителів, навчального навантаження, домашніх завдань, вимог до дітей з боку вчителів, зменшення можливості спілкуватися з класним керівником й необхідність учнів на кожен новий урок переходити із кабінету в кабінет. Батьки помітили зміну в поведінці своїх дітей, а саме 30,6% досліджуваних зазначили, що із переходом в 5-й клас їх діти стали більш самостійними, організованими, уважними і до навчання почали ставитися відповідальніше. Проте 69,4% помітили, що їх діти часто почали відчувати втому, занепокоєння, роздратування, напруження, пригнічений настрій, скаржитися на погане самопочуття, конфліктні стосунки з однолітками, неуважність й байдужість з боку вчителів.

85,0% батьків вважають, що вони допомагають своїй дитині адаптуватися на навчання в школі, їх допомога полягає в тому, що вони надають поради, моральну підтримку, допомагають виконувати домашнє завдання, влаштовують ігри й прогулянки на природі. 7,1% батьків чесно відповідають, що не мають часу приділяти увагу своїй дитині, а 8,2% вважають, що проблемою адаптації їх дітей повинні займатися виключно педагоги в процесі навчальної діяльності. Пріоритетною стратегією виховання 51,0% батьків вважали допомогу у всіх

справах, що стосуються їх дитини. 41,9% віддають перевагу наданню дитині можливості самостійно виконувати поставлені перед нею завдання та вирішувати труднощі. 7,1% батьків не визначались з тим, що є кращим для їх дитини. Водночас, варто зауважити, що відповіді дітей засвідчили їх бажання мати підтримку насамперед від батьків.

Крім власної підтримки своїх дітей в адаптаційному процесі, батьки очікують допомоги від класного керівника, зокрема більшої уваги до учнів. Від вчителів-предметників батьки очікують зміни ставлення до дітей - від грубого до лояльного, уважного, а також вбачають необхідність у зменшенні кількості домашніх та складних завдань, наданні списка основної та додаткової літератури. Крім того, батьки вважають доцільним те, щоб учні мали змогу обирати вчителів, що, на їх думку, стимулюватиме педагогів більш старанно виконувати свою роботу. Психолога батьки розглядають як можливість допомоги дітям в їх адаптації, шляхом проведення бесід, уроків з розвитку особистості дитини. Особливим є прохання батьків до психолога працювати з метою зменшення агресивності, страхів та тривожності дітей.

Підтримку однокласників, у своїх відповідях, учні описують як необхідність у спілкуванні «…мені весело та цікаво з однолітками» та як потребу у допомозі з навчанням «…хочу, щоб однокласники мені допомагали виконувати завдання». Наголошують на підтримці з боку друзів, які є поза межами класу: «…мені потрібна підтримка від справжніх друзів, а не від однокласників». Встановлену тенденцію до активної взаємодії з однолітками та водночас тенденцію до негативного сприйняття учнями один одного ми пояснюємо появою більшої вибірковості у соціальних контактах молодших підлітків. Адже умови шкільної діяльності дозволяють учням спілкуватися з тими, хто їм подобається за межами класу, не обмежуючи себе спілкуванням лише з однокласниками. Очікування підтримки з боку однолітків визначається потребою у спілкуванні, що стає провідною діяльністю у підлітковому віці.

Роль класного керівника в процесі адаптації молодших підлітків є не менш значущою, оскільки від нього залежить соціально-психологічний клімат в

колективі й те, як буде почувати себе у новому класі кожен учень. У нашому дослідження брали участь вісім 5-х класів, тому була можливість проаналізувати стосунки різних керівників керівників зі своїми учнями. У результаті спостереження та аналізу продуктів діяльності учнів, а саме малюнків на шкільну тематику, було встановлено, що в двох із восьми класів стосунки п'ятикласників з класоводом є негативними. Це проявляється у тому, що суворі вимоги, жорстка дисципліна, агресивний настрій вчителів призвів до того, що учні стали їх боятися. Про це свідчить той факт, що у процесі дослідження, завдання, які мали на меті зясувати їх ставлення до класного керівника, учні виконували лише за умови анонімності або і взагалі відмовилися від його виконання. У малюнку на тему: «Що мені не подобається в школі найбільше» 35,1% учнів намалювали свого класного керівника у потворному вигляді, як чудовисько, яке кричить та погрожує. Загалом, п'ятикласники очікують від класного керівника позитивного ставлення, допомоги у стосунках з іншими вчителями, уваги та підтримки у складних ситуаціях, які пов'язані із навчанням в основній школі.

Вчителі-предметники у своїй діяльності орієнтовані на роботу зі старшими учнями та їх вимоги є занадто високими для молодших підлітків, тому п'ятикласники вбачають підтримку вчителів у більш поступливому ставленні, уважності, зменшенні швидкості при подачі нового навчального матеріалу, що підтверджують відповіді учнів на запитання анкети: «Вчителям треба більше розповідати по темі уроку, а не питати те, що не було пояснено».

Ставлення вчителів-предметників до проблеми шкільної адаптації виявилося досить неоднозначним, що було з'ясовано за результатами їх анкетування (Додаток В). Так, 45,0% вчителів вважають, що труднощів в навчально-виховному процесі учнів 5-х класів обумовлені адаптаційним періодом, 33,0% вбачають причину у вікових особливостях учнів, а 22,0% нарікають на недоліки у вихованні дітей з боку батьків. До ознак шкільної дезадаптації учнів вчителі віднесли: порушення дисципліни, низька навчальна мотивація, грубість, нервозність, балакучість, неуважність, довгі пошуки

кабінету, де буде проводитися урок. Отже, з погляду вчителів дезадатованими є ті діти, які порушують дисципліну та не виконують вимог. Проте результати дослідження показали, що деструктивна поведінка не завжди є наслідком труднощів в процесі адаптації і, що серед тих учнів, які ведуть себе сором'язливо, замкнуто, тихо, велика кількість дітей з низьким рівнем адаптованості до нових умов навчання. Серед основних причин труднощів в адаптації п'ятикласників педагоги виокремлюють те, що більшість дітей початкової школи дуже потребують опіки класного керівника, а перехід до основної школи передбачає самостійність, якої вони ще не мають. Їм важко прилаштовуватись до різних вчителів, їх вимог, методів подачі матеріалу, системи оцінювання, що суттєво позначається на засвоєнні навчальної програми та успішності при виконанні завдань.

Проте не лише дітям важко працювати з вчителями, але й вчителі наголошують на подвійному навантаженні при роботі з п'ятикласниками. 68,3% вчителів вважають, що п'ятикласникам необхідна особлива увага, підтримка, співчуття, постійне залучення до співпраці. Вони стверджують, що саме демократичний стиль й особистісний підхід, оснований на доброзичливості, дружелюбності є найбільш ефективним для роботи з п'ятикласниками, оскільки він дозволяє сформувати в учнів зацікавленість та сприяє успішній навчальній діяльності, що значно пришвидшує процес адаптації до нових умов навчання. При цьому, зазначають, що їх методи роботи з п'ятикласниками відрізняються від роботи з більш старшими учнями. У роботі з учнями 5-х класів, вони намагаються більше використовувати наочність, заняття будувати у формі гри, а у разі необхідності - застосовувати індивідуальний підхід.

Водночас 32,4% учителів наголошують, що особливої уваги п'ятикласники не потребують, зазначаючи, що: «Проблема дезадаптації надумана, ще не було жодної дитини, яка не звикла до нових вимог». Ефективним стилем діяльності вважають авторитарний, оснований на жорсткій дисципліні, постійному контролі. На питання про те, хто може надати найбільш ефективну допомогу

п’ятикласникам в процесі їх адаптації до умов основної школи, вчителі обрали батьків, класного керівника та психолога. Вони пояснили свій вибір тим, що батьки повинні співпрацювати зі школою, активно займатись вихованням своїх дітей, звертати увагу на стан їх здоров’я, контролювати й допомагати у навчанні. Допомогу класного керівника вбачають у тому, що йому необхідно згуртовувати колектив, створювати доброзичливу атмосферу в класі, знати про індивідуальні особливості кожного учня. Від психолога вчителі очікують проведення занять з дітьми, тренінгів, що сприятимуть пришвидшенню адаптації учнів та розвитку навичок ефективного міжособистісного спілкування. Свою участь у процесі адаптації п’ятикласників вчителі-предметники вбачають у підтримці та індивідуальному підході до учнів 5-х класів.

На питання про підтримку психолога в адаптаційному процесі від учнів були отримані наступні відповіді: «Мені треба хоч з кимось поговорити», «Мені треба психолог з проблеми комп’ютерної залежності», «Хочу, щоб психолог забирав мене з уроків». Такої допомоги очікую 5,9% досліджуваних. Вважаємо, що очікування від психолога не пов’язані з допомогою в процесі адаптації, а найменший відсоток приділяється психологу тому, що учні не знайомі із можливостями психологічної допомоги в адаптаційному процесі. Проте, на нашу думку, саме психолог має сприяти успішній адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, оскільки він має змогу залучити вчителів, школярів та їх батьків до спільної діяльності.

Досліджуючи процес адаптації, варто вивчати не лише його соціально-психологічні чинники, але й вплив на нього індивідуально-типологічних властивостей молодших підлітків. Досліджуючи індивідуально-типологічні властивості молодших підлітків, ми зосередили свою увагу на визначенні кореляційного зв’язку між індивідуальними особливостями учнів та рівнем їх адаптованості до нових умов навчання. Тобто, проведене емпіричне дослідження дозволило визначити ті індивідуально-типологічні властивості

особистості, які або уповільнюють процес адаптації учнів або сприяють його прискоренню.

Психодіагностичним інструментарієм у вивченні індивідуально-типологічних властивостей молодших підлітків був: опитувальник Г. Айзенка, за допомогою якого вимірювались два базисних параметри індивідуальності «екстраверсія-інтроверсія» та «нейротизм — емоційна стабільність» та методика діагностики акцентуацій характеру К. Леонгарда - Г. Шмішека (дитячий варіант).

Відсоткові показники за кожною із індивідуальних рис темпераменту та за типами акцентуацій були розподілені серед досліджуваних з різними рівнями адаптованості до нових умов навчання. Результати дослідження індивідуально-типологічних властивостей відповідно до рівня адаптованості п’ятикласників подані у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Зв'язок індивідуально-типологічних влативостей молодших підлітків від їх рівня адаптованості до навчання

n=205

Базові параметри індивідуальності	Рівень адаптованості		
	Високий	Середній	Низький
Інтроверсія	77,2%	9,3%	14,7%
Екстраверсія	64,1%	28,0%	8,3%
Нейротизм	34,0%	34,2%	32,4%
Емоційна стабільність	81,5%	13,5%	5,8%
Тип акцентуації			
Гіпертимний	52,7%	11,1%	2,7%
Застрягаючий	-	19,2%	19,2%
Емотивний	2,7%	11,1%	5,5%
Педантичний	8,3%	-	-
Тривожно-боязкий	-	27,7%	19,2%
Циклотимічний	27,7%	8,3%	-
Демонстративний	11,1%	5,5%	-
Неврівноважений	5,5%	19,2%	5,5%
Дистимічний	11,1%	2,7%	5,5%
Афективно-екзальтований	50%	8,3%	5,5%

Результати за шкалою «Інтроверсія-екстраверсія» (таблиця 2.7) свідчать, що інтроверсія характерна 77,2% досліджуваним з високим рівнем адаптованості, 14,7% з низьким та 9,3% з середнім. Екстраверсія є індивідуальною рисою 64,1% учнів з високим рівнем адаптованості. У 28,0% учнів з вираженою екстраверсією середній рівень адаптованості, а у 8,3% - низький. Кореляційний аналіз між рівнем адаптованості та шкалою «інтроверсія-екстраверсія» не виявив статистично значущого зв'язку. Отже, такі риси як інтроверсія та екстраверсія не позначається на прискоренні процесу адаптації п'ятикласників до нових умов навчання в основній школі.

За шкалою «Емоційна стабільність-нестабільність» була зафіксована така тенденція – чим вищий рівень адаптованості молодшого підлітка до нових умов навчання в основній школі, тим у нього менш виражені показники нейротизму (емоційної нестабільності), проте спостерігаються високі показники емоційної стабільності. Так, 81,5% емоційно врівноважених п'ятикласників мають високий рівень адаптованості, 13,5% - середній та 5,8% - низький. В той же час нейротизм, тобто емоційна нестабільність, притаманна 34,2% досліджуваних, рівень адаптованості яких високий, 34,2% - середній та 32,4% - низький. Кореляційний аналіз виявив обернений статистично значущий зв'язок (r_s = - 0,263 при $p<0,05$), що означає те, що чим нижче показник нейротизму, тим вище рівень адаптованості і навпаки. Отже, врівноваженість, стабільність процесів збудження та гальмування в нервовій системі дитини є чинником успішного процесу адаптації, а нейротизм знижує адаптаційні можливості п'ятикласників.

Результати дослідження типу акцентуацій особистості у п'ятикласників відповідно до рівнів їх адаптованості у нових умовах навчання свідчать, що високий рівень адаптованості спостерігається в учнів з гіперактивним типом акцентуації, кількість яких становить 52,7% та з афективно-екзальтованим – 50%. Індивідуальними особливостями цих учнів є підвищений фон настрою в поєднанні з жагою діяльності, оптимізмом, завзятістю й високою активністю. Афект може розряджатися агресією на оточуючих, аутоагресією або

бурхливими сценами, їм властивий великий діапазон емоційних станів: легко виникає захоплення від радісних подій і повний відчай від сумних. Проте окремі школярі з гіперактивним та афективно-екзальтованим типами особистості іноді мають середній та низький рівень адаптованості. Кореляційний аналіз не виявив стійкого статистичного зв'язку між зазначеними типами акцентуацій та рівнем адаптованості досліджуваних. Отже, ми не можемо стверджувати, що індивідуальні властивості досліджуваних з гіпертимним та афективно-екзальтованим типом є чинником високого рівня їх адаптованості в нових умовах навчання.

Аналогічно перевага кількісних показників у групі з високим рівнем адаптованості по педантичному, демонтративному, дистимічному та циклотимному типам є недостатньо значущою у порівнянні з групою середньо адаптованих та низько адаптованих п'ятикласників. Це свідчить про те, що такі якості як ригідність, інертність психічних процесів, тривале переживання травмуючих подій, схильність до сумнівів, лабільність нервових реакцій, підвищена здатність до витіснення, демонстративність поведінки, схильність до істерії чи знижений фон настрою, песимізм, загальмованість не є визначальним у процесі адаптації та не позначаються на її рівні.

Неврівноважений та емотивний тип особистості для групи п'ятикласників з високим рівнем адаптованості має суттєво низькі показники у порівнянні з двома останніми групами. Так, неврівноважений тип особистості характерний для 19,2% учнів з середнім рівнем адаптованості, що проявляється у підвищеній імпульсивності, слабкому контролю над потягами й спонуканнями, фіксацією на ідеях, своєму емоційному стані, швидке виснаження, неможливість тривалий час витримувати будь-яке навантаження. Емотивний тип особистості був виявлений серед 11,1% учнів з середнім рівнем адаптованості. Особливістю цих дітей є чутливість, глибокі реакції емоційних процесів, надмірна вразливість. Водночас, кореляційний аналіз не підтвердив значущість властивостей зазначених типів особистості в процесі адаптації молодих підлітків до нових умов навчання в основній школі.

Варто звернути увагу на те, що для учнів з високим рівнем адаптованості не характерні такі типи акцентуацій характеру як тривожно-боязкий та застрягаючий. Тенденція у домінуванні цих типів була помічена серед учнів з середнім та низьким рівнем адаптованості. Застрягаючий тип особистості характерний в однакових відсоткових показниках (19,2%) в обох групах. Це свідчить про те, що такі риси як помірна комунікабельність, схильність до повчань, небалакучість, прагнення досягати високих результатів, завзятість, яка супроводжується надмірною стійкістю афекту та формуванням надцінних ідей негативно впливають на рівень адаптації до нових умов. Тривожно-боязкий тип особистості характерний для 27,7% учнів з середнім рівнем адаптованості та для 19,2% - з низьким. Суттєвою особливістю таких дітей є схильність до страхів та гострих афективних реакцій, підвищена нерішучість, полохливість, настороженість. При цьому коефіцієнт кореляції r_s= - 0,319 при $p<0,05$ свідчить про достовірну перевагу застряваючого типу серед учнів з середнім та низьким рівнем адаптованості в порівнянні із загальною кількістю досліджуваних, а показник (r_s= - 0,345 при $p<0,05$) свідчить про те, що тривожний тип особистості найбільш характерний для учнів з низьким рівнем адаптованості до нових умов навчання основної школи.

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження впливу індивідуально-типологічних властивостей молодших підлітків на їх адаптацію до навчання в основній школі, варто відзначити, що на рівень адаптованості учнів значно впливає така індивідуальна риса як нейротизм. Емоційна стійкість є тією якістю, яка допомагає адаптуватися до нових умов навчання, відсутність емоційно врівноваженого стану призводить до труднощів в процесі адаптації та негативно позначається на її рівні. Риси характеру, які відповідають застрягаючому типу особистості притаманні учням з середнім та низьким рівнем адаптованості. Крім того, було встановлено, що чим нижчий рівень адаптованості, тим більш акцентований тривожно-боязкий тип особистості. Учні, які мають виражену емоційну нестійкість та є представниками застрягаючого чи тривожно-боязкого типу, потребують особливої уваги, адже

їх індивідуальні властивості сприяють виникненню явища дезадаптації у нових умовах навчання. Результати проведеного емпіричного дослідження розкривають перспективи вивчення даного аспекту проблеми адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі при розробці методичних порад батькам та вчителям, створенні та впровадженні психокорекційних заходів серед п'ятикласників. Адже індивідуальні властивості темпераменту та тип акцентуації вказують на вразливі місця характеру особистості, що дозволяє попередити психогенні реакції, які призводять до дезадаптації молодших підлітків в умовах основної школи.

2.4. Гендерні відміності в процесі адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі

Спираючись на встановлені рівні адаптованості молодших підлітків до навчання в основній школі, нами були досліджені їх гендерні відмінності в процесі адаптації. Метою даного підрозділу дисертаційної роботи є аналіз психологічних особливостей адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі в залежності від статі. Вибірка досліджуваних складалась із 99 хлопців та 106 дівчат. Відповідність рівня адаптованості до статевої приналежності подано у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівень адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі в залежності від статі

Стать	**Рівень адаптації до умов основної школи**		
	Високий	Середній	Низький
Хлопці	12,1%	53,5%	34,4%
Дівчата	14,0%	68,0%	18,0%

Як свідчать дані подані у таблиці 2.8, більша кількість хлопців має низький рівень адаптованості – 34,4%, на відмінну від дівчат показник яких складає 18,0%. Середній рівень адаптованості більше виражений у дівчат (68,0%), у хлопців даний показник складає 53,5%. Відсоток учнів з високим

рівнем адаптованості в обох статей є майже однаковим, показники відрізняються у межах двох відсотків. Отже, гендерною відмінністю є те, що низький рівень адаптованості домінує у хлопців, а середній – у дівчат, тобто ступінь прояву труднощів у адаптаційному процесі у хлопців значно вищий. Беручи до уваги когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий компоненти адаптації, нами були визначені її психологічні особливості відповідно до статевої приналежності п'ятикласників.

Метою вивчення гендерних особливостей когнітивного компоненту в адаптації молодших підлітків стала встановлена закономірність - в умовах адаптації до нових умов навчання основної школи знижується здатність учнів аналізувати свої вчинки, вчинки їх найближчого оточення, робити правильні висновки та приймати необхідні рішення, а рівень розвитку рефлексії є чинником, що впливає на успішність в адаптаційному процесі. Найбільш вираженим є гендерний розподіл за ознакою – відсутність рефлексії та рефлексія зі знаком «-» (рис. 2.5).

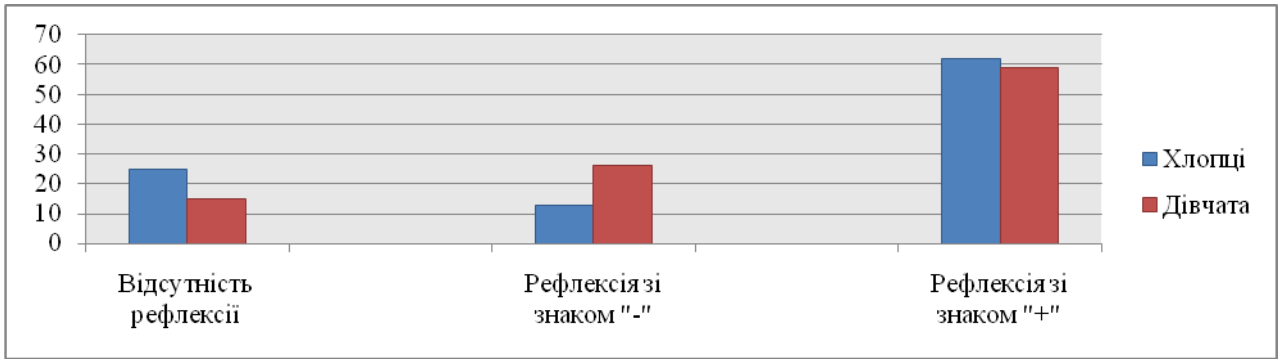


Рис. 2. 5 Порівняння гендерних особливостей розвитку рефлексії молодших підлітків

Відсутність здатності до рефлексії характерна 25,3% хлопців та 15,1% дівчат. Різниця 10,2% свідчить про те, що хлопці, у більшій своїй кількості, мають здатність ускладнювати собі життя приймаючи неправильні рішення, не аналізуючи власні помилки та не вміючи знайти собі гідних порадників. Рефлексія зі знаком «-» є особливістю, яка більше характерна дівчатам (26,4%), ніж хлопцям (13,1%), що свідчить про те, що проблеми минулого досвіду не дають дівчатам розкрити можливості для розвитку, які заблоковані страхом

перед вчиненням нових помилок. Отже, низький рівень адаптованості, що характерний більше хлопцям, є результатом відсутності здатності до рефлексії. А страх перед вчиненням помилок є психологічною особливістю дівчат, яким характерний середній рівень адаптованості до нових умов навчання в основній школі.

Досліджуючи особливості емоційного компоненту адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, було встановлено, в цей період характериним є переживання шкільної та реактивної тривожності. За результатами дослідження гендерних особливостей в процесі адаптації відповідно до її емоційного компоненту, було визначено, що для хлопців більш характерний помірний рівень шкільної та реактивної тривожності. Водночас, дівчата більш схильні відчувати шкільну та реактивну тривогу. Результати гендерних особливостей шкільної та реактивної тривоги при переході молодших підлітків до навчання у 5-й клас подані у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Порівняння гендерних особливостей шкільної та реактивної тривоги молодших підлітків при їх переході в основну школу

Вид тривожності та її рівень	**Стать**	
	Хлопці	Дівчата
Шкільна		
Високий	24,2%	38,7%
Середній	34,3%	37,7%
Низький	41,5%	23,6%
Реактивна		
Високий	33,3%	39,6%
Середній	37,4%	30,2%
Низький	29,3%	30,2%

Результати дослідження подані в таблиці 2.9, свідчать, що переживання шкільної тривожності на високому рівні домінує у дівчат (38,7%), ніж у хлопців (24,2%). Натомість низький рівень шкільної тривожності характерний більше хлопцям (41,5%), ніж дівчатам (23,6%). Хлопці здатні переживати почуття розчарування, пригнічення, причиною яких є незадоволення умовами

навчальної діяльності та стосунками з класним керівником. В емоційному стані дівчат домінує відчуття тривоги, яке пов'язане із всіма формами включення в життя школи. Особливо їх шкільна тривожність проявляється при демонстрації свої можливостей в ситуаціях оцінювання. Переважна більшість дівчат (39,6%) переживають реактивну тривогу в процесі навчання в п'ятому класі. Це свідчить про те, що нові ситуації, які виникають при переході в основну школу стриймаються дівчатами більш тривожно, ніж хлопцями.

Диференціальний аналіз емоційних переживань в адаптаційний період дозволив визначити, що при високому рівні адаптованості емоційний фон хлопців супроводжується переживанням радості, інтересу та здивування, а при низькому – сорому та гніву. Дівчата, при низькому рівні адаптованості частіше переживають печаль та страх, а при високому – радість та інтерес.

За критерієм «Поведінка під час уроку» не існує розподілу між дівчатами і хлопцями у виборі наступних патернів поведінки: не виконання вимог вчителя, заняття сторонніми справами (по 33,0%) та відволікання від уроку, постійні розмови по 33,0% у представників обох статей. Гендерною різницею вважаємо відчуття скутості в тілі та напруження у відповідях, що характерно більше дівчатам (19,8%), ніж хлопцям (6,1%). Такий патерн поведінки як виконання вимог вчителя, часткове відволікання від навчальної діяльності білше характерний дівчатам (17,0%), ніж хлопцям (7,1%). Дослідження особливостей поведінки учнів під час перерви не виявило суттєвих гендерних відмінностей.

При взаємодії з вчителями у хлопців домінує бажання сподобатися педагогу (17,2%), показник такої поведінки серед дівчат становить 6,6%. Натомість, сумлінне виконання вимог вчителів, поважне до них ставлення у більшій мірі характерне для дівчат (19,8%), ніж для хлопців (5,1%). Зазначені патерни поведінки є досить схожими та відображають позитивну взаємодію учнів з вчителями. Вважаємо, що суттєві гендерні відмінності у поважному ставленні до педагогів відсутні. Проте, емпіричним дослідженням було встановлено, що в період адаптації до нових умов навчання в учнів домінує

негативне ставлення до учителів, що проявляється у вигляді уникання взаємодії або конфліктів. Аналіз результатів на предмет гендерних відмінностей за названими патернами поведінки, дозволяє зробити висновок про те, що вони не залежать від статевої приналежності. Аналогічно результати дослідження за показником «Засвоєння норм спілкування з однокласниками» у молодшому підлітковому віці не виявили гендерних відмінностей.

За результатами дослідження ефективності навчальної діяльності під час адаптаційного періоду в умовах основної школи, ми визначили показники, які мають суттєве значення в процесі адаптації, а саме: навчальна активність, мотивація та рівень засвоєння знань. Підсумовуючи результати дослідження гендерних відмінностей у навчально-мотиваційному компоненті адаптації, варто зазначити, що суттєвих гендерних відмінностей у показних навчальної активності та рівні засвоєння знань встановлено не було.

Не менш важливим показником є ставлення до навчальної діяльності. Саме від мотивації до навчання залежить успішність навчання та місце школи в житті дитини. Результати дослідження даного аспекту проблеми на предмет гендерних відмінностей подані на рис 2.6.

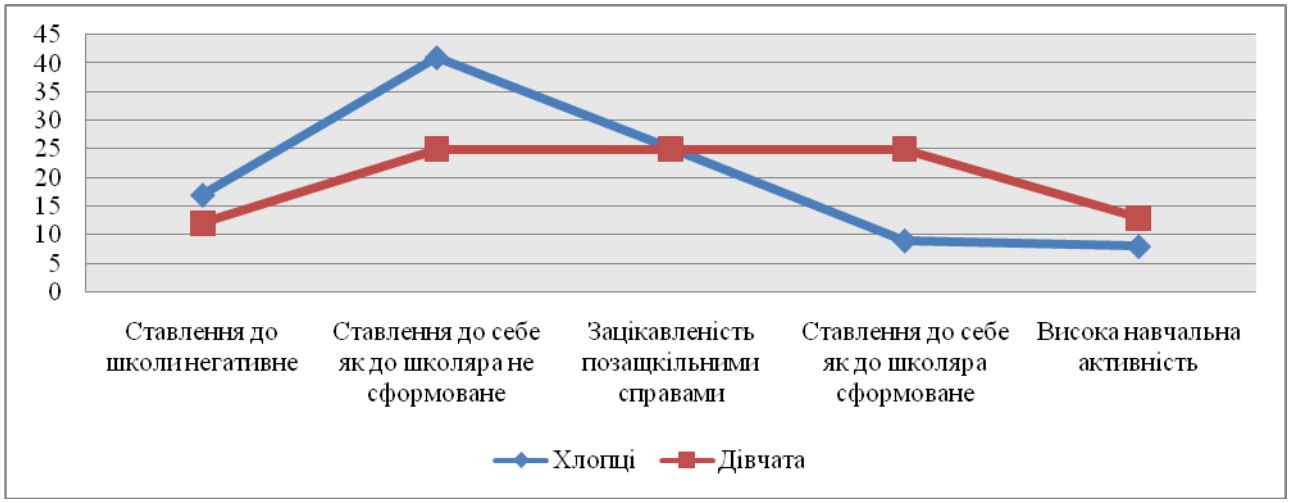


Рис. 2.6 Гендерні відмінності в мотивації до навчання п'ятикласників

Як заначено на рис. 2.6., не сформоване ставлення до себе як до школяра виявлено у 41,4% хлопців і 25,5% дівчат. Середній рівень навчальної мотивації, коли відвідування школи приваблює учнів більше позашкільними видами діяльності, характерно однаково як дівчатам, так і хлопцям по 25,0%.

Показники навчальної мотивації вище середнього рівня домінують у дівчат (25,5%), ніж у хлопців (9,1%). Це свідчить про те, що дівчатам більш характерно мати сформоване уявлення про себе як про школяра, вони розуміють, що основним завданням в школі є навчання, а їх обов'язками є виконання вимог вчителів, домашнього завдання тощо. Дослідженням було встановлено, що різниця у показниках коливається в межах 5,0% відсотків на високому і низькому рівнях мотивації до навчальної дільяності. Так, низький рівень мотивації до навчання домінував у 17,2% хлопців та у 12,3% дівчат. Водночас, високий рівень був характерний для 13,2% дівчат та 8,1% хлопців. Отже, сформоване уявлення про необхідність шкільної діяльності та прийняття себе як про школяра при переході в основну школу характерно більше дівчтам, ніж хлопцям.

Досліджуючи соціально-психологічні чинники, які негативно впливають на адаптацію учнів при переході в основну школу, ми встановили, що найбільш суттєвими є: кабінетна система навчання; ускладнення навчального навантаження, що впливає на труднощі в отриманні відмінних оцінок; збільшення кількості вчителів, настрій та особистісні якості яких впливають на навчальний процес учнів. Досліджуаючи гендерний аспект даної проблеми, було встанвлено, що кабінетною системою навчання не задоволені 37,7% дівчат та 28,3% хлопців. Складно засвоювати новий навчальний матерал характерно більше хлопцям (33,0%), ніж дівчатам (16,0%). А труднощі в адаптації до нового вчительського колективу є гендерною особливістю дівчат (49,1%). Водночас відсоток хлопців, яким важко звикнути до появи вчителів-предмеників становить 30,0%. Отже, сприймати й успішно засвоювати новий навчальний матеріал легше та швидше вдається дівчатам. Для них має значення особистість вчителя, настрій та особистісні якості якого впливають на їх навчальну активність. Низька шкільна мотивація більш характерна для хлопців, при цьому настрій вчителя не є суттєвим чинником в процесі їх навчальної діяльності в основній школі.

Висновки до розділу 2

Дослідженням встановлено три рівні адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі – високий, сердній та низький. На початку навчання у 5-му класі домінуючим є середній та низький рівні адаптованості учнів, а високий - властивий лише незначній кількості дітей. При переході в основну школу, збільшується кількість дітей з високими показниками реактивної та шкільної тривожності. Ці учні переживають страх при самовираженні, перевірці знань, у стосунках з новими вчителями. Їх емоційний стан супроводжується цілою низкою негативних емоцій, серед яких домінуючими є здивування, печаль, гнів, страх. Знижується здатність до аналізу ситуацій під впливом нових умов навчання. Їх спілкування з однолітками стає більш вибірковим, водночас збільшується кількість конфліктних ситуацій. У взаємодії з вчителями учні-п'ятикласники обирають стратегію уникання контакту. Зростає кількість учнів, які часто відволікаються від навчального процесу під час уроку, займаються сторонніми справами, мають труднощі у засвоєння нового учбового матеріалу; їх навчальна активність, мотивація та успішність, під впливом нових умов, має тенденцію до зниження.

Встановлено розвиток кожного із компонентів адаптації впродовж навчання учнів у 5-му класі. Впродовж навчального року не суттєво змінилися показники *когнітивного компонента* - рівень рефлексивності молодших підлітків залишився незмінним. У *емоційному компоненті* залишилось незмінним переживання учнями реактивної, шкільної тривоги, а їх особистісна тривожність набула тенденції до підвищення. Емоційний стан більшості учнів вже в середині навчального року помітно покращився, переживання здивування та печалю зменшилось. Натомість окремі учні в процесі навчання у 5-му класі стали частіше переживати гнів, сором, презирство та відразу, що на початку року було для них не характерним. Аналіз динаміки *навчально-мотиваційного компонента* засвідчив, що частина учнів стала краще засвоювати навчальний матеріал, їх успішність покращилася. Водночас навчальна мотивація п'ятикласників впродовж року має тенденцію до зниження. Дослідженням

поведінкового компонента адаптації встановлено, що п’ятикласники засвоїли вимоги вчителів-предметників, проте не завжди їх дотримувалися, що спричинило появу конфліктних ситуацій. Стосунки з однолітками в основній школі набули більш відкритого характеру, збільшилась кількість учнів, яких школа приваблює можливістю спілкування з однолітками. Отже, з переходом в основну школу не всі учні легко адаптуються до нових умов навчання, процес їх адаптації може тривати впродовж всього навчального року.

Кореляційний аналіз отриманих результатів дослідження довів існування тісного зв’язку між всіма компонентами адаптації до навчання. Це дає можливість стверджувати, що в програму психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації п’ятикласників варто включити розвиток всіх структурних компонентів адаптації учнів до нових умов навчання.

Найбільш значущими соціально-психологічними чинниками, які негативно впливають на адаптацію учнів при їх переході в основну школу є кабінетна система навчання, збільшення навчального навантаження та збільшення числа вчителів й їх вимог. В навчальному процесі суттєву роль відіграє складність отримати високу оцінку, настрій вчителів та відсутність зацікавленості учнів у навчанні. Ці умови є характерними для всіх п’ятикласників, проте найбільший вплив вони справляють на учнів з середнім та низьким рівнем адаптованості, що було підтверджено кореляційним аналізом. Важливою умовою успішного процесу адаптації п’ятикласників до вимог основної школи є емоційно-ціннісне ставлення до них батьків та вчителів, їх підтримку учні очікують найбільше.

Дослідженням встановлено вплив індивідуально-типологічних властивостей п’ятикласників на їх адаптацію, зокрема такої індивідуальної риси як нейротизм. Діти з акцентуйованими рисами характеру застрягаючого та тривожно-боязкого типів мають більші труднощі в процесі адаптації до нових умов навчання.

Дослідження гендерних відмінностей в процесі адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі засвідчило, що цей процес є складним

як для дівчат, так і для хлопців. Встановлено, що у дівчат переважає середній рівень адаптованості. Вони часто невпевнені в правильності своїх вчинків та схильні переживати почуття тривоги, страху, провини. Головним чинником, що викликає негативний емоційний стан у дівчат, є поява нових вчителів до яких їм складніше пристосовуватись, ніж хлопцям. Процес їх адаптації уповільнюється через страх розкрити свої можливості, який блокує пізнання нової ситуації. Для хлопців більш характерним є низький рівень адаптації, яка супроводжується переживанням розчарування, пригнічення та сорому. Здатність до рефлексії у хлопців розвинена слабо. Вони недостатньо розуміють свої почуття та почуття інших людей і, як наслідок - їм складно приймати правильні рішення, розуміти і виконувати вимоги вчителів, звикнути і прийняти нового класного керівника та успішно навчатися при збільшеному навчальному навантаженні. Гендерною особливістю хлопців є складність засвоєння шкільного навантаження та зниження навчальної мотивації, успішності.

В цілому, результати емпіричного дослідження засвідчили, що процес адаптації молодших підлітків до нових умов навчання відбувається закономірно з якісними змінами у всіх компонентах адаптації, що дає підставу стверджувати, що цей процес можна цілеспрямовано прискорити за допомогою програми психолого-педагогічного супроводу.

Зміст другого розділу дисертації представлений у таких публікаціях автора:

1. Дзюбенко О. А. Динаміка шкільної тривожності учнів при переході від початкової до основної школи / О. А. Дзюбенко // Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перший крок у науку». Т. 1. – Луганськ : Глобус-Прінт, 2012. – С. 243-247.

2. Дзюбенко О. А. Соціально-психологічні умови адаптації молодших підлітків при переході до основної школи / О. А. Дзюбенко // Вісник

післядипломної освіти : зб. наук. праць. – Вип. 5 (18) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : «Дорадо-Друк», 2011. – С. 229 - 236.

3. Дзюбенко О. А. Вплив індивідуально-типологічних особливостей молодших підлітків на їх соціально-психологічну адаптацію до умов навчання в основній школі / О. А. Дзюбенко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 254 – 264.

4. Дзюбенко О. А. Емоційно-ціннісне ставлення учнів 5-х класів до школи в процесі їх адаптації до нових умов навчання / О. А. Дзюбенко // Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (22-23 травня 2012 р., м. Київ – Кам'янець-Подільський) / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Ануфрієвої / - Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2012. – С. 120-122.

5. Дзюбенко О. А. Гендерні відмінності в адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі / О. А. Дзюбенко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми практичної психології» (29 березня 2012 р., м. Київ). – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 28-34.

6. Дзюбенко О. А. Компоненти та рівні соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі / О. А. Дзюбенко // Єдність навчання та наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1. / Укл. Г. І. Волинка, О. В Уваркіна, О. П. Симоненко, О. П. Ємельянова. – К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 149–151.

РОЗДІЛ 3
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

3.1. Теоретичне обґрунтування програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до нових умов навчання

Спираючись на теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми адаптації та результати власного експериментального дослідження, ми розробили програму психолого-педагогічного супроводу, мета якої – сприяння прискоренню процесу адаптації учнів до нових умов навчання, попередження їх перевантаження, а в кінцевому рахунку, збереження психологічного здоров'я та допомога у їх особистісному розвитку.

Аналіз літератури показав, що психологи у роботі над проблемою адаптації-дезадаптації особистості використовують широкий комплекс психологічних методів впливу, розроблені представниками різних психологічних шкіл: психодинамічної, гуманістичної, когнітивної, біхевіоральної. У психотерапевтичних напрямах існує певний розподіл того, що є основою у вирішенні психологічних проблем особистості. Так, психодинамічний та гуманістичний напрями зосереджуються на емоційно-особистісній сфері, когнітивний та біхевіоральний – на поведінкових патернах особистості.

Метою психоаналітичної терапії є допомога особистості в тому, щоб доступним способом, обходячи психосоматичну хворобу, вирішити внутрішній конфлікт, який пов'язаний з адаптацією до вимог оточуючого середовища. Досягнення мети відбувається шляхом відновлення «Я», звільнення від його заборон, які викликані витісненням та послабленням його впливу на «Воно» [11; 170; 172; 183; 208].

Представники особистісно-орієнтованої психотерапії у роботі з дезадаптованими підлітками ставлять перед собою наступні завдання: 1) вивчення особистості дезадаптованого підлітка, його емоційних станів, мотиваційних механізмів; 2) виявлення та вивчення типу акцентуації характеру та компенсаторних механізмів, які сприяють виникненню і збереженню невротичного стану; 3) досягнення усвідомлення підлітком причин та наслідків між особливостями його системи взаємостосунків і його дезадаптованим станом; 4) допомога підлітку правильно вирішити психотравмуючу ситуацію, змінити при необхідності, його об'єктивне положення і ставлення до нього оточуючих; 5) зміни в міожособистіних стосунках, корекція неадекватних форм поведінки [168, с. 58].

Теоретичною основою поведінкової терапії є психологія научіння. Класичне навчання може успішно впливати на симптоми і негативну поведінку. Методика, заснована на психології научіння, може застосовуватися як в індивідуальній терапії, так і в роботі з групами. Ця терапія спрямована на те, щоб навчити дитину контролювати свою поведінку, розвивати у неї чуттєве і когнітивне вміння, бажання вчитися [19; 98; 172; 183; 212]. Метод поведінкової терапії виявився ефективним при корекції шкільних фобій [213]. Страх шкільної ситуації – «набутий страх школи, що обумовлений чинниками шкільної ситуації та призводить до уникання занять» [142, с. 1117]. При наявності страху школи у дітей спостерігається порушення уваги, імпульсивність, замкнутість в собі тощо. Порушення уваги та імпульсивність – це ті симптом, які найкраще відповідають на втручання поведінкової терапії, яка через рольову гру включає методи заохочення і тренування. Сьогодні поведінкова терапія намагається не тільки змінювати поведінку, але й думки, почуття і фізіологічні реакції індивіда та його оточення. Це наблизило поведінкову терапію до когнітивної, що спричинило появу нового напряму - когнітивної біхевіотерапії [177].

Когнітивна психотерапія вбачає основну причину емоційних і поведінкових розладів в існуванні дезадаптивних переконань, які виникають в

результаті помилкового сприйняття і переробки інформації в процесі розвитку особистості. Когнітивна терапія ставить перед собою завдання прямо впливати на думки, установки, очікування дитини. Вона полягає в пошуку спотворень в мисленні і навчанні альтернативному, більш реалістичному способі сприйняття свого життя. Когнітивна терапія орієнтована на мету і сфокусована на проблемі [15; 19; 20]. Досить вдало, в межах когнітивної терапії, виглядають і спроби навчити дитину розпізнавати конфлікти і вирішувати їх через рольову гру. Одна з найбільш поширених програм - навчання вмінню заміщати агресію [214]. Програма базується на трьох компонентах: інтерперсональному навчанні готовності до зміни поведінки, умінні контролювати почуття злоби та моральному розвитоку. У цій програмі, яка будується на психолого-педагогічних і поведінкових принципах, підлітки об'єднуються в групу і тренують готовність нормалізувати свою поведінку, обговорюють поняття моралі.

Оскільки проблема труднощів у адаптаційному процесі пов’язана з втратою цілісності та проявляється у внутрішньому дискомфорті школяра, що може призвести до дезадаптації, то ми пропонуємо у роботі шкільного психолога поєднувати когнітивні, поведінкові та емоційно-особистісні концепції психологічної допомоги. Тобто, використовувати еклектичний підхід.

Важливим теоретичним положенням, яке враховувалось нами при розробці та реалізації нашої експериментальної програми, є погляд Г. Костюка на процес становлення людської особистості, який здійснюється на основі боротьби суперечностей. Однією з основних суперечностей, що проявляється на всіх вікових етапах, є розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості. Суперечності постають в процесі появи нових потреб, в підпорядкуванні ближчих, індивідуальних мотивів віддаленішим, суспільним [82].

Найбільш ефективним методом роботи з молодшими підлітками є гра у сфері міжособистісних взаємин, адже саме в сфері спілкування констатують основне джерело невротизації підлітків [32; 62; 168; 169]. Міжособистісна

взаємодія молодших підлітків у процесі рольової гри є основою психокорекційного впливу в процесі адаптації їх до нових умов навчання.

Крім рольових ігор до методів, що використовуються в рамках різних психологічних напрямів відносять арт-терапію та методи прогресивного розслаблення. Позитивний вплив арт-терапевтичних методів роботи з учнями, які мають труднощі в процесі адаптації є беззаперечним. Через мистецтво психологічний вплив відбувається легко та невимушено, що дуже важливо у роботі з молодшими підлітками. Причому, як зазначає О. Древіцька: «арт-терапевтичні підходи можливі в руслі всіх основних напрямів психотерапії. Не важливо, яку парадигму сповідує психолог: психодинамічну чи гуманістичну або проводить біхевіоральну терапію, - в усіх випадках може бути використана арт-терапія або її елементи» [55, с. 45].

Особливу ефективність терапії мистецтвом психологи відзначають в підлітковому віці. Адже психологічне неблагополуччя може проявлятися не тільки в процесі навчання, а й у стосунках з однолітками, вчителями, батьками, що зумовлено як віковою кризою, так і новою ситуацією переходу до основної школи. Аналіз тренінгових програм, спрямованих на профілактику та корекцію дезадаптації молодших підлітків, показав, що елементи арт-терапії наявні в багатьох вправах [13; 33; 49; 55; 58; 126; 167; 180; 190; 191]. У своїх програмах психологи використовують найрізноманітніші техніки: малювання, музичні заняття, танці, спів, віршування, аплікацію, роботу з пластиліном чи глиною, театральні вистави тощо. Ефективність використання технік арт-терапії у роботі з дезадаптованими дітьми дозволяє включити елементи терапії мистецтвом у програму психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації п’ятикласників до навчання в основній школі.

Крім арт-терапевтичних технік для стабілізації психоемоційного стану школярів в межах різних терапевтичних підходів досить вдало застосовуються методики прогресивного розслаблення. Техніка застосування методів релаксації в різних психологічних напрямах відрізняється, проте всі вони спираються на класичну основу – аутогенне тренування, яке на тлі загального спокою й

розслаблення м'язів усього тіла широко використовується для регулювання нервово-емоційного стану, відновлення сил після напруженої праці. Людина може вселити собі радість, бадьорість й інші почуття, які поліпшують самопочуття, піднімають настрій. Самонавіювання впливає позитивно не тільки на психіку людини, але й на стан внутрішніх органів, розслабленням м'язів знижує тонус мускулатури внутрішніх органів і в такий спосіб ліквідує спазматичні стани, які є результатом соціальних стресів, таких як труднощі в процесі адаптації [47; 99; 132; 153; 160; 162; 165]. Позитивним в методі аутогенного тренування є те, що його техніці може навчитися кожен. Для молодшого підліткового віку методи релаксації мають позитивний вплив, адже вміння регулювати емоційний стан, шляхом розслаблення тіла та позитивного самонавіювання, сприятиме подоланню внутрішнього напруження, яке є наслідком нової ситуації у шкільному навчанні. Тому доцільним для прискорення процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі є використання елементів аутогенного тренування у вигляді психологічної гімнастики, релаксації та позитивного самонавіювання.

Аналіз поглядів вітчизняних психологів-науковців засвідчив, що проблема труднощів в адаптації школярів розглядається ними з різних сторін. А розроблені психологами програми допомоги дітям, які мають труднощі в процесі адаптації, залежаться від психологічних особливостей школярів, які вказують на їх певну категорію дезадаптації. Так, до категорії дітей, які мають труднощі в адаптації відносять учнів із синдромом гіперактивності, підвищеною агресивністю, тривожністю й аутизмом. Психологічна допомога дітям із зазначеними видами дезадаптації розроблена психологами у вигляді індивідуальних занять, рекомендацій для батьків, вчителів та тренінгів для дітей [20; 103; 105; 210]. Учні з такими проблемами потребують постійної особливої уваги, а не лише в періоди переходу на нову ланку навчання.

Українські вчені-психологи (І. Булах, А. Винагородський, І. Сабанадзе, Г. Хомич), враховуючи контекст проблеми дезадаптації, вважають, що труднощі в процесі адаптації притаманні нормальним дітям, які мають

загострені риси характеру – акцентуації приховані або видимі. Корекція таких рис дітей повинна спиратися насамперед на знання особливостей роботи з дітьми, яким притаманні різні акцентуації характеру. «Виправлення емоційних та поведінкових стереотипів можливо здійснювати і через вивчення захисних механізмів особистості акцентуйованого підлітка» [168, с. 50]. Засобами впливу як в індивідуальній, так і в груповій роботі є вербальна і невербальна комунікація між психологом і підлітком та між учасниками тренінгу. Методами роботи можуть бути: психогімнастика, музикотерапія, бібліотерапія, імаготерапія, арттерапія, натуртерапія, логотерапія, гештальттерапія, трансактний аналіз, морітатерапія [там само].

Варто зазначити, що деякі вчені пов’язують виникнення труднощів в адаптації молодших підлітків до нових умов навчання з їх схильністю до девіантної поведінки, яка закладається задовго до початку підліткового віку. Дітей, які мають труднощі як в процесі адаптації до нових умов, так і взагалі впродовж всього навчання, вважають дезадаптованими. Саме тому, психологічну профілактику дезадаптованої поведінки молодших підлітків розглядають як початок загальної профілактики правопорушень та злочинності. Серед напрямів роботи з дезадаптованими підлітками виокремлюють: корекцію особистісних якостей, що спричинюють девіантну поведінку, допомогу у вирішенні конфліктних ситуацій [6; 63; 109; 198].

Н. Максимова вважає, що психологічна корекція девіантної поведінки повинна будуватись з огляду на тип важковиховуваності. Так, для педагогічно запущених дітей доцільно використовувати такі напрями як створення ситуації психологічного комфорту, формування позитивної самооцінки та мотивації досягнення, створення умов для підвищення рівня успішності в провідній діяльності, підвищення рівня саморегуляції, розвиток моральних уявлень, формування позитивної життєвої перспективи. Для дітей з порушенням емоційно-вольової сфери програма психологічної корекції повинна будуватись відповідно до рівня ураження емоційної сфери особистості. Психологічна

допомога дітям із ситуативною важковихованістю спирається на визначення зони афекту та вирішення конфліктної ситуації [107].

Варто зауважити, що труднощі в адаптації до нових умов навчання не завжди пов'язані із деструктивними формами поведінки, хоча вони є найбільш помітними. Діти з девіантною поведінкою вимагають особливої уваги та додаткової індивідуальної психологічної допомоги. Метою нашої програми не є робота з важковиховуваними дітьми, вона призначена прискорити процес адаптації широкого загалу учнів-п'ятикласників до нових умов навчання, оскільки надає можливість швидко засвоїти нові умови навчання та виробити найбільш сприятливу поведінку в ситуаціях, зумовлених цими умовами, а також сприяє нормалізації психоемоційного стану, шляхом научіння навичкам саморегуляції та надання дітям можливості для самопізнання.

Практика свідчить, що шкільні психологи найчастіше використовують у своїй практичній діяльності такі напрями допомоги учням, які перейшли до навчання в основну школу: розвиток шкільної мотивації, формування інтересів, розвиток навичок спілкування з однолітками та дорослими, розвиток впевненості у собі, формування адекватного ставлення до успіхів та невдач, формування уявлення про себе як про людину з великими можливостями [8; 37; 56; 70; 85; 111; 127; 143; 166; 174].

Теоретична схема організації психолого-педагогічного впливу в процесі адаптації учнів подана у праці М. Ржецького «Лекции по педагогике: фундаментальные основы». Вчений застосовує поняття «мета», що виражає причинно-наслідкові співвідношення в системі «дія-результат». В своєму становленні система «дія-результат» проходить ряд перехідних моментів, а саме: 1) занурення учнів в педагогічне середовище, де вони приймають його вимоги; 2) усвідомлення учнями потреби адаптуватися відповідно до нових вимог, виникнення «мети-бажання»; 3) вироблення «мети-наміру» щодо виконання конкретних дій; 4) виокремлення «мети-досягнення», тобто отримання результату на основі виконання дій. Згідно цієї схеми, вчений

розглядає чотири моменти адаптації, на яких можна акцентувати увагу учнів організовуючи процес їх діяльності:

1. Усвідомлення та прийняття педагогічних вимог. Це надає учням загальний орієнтир в процесі їх адаптації.

2. Виникнення «мети-бажання», яке вказує на область можливої активності суб'єкта та виступає як зародження конкретної діяльності.

3. Вироблення «мети-наміру», що визначає конкретний план діяльності [150].

Г. Цукерман визначає основну школу як етап відокремлення школярів всередині вже сформованої навчальної спільноти. Основним завдання дорослих, які організовують начальну діяльність на другому етапі навчання, є забезпечення психолого-педагогічних умов для початку індивідуалізації тих здібностей та вмінь, які були придбані учнями в процесі спільного вирішення навчальних завдань, що характерно початковій школі. Мова йде, в першу чергу, про здатність до рефлексії і вміння вчитися: самостійно визначати межу своїх знань, умінь та переходити за цю межу, стаючи більш вмілим, знаючим. «Рефлексивний розвиток кожної дитини здійснюється у тих сферах і в тій мірі, в якій вихід на кордон своїх можливостей, пошук нових способів дії, розширення власних знань і умінь буде представлено учню як його власна, залежна від його зусиль самозміна, як його особистий, авторський внесок у загальну справу» [188, с. 23].

С. Шулькіна розробляючи програму профілактики та корекції дезадаптації п'ятикласників зосередила свою увагу на зниженні тривожності учнів, досягненні згуртованості класу, розвитку уявлень про права, обов'язки п'ятикласників та навичок регуляції їх настрою [199].

Г. Прихожан вважає, що основні напрями роботи з дітьми, які перейшли до навчання в основну школу повинні спиратися на «поєднання занять на теми загальноучбові, мотиваційні та вправ спрямованих на подолання шкільної тривожності» [139, с. 14].

Співробітники психологічного інституту РАО зосередили свою увагу не стільки на процесі переходу учнів від початкової до основної школи, скільки на вікових особливостях підліткового періоду. Психологи запропонували програму, яка допомагає дітям 10-12 років розвивати здібності до самопізнання та впевненість в собі, оскільки цей віковий період сприятливий для подібної роботи. Програма допомогає дітям краще пізнати себе, свої сильні сторони, розвинути почуття власної гідності, долати невпевненість, страх, підвищене хвилювання в різних ситуаціях, стверджувати свої права та особистісну цінність [46]. Вважаємо, що окремі елементи даної програми можуть бути використані для прискорення процесу адаптації молодших підлітків до нових умов навчання основної школи.

Спираючись на теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми адаптації та результати власного експериментального дослідження, нами було виокремлено напрями психологічної допомоги молодшим підліткам в процесі їх адаптації до умов навчання в основній школі відповідно до компонентів адаптації учнів. Кореляційний аналіз між компонентами адаптації дозволив встановити, що між ними існує зв'язок. Тому формувальний експеримент був побудований відповідно до визначених нами компонентів адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, а саме:

- розвиток когнітивної сфери як здатності до особистісної рефлексії, аналізу критичних ситуацій, своїх можливостей, вміння висловлювати свої думки та реалізовувати ідеї;
- розвиток емоційної сфери, в основі якої лежить подолання внутрішнього дискомфорту, напруження, підвищеного рівня тривожності, агресивності, підвищення толерантності у стресових ситуаціях, оволодіння навичками саморегуляції. Психологічна допомога полягає у тому, щоб допомогти п’ятикласникам стати більш стійкими до стресових ситуацій, навчитися контролювати свій емоційний стан під час напружених, конфліктних ситуацій, ставитися до життя з певною легкістю, а не впадати у відчай перед проблемами;

- в умовах шкільного навчання, важливим напрямом роботи психолога є формування мотивації до навчання, що має особливо актуальне значення в умовах сучасної школи;

- робота з поведінковими патернами, розвиток соціально-комунікативної лабільності. Розширення можливостей спілкування в різних ситуаціях, розвиток комунікативних здібностей, вирішення конфліктних ситуацій соціально припустимими способами та вміння використовувати раціональний стиль поведінки у складних ситуаціях.

При плануванні програми формувального експерименту ми виходили з того, що найбільш вдалою формою роботи з молодшими підлітками є тренінг, оскільки в цьому віці потреба у спілкуванні стає провідною, а життєвого досвіду недостатньо, проте яскраво виражене стремління в його набутті. Виходячи з цього, соціально-психологічний тренінг ми розглядаємо як «форму активного навчання за допомогою придбання життєвого досвіду, який моделюється в груповій взаємодії його учасників» [41, с. 7]. В контексті цього, наша програма виступає як вид активного навчання способам, спрямованим на прискорення процесу адаптації п’ятикласників та як метод зміни їх поведінкового стереотипу відповідно до вимог основної школи та вікового розвитку.

До основних критеріїв за якими була розроблена система вправ в тренінговій роботі слід віднести відповідність вправ поставленим завданням, молодшому підлітковому віку, просторовим, часовим умовам проведення занять та стадіям роботи групи як на окремому занятті так і впродовж тренінгу вцілому. Принципи роботи – активність та рівноправність учасників тренінгу. Варто зауважити, що реалізація запропонованої нами програми є можливою за умови компетентності тренера.

Емпіричним дослідженням було встановлено, що підтримку в адаптаційному процесі п’ятикласники очікують від сім’ї, однокласників, вчителів та психолога, що підтверджує необхідність взаємодії батьків, вчительського колективу та психологів у вирішенні проблеми шкільної

дезадаптації учнів основної школи. Крім того, аналіз літератури з проблеми соціально-психологічної допомоги п'ятикласникам в системі «дитина-батьки» та «учень-вчитель» свідчить про недостатню зосередженість уваги психологів на даному напрямі психологічної допомоги. Саме це слугувало вихідною точкою включення до програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації п'ятикласників занять для вчителів та батьків. Робота в даному напрямі полягала у підвищенні рівня психологічної компетентності вчителів, батьків з проблеми шкільної адаптації та залученні їх до колективного вирішення навчальних, виховних, розвивальних та адаптативних завдань в умовах шкільного навчання.

3.2. Програма психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі

Плануючи формувальний експеримент, ми виходили з того, що адаптація до навчання визначається такими компонентами як: когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий. Комплексне поєднання зазначених компонентів вказує на рівень адаптованості молодших підлітків, який є показником міри успішності їх адаптації до нових умов навчання в основній школі. Основна мета експерименту була визначена з припущення, що спеціально організований комплексний психолого-педагогічний супровід є важливою умовою прискорення процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

Заняття за програмою психолого-педагогічного супроводу проходили два рази на тиждень, тривалістю по 45 хвилин, кожне передбачало виконання завдань, спрямованих на реалізацію загальної мети експерименту. Програма психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі включала 15 занять, які проводились під час класної години щотижнево та у групі подовженого дня один раз на тиждень. Було сформовано дві аналогічні за кількістю осіб групи, кожна з яких складалась із

30 учнів, які у констатувальному експерименті виявили низький (10 осіб) та середній (20 осіб) рівні адаптованості до навчання в основній школі.

Окремим напрямом роботи у програмі психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків було залучення батьків та вчителів до вирішення цієї проблеми, зокрема підвищення їх психолого-педагогічної компетентності у питаннях шкільної адаптації-дезадаптації. Формою роботи з батьками було проведення розвивальних лекційно-дискусійних занять під час батьківських зборів. Робота з вчителями-предметниками проводилась у вигляді виступу на педагогічній раді з повідомленням про психологічні особливості адаптації п'ятикласників, де були висвітлені основні аспекти даної проблеми та результати нашого емпіричного дослідження. Крім того, з учителями було проведено два тренінгових заняття.

Програма психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі включала:

- допомогу молодшим підліткам прийняти нові умови навчання в основній школі;
- розвиток здатності розуміти свій стан та стан інших людей, тобто можливості особистісної рефлексії;
- зниження рівня шкільної, особистісної, реактивної тривожності, відреагування заблокованих емоційних переживань та розвиток навичок емоційної саморегуляції;
- розвиток комунікативних навичок – вміння вести бесіду, слухати, задавати питання, спілкуватися з однокласниками та новими вчителями;
- підвищення рівня соціально психологічної компетентності, що включає розвиток навичок поведінки в конфліктних ситуаціях та позитивних виходів із неї;
- підвищення рівня мотивації учнів до начальної діяльності.

Основний зміст програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі поданий у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Програма психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі

Тематичні блоки	Тренінгові дії	Час
Перший раз в 5-й клас	**Заняття 1.**	
	1.Презентація тренінгу та Вправа «Моє ім'я».	15 хв.
	3.Групова дискусія «Перший раз в 5 клас».	20 хв.
	4.Вправа «Обертання в стрибках» та «Посмішка по колу».	10 хв.
Мої внутрішні переживання	**Заняття 2**	
	1. Вправа «Олівці».	10хв.
	2. Міні лекція „Значення емоцій в житті людини".	10 хв.
	3. Вправа «Напрягайся-розслабляйся».	10 хв.
	4.Вправа «Система прогресивного розслаблення».	15 хв.
	Заняття 3	
	1.Вправа «Зірковий екран».	10 хв.
	2. Вправа «Візуальний антистрес».	10 хв.
	3. Психогімнастика «Антистрес».	10 хв.
	Заняття 4	
	1.Вправа «Райдуга».	15 хв.
	2.Психогмнастика «Відпочинок».	20 хв.
	3.Вправа «Приємні спогади».	10 хв.
Пізнаю себе, розумію оточуючих	**Заняття 5**	
	1.Вправа «Зовнішній прояв емоцій».	15хв.
	2. Вправа «Хто Я».	15 хв.
	3. Вправа «Смайлик».	15 хв.
	Заняття 6	
	1.Вправа «Привіт».	10 хв.
	2. Вправа «Відзеркалення емоційного стану».	15 хв.
	3.Вправа «Клас очима учнів».	20 хв.
	Заняття 7	
	1.Вправа «Чи вміємо ми слухати?».	15 хв.
	2.Вправа «Зламаний телефон».	10 хв.
	3.Вправа «Інтерв'ю».	20 хв.
Я серед інших або як себе поводити в колективі	**Заняття 8**	
	1.Вправа «Зустріч на вузькому мосту».	20 хв.
	2.Міні-лекція «Конфлікт, причини його виникнення та стратегії поведінки людей в конфліктних ситуаціях».	25 хв.
	Заняття 9-10	
	1. Вправа «Аналіз конфліктних ситуацій».	70 хв.
	2.Вправа «Струмок».	20 хв.
Навчання – це цікаво	**Заняття 11**	
	1.Групова дискусія «Навіщо мені навчання в школі».	45 хв.
	Заняття 12	
	1. Вправа «Склади настанову для своїх друзів».	30 хв.
	2. Вправа «Активізуй увагу».	15 хв.
	Заняття 13.	
	1.Вправа «Мені цікаво в школі тому, що….»	15 хв.
	2.Вправа «Приємні спогади та похвала самому собі».	15 хв.
	3.Вправа «Придумай девіз».	15 хв.
Моє особистісне зростання	**Заняття 14.**	
	1.Вправа «Вільний».	45 хв.
	Заняття 15	
	1.Підведення підсумків участі п'ятикласників у тренінгу.	20 хв.
	2.Вправа «Струмок», заключне слово тренера.	25 хв.

Програма психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації учнів до навчання в основній школі (табл. 3.1) включала 15 занять, які були об’єднані у 6 блоків, кожен з яких мав свою мету та присвячений окремій темі. Всі заняття програми орієнтовані на групову форму роботи, яка є більш ефективною та економною в часі. Місцем для проведення тренінгу був кабінет психолога, який прилаштований для проведення тренінгів й оснащений всіма необхідними матеріалами.

Програма складалась з трьох частин:

1. Вступна (1 заняття), яка включала налагодження позитивної атмосфери у групі, встановлення правил міжособистісної взаємодії під час занять, актуалізацію потреби, заохочення учасників до роботи, визначення їх очікувань, розкриття мети, змісту та перспектив у відвідуванні тренінгу.

2. Основна (2-13 заняття), яка мала на меті підвищення рівня адаптованості, шляхом зниження почуття тривоги, сорому, печалю, під час навчання у школі, підвищення мотивації до навчальної діяльності, налагодження позитивного соціально-психологічного клімату в групі, розвитку здатності до рефлексії та психологічної компетентності у нових соціальних умовах.

3. Завершальна (14-15 заняття), метою якої було підвищення впевненості в собі учасників тренінгу, закріплення навичок, отриманих ними під час попередніх занять, зворотній зв'язок від учасників тренінгу, визначення досягнень та підведення підсумків групової роботи.

Програма включала міні-лекції, рухові вправи, рольові ігри, методи арт-терапії та прийоми релаксації. Пріоритет мали багатофункціональні техніки, які сприяли зниженню емоційного напруження учнів, розвитку позитивних мотивів навчальної діяльності, формування навичок соціальної взаємодії, рефлексії, пізнання власного внутрішнього світу, тобто були спрямовані на вирішення завдань адаптативно-розвивального характеру. Розвивальний ефект здійснювався не за рахунок збільшення кількості тренінгових вправ, а за допомогою повного використання можливостей кожного завдання. Крім того,

кожне заняття тренінгу сприяло створенню позитивного мікроклімату в групі, взаєморозумінню між учасниками, оскільки за умов сприятливої групової динаміки адаптація до навчання у молодшому підлітковому віці відбувається легше та швидше. Кожен із запропонованих учасникам тренінгу методів роботи спрямований на реалізацію мети формувального експерименту та цілком відповідає завданням дослідження.

Кожен блок програми має своє змістове наповнення. Розглянемо їх детальніше.

Перший блок – «Перший раз в 5-й клас» передбачав розширення уявлень дитини про навчання в основній школі, знайомство з новими умовами, вчителями, предметами, вимогами, змінами, що супроводжують перехід на нову ланку навчання, усвідомлення того, що навчання в школі відтепер буде відрізнятися від того, яким воно було в початковій школі. Крім ознайомлення учнів з загальними особливостями навчання в основній школі, метою першого блоку було розкриття позитивних сторін навчання в 5-му класі, що доцільно викладено у формі міні-лекції та здійснено під час дискусій з учасниками групи. Вправи цього блоку спрямовані на сприяння груповій згуртованості, налагодження позитивної атмосфери у групі, що є необхідним для ефективної роботи на наступних заняттях.

Другий блок – «Мої внутрішні переживання» спрямований розширити теоретичні знання учнів про роль емоцій в житті людини, робота над вираженням негативних емоцій, розвинути здатність розуміти та адекватно виражати свої емоції, шляхом пізнання власного внутрішнього світу емоційних переживань, аналізу стресових ситуацій, пошуку внутрішніх ресурсів, а також оволодіння техніками психогімнастики, релаксації.

Третій блок «Пізнаю себе, розумію оточуючих» спрямований на розвиток здатності розуміти свій стан та стан інших людей, тобто підвищення рівня рефлексивності, що включає вміння аналізувати життєві ситуації, приймати правильні рішення та знаходити способи порозуміння; присвячений розвитку

комунікативних здібностей: вмінню слухати, задавати питання, брати участь в дискусіях.

Четвертий блок - «Я серед інших або як себе поводити в колективі» передбачав оволодіння навичками взаємодії з дорослими, однокласниками та усвідомлення правил поведінки в умовах школи, розвиток навичок поведінки в конфліктних ситуаціях та позитивних виходів з них.

П'ятий блок – «Навчання – це цікаво» спрямований на підвищення мотивації до навчання, формування в учнів позиції школяра, який має адекватне уявлення про школу, позитивно ставиться до шкільних занять, умов навчання, визнає авторитет вчителя. Крім того, важливим є розвиток інтересу до пізнання нового, з'ясування причин відсутності інтересу до навчання та пошук шляхів відновлення пізнавальної активності учнів.

Шостий блок – «Моє особистісне зростання» передбачав формування віри у свої сили, можливості та позитивного ставлення до внутрішнього власного «Я», забезпечення потреб особистісного зростання, закріплення навичок спільної діяльності в умовах колективу.

Розглянемо зміст занять, що входили до кожного блоку.

Блок 1. «Перший раз в п'ятий клас»

Заняття 1

Завдання: самопрезентація учасників Т-групи; визначення завдань, принципів, правил групової роботи, виявлення очікувань; створення атмосфери безпеки, довіри та стимулювання учнів до продуктивної взаємодії; дискусія та тему «Що чекає мене в основній школі?».

Заняття розпочалося з презентації тренером мети тренінгу та встановлення *правил групової роботи.* А саме: не обговорювати того, що було почуто від інших учасників поза тренінговою групою; слухати один одного, не перебивати того, хто говорить, проявляти повагу до думок іншого; правило «нуль-нуль», приходити на заняття не запізнюючись; брати участь у запропонованих вправах; говорити від свого імені. Виражати «Я вважаю, я думаю…», а не «Всі тут вважають, що...»; правило «стоп», якщо обговорення

досвіду когось із учасників стає неприємним або небезпечним, то той чий досвід обговорюється, може закрити тему, сказавши «стоп»; у разі, якщо необхідно вийти, обходити поза кругом.

Хід заняття продовжила вправа, що була спрямована на самопрезентацію учасників групи.

«Моє ім'я»

Мета: самопрезентація учасників групи, налагодження групової роботи.

Кожен із учасників тренінгу називав своє ім'я та продовжував висловлення: «Моя найкраща подруга (мій справжній друг) сказав би, що я ...». Повідомляючи своє ім'я, учасник перекидав м'ячик наступному. Той у кого опинився м'ячик повинен був назвати ім'я того, хто йому кинув м'ячик та представити себе.

Після презентації учасникам була запропонована групова дискусія на тему: **«Перший раз в п'ятий клас»**, під час якої було визначено ставлення учнів до переходу в п'ятий клас, їх очікування, переживання та роздуми про позитивні та негативні сторони навчання в основній школі. Особливо учні переживали з приводу нових вчителів, кабінетної системи навчання та того, що не справляться в новими вимогами основної школи. Також було визначено те, що труднощі в адаптації до нових умов навчання будуть подолані в процесі тренінгової роботи, що стало додатковою мотивацією у відвідуванні занять. Особливо ми зосередили увагу на позитивних моментах переходу, які були прописані на дошці. Завершилося заняття вправою спрямованою на зняття напруження, створення доброзичливої атмосфери в групі.

Вправа «Обертання в стрибках»

Мета: зняти напруження, відпочити та показати учасникам як можна досягти мети взаємодіючи в групі.

Учасники розповсюджувалися по кімнаті, повертаючись обличчям у різних напрямах. Потім, за сигналом тренера, всі одночасно стрибали на місці. Стрибаючи, необхідно було повернутися так, щоб усі учасники були повернуті

обличчям один до одного. Можна повертатися на 90, 180, 240, 360 градусів. Кожен сам вирішував як йому повернутися, домовлятися не дозволялося.

Після вправи було запропоновано ритуальне прощання у вигляді гри «Посмішка по колу». Під час вправи, діти, сидячи в колі, по-черзі передавали один одному усмішку.

Блок 2 «Мої внутрішні переживання»

Завдання: розширення знань учасників про роль емоцій у житті людини; робота над вираженням емоцій, травмуючою ситуацією; оволодіння техніками психогімнастики, релаксації.

Заняття 2

Перед початком роботи була застосована техніка, яка налаштувала учасників на подальшу роботу та сприяла створенню позитивної атмосфери в групі, такою була вправа «Олівці».

Вправа «Олівці»

Мета: навчити координувати спільні дії на основі невербального сприйняття; налаштувати учасників на продуктивну роботу в групі.

Суть вправи полягала в тому, щоб утримати олівці, між вказівними пальцями учасників, які знаходились навпроти один одного. С початку вправа відпрацьовувалась у парах. Учасникам була дана вказівка не випускати олівці, рухати руками вниз-вверх, вперед-назад. Після того, як дії в парах виконувалися легко, учасникам було запропоновано відтворити завдання у колі. Група, не випускаючи олівців, виконувала завдання тренера: підняти руки, опустити, витягнути вперед, назад, присісти, встати. Дітям вправа дуже сподобалась.

Перехід до основної частини заняття був розпочатий з інформаційного повідомлення у вигляді **міні-лекції «Значення емоцій в житті людини».** В цьому теоретичному блоці тренер висвітлював питання стосовного видів, функцій, особливостей емоційних переживань людей як відповідь на внутрішні та зовнішні подразники. Зазначалась значущість емоцій у житті людини, їх вплив на здоров’я, взаємовідносини, працездатність та регуляцію емоційного

стану особистості за різних умов життя. Для того, що діти краще розуміли, які бувають емоції вони були записані на дошці. Варто зазначити, що вміння регулювати свої емоції, розслаблятися, відпочивати є необхідним для кожної людини, адже є основою її внутрішнього самозбереження.

Після інформаційного повідомлення учасникам було запропоновано перейти до практичних вправ, що направлені на розвиток здатності до саморегуляції.

Вправа «Напружуйся-розслабляйся!»

Мета: допомогти учасникам навчитися регулювати свій емоційний стан.

На листочку А3 необхідно було намалювати вертикальну риску на весь листок. Уявити ситуацію, яка є неприємною та ставлення до якої хотілось би змінити. Уявити, що верхній край риски – максимальне емоційне враження від ситуації, а нижній – мінімально нейтральне ставлення до ситуації. За допомогою олівця, рухати його в обох напрямах (вверх, вниз), при цьому фіксувати, як змінюється емоційний стан та ставлення до ситуації. Після роботи щодо подолання негативних емоцій, стимулювалися прояви позитивних. Пропонувалось уявити почуття радості, гарного настрою.

Вправа «Система прогресивного розслаблення» (техніка Е. Якобсона)

Мета: досягнути стану релаксації.

Учасники розміщувалися в кріслах та намагалися розслабитися. Тренером був зачитаний такий текст релаксації: «Вдихніть кілька раз глибоко та спокійно. Спочатку просто сконцентруйте увагу на ту групу м’язів, там де відчуваєте напруження. Зігніть руки в ліктях та зап’ястях, стисніть кулаки – розслабтесь. Притуліть спину до спинки стільця – розслабтесь. Підніміть та витягніть ноги - розслабтесь. Стисніть щелепи - розслабтесь. Притуліть підборіддя до грудей - розслабтесь. Дихайте глибоко. Сконцентруйте увагу на приємних відчуттях розслаблення. Уявіть як тепла хвиля розповсюджується по вашому тілу. Повільно відкрийте очі. Тепер ви почуваєте себе краще».

Після вправи учасники ділилися своїми враженнями. Домашнім завданням було повторення засвоєних вправ самостійно.

Заняття 3

На третьому занятті ми продовжували роботу над стимуляцією позитивних емоцій досліджуваних, зокрема зосередили особливу увагу на стресових ситуаціях, які є типовими для них в цей період. На початку заняття учасники розповіли про свій настрій та про те, що цікавого відбулось у них з часу останньої зустрічі. Також було з'ясовано, чи вдалось учасникам виконати домашнє завдання, які труднощі виникали, чи допомогли запропновані вправи досягнути стану спокою, розслаблення та внутрішньої гармонії. Роботи, спрямовану на подолання стресових ситуацій, ми розпочали з ресурсної техніки для того, щоб діти внутрішньо були готовими для психологічної роботи.

Вправа «Зірковий екран»

Мета: зняти напруження, зупинити хаотичний рух тривожних думок.

Учасникам було запропоновано закрити очі та уявити, що мозок – це космос, а думки – різнокольорові кульки. Завдання полягало в тому, щоб кожну думку уявити в образі кольорової кульки, що летить та мисленєво відштовхується як образ у простір. Так необхідно було робити з кожною зафіксованою думкою. Після такої ресурсної техніки тренер перешов до вправ, які сприяють подоланню травмуючих ситуацій.

Вправа „Візуальний антистрес"

Мета: зміна негативного ставлення до ситуації.

Учасникам було запропоновано уявити негативну ситуацію ніби послідовність фотокарток, які вицвітають до тієї міри, що зображення повністю зникає. Оскільки негативні переживання часто супроводжуються сковуванням тіла, то, продовжуючи роботу з емоційною сферою п'ятикласників, ми застосували елемент психогімнатистики.

Гімнастика «Антистрес» (методика Л. Пергаменщика)

Мета: зняти зажими з тих частин тіла, які страждають від стресу.

Учасникам необхідно було стоячи, поступово напружувати м'язи ікор, стегон, живота, спини, грудної клітини, пліч, рук до тих пір, поки все тіло не буде у стані напруження. Після цього, поступово, м'язи тіла необхідно було

розслабити. Учасникам було зачитано такий текст релаксації «Покладіть долоні на центр верхньої частини спини, з'єднайте лікті та потягнути їх донизу, голову не опускайте (10-20 сек.). На висоті пліч витягніть руки вперед, пальці з'єднайте, долоні назовні, підборіддя потягніть донизу (10-20 сек.), покладіть руки по різні сторони шиї, глибоко вдихнить, а на видиху нахиліть голову вниз (10-20 сек). Нахиліть голову вліво, руки зімкніть за спиною, лівою кистю обхватіть правий зап'ясток, повторіть вправу, повернувши голову вправо». Закінчився комплекс загальним напруженням та розслабленням тіла. А заняття було завершено зворотнім зв'язком учасників тренінгу.

Заняття 4

Починалось заняття із привітання та налагодження позитивного настрою учаників тренігу.

Вправа «Райдуга»

Мета: гармонізація внутрішнього світу дитини, відновлення внутрішніх ресурсів.

На листу А4 учасникам необхідно було намалювати райдугу, кожен колір якої висвітлював лише позитивні емоції, а після малювання, розмістити свій малюнок на видному місті.

Психогімнастика «Відпочинок»

Тренер використовував текст психологічної гімнастики О. Репіна, Е. Джекобсона [78]. Оскільки психогімнастика спрямована на відновлення сил організму, то після її проведення до заняття було включено вправу, яка передбачала підвищення внутрішніх психологічних ресурсів.

Вправа «Приємні спогади»

Мета: навчити учасників отримувати доступ до внутрішніх психологічних ресурсів психіки.

Учасникам необхідно було мислинєво згадати епізод свого життя, в якому вони почували себе легко, впевнено, спокійно та розказати про нього іншим учасникам. Домашнім завданням для учасників тренінгу було повторення вправ, які їм найбільше сподобались.

Блок 3 «Пізнаю себе, розумію оточуючих»

Завдання: розвинути навички ефективного спілкування та рефлексії в процесі взаємодії учнів з іншими людьми.

Заняття 5

Вправа «Хто як»

Мета: розвинути вміння учнів виражати різні емоції та розпізнавати їх. Крім того, ця вправа сприяла налагодженню роботи в групі.

Учасникам було запропоновано промовити будь-яку привітальну фразу з різними емоціями, а іншим учасникам треба було їх розпізнати. Результати проведення вправи виявили, що дітям складно розпізнавати емоційний стан інших людей. Крім того, її проведення показало дітям необхідність розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, що стало додатковою мотивацією у виконанні завдань тренера з даної теми.

Вправа «Зовнішній прояв емоцій»

Мета: розвинути навички учнів візуально розпізнавати різні емоції.

На початку роботи тренер нагадав, що таке емоції та які вони бувають: сором, радість, злість, гнів тощо. Учасникам було надано ілюстрований матеріал, який включав в себе вирази обличчя людей з різними емоціями. Учасникам необхідно було розпізнати, які емоції зображені на картинках.

Вправа «Смайлик»

Мета: завершити заняття у позитивному емоційному стані.

Дітям було запропоновано намалювати себе у вигляді веселого смайлика на ватмані під назвою «Наша група». Малюнок був збережений впродовж всього тренінгу.

Заняття 6

Крім зовнішнього прояву емоцій, яке було розглянуто на попередньому занятті, важливим у міжособистісному спілкуванні є розуміння інтонації голосу співрозмовника. Саме тому учасникам була запропонована вправа, яка допомагла усвідомити, що емоційний стан людини передається, насамперед, за допомогою невербального послання, яке може суперечити вербальному.

Вправа «Привіт»

Мета: навчити зосереджувати увагу учасників на інтонації голосу співрозмовника та слідкувати за власною інтонацію при відтворенні емоцій.

Тренер роздав учасникам картки із назвами різних емоцій, які їм необхідно було відтворити, промовляючи слово «Привіт!». Після завдання учасники зазначили те, наскільки важливо керувати інтонацією голосу для того, щоб оточуючі правильно розуміли один одного в процесі спілкування.

За допомогою попередніх вправ, учасники мали змогу розпізнати емоції візуально та аудіально. Наступна вправа була спрямована на віддзеркалення емоційного стану за допомогою міміки.

Вправа «Віддзеркалення емоційного стану»

Мета: навчити учнів відслідковувати власні переживання та відтворювати почуття іншої людини.

Під час вправи учасники по-черзі зображали різні емоції за допомогою міміки та пантоміміки. В той час як один учасник показував емоцію, решта учнів виконували роль «дзеркала», яке повинно було віддзеркалювати його емоційний стан. Ця вправа виконувалась мовчки, а після її проведення учасники обговорювали те, як емоційний стан позначається на зовнішньому вигляді людини. Після завдання учням було запропоновано перейти до вправи спрямованої на розуміння емоційного стану вчителів під час проведення уроку.

Вправа «Клас очима вчителя»

Мета: розвинути здатність учнів розуміти емоційний стан вчителів при роботі з класом.

Розподіл ролей під час гри: один учасник повинен був грати роль вчителя, який намагається проводити урок, інші учасники повинні були грати самих себе або когось зі своїх однокласників так, як вони себе поводять під час уроку. У ролі вчителя побував кожен учень. Ця вправа показала дітям як не легко бути вчителем та як варто цінувати його роботу. Зворотній зв’язок після проведення гри був оснований на розкритті того, які емоції може відчувати вчитель

працюючи з класом, як складно налагоджувати навчальний процес, підтримувати дисципліну, приділяти увагу кожному учню тощо.

Закінчилось заняття прощанням «Посмішка по колу».

Заняття 7

Заняття було розпочато з привітання та повідомлення тренером завдань заняття.

Вправа «Чи вміємо ми слухати?»

Мета: розвинути вміння слухати та звертати на себе увагу.

Учасники були поділені на пари. Першому учаснику необхідно було переказати будь-яку історію із життя чи зміст фільму, другому – уважно його слухати. Проте, після сигналу тренера, другому учаснику необхідно було перестати слухати і будь-яким чином показувати свою незацікавленість розповіддю. Після вправи відбулось обговорення того, які почуття виникають у людини внаслідок того, що її не слухають та тоді, коли виявляють зацікавленість розмовою. Тренер зосередив особливу увагу на тому, що важко засвоювати новий навчальний матеріал тому, що учні неуважно слухають вчителя і постійно відволікаються.

Вправа «Зламаний телефон»

Мета: розкрити недоліки неповної інформації.

Тренер запропонував передати по-черзі кожному учаснику зміст речення «На листочках дерев з’явилися перші жовті листочки», але своїми словами, намагаючись використовувати синонімічне значення слів, а не самі слова. В кінці вправи учасники повідомили свою версію фрази, а після того, ведучий зачитав першоджерело.

Під час вправи була зосереджена увага на тому, що непорозуміння, які виникають у дітей з учителями, однокласниками, батьками є наслідком неповної чи неправильно зрозумілої інформації. Водночас, правильно поставлене запитання допомагає краще зрозуміти співрозмовника. Саме тому учасникам було запропоновано розвинути навички міжособистісного спілкування, шляхом научіння правильно задавати питання.

Вправа «Інтерв'ю»

Мета: розвинути вміння учасників правильно задавати питання.

Учасники розподілились по парам та обрали фільм для обговорення, який бачив лише один учень із пари. Учасник, який фільм не бачив ставив запитання, а другий - давав на них відповідь. В результаті учасник, який брав інтерв'ю повинен був розповісти про фільм, якого не бачив. Контролював розповідь той, хто розповідав. Фокус уваги тренера був зосереджений на тому, щоб допомогти учасникам розвинути навички задавати питання, слухати, переказувати. Заняття закінчилось оплесками всіх учасників тренінгу.

Блок 4 «Я серед інших або як себе поводити в колективі»

Завдання: розвинути навички ефективної взаємодії учасників тренінгу в конфліктних ситуаціях, що виникли у дітей під час навчання в основній школі.

Заняття 8

Перед початком роботи, учасникам була запропонована вправа, яка відображала модель конфліктної ситуації.

Вправа «Зустріч на вузькому містку»

Мета: показати учасникам на що схожа модель конфлікту, які емоції можуть виникати у конфліктних ситуаціях, якими можуть бути шляхи вирішення конфліктних ситуацій.

Учасники, випадковим чином, були поділені на пари. Два учасника ставали один навпроти одного, а між ними була проведна лінія шириною 20 см, та довжиною 2 метри. Учасникам необхідно було йти назустріч один одному по імпровізованому дуже вузькому мосту на якому необхідно було розійтися так, щоб не впасти. Після вправи було обговорення того, хто і яким чином діяв під час вправи, що відчували ті, кому не вдалося перейти на іншу сторону, які причини до цього призвели, яка тактика допомогла б розминутися на мосту обом партнерам. Вправа служила моделлю конфліктної ситуації та переходом до інформаційної частини заняття. **Міні-лекція** присвячена темі **«Конфлікт, причини його виникнення та стратегї поведінки людей в конфліктних ситуаціях».**

Заняття 9-10

Перед кожним із занять цього блоку учасники згадували основні стратегії поведінки людини у конфліктних ситуаціях, подані тренером у лекції присвяченій конфліктам. Після інформаційного повідомлення учасникам були запропоновані ситуації, описані п'ятикласниками, які найчастіше виникають у них при переході до основної школи. Приклади конфліктних ситуацій, які були запропоновані учасниками тренігової групи:

- у нашій школі обов'язковою є шкільна форма. Одного разу, я не змогла її вдягнути, а прийшла в школу у своєму повсякденному одязі. Класний керівник почала на мене сваритися, я не змогла відповісти;
- діти з інших класів ображають та дражнять мене та моїх друзів;
- я посварилась зі своєю подружкою, але хочу з нею дружити, не знаю як їй про це сказати;
- мене обвинувачують в тому, що я зламала телефон своєї однокласниці, а я його не ламала;
- я перейшла з «Г» класу до «А», а моя подруга в «В», ми з нею дуже добре товаришували. Але після її переходу в інший клас, вона почала дружити зі своєю новою однокласницею, яка намагається зробити так, щоб мою подруга про мене забула. Я майже втратила дружбу;
- дуже переживаю в ситуаціях коли вчитель підвищує на мене голос;
- я запізнився в школу, вчителька почала на мене сваритися, я не зміг нічого пояснити;
- я перейшла до нового класу, де нікого не знаю, ніхто зі мною не товаришує;
- двоє моїх однокласників кидалися ручками, а вчитель звинуватив мене.

Ситуації були розглянуті у формі рольової гри та групових дискусій під час яких учасники намагалися віднайти конструктивні шляхи у вирішенні конфліктів. Після завершення аналізу всіх ситуацій хід роботи був переведений на релаксацію, відновлення внутрішньої гармонії учасників тренігу.

Вправа «Струмок»

Мета: релаксація, гармонізація внутрішнього стану учнів.

Учасникам необхідно було на листочку паперу А4 намалювати пейзаж на тему «Струмок». Малюнки були збережені та використані на останньому занятті тренінгу.

Блок 5 «Навчання – це цікаво»

Заняття 11

Завдання: розвиток пізнавальної мотивації та позитивного ставлення до навчання.

Вправи, що увійшли у цей блок побудовані на психології мотивації, вони спрямовані підвищити мотивацію учнів до навчальної діяльності в основній школі. Завдання були відібрані та адаптовані для молодшого підліткового віку на основі роботи С. Занюка «Теорія і практика мотивування, мотиваційний тренінг» [60].

Заняття було розпочато з привітання учасниками один одного, повідомлення тренером теми, мети наступних трьох занять. Заняття було присвячено груповій дискусії на тему: **«Навіщо мені навчання в школі».**

Мета: актуалізація уваги учнів на необхідності успішного навчання.

Кожен учасник мав можливість визначити свою мету навчання, а тренер фіксував всі відповіді на дошці. Після чого був проведений аналіз із визначенням провідних мотивів навчання. Після спільного обговорення, учасникам було запропоновано самостійно визначити або резюмувати те, чому навчання є важливим для кожної людини.

Заняття 12

Після привітання, тренер нагадав учасникам мету заняття та основні мотиви навчальної діяльності учнів, які були розглянуті на попередньому занятті. Основу заняття склали вправи спрямовані на мотивацію учнів до навчання у школі, а саме вправа «Склади настанову для своїх друзів» та «Активізуй увагу».

Вправа «Склади настанову для своїх друзів»

Мета: підвищення мотивації учнів до навчання в школі.

Навчаючи інших – ми навчаємо і себе, мотивуючи інших – ми мотивуємо і самого себе, виходячи із цієї закономірності була впроваджена ця вправа. Вона була проведена в парах, один учасник виконував роль дорослої розумної та мудрої людини, яка повинна була переконати другого учасника у тому, що навчання – це цікаво та запевнити в успішності й необхідності навчання. Оскільки, учасники мінялися ролями, то кожен мав змогу побути на місці мудрого наставника. Фрази-настанови були записані на листочках, які після заняття учні зберегли у себе. Після проведення вправи тренер перейшов до наступної, яка була спрямована на поєднання знань про необхідність навчальної діяльності з відчуттям задоволення від її виконання.

Вправа «Активізуй увагу»

Мета: розвинути інтерес учнів до навчання у школі.

Учасникам необхідно було заплющити очі, слухати й виконувати такі настанови тренера: «1. Уяви як можна яскравіше, що найвища мета твоєї діяльності досягнута, створи у своїй уяві картинку приємного та щасливого майбутнього. 2. Уяви собі як ти багато, проте із задоволенням працюєш для твоєї мети, як ти з радістю виконуєш всі завдання, тобі цікаво і ти намагаєшся подолати всі труднощі на своєму шляху. 3. Спробуй поєднати дві фантазії, як результати твоєї плідної роботи призводять до високих навчальних результатів». Завершилось заняття домашнім завданням: перечитувати настанови, що були складені при виконанні вправи «Склади настанову для своїх друзів» та прощанням «Посмішка по колу».

Заняття 13

Розпочалось заняття з вправи спрямованої створити позитивний мікроклімат в групі та підвищити мотивацію учасників до шкільного навчання.

Вправа «Мені цікаво в школі тому, що….»

Мета: актуалізувати зацікавленість учнів у шкільному навчанні.

Учням було запропоновано по черзі продовжити фразу «Я…(ім'я), мені цікаво в школі тому, що…». Як відомо, одним із провідних шляхів у роботі з мотивацією до навчання є її позитивне підкріплення. Саме тому під час роботи була використана вправа за допомогою якої були відтворені приємні спогади учнів, пов'язані з їх навчанням у школі.

Вправа «Приємні спогади та похвала самому собі»

Мета: актуалізація позитивних емоцій, пов'язаних з успішною навчальною діяльністю та розвиток навичок позитивного самопідкріплення.

Діти згадували той період в житті, коли вони були захоплені навчанням, коли досягали високих результатів та мисленєво спробували пережити той епізод в деталях. Після цього, необхідно було актуалізувати минулі почуття на діяльність теперішню, учні намагались перенести почуття успіху з минулого на сьогодення та в своїй уяві спробували пов'язати минулі успіхи з теперішнім шкільним навчанням.

Запорукою успіху в навчальній діяльності є позитивне налаштування та те переконання, яке стимулює до виконання навчальних завдань. Причому переконання має бути не нав'язане іншими людьми, а сформульоване індивідуально кожним учнем. Саме тому учасникам тренінгу було запропоновано самостійно придумати свій девіз, який найкраще би стимулював їх до навчальної діяльності.

Вправа «Придумай девіз»

Мета: навчити учнів самостійно формувати певні принципи та переконання, які будуть стимулювати їх при досягненні мети та підвищувати мотивацію до навчання.

Учасникам необхідно було уявити себе людиною з великими досягненнями в навчанні та придумати девіз, який би стимулював досягнути ще вищих результатів. Після того, як кожен учасник придумав свій девіз, він презентував його групі. Завершилося заняття тим, що учасникам пропонувалося обрати девіз групи, який би знаменував їх дружбу. Таки дивізом стала фраза: «Ми друзі, разом нам весело і цікаво!»

Блок 6 «Моє особистісне зростання»

Завдання: узагальнити знання та навички отримані у результаті групової роботи, сприяти особистісному зростанню учасників тренінгу.

Заняття 14

Після привітання учасникам була запропонована вправа, призначена для того, щоб віднайти їх внутрішні ресурси до самостійного, цікавого життя.

Вправа «Вільний»

Мета: надати можливість учасникам побачити нові цілі, віднайти внутрішній ресурс до вільних дій.

Учасникам було запропоновано уявити, що вони прийняли чудодійну таблетку, яка на певний час звільняє всі стримуючі чинники, вивчені правила та моральні норми. Дітям необхідно було написати розповідь про те, як вони прожили цей день та подумати над тим, що можна було б зробити самостійно без чудодійної таблетки. Спільне обговорення результатів виконання вправи, дозволило тренеру корегувати фантастичні уявлення учнів, спрямовуючи їх до розгляду життєвих перспектив майбутнього. Можливості успішного навчання та спілкування учнів були записані тренером на дошці як результат спільної роботи учасників тренінгу.

Заняття 15

Розпочалось заняття з привітання та повідомлення тренером того, що це остання групова зустріч. Під час заняття учасники згадували те, чим вони займалися під час тренінгу, що засвоїли, чому навчилися. Тренер активізував увагу на основних завданнях програми. Учасники ділилися враженнями, побажаннями.

Завершило заняття продовження **вправи «Струмок».** Учасникам необхідно було об’єднати малюнки на тему «Струмок» так, щоб кожен окремий струмочок був поєднаний у велику, красиву річку.

Закінчився тренінг оплесками.

Враховуючи те, що підтримку в адаптаційному процесі п'ятикласники очікують від батьків та вчителів, нами було передбачено їх залучення до участі в програмі психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Під час проведення тренінгу для дітей паралельно були проведені два заняття для їх батьків. Основною метою роботи з батьками була актуалізація уваги на проблемі адаптації п'ятикласників та шляхах її вирішення, визначення меж батьківського контролю у взаємодії в системі «дитина-батьки», підвищення відповідальності батьків за свою дитину, а також підвищення їх психолого-педагогічної компетентності з проблеми вікового та індивідуального розвитку дітей. Модель розв'язання конкретної проблеми – базова модель тренінгу, яка була обрана нами для роботи з батьками тому, що вона сприяє згуртованості учасників тренінгу, обміні досвідом, є чітко локалізованою та локанічною. Основними методами роботи з батьками були міні-лекції, мозковий штурм, організована групова дискусія.

Для батьків проведено тренінгові заняття на такі теми: «Як допомогти дитині швидше адаптуватися до умов основної школи» і «Вплив стилю батьківської поведінки на розвиток дитини молодшого підліткового віку». На першому тренінговому занятті розглядалися питання, які пов'язані із переходом школярів у п'ятий клас та проблеми, які виникли або можуть виникати у зв'язку з цим переходом. За допомогою міні-лекції батьки були ознайомлені з особливостями процесу адаптації учнів до нових умов навчання, його труднощами та перспективами. Іншим методом роботи в рамках заняття була організована групова дискусія, метою якої було визначення кола проблем у житті п'ятикласників та шляхів їх вирішення. Крім цього, батькам були надані конкретні психологічні рекомендації спрямовані допомогти дитині швидше адаптуватися до навчання в основній школі.

Друге заняття було присвячено особливостям виховання дітей в підлітковому віці. Були розглянуті основні стилі виховання батьками своїх дітей, особлива увага приділялася проблемі батьківського контролю, гіперопіки чи недбалого ставлення до дитини, а також були визначені можливості надання

дітям більшої самостійності. За допомогою вправи «Стилі батьківського виховання» учасники мали змогу усвідомити те, який стиль їх виховання є провідним у ставленні до своєї дитини, визначити його переваги та недоліки, а у процесі обміну досвідом між батьками проаналізувати як кожен стиль виховання може впливати на розвиток дитини.

Розглянемо детальніше зміст тренінгових занять, які були проведені з батьками п'ятикласників.

Заняття 1. Як допомогти дитині швидше адаптуватися до умов основної школи

Мета заняття: підвищити психологічну компетентність батьків з проблеми адаптації їх дітей до навчання в основній школі; ознайомити батьків з труднощами, які трапляються з п'ятикласниками та їх очікуваннями у підтримці від своєї сім'ї; визначити шляхи допомоги дітям у вирішенні їх проблем.

Міні-лекція «Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі»

Зміст інформаційного повідомлення

1. Поняття «адаптація» та її роль в житті людини;

2. Проблема шкільної адаптації, зокрема при переході учнів у 5-й клас;

3. Індивідуальні та соціальні чинники, що впливають на процес адаптації п'ятикласників;

4. Роль сім'ї в період адаптації дітей до нових умов навчання.

Після інформаційного повідомлення батькам було запропоновано залучитися до спільного обговорення проблеми з метою її актуалізації та подальшого вирішення.

Вправа «Труднощі в процесі адаптації п'ятикласників та шляхи їх подолання»

Проведення цієї вправи методом дискусії дозволило визначити коло основних проблем, вирішення яких дозволить не лише допомогти п'ятикласникам швидше адаптуватися до нових умов навчання, а й налагодити

внутрішньосімейну взаємодію. Розглянемо більш детально проблемні ситуації, які були розглянуті під час виконання вправи та рекомендації, які були запропоновані батькам для їх вирішення.

Проблемна ситуація 1. Батьки помітили деякі зміни в поведінці дитини. До таких змін вони віднесли: дитина часто буває сумною, заклопотаною, замкненою, з'явилося почуття занепокоєння, стала скаржитися на погане самопочуття.

Рекомендації: необхідно з'ясувати причину такої поведінки дитини. Це можна зробити шляхом бесіди. По-дружньому поговорити з дитиною про її шкільні справи, розпитати про однокласників, вчителів, класного керівника, успіхи чи проблеми у навчанні, про те, які шкільні уроки викликають найбільше занепокоєння. Важливо, щоб під час бесіди, розказане дитиною сприймалось спокійно, виважено. За цієї умови дитина відчуватиме підтримку батьків, впевненість у вирішенні своїх шкільних проблем.

Проблемна ситуація 2. Дитині важко виконувати домашнє завдання.

Рекомендація: в жодному разі не можна сварити та принижувати дитину. Проте і не варто виконувати домашнє завдання замість неї. В процесі адаптації до нових навчальних вимог, батькам необхідно підтримати дитину, шляхом розвитку в неї уміння вчитися, важливо показати, те яким чином можна планувати виконання завдань та показати алгоритм їх виконання. Якщо, наприклад, завданням є написати невеличку розповідь на певну тему, то тут важливо показати основу для написання будь-яких творів. А виконуючи складні математичні вправи, важливим буде показати те, з чого треба починати аналіз умови задачі та теми з якою вона пов'язана. Домашнє завдання, бажано, щоб дитина виконувала самостійно, від батьків вимагається лише контроль його успішності. Домашнє завдання чи дисциплін у вивченні яких дитина відчуває особливі складнощі, варто у перші рази вивчати разом, поступово перекладаючи їх виконання на самостійне опрацювання.

Проблемна ситуація 3. Конфлікти чи непорозуміння дитини з однокласниками чи вчителями.

Рекомендації: якщо у дитини виникли конфлікти у школі, то варто з'ясувати причини їх виникнення, оскільки саме від цього залежить їх вирішення. Батькам необхідно поговорити з дитиною про взаємостосунки між людьми, пояснити чому саме можуть виникати конфліктні ситуації і як на них краще за все реагувати. Якщо розмов буде не достатньо, то тут необхідно залучити відповідних вчителів та психолога. Також варто звернутися за допомогою до психолога, якщо у дитини не склалися стосунки з класним керівником. Головним у вирішенні проблемних ситуацій є раціональний підхід та вміння знаходити компромісне рішення, оскільки непослідовність дій дорослих приводить до загострення переживань дитини та затримує процес її адаптації до нових умов навчання.

Проблемна ситуація 4. Дитина не відчуває інтересу до навчання в школі.

Рекомендації: вирішення цієї проблеми повинно розпочатися з встановлення того, що взагалі цікаво дитині, а в подальшому необхідно пов'язати її зацікавлення із вивченням відповідних дисциплін.

Проблемна ситуація 5. У дитини знизились показники навчальної успішності.

Рекомендації: в перші місяці навчання зниження показників навчальної успішності є абсолютно нормальним явищем, оскільки з'являються нові вчителі, нові вимоги, збільшується навантаження, ускладнюється подача навчального матеріалу тощо. Усвідомлюючи ситуацію, батьки повинні підтримати свою дітину, а не карати їх за погані оцінки, адже від цього залежатиме мотивація дитини до подальшого навчання в школі. Адаптуючись до нових навчальних вимог дитина зможе відновити свою успішність.

Проблемна ситуація 6. Із переходом у п'ятий клас дитина почала дуже втомлюватися.

Рекомендації: саме від батьків залежить встановлення режиму праці та відпочинку їх дитини. Ми рекомендуємо батькам більше проводити часу з дитиною під час відпочинку, особливо гуляючи на вулиці. Під час спільного відпочинку варто заряджати дитину позитивними емоціями, враженнями. Такі

прогулянки сприяють покращенню як соматичного стану дитини, так і психологічного.

Проблемна ситуація 7. Проблеми в сім'ї не дозволяють приділяти належної уваги дитині.

Рекомендації: часто буває так, що буденні проблеми не залишають часу на повноцінне спілкування з дитиною. Проте батькам варто пам'ятати, що проблеми можуть з'являтися, можуть зникати, а втрачений час у спілкуванні та вихованні дитини може негативно вплинути на її майбутнє. Тому, закликаємо батьків усвідомити те, що створення стабільного, спокійного мікроклімату в сім'ї, особливо в той час коли в шкільному житті дитини відбуваються зміни, є запорукою її успішного особистісного розвитку.

Заняття 2. Вплив стилю батьківської поведінки на розвиток дитини молодшого підліткового віку

Мета заняття: підвищити рівень знань батьків про особливості розвитку дитини в молодшому підлітковому віці, ознайомити батьків із різними стилями виховання дитини, допомогти їм усвідомити власний стиль, проаналізувати його переваги, недоліки та визначити його вплив на особистісний розвиток дитини.

Заняття ми розпочали із інформаційного повідомлення, де зосередили свою увагу на наступних питаннях: особливості розвитку дитини в молодшому підлітковому віці та стилі батьківського виховання, їх види, особливості та можливості застосування у вихованні дітей молодшого підліткового віку. Інформаційне повідомлення стало основою для проведення основної вправи заняття «Стиль батьківського виховання», що була спрямована на визначення того, як стиль виховання впливає на самостійність дитини, яка є необхідною умовою для успішного процесу адаптації та подальшого її розвитку.

Вправа «Стиль батьківського виховання»

Мета: сприяти усвідомленню впливу різних стилів виховання на розвиток дитини молодшого підліткового віку.

У вільному порядку учасники тренінгу були розподілені на три групи, кожній з яких був запропонований свій стиль батьківського виховання. Учасникам необхідно було проаналізувати позитивні та негативні сторони стилю виховання, що був закріплений за їх групою, а по закінченню групової роботи презентувати її результати. В результаті заняття були проаналізовані три стилі батьківського виховання: авторитарний, демократичний та ліберальний (Додаток Д). Ми надали батькам у письмовому вигляді коротку характеристику кожного стилю виховання. Крім того, з метою цікавої презентації забезпечили їх малюнками, де проілюстрований кожен стиль у вигляді кумедного зображення.

Крім участі батьків у тренінгу з ними шкільний психолог та соціальний працівник проводили індивідуальні консультації. Під час таких зустрічей батьки отримали відповіді на ті питання, які їх цікавили, а саме: як подолати дитячу агресивність, як і за що треба карати дитину, як стимулювати дитину до навчальної активності, як покращити міжособистісне спілкування в межах сім'ї тощо.

Несприятливе відношення педагогів до учнів сприяє виникненню стійких відхилень у поведінці та є серйозною перешкодою для їх адаптації до нових умов навчання, враховуючи це, окремим напрямом формувального експерименту була робота з вчителями. Важливо, щоб всі суб'єкти психолого-педагогічного впливу носили однаковий інформаційний та смисловий зміст, щоб ставлення батьків та вчителів до проблеми адаптації п'ятикласників становило певну єдність, системність та цілісність. Виходячи з цього твердження були побудовані заняття для вчителів. Основними завданнями у роботі з педагогами було підвищення їх психологічної компетентності з проблеми адаптації п'ятикласників та особливостей їх вікового розвитку; оптимізація стиля навчально-виховної діяльності при взаємодії з учнями 5-х класів. Крім цього особливу увагу ми зосередили на аналізі проблемних ситуацій та шляхах їх вирішення. Основними методами роботи з педагогами були міні-лекції, мозковий штурм, організована групова дискусія.

В рамках реалізації програми, ми виступили на педагогічній раді серед вчителів з темою «Роль вчителя в процесі адаптації п’ятикласників до нових умов навчання в основній школі». Зміст інформаційного повідомлення включав:

1. Поняття адаптація та її роль в процесі шкільного навчання;

2. Індивідуальні та соціальні чинники, що впливають на процес адаптації п’ятикласників;

3. Особливості психічного розвитку учнів основної школи;

4. Роль вчителя в процесі адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

Після інформаційного повідомлення педагогам було запропоновано залучитися до тренінгу, метою якого була участь вчителів у вирішенні проблем та труднощів в процесі адаптації учнів 5-го класу. Програмою було передбачено проведення двох тренінгових занять на теми: «Як допомогти дитині швидше адаптуватися до нових умов навчання у 5-му класі. Основні труднощі та шляхи їх усунення» та «Моделі вчительського впливу на учнів». На першому тренінговому занятті ми намагалися зорієнтувати педагогів в питаннях, проблемних ситуаціях, що часто виникають при переході учнів до навчання в 5-й клас. Після теоретичного ознайомлення вчителів з проблемою, була організована групова дискусія з метою спільного вирішення питання про те, як допомогти учням швидше адаптуватися до нових умов навчання. Під час другого тренінгового заняття були розглянуті основні принципи роботи педагога в школі та моделі вчительського впливу вчителів на учнів.

Заняття 1 «Як допомогти дитині швидше адаптуватися до нових умов навчання у 5-му класі. Основні труднощі та шляхи їх усунення»

Мета заняття: підвищити психологічну компетентність вчителів з проблеми адаптації п’ятикласників до навчання в основній школі; ознайомити вчителів з необхідністю та можливостями їх допомоги у пришвидшенні процесу адаптації учнів.

Заняття було розпочато із визначення головних тез інформаційного повідомлення «Роль вчителя в процесі адаптації п’ятикласників до нових умов навчання в основній школі» з метою актуалізації проблеми. Після цього педагогам була запропонована вправа «Труднощі в процесі адаптації п’ятикласників та шляхи їх подолання». Під час вправи вчителі були залучені до групової дискусії, шляхом якої був проведений аналіз проблемних ситуацій, які виникають при переході учнів до основної школи та можливостей їх подолання. Проблемні ситуації, які розглядались в процесі виконання вправи були зазначені самими вчителями, проте більша частина труднощів були визначені шляхом нашого емпіричного дослідження.

Вправа «Труднощі в процесі адаптації п’ятикласників та шляхи їх подолання»

Мета: зосередити увагу вчителів на проблемі шкільної адаптації та спільними зусиллями знайти шляхи її вирішення; аналіз проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація 1. Учням важко зрозуміти зміст матеріалу, який пояснює вчитель під час уроку.

Рекомендації: вчителям-предметникам треба пам’ятати, що учні, які перейшли до основної школи, щойно закінчили навчання в початковій, де основний навчальний матеріал подавався одним вчителем і діти до стилю його подачі звикли. Саме на це треба зважати при виборі методичних прийомів подачі нового матеріалу. Крім цього, важливо пояснити дітям, як треба вивчати кожну дисципліну, розвивати вміння правильно вчитися. Вчителям необхідно слідкувати за темпом уроку, оскільки саме високий темп уроку не дозволяє учням засвоїти навчальний матеріал. Плануючи учбову діяльність, необхідно зважати на динаміку працездатності учнів протягом дня, тижня, місяців.

Проблемна ситуація 2. Учні не справляються з виконанням домашнього завдання, допускають багато помилок або ж частину взагалі не виконують.

Рекомендації: навчання є провідною діяльністю дітей молодшого підліткового віку, тому для них важливий як сам процес навчання у школі, так і виконання домашнього завдання. Проблеми у виконанні домашнього завдання

виникають тоді, коли учні погано засвоїли навчальний матеріал. Вирішення цієї проблеми подано у попередніх рекомендаціях, проте часто буває так, що діти настільки перевантажені кількістю домашнього завдання, що не встигають його виконати належним чином. Саме тому, ми рекомендуємо не перевантажувати учнів зайвим обсягом домашнього завдання.

Проблемна ситуація 3. Деякі учні мають негативне ставлення до вчителя.

Рекомендації: часто ставлення учня до вчителя зумовлене несправедливим, на думку учня, його оцінюванням. У вирішенні цієї проблеми, ми рекомендуємо вчителям передивитися власну систему оцінювання. Ефективність оцінювання підвищують такі вимоги: не можна використовувати оцінку як засіб покарання, адже оцінювання – це засіб підвищення мотивації до навчання; оцінюючи учнів не можна порівнювати їх один з одним, необхідно орієнтувати систему оцінювання на досягнення успіху в діяльності, а не на особистісній контекст. В перший місяць навчання учнів в основній школі, не треба низько оцінювати їх досягнення, необхідно дати їм відчути можливість успішного навчання в основній школі. Крім того позитивним в процесі оцінювання є й використання позитивних емоційно-ціннісних слів в адресу учнів та системи заохочень.

Проблемна ситуація 4: Учню важко відповідати під час уроку, особливо біля дошки.

Результати нашого емпіричного дослідження показали, що дійсно в процесі адаптації до навчання в основній школі у дітей виникають труднощі з демонстрацією своїх можливостей. Саме тому, завданням вчителя є допомога дитині у подоланні цієї психологічної проблеми. У цьому можуть допомогти такі *рекомендації:*

- при роботі з дітьми бажано створювати ситуації успіху, так вони матимуть змогу більше вірити в свої сили;

- звертатися до дітей по їх іменам;

- не використовувати опитування як засіб покращення дисципліни та завжди підтримувати дитину, яка намагається відповідати на поставлені запитання;

- не можна відволікати учня, який відповідає біля дошки, зайвими запитаннями, зауваженнями;

- якщо учень не справляється з поставленої задачею, не можна його принижувати;

- необхідно дотримуватись чіткої послідовності: спочатку задавати запитання, а потім називати учня, який би на нього відповів. Так, у нього буде час подумати над питанням та вибудувати план виконання завдання;

- є такі учні, які самостійно в зошиті успішно виконують завдання, а біля дошки губляться. У такому разі, ми рекомендуємо, щоб дитина спочатку виконала завдання в зошиті, а потім переписала його на дошку та надала відповідні пояснення;

- якщо у вчителя поганий настрій, то краще взагалі відкласти опитування учнів.

Проблемна ситуація 5. Конфлікти з деякими учнями 5-го класу.

Рекомендації: необхідно визначити причину конфлікту. Часто причиною конфліктних ситуацій є невміння вчителя налагодити емоційний контакт з класом. Окремі школярі є лише каталізаторами негативного ставлення більшої частини учнів класу до вчителя. Тож, насамперед, кожному вчителю треба проаналізувати власне ставлення до дітей. Вчителям необхідно вилучити із своєї поведінки недбале ставлення до учнів, грубість, маніпуляції. Натомість, уважне ставлення педагога до дітей, ввічливість, високий рівень самоконтролю та взаємоповага є запорукою успішної навчальної діяльності. У разі необхідності до вирішення спірних ситуацій, конфліктів варто залучити психолога, класного керівника та батьків.

Проблемна ситуація 6: Вчитель додатково виконує функцію класного керівника учнів 5-го класу.

Рекомендації: підтримка класного керівника надзвичайно важлива, особливо при переході дитини на нову ланку навчання. Саме тому, ми рекомендуємо класоводу взяти участь у програмі психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання у 5-му класі, оскільки так він зможе ближче познайомитися зі своїми підопічними, краще пізнати їх індивідуальні особливості та знайти відповіді на питання, які їх турбують. Крім того, на початку навчання в п’ятому класі, класному керівнику необхідно хоча б кілька хвилин щоденно приділяти увагу учням свого класу.

Важливою рекомендацією в будь-яких ситуаціях є те, що завжди вчителям необхідно пам’ятати та враховувати труднощі адаптаційного періоду та вікові особливості дітей молодшого підліткового віку. Особливо корисним в цьому випадку є використання особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми, що передбачає врахування педагогом індивідуально-типологічних особливостей учнів.

Заняття 2. Моделі вчительського впливу на учнів

Мета заняття: ознайомити педагогів із різними стилями вчительського впливу, допомогти їм усвідомити власний стиль, проаналізувати його переваги, недоліки та визначити його вплив на процес адаптації п’ятикласників до навчання в основній школі й особистісний розвиток учнів.

Заняття було розпочато із привітання та озвучення теми і мети. Воно було орієнтоване на те, щоб показати педагогам різні стилі вчительської поведінки, за якими вони ховають свою власну особистість від учня та акцентувати їх увагу на основних принципах роботи з дітьми. Вчителям була запропонована вправа «Типи вчителів».

Вправа «Типи вчителів»

Мета: сприяти усвідомленню учасниками тренінгу впливу вчительського ставлення на навчання та виховання учнів, а також оцінюванню ними власного впливу на учнів; вибору оптимального варіанту типу вчителя.

Тренер об'єднав учасників у 4 групи. Кожна група отримала аркуш паперу із зображенням одного з 4-х типів вчителів, необхідно було скласти

психологічний портрет даного вчителя. Потім, ті характеристики, які були запропоновані вчителями, тренер порівняв із науковими. Малюнки та наукова характеристика типів вчителів подані у Додатку Е. Після вправи відбулося спільне обговорення змісту вправи. Крім того, вчителі поділилися своїми враженнями про групову роботу, вони засвідчили її необхідність, доцільність. А локанічність та системність групової роботи не зайняла багато особистого часу та була корисною як для вчителів так і для їх учнів.

Отже, реалізація нашої програми була здійснена як шляхом безпосереднього впливу на процес адаптації дітей 5-го класу, так і опосередковано, через роботу з їх батьками та педагогами. Саме тому, розроблена програма псхолого-педагогічного супроводу процесу адаптації п’ятикласників є комплексною та систематичною. Крім того, як вже було зазначено, кожен етап адаптації до нових умов життєдіяльності, пов'язаний з процесом дорослішання дитини, а успішність засвоєння нової соціальної ситуації є показником її особистісного розвитку. Так, створення та реалізація нашої програми сприяла прискоренню адаптаційного процесу учнів основної школи та їх особистісному розвитку, що і було показником її ефективності.

3.3. Аналіз психологічних особливостей адаптації молодших підлітків експериментальної та контрольної груп

Планування формувального експерименту відбувалося на основі проведеного емпіричного дослідження та передбачало досягнення поставленої нами мети, а саме – підвищення рівня адаптованості молодших підлітків до нових умов навчання та сприяння їх особистісному розвитку шляхом оптимізації рівня рефлективності, психоемоційного стану, навчальної мотивації та научіння навичкам саморегуляції поведінки.

У формувальному експерименті взяло участь 60 п’ятикласників, з яких 30 осіб належало до експериментальної групи (ЕК) і 30 - до контрольної (КГ). Шляхом порівняння показників експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту була здійснена оцінка ефективності

запропонованої нами програми. Контрольний зріз був спрямований на дослідження змін рівня адаптованості п’ятикласників й тих змін, які відбулися в їх особистісному розвитку. Аналіз змін стосувався когнітивного, емоційного, навчально-мотиваційного та поведінкового компонентів адаптації п’ятикласників до нових умов навчання. Оскільки програма формувального експерименту основна на еклектичному підході, то зазначені компоненти виступали об’єктами впливу під час адаптативно-розвивальних заходів. Аналізуючи ефективність запропонованої програми, ми звернулися до результатів отриманих за методиками, результати яких відображають когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий компоненти в структурі адаптації. Аналіз отриманих показників дозволив визначити, який саме компонент адаптації найбільш піддався формувальному впливу.

Порівняльний аналіз змін когнітивного компоненту адаптації молодших підлітків поданий у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розвиток рефлексії п’ятикласників експериментальної і контрольної груп до та після проведення формувального експерименту

n=60

Рефлексія	**Експериментальна група** n=30		**Контрольна група** n=30	
	До екс.	Після екс.	До екс.	Після екс.
Відсутність рефлексії	23,3%	16,7%	20,0%	16,7%
Рефлексія за знаком «-»	36,7%	30,0%	33,3%	33,3%
Рефлексія за знаком «+»	40,0%	53,3%	46,7%	50,0%

Результати дослідження, подані у таблиці 3.2, свідчать про те, що серед учнів які брали участь в тренінгу, зменшилось число тих, у кого здатність до рефлексії відсутня (із 23,3% до 16,7%) та чиї показники рефлексії були зі знаком «-» (із 36,7% до 30,0%). Натомість збільшилась кількість учнів, здатних аналізувати ситуації та приймати виважені рішення (із 40,0% до 53,3%) Також, ми зафіксували позитивні зрушення і у досліджуваних контрольної групи, збільшилась кількість учнів, чия здатність до рефлексії покращилась (із 46,7%

до 50,0%). Оскільки показники експериментальної групи є більш суттєвими, це дає нам можливість зробити висновок про те, що програма прискорення процесу адаптації сприяє розвитку рефлексивності молодших підлітків. Проте, досить суттєвим залишився відсоток учнів з низькою здатністю до рефлексії, що зумовлює необхідність проведення додаткових занять з цією категорією молодших підлітків.

Під час проведення занять з розвитку рефлексивності як якості, що сприяє успішному процесу адаптації, ми помітили, що за період проведення формувального експерименту учні почали більш впевнено аналізувати ситуації, які виникають в процесі їх адаптації до нових умов навчання, знаходити раціональне вирішення та шляхи порозуміння в нових умовах. Учасники тренінгу навчилися краще пізнавати себе, свої вподобання, вміння, навички. Вони стали більш впевненими, цілеспрямованими, сміливими, що сприяло не лише швидкій адаптації до нових умов навчання, а й розвитку почуття дорослості, яке є необхідним при переході до основної школи, оскільки там навчаються діти вже підліткового віку.

Порівняння змін, які відбулися у проявах емоційної сфери молодших підлітків подано за допомогою аналізу шкали диференційованих емоцій та показників шкільної, реактивної, особистісної тривожності. Результати формувального експерименту за методикою «Шкала диференційованих емоцій» подано на рисунку 3.1.

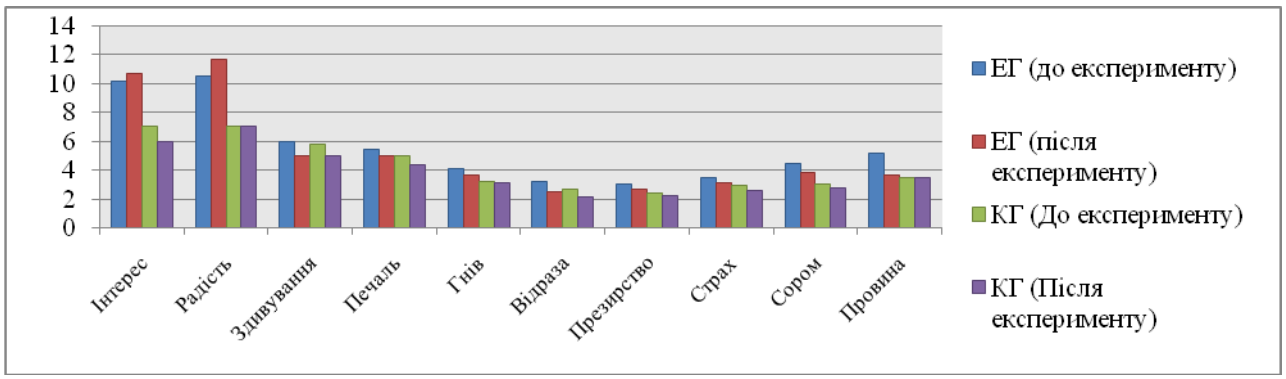


Рис. 3.1 Порівняльний аналіз середніх значень за шкалою диференційованих емоцій експериментальної і контрольної груп до та після проведення формувального експерименту

Аналіз результатів, поданих на рисунку 3.1, був проведений за допомогою Т-критерію Вілкоксона, оскільки він дозволяє встановити напрям змін та їх інтенсивність за середніми значеннями показників, які були виміряні в різних умовах. Аналізуючи показники експериментальної групи, варто відзначити, що після проведення тренінгової програми, в учасників збільшилось відчуття інтересу та радості, що є достовірним (при $p \leq 0,05$). Інші емоції мають тенденцію до зменшення свого прояву. Статистично достовірним є зниження за емоціями: печалю, гніву, сорому та провини ($p \leq 0,05$). Відчуття відрази, страху та презирства знизилося не суттєво. Тенденція в контрольній групі виглядає наступним чином: залишились незмінними показники в емоціях радості, сорому та провини. Переживання останніх емоцій має тенденцію до не суттєвого зменшення. Суттєво зменшилося переживання лише печалю та сорому (при $p \leq 0,05$).

Порівняльний аналіз результатів між експериментальною та контрольною групами, дозволив встановити, що зменшення показників за емоціями відрази, презирства та страху зменшилось в однаковій кількості в обох групах. Емоція інтересу і радості в експериментальній групі має тенденцію до збільшення. Емоції здивування, печалю, сорому та провини під впливом тренінгу в експериментальній групі суттєво знизилась у порівнянні з контрольною. Отже, ми можемо зробити висновок, що після формувальних впливів в учасників експерименту підвищилась працездатність, інтерес, мотивація до розвитку, впевненість у своїх силах. Вони стати більш радісними, відкритими, готовими до нового емоційного досвіду та самореалізації. Крім того, зменшення переживання печалю дозволило дітям позбутися відчуття смутку, ізоляції. Вони менше переживали емоцію сорому, яка блокувала їх ресурсні можливості та знижувала здатність до когнітивної діяльності, заважала у міжособистісному спілкуванні. Впевненість у своїх можливостях учасників експериментальної групи після участі в тренінгу зменшила їх надмірно критичне ставлення до власної особистості, спричинене невмінням виробити ті патерни поведінки, які є необхідними для успішної адаптації до навчання в основній школі.

Результати порівняльного аналізу за видами тривожності подані у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Показники рівнів тривожності п'ятикласників експериментальної і контрольної груп до та після проведення формувального експерименту

n=60

Рівень тривожності	**Експериментальна група** n=30		**Контрольна група** n=30	
	До екс.	Після екс.	До екс.	Після екс.
Шкільна тривожність				
Високий	23,3%	10,0%	20,0%	23,3%
Середній	30,0%	36,7%	30,0%	30,0%
Низький	46,7%	53,3%	50,0%	46,7%
Реактивна тривожність				
Високий	43,3%	16,7%	36,7%	33,3%
Середній	26,7%	40,0%	33,3%	36,7%
Низький	30,0%	43,3%	30,0%	30,0%
Особистісна тривожність				
Високий	36,7%	33,3%	36,7%	33,3%
Середній	40,0%	40,0%	40,0%	40,0%
Низький	23,3%	26,7%	23,3%	26,7%

З даних поданих у таблиці 3.3, видно, що серед п'ятикласників експериментальної групи спостерігаються помітні зміни у показниках рівня шкільної тривожності. Якщо на початку формувального експерименту кількість учнів з високим рівнем шкільної тривожності становила 23,3%, то після тренінгової програми кількість таких зменшилась до 10,0%. Відсоток досліджуваних з середнім рівнем збільшилась із 30,0% до 36,7%, а з низьким – від 46,7% до 53,3%. Аналіз шкільної тривожності за її ознаками показав, що у досліджуваних експериментальної групи знизились показники у переживанні соціального стресу, страху самовираження, фрустації потреби у досягненні успіху та у фізіологічному опорі стресовим ситуаціям. Залишився незмінним страх ситуації перевірки знань та страхи у відносинах з вчителями. Серед досліджуваних контрольної групи кількість учнів з високим та середнім рівнем шкільної тривожності збільшилась на 3,3%, а з низьким зменшилась на 3,3%. За

ознаками шкільної тривожності тенденція залишилась сталою, а саме найбільш вираженим є страх самовираження, страх перевірки знань, переживання соціального стресу й проблеми та страхи у відносинах з вчителями. Отже, загальний тривожний стан п'ятикласників, які не брали участь у тренінгу характеризується підвищеним рівнем у різноманітних формах включення їх в життя школи.

Відсоткові показники за шкалою реактивної тривожності свідчать, що у досліджуваних експериментальної групи спостерігаються помітні зміни. До початку формувального експерименту показник високого рівня реактивної тривожності був зафіксований у 43,3% досліджуваних, а після – зменшився до 16,7%. Кількість досліджуваних із середнім рівнем реактивної тривожності збільшилась із 26,7% до 40,0%, а низьким - із 30,0% до 43,3%. Серед досліджуваних контрольної групи не виявлено помітних змін, різниця у показниках не перевищує 5,0%. Отже, ми можемо стверджувати, вплив тренінгової програми сприяв зниженню реактивної тривожності учасників експериментальної групи.

Показники особистісної тривожності як в експериментальній групі, так і в контрольній залишилися майже незмінними. Різниця у показниках коливається в межах кількох відсотків. Тобто, незалежно від того чи брали учасники експерименту учать в програмі прискорення процесу адаптації чи ні, переживання особистісної тривожності залишилося майже незмінним.

Отже, представлені дані за трьома видами тривожності дозволяють зробити висновок, що впливи, здійснені під час програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації, сприяли зниженню рівня шкільної та реактивної тривожності, проте не були достатніми для зниження показників особистісної тривожності молодших підлітків. Крім того, спостерігаючи за дітьми під час проведення тренінгу, ми помітили, що наша програма сприяла розвитку їх здатності розуміти свої емоції, емоції оточуючих, правильно їх диференціювати, частково навчилися керувати ними та адекватно реагувати на емоційні реакції інших дітей. Учасники тренінгу зуміли навчитися техніці

психогімнастики, яка на початку занять була досить складним для них завданням. Елементи вправ, спрямованих на розслаблення та заспокоєння, діти почали застосовувати самостійно поза тренінговою групою, що стане для них в нагоді при виникненні нових ситуації до яких необхідно буде адаптуватися, не втрачаючи емоційної рівноваги.

Кількісні показники аналізу ефективності програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації п'ятикласників щодо змін в показниках навчально-мотиваційного компоненту адаптації досліджуваних експериментальної групи та їх порівняння з контрольною подано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розвиток навчально-мотиваційного компоненту адаптації учнів 5-х класів експериментальної і контрольної груп до та після проведення формувального експерименту

n=60

Рівень	**Експериментальна група** n=30		**Контрольна група** n=30	
	До екс.	Після екс.	До екс.	Після екс.
Навчальна активність				
Високий	10,0%	10,0%	13,3%	10,0%
Вище середнього	13,3%	16,7%	26,7%	16,7%
Середній	40,0%	50,0%	30,0%	33,3%
Нижче середнього	20,0%	13,3%	20,0%	26,7%
Низький	16,7%	10,0%	10,0%	13,3%
Засвоєння знань				
Високий	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Вище середнього	30,0%	30,0%	20,0%	20,0%
Середній	40,0%	46,7%	50,0%	50,0%
Нижче середнього	20,0%	13,3%	20,0%	13,3%
Низький	10,0%	10,0%	10,0%	16,7%
Навчальна мотивація				
Високий	6,7%	10,0%	10,0%	10,0%
Вище середнього	10,0%	13,3%	10,0%	13,3%
Середній	40,0%	50,0%	40,0%	36,7%
Нижче середнього	26,7%	20,0%	26,7%	26,7%
Низький	16,7%	6,7%	13,3%	13,3%

З даних, поданих у таблиці 3.5, видно, що серед учнів експериментальної групи спостерігаються зміни за показником «Навчальна активність». Так, якщо до формувального експерименту було виявлено 16,7% дітей навчальна активність яких відповідає низькому рівню та 20,0% учнів з рівнем нижче середнього, то після формувальних впливів кількість учнів з низьким рівнем зменшилась до 10,0%, з рівнем нижче середнього до 13,3%. Відсоток дітей, які до початку участі в програмі прискорення процесу адаптації показали середній рівень навчальної активності (40,0%) та рівень вище середнього (13,3%), по закінченню формувального впливу збільшилося до 50,0% та 16,7%. Кількість учнів з високим рівенем навчальної активності на обох етапах формувального експерименту залишилась незмінною. Показники, зафіксовані у контрольній групі, свідчать, що нові умови навчання 5-го класу негативно позначаються на навчальній активності учнів. Так, зменшилась кількість учнів з високим рівнем навчальної активності (із 13,3% до 10,0%), з рівнем вище середнього (із 26,7% до 16,7%). Збільшилися відсоткові показники на середньому рівні навчальної активності (із 30,0% до 33,3%), рівні нижче середнього (із 20,0% до 26,7%) та низькому (із 10,0% до 13,3%). Отже, ми можемо зробити висновок, що адаптуючись до нових умов навчання, діти починають активніше працювати під час уроку, частіше підносять руку, відповідаючи на запитання вчителя та менше відволікаються на сторонні справи, що позначається на їх рівні засвоєння знань.

Результати дослідження рівня засвоєння знань до та після формувального експерименту свідчать, що результати контрольної групи мають схожу тенденцію, що була виявлена в експериментальній, тобто суттєвих позитивних змін щодо підвищення рівня засвоєння знань виявлено не було. Різницю становлять лише показники того, що в експериментальній групі на 6,7% збільшилась кількість дітей з середнім рівнем засвоєння навчальної програми та на стільки ж зменшилось число учнів з рівнем нижче середнього. А в контрольній групі, навпаки, на 6,7% збільшилось число дітей, у яких процес адаптації спричинив проблеми майже з усіх предметів навчальної програми

5-го класу. У виконанні завдань вони допускали багато помилок, важко засвоювали новий навчальний матеріал.

У результаті аналізу даних, отриманих серед досліджуваних експериментальної групи до та після формувального експерименту, виявлені зміни у показниках підвищення рівня навчальної мотивації. Так, на 10,0% змінилась кількість дітей із низькою мотивацією (із 16,7% до 6,7%) та із мотивацією нижче середнього рівня (з 26,7% до 20,0%). На 10,0% збільшилась кількість учнів з середнім рівнем мотивації та в однаковій кількості по 3,3% з високим рівнем мотивації та вище середнього. У досліджуваних контрольної групи зменшилась кількість дітей із середнім рівнем навчальної мотивації (із 40,0% до 36,7%) та збільшилась кількість з рівнем вище середнього (з 10,0% до 13,3%). Отже, ми можемо зробити висновок про те, що в процесі адаптації до нових умов навчання у п’ятикласників зростають пізнавальні мотиви, збільшується прагнення успішно справлятися з навчальною діяльністю, розвивається уявлення про себе як про школяра. Крім того, запропонована нами програма сприяла і позитивному ставленню учнів до школи. Підвищення рівня навчальної мотивації позитивно вплинуло і на показники навчальної успішності, які підвищилися у 20,0% учасників тренінгу. Натомість покращення оцінок учнів контрольної групи спостерігалось у 13,3%.

Зміни в навчально-мотиваційному компоненті адаптації молодших підлітків спостерігалися в тому, що учасники стали більш впевненими, цілеспрямованими, мотивовані до навчальної діяльності. На початку тренінгу діти бачили ідеальну школу в тому, що там повинен бути аквапарк, боулінг, ігрові автомати, безкоштовні шоколадки, морозиво, пиво, кальмари, сухарики; в їдальні щоб подавали піцу, сік, червону ікру, суші; уроки повинні бути по 15 хвилин, а перерви по 45 хвилин; вчителі не повинні задавати домашніх завдань або щоб школи не було взагалі, проте цікаво було б ходити до школи якби там були «милі та гарненькі інопланетянчики». В результаті формувальних впливів мотиви навчання в школі стали більш пізнавальними: уроків має бути не більше 5 на день і вони повинні бути цікавими, вчителі повинні допомагати, якщо

матеріал не зрозумілий та не сваритися по дрібницям, парти повинні бути на одного учня, а на уроках музики можна було б співати улюблені пісні, щоб більше було уроків математики, іноземної мови, інформатики та психології. Крім того, учні хотіли б, щоб класи були оснащені інтерактивними дошками та щоб був вільний доступ до комп'ютерів. Необхідність шкільного навчання учні вбачають в тому, що за допомогою школи вони стануть розумнішими, що в майбутньому допоможе їм працювати та заробляти гроші. Вчителі зазначили, що діти, які взяли участь в тренінговій програмі, стали більш активно працювати під час уроків.

Зміни патернів поведінки учнів в процесі адаптації до нових умов навчання визначені нами за допомогою показників: поведінка під час уроку, під час взаємодії з однокласниками та вчителями. Формувальний експеримент був спрямований на научіння дітей навичкам поведінки під час уроку, які вимагають вчителі основної школи. Після участі у формувальному експерименті число учасників експериментальної групи, які стали більше виконувати вимоги вчителя, рідше відволікатися на сторонні справи під час уроку збільшилося (із 40,0% до 53,3%). Кількість дітей, які не виконували вимог вчителів до формувального експерименту становило 30,0%, а після нього – 13,3%. Показник кількості дітей, які відчували скутість, напруження під час уроків (20,0%) зменшилося до 13,3%. Учасники контрольної групи теж мали позитивну динаміку у зазначених поведінкових патернах. Кількість дітей, які частково виконували вимоги вчителів збільшилась із 30,0% до 40,0%. Число тих, які відчували скутість під час уроку зменшилося із 16,7% до 13,3%, а також зменшився показник кількості учнів, які під час уроку займалися сторонніми справами із 36,7% до 26,7%. Варто зазначити, що учні, які б сумлінно виконували завдання вчителів, не відволікалися від навчального процесу в обох групах зафіксовані не були.

Дещо змінилася поведінка учнів експериментальної групи під час перерви, кількість тих, хто на початку формувального експерименту зазначив, що часто порушують норми поведінки зменшилась від 43,3% до 26,7%. Крім

того, зменшилось число учнів, які під час перерви були пасивними, скутими, уникали спілкування з однокласниками від 26,7% до 16,7%. Відповідно учні стали більше брати участь у спільних іграх. Оскільки програмою прискорення процесу адаптації було передбачено засвоєння дітьми розташування класів, то діти відмітили, що свою перерву вони не витрачають на пошук необхідного кабінету, а більше мають часу на відпочинок чи підготовку до наступного уроку. Учасникам контрольної групи необхідно було більше часу для того, щоб самостійно ознайомитись із кабінетною системою. Досліджуючи патерни поведінки учнів контрольної групи під час перерви, ми встановили, що самостійна адаптація учнів до нових умов навчання до суттєвих змін в їх поведінці не призводить. Показники зафіксовані до та після формувального експерименту відрізняються на кілька відсотків. Так, число тих, хто порушував норми поведінки змінилося із 46,7% до 43,3%, число пасивних, скутих, замкнутих учнів – із 33,3% до 30,0%, активних, які беруть участь в рухових іграх - із 26,7% до 30,0%. Змінився показник кількості дітей, які б під час перерви готувалися до наступного уроку від 10,0% до 3,3%. Діти це пояснюють тим, що навчальні кабінети до початку уроку часто бувають закритими, а в коридорах готуватися до уроку їм незручно.

Під час констатувального експерименту ми з’ясували, що в процесі адаптації для п’ятикласників дуже важливою є підтримка однокласників та вчителів. Відкрите, позитивне спілкування є показником адаптованості дитини до нової ситуації. Показники ефективності запропонованої нами програми щодо міжособистісного спілкування учнів визначені змінами у патернах поведінки у міжособистісному спілкуванні учнів. Так, кількість учасників експериментальної групи чиє спілкування було конфліктним зменшилось із 53,3% до 23,3%, а кількість тих, хто до експерименту був замкнутий та не бажав спілкуватися зменшилась із 16,7% до 10,0%. Учасники експериментальної групи стали більш дружніми, легко вступали в контакт один із одним та розширили коло свого спілкування. Натомість у досліджуваних контрольної групи позитивної динаміки у міжособистісних стосунках ми не

виявили. Конфліктна поведінка більшості учнів (53,3%) суттєво не змінилася (50,0%). Кількість дітей, які перебували на самоті (6,7%) залишилася незмінною. Збільшилось число учнів, які стали спілкуватися вибірково, тобто з деякими дітьми (із 10,0% до 16,7%). Це ми пояснюємо тим, що вільне пересування по території школи дозволяє спілкуватися не лише з однокласниками, але й з іншими учнями. Проте запорукою успішного процесу адаптації є дружне спілкування в межах класного колективу.

У стосунках з вчителями переважна більшість учасників експериментальної (66,7% учнів) та контрольної (63,3% учнів) груп до формувального експерименту приймали поведінкову стратегію - уникання контакту. Після формувального впливу в експериментальній групі число таких учнів зменшилось до 46,7%, а в контрольній до 60,0%. Такі показники, ми пояснюємо тим, що в процесі адаптації дітям вдалося звикнути до вимог деяких вчителів, віднайшовши до них підхід. При цьому негативні емоційні переживання учнів у спілкуванні з деякими вчителями були притаманні 10,0% досліджуваних експериментальної групи та 16,7% контрольної, що залишилося незмінним і після формувального експерименту. В експериментальній групі збільшилась кількість учнів, які стали більше виконувати вимоги вчителів, підходити до них, цінуючи їхню думку (із 10,0% до 23.3%). При цьому варто зазначити, що спілкування з деяким вчителями так і залишалось для дітей проблемним. В контрольній групі позитивної тенденції ми не зафіксували, кількість дітей, які б прагнути спілкуватися з вчителями залишилась незмінною (10,0%).

Спостерігаючи за учасниками тренінгу в процесі групової роботи, ми відмітити позитивні зрушення в розвитку їх комунікативних умінь. На початку тренінгу діти не вміли слухати один одного, ставити питання, часто викрикували з місця, перебивали один одного, проте з кожним заняттям ці навички позитивно розвивалися, діти могли працювати в парах, виконувати завдання тренера, не заважали один одному виказувати свої думки, у разі необхідності надавали підтримку. Залучення до тренінгової групи класного

керівника сприяло тому, що діти стали більше йому довіряти, навчилися звертатися до нього за допомогою, а вчитель мав змогу краще пізнати своїх учнів. Аналіз конфліктних ситуацій показав, що діти легко засвоюють патерни поведінки, які сприяють покращенню міжособистісних стосунків, а усвідомлення правил поведінки в основній школі призводить до їх швидкого засвоєння. На основі цього, можна зробити висновок, що процес адаптації до нових умов навчання є легким тоді, коли діти володіють інформацією та усвідомлюють вимоги, які до них висувають.

Оскільки особливості когнітивного, емоційного, навчально-мотиваційного та поведінкового компонентів є показниками міри успішності в процесі адаптації та вказують на її рівень, то узагальнюючи результати формувального експерименту, ми встановили як змінився рівень адаптованості молодших підлітків після формувальних впливів. Зміни, які відбулися у рівні адаптованості п’ятикласників, подані у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Показники рівнів адаптованості учнів 5-го класу експериментальної і контрольної груп до та після формувального експерименту (у %)

n=60

Рівні адапт-ті	**Експериментальна група** n=30			**Контрольна група** n=30		
	До екс.	Після екс.	Різниця	До екс.	Після екс.	Різниця
Високий	0,00	10,00	10,00	0,00	3,33	3,33
Середній	66,67	73,33	6,66	70,00	73,33	3,33
Низький	33,33	16,67	-16,66	30,00	23,34	-6,66

Результати, подані у таблиці 3.5, свідчать, що рівень адаптованості учнів експериментальної групи після формувального експерименту підвищився. Так, збільшилась кількість досліджуваних з високим рівнем адаптованості на 10,00% та з середнім на 6,66%, а з низьким зменшилась на 16,66%. Серед досліджуваних контрольної групи були виявлені менш суттєві зміни. Про це свідчать наступні показники: кількість учнів з високим рівнем адаптованості зросла на 3,33%, із середнім збільшилась на 3,33%, а з низьким зменшилась на

6,66%. Отже, наведені дані дозволяють зробити висновок, що участь п'ятикласників в програмі психолого-педагогічного супроводу сприяла прискоренню процесу їх адаптації до нових умов навчання, шляхом підвищення рівня адаптованості учнів.

Дані, отримані в результаті формувального експерименту, були піддані статистичному аналізу за допомогою програми SPSS Statistscs 16. Оцінка достовірності відмінностей у рівні адаптованості п'ятикласників та детальний аналіз за кожним із структурних компонентів адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі підтверджують ефективність запропонованої нами програми формувального експерименту. Результати кореляційного аналізу подані у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Показники статистичного аналізу критеріїв парних вибірок

Парні вибірки	Парні різниці					Значення	Статист. значущість
	Ср.	Ст. відхил.	Ст. похибка	Нижня межа ср.знач.	Верхня межа ср.знач.		
РА до – РА_після	-, 365	,735	,154	-,653	-,142	-3,376	,034
ЕК_до – ЕК_ після	-,406	,793	,127	-,765	-,153	-3,653	,029
КК_до – КК_після	-,342	,649	,176	-,643	-,074	-2,432	0,47
ПК_до – ПК_ після	-,402	,673	,165	-,548	-,129	-3,876	0,49
НМК_до - НМК_після	-,375	,549	,099	-,808	-,098	-2, 275	0,38

Паралельно із реалізацією програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації учнів 5-х класів, були проведені заняття для батьків та вчителів. Батьки були тією групою, через яку ми намагалися опосередковано впливати на дітей. Через те, що батькам важко знайти час для відвідування спільного для всіх батьків тренінгу, заняття ми проводили під час батьківських зборів. Ватро відзначити, що батьки проявили інтерес до отриманої інформації щодо адаптації їх дітей до нових умов навчання. Вони активно включилися в роботу, ставили запитання, брали участь в обговоренні труднощів, складних

ситуацій, що виникають у процесі навчання дітей в основній школі, проблем у вихованні дітей, спричинених початком підліткового періоду. Батьки намагалися віднайти правильний стиль виховання, який би підходив саме для їх дитини з метою підтримки її в процесі адаптації до навчання в 5-му класі, допомоги в особистісному розвитку та сприяв би покращенню міжособистісних стосунків в сім'ї. Проте як саме батьки використовували отримані під час занять знання, ми говорити не можемо, оскільки спеціально цього не вивчали, та це не було метою нашого дослідження. Ми лише можемо зазначити, що інформація, яка була подана на заняттях, підвищила психолого-педагогічну компетентність батьків з проблеми адаптації їх дітей до умов навчання в основній школі, викликала зацікавлення батьків та можемо припустити, що була ефективно застосована в процесі батьківського виховання. Наше припущення підтвердили батьки, які приходили на індивідуальні консультації до психолога та самі діти, які відмітили більш уважне ставлення своїх батьків.

Заняття для вчителів-предметників, яке носило просвітницький характер, було проведено під час педагогічної наради, де був присутній весь педагогічний колектив школи. Окремо ми провели заняття для вчителів, де зосередили свою увагу не лише на загальних проблемах переходу учнів до навчання в основну школу, але більш детально зупинилися на аналізі проблемних ситуацій та шляхах виходах із них, надали рекомендації щодо можливості надання вчителями підтримки учням, які мають труднощі в процесі адаптації. Особливо зацікавила вчителів необхідність та можливість застосовування амбівалентних стилів у роботі з дітьми різних вікових категорій та в залежності від ситуації. Варто зазначити, що не всі вчителі відвідали додаткові заняття, мотивуючи свою відсутність тим, що вони вже багато років працюють в школі і все знають або тим, що не мають часу відвідувати подібні заходи. Відповідно і стиль їхнього спілкування з дітьми не змінився. Хоча саме на тих вчителів, які не прийшли на тренінг діти нарікали найбільше. У вчителів, які відвідали наші заняття, ставлення до учнів 5-го класу дещо змінилося, а саме: темп уроку дещо зменшився, вчителі стали більш уважними до дітей, особливо до тих, кому

важко звикнути до умов навчання, ті вчителі у кого були проблеми з дисципліною під час уроку стали більше приділяти увагу встановленню правил в процесі навчання, змінили систему покарання у якій абсолютно виключили образливі слова, побиття, приниження. Крім того, педагоги стали більше заохочувати дітей вивчати їх дисципліни, стали надавати можливість підготовки до уроку, залишаючи двері в кабінет відкритим під час перерви.

Класний керівник, будучи не лише на знаннях для вчителів та батьків, але й на тренінгу для дітей, мав змогу більше їх пізнати, зрозуміти їх проблеми та надати допомогу у їх вирішенні. Так, проблема кабінетної системи була вичерпана тим, що класний керівник декілька разів показав дітям де який кабінет знаходиться. А конфліктні стосунки між дівчатами, які не могли знайти спільної мови, перейшовши у 5-й клас, були усунені спільними зусиллями класного керівника, вчителя з праці та психолога, які започаткували змагання між дівчатами 5-х класів. Завданням було розробити дизайнерську лінію одягу для ляльок. Така діяльність не лише була цікавою, але й сприяла покращенню взаємодії між однокласницями, оскільки була основана на взаємній підтримці, обміні досвідом та груповій згуртованості. Отже, мала місце позитивна динаміка у ставленні вчителів, які відвідали наші заняття, до своїх учнів. Звичайно, кількості проведених занять дещо мало для того, щоб відмітити значні зміни. Це підтверджує необхідність висвітлення проблеми адаптації учнів до умов основної школи ще на етапі підготовки майбутніх вчителів до їх професійної діяльності, шляхом впровадження до навчальної програми у Вузах відповідної дисципліни або тренінгу.

Результати проведеного дослідження підтверджують висунуте припущення, що запроводження програми психолого-педагогічного супроводу в навчальний процес учнів 5-х класів дозволо прискорити процес їх адаптації до умов навчання в основній школі та зумовило позитивні зрушення в їх особистісному розвитку. Крім того, залучення до спільної діяльності вчителів та батьків сприяло підвищенню їх психологічної компетентності у взаємодії з молодшими підлітками.

Висновки до розділу 3

Розроблена та апробована у формувальному експерименті програма психолого-педагогічного супроводу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі підтвердила свою ефективність. За результатам формувального експерименту були виявлені позитивні зрушення за всіма структурними компонентами адаптації учнів до навчання. Зміни *когнітивного компоненту* характеризувалися підвищенням рівня рефлексивності, що підвищувало саморозуміння, самопізнання та розуміння інших людей. Діти навчилися усвідомлювати причини тих подій, що з ними відбуваються, розуміти їх обумовленість власними вчинками. Вони стали більш впевненим у власних силах, цілеспрямованими, самостійними.

В *емоційному компоненті* відбулись найбільш помітні зміни, зокрема у зменшенні рівня шкільної та реактивної тривожності. Діти стали менше переживати ситуації стресу та ситуації, які пов'язані із необхідністю саморозкриття, демонстрацією своїх можливостей. Помітно знизилась вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища. Емоційний стан учасників тренінгу дещо змінився, учні стали частіше переживати емоції радості та інтересу, натомість, рідше стали переживати печаль та сором. У дітей з'явилося вміння розрізняти свої емоції, адекватно їх виражати, що сприяло оволодінню ними навичкам саморегуляції.

Зміни у *навчально-мотиваційному компоненті* характеризувались підвищенням навчальної активності та навчальної мотивації п'ятикласників. Вони стали зацікавлено працювати під час уроку, ставити питання, відповідати, у них з'явилося більше пізнавальних мотивів, усвідомлення себе як школяра.

Зміни у *поведінковому компоненті* пов'язані з тим, що під час уроку діти стали більше дисциплінованими у виконанні вимог вчителя та менше відволікатися на сторонні справи. Під час перерви збільшилась кількість тих учнів, які вільно спілкувалися з ровесниками. Спілкування в межах класного колективу стало більш відкрите, дружне. Учні стали проявляти ініціативу у спілкуванні з вчителями, проявляти поважливе ставлення до педагогів.

У контрольній групі відбулися несуттєві зміни за кожним із компонентів адаптації у повірянні із експериментальною. Ми пояснюємо це тим, що учні можуть адаптуватися до нових умов самостійно, проте для повної адаптації їм потрібно значно більше часу.

Отже, порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп після проведення формувального експерименту засвідчив, що розроблена та апробована комплексного програма психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі є ефективною. Розроблена програма підтвердила, що вона дозволяє прискорити процес адаптації молодших підлітків при переході в 5-й клас та сприяє їх особистісному розвитку.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Прищепа О. А. Психологічна діагностика та корекція процесу адаптації підлітків до навчання в основній школі / О. А. Прищепа // Студентський науковий вісник психологічного факультету Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького : за матеріалами Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми практичної психології у дослідженнях студентської молоді» (12-14 травня 2010 р., м. Черкаси). – Черкаси, 2010. – С. 69–71.

2. Прищепа О. А. Проблема адаптації-дезадаптації школяра як напрям діяльності психолога освітнього закладу / О. А. Прищепа // Професійна підготовка практичного психолога : теорія і практика. – Випуск 1 : збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 98-104.

3. Дзюбенко О. А. Психологічна допомога п’ятикласникам в процесі їх адаптації до нових умов навчання в основній школі // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання XX століття» (25-26 листопада 2011 р., м. Одеса). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2011. – С. 24-25.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації молодших підлітків до нових умов навчання в основній школі. Визначено структуру, рівні, чинники, гендерні особливості перебігу процесу їх адаптації. Розроблено програму психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації п'ятикласників до навчання в основній школі, яка водночас спрямована на особистісний розвиток дітей цього віку.

1. Адаптація - процес розвитку особистості, що ґрунтується на задоволенні її актуальних соціальних потреб та спрямований на встановлення оптимально комфортної її взаємодії з довкіллям. Адаптованість – результат адаптації особистості до нових умов життєдіяльності. Поняття «адаптація учнів до навчання» ми трактуємо як самодетермінований процес розвитку адаптативних можливостей учнів, який включає когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий компоненти. Шкільна адаптованість - рівень розвитку адаптації учнів до нових умов навчання. Труднощі шкільної адаптації особливо яскраво проявляються при переході учнів з початкової до основної школи, що пов'язано як із зовнішніми чинниками (суттєвими змінами в організації навчально-виховного процесу, що провокує порушення як психологічної адаптації, так і соціальної, оскільки відбувається зміна уже засвоєних умов навчання), так і внутрішніми (початок підліткового періоду, який сам по собі є кризовим), що зумовлює появу шкільної дезадаптації. Формування дезадаптативної поведінки відбувається на тлі негативних переживань тривоги, напруження, страху, що є наслідком невдалих спроб засвоєння соціальних норм.

2. Структурними компонентами адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі є когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий. В емпіричному дослідженні критерієм когнітивного компоненту виступив – розвиток рефлексивності учнів у нових умовах навчання, емоційного - загальний психоемоційний стан учнів, навчально-

мотиваційного – відповідність навчальної діяльності учнів вимогам основної школи та навчальна мотивація, поведінкового – відповідність поведінки учнів вимогам основної школи. Дослідженням встановлено, що перехід до нової ланки навчання супроводжується переживанням учнями реактивної, шкільної тривожності, домінуванням цілої низки емоцій: інтересу, гніву, страху, печалю, сорому, відрази, що особливо проявляється в ситуаціях стресу, спричиненого необхідністю демонструвати свої вміння, перевіркою їх знань, спілкуванням з новими вчителями. Впродовж року емоційний стан більшості учнів суттєво не покращується, а особистісна тривожність з часом навіть загострюється. Нові умови навчання позначаються на особливостях рефлексії учнів, рівень якої протягом їх навчання у 5-му класі не підвищується. Під час уроку поведінка учнів не відповідає шкільним вимогам, значна їх частина більше орієнтована на спілкування з однокласниками, ніж на навчальний процес. У спілкуванні з вчителями виникають конфлікти, в яких учні обирають стратегію уникання контакту. П'ятикласники стають менш сумлінно ставитися до навчання, їх навчальна активність, рівень засвоєння знань, успішність на початку навчального року дещо знижується, але згодом поступово відновлюється. Водночас навчальна мотивація молодших підлітків має тенденцію до зниження впродовж їх навчання у 5-му класі. Отже, із переходом в основну школу не всі учні легко адаптуються до нових умов навчання, переважають низький та середній рівні їх адаптованості. Процес адаптації п'ятикласників може тривати впродовж всього навчального року.

3. До соціально-психологічних чинників, що гальмують адаптацію п'ятикласників віднесено кабінетну систему навчання, збільшення навчального навантаження, кількості вчителів, їх вимог, труднощі в отриманні позитивних оцінок, відсутність в учнів інтересу до навчання та ставлення до проблеми адаптації їх батьків і вчителів, підтримку яких учні очікують найбільше. Ці чинники є характерними для всіх п'ятикласників, проте найбільший вплив вони справляють на учнів з середнім та низьким рівнем адаптованості. Індивідуально-типологічними властивостями, які негативно позначаються на

процесі адаптації молодших підлітків до нових умов навчання є: емоційна нестабільність, застрягаючий та тривожно-боязкий типи акцентуації характеру.

4. Гендерні відмінності в процесі адаптації молодших підлітків до нових умов навчання проявляються в тому, що дівчата швидше адаптуються до нових умов навчання, ніж хлопці. Їм притаманний переважно середній рівень адаптованості, тоді як хлопцям - низький. В процесі адаптації дівчата більш схильні до емоцій тривожного характеру, що особливо пов'язано із демонстрацією своїх можливостей в ситуаціях оцінювання та у стосунках з новими педагогами. На відміну від дівчат, у хлопців недостатньо розвинена здатність до рефлексії, їм важко прийняти нового класного керівника та призвичаїтись до його вимог. У них помітно знижується успішність через збільшення навчального навантаження, що негативно позначається на їх мотивації до навчання.

5. Прискорення процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі досягається впровадженням програми комплексного психолого-педагогічного супроводу цього процесу за участю вчителів та батьків. Ефективність програми проявляється у підвищенні рівня адаптованості молодших підлітків до навчання в основній школі та зрушеннях у всіх компонентах адаптації, що виражається у: зниженні рівня шкільної та реактивної тривожності, зміні негативних емоційних станів учнів на переживання емоцій радості та інтересу, оволодінні ними навичками саморегуляції, підвищенні рівня їх рефлексивності. Молодші підлітки стали більш дисциплінованими під час уроку, їх спілкування з вчителями та однокласниками набуло помітно відкритого та шанобливого характеру. Навчальна активність та мотивація учнів покращилися, що сприяло підвищенню показників навчальної успішності. Отже, комплексний психолого-педагогічний супровід сприяє прискоренню процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, що позитивно позначається і на їх особистісному розвитку.

Проведене емпіричне дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективними, на нашу думку, є питання розробки діагностичного інструментарію вивчення окремих компонентів структури адаптації; виявлення механізмів даного процесу; профілактики дезадаптації учнів на всіх перехідних етапах навчальної діяльності; можливості розвитку адаптативності як особистісної якості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / [упоряд. Т. Червонна]. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.

2. Александровская Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э. М. Александровская // Школа и психическое здоровье учащихся. – М. : Медицина, 1988. – С. 32-43.

3. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Ю. А. Александровский. - М. : Медицина, 1993. - 400 с.

4. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровкий. - М. : Наука, 1976. – 272 с.

5. Алешина Ю. Е. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе / Ю. Е. Алешина, А. С. Коноводова // Вопросы психологии. – 1988. - № 3. – С. 64-71.

6. Алиев М. Н. Педагогические условия предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации / М. Н. Алиев, Ш. А. Гаджиев // Педагогика. – 2009. - № 7. – С. 67-71.

7. Алмазов Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации / Б. Н. Алмазов. – Екатеренбург : Урал. гос. проф. пед. ун-т, Урал. гос. науч. образоват. центр Рос. акад. наук, 2000. - 310 с.

8. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : Пособие для учителей / Ш. А. Амонашвили. – М. : дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.

9. Асмолов А. Г. Феноменология неадаптативной активности в культурно-исторической парадигме / А. Г. Асмолов, М. С. Гульцева // Культурно-историческая психология. – 2008. - № 1. – С. 37-47.

10. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р. М. Баевский. – М. : Медицина, 1973. – 173 с.

11. Базисное руководство по психотерапии / [Х. Аннелизе, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Рюгер]. – СПб. : Восточно-Европейский институт Психоанализа совместно с изд. Речь, 2002. – 784 с.

12. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии / Г. А. Балл // Психологический журнал. – 1989. - №1. - С. 92-100.

13. Башкеева Т. С. Влияние арт-терапии на поведение подростков / Т. С. Бакшеева, Д. П. Горяйнова // Воспитание школьников : теоретический и научно-методический журнал. - 2010. - № 7. - С. 58-60.

14. Безруких М. Школьные трудности "проблемных" детей / М. Безруких // Здоровье детей. - 2000. - № 13-14. - С. 16-17.

15. Бек Дж. Когнитивная терапия. Полное руководство / Дж. Бек. - М. : Вильямс, 2006. – 400 с.

16. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. - М. : Социальное здоровье России, 1994. - 224 с.

17. Беребин М. А. Концепция отношений Н. В. Мясыщева и теория психической адаптации личности / М. А. Беребин // Вестник ЮУрГУ. – 2008. - № 33. – С. 18-25.

18. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.

19. Бихевиорально-когнитивная психотерапия детей и подростков / [под общей редакцией проф. Ю. С. Шевченко]. – СПб. : Речь, 2003. – 552 с.

20. Бовть О. Організація корекційної роботи з агресивними дітьми / О. Бовть // Початкова школа. – 1997. - № 7. – С. 25-32.

21. Бодалев О. Р. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Проблемы общения и воспитания / О. Р. Бодалев, Л. И. Криволап. – Тарту : Туртур. у-н, 1974. – Ч. 1. – С. 185-192.

22. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. - № 4. – С. 23-35.

23. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання : дис. … кандидата психол. наук : 19.00.07 / Бойко Ірина Іванівна. – К., 2002. – 243 с.

24. Бойчук В. Шкільна дезадаптація учнів 5-х класів / В. Бойчук // Психолог. – 2008. - № 35. – С. 3-12.

25. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2006. – 88 с.

26. Бороздина Л. В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 104–114.

27. Брангье Жан-Клод. Беседы с Жаном Пиаже. Беседа пятая (Май-июнь, 1969) : Механизмы ассимиляции и аккомодации / Жан-Клод Брангье // Психологический журнал. – 2000. - том 21. - № 5. - С. 112-116.

28. Бурлачук Л. Психодиагностика / Л. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

29. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Бурлачук Л. Ф., С. М. Морозов. - СПб. : Питер, 2002. – 528 с.

30. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – СПб. : Питер, 2003. – 472 с.

31. Василюк Е. Ф. Психология переживаний: анализ преодоления критических ситуаций / Е. Ф. Василюк. – М. : Просвещение, 1984. – 200 с.

32. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

33. Власюк М. Арт-терапія: лікування мистецтвом / М. Власюк // Відкритий урок: Розробки. Технології, Досвід : Освітянський науково-методичний журнал. - 2008. - № 7/8. – С. 90.

34. Волков Г. Д. Адаптация и ее урони / Г. Д. Волков, Н. Б. Оконская // Философия пограничних проблем науки. – 1975. - № 7. – С. 134-142.

35. Все про адаптацію… спецвипуск / [голов. ред. Т. Шаповал]. - Київ : Перше вересня, 2004. - 120 с.

36. Выготский Л. С. Проблема развития высших психических функций // Психология / Л. С. Выготский. - М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 512-539.

37. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. П. Нарбузов. – СПб. : АО «Сфера», 1994. – С. 3-4.

38. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование) / А. Б. Георгиевский. – Л. : Наука, 1989. – 187 с.

39. Гиндикин В. Я. Лексикон малой психиатрии : Справочное издание / В. Я. Гиндикин. - М. : Крон-пресс, 1997. – 568 с.

40. Гімаєва Ю. А. Розвиток емоційної сфери учнів при переході до основної школи в умовах різних типів навчання : автореф. дис. на здобуття наук. степеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. А. Гімаєва. - Х., 2005. - 21 с.

41. Грецов А. Г. Тренинг общения с подростками / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2006. – 160 с.

42. Грецов А. Г. Тренинг самопознания для подростков / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2004. – 194 с.

43. Гринечко А. Я. Співвідношення рівнів тривожності та самооцінки сучасної молоді / А. Я. Гринечко // Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наук. праць. – 2010. - Випуск 2.

44. Гуревич К. М. Психологическая диагностика детей и подростков / К. М. Гуревич. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 360 с.

45. Гуткина Н. И. Несколько случав из практики школьного психолога / Н. И. Гуткина. – М. : Знание, 1991. – 76 с.

46. Гуткина Н. И. Психическое здоровье школьников: психологический аспект / Н. И. Гуткина, Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан // Народное образование (Российский общественно-педагогический журнал). – 1998. - № 2. – С. 114-129.

47. Давыдов С. В. Приемы психической саморегуляции. Аутогенная тренировка : учебно-методическая разработка к семинарским занятиям / С. В. Давыдов. – Нижний Новгород : Нижегородский университет, 2012. – Ч.1. - 23 с.

48. Деркач О. Малюємо школу : діагностика шкільної дезадаптації першокласників засобами арт-терапії / О. Деркач // Мистецтво та освіта. - 2010. - № 4. - С. 15-18.

49. Деркач О. Феномен арт-педагогіки та її місце у сучасній школі / О. Деркач // Початкова освіта. Шкільний світ : Перша українська газета для першого вчителя. - 2011. - № 15. - С. 10-12.

50. Дзюбко Л. В. Рання шкільна дезадаптація / Л. В. Дзюбко // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 1. – С. 111-122.

51. Дзюбко Л. В. Социальные предпосылки школьной дезадаптации младших школьников в современных условиях / Л. В. Дзюбко // Психологія на перетині тисячоліть. Зб. наук праць учасників П'ятих Костюківських читань. – К. : Гнозис, 1998. – Т. 1. – С. 387-394.

52. Дзюбко Л. В. Феномен ранней школьной дезадаптации глазами учителя и родителя / Л. В. Дзюбко // Матеріали з Харківських міжнар. психол. читань «Особистість і трансформаційні процеси в суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти». –1999. – Випуск 3. – С. 37-40.

53. Диагностика школьной дезадаптации / [Беличева С. А., Коробейникова И. А., Кумарина Г. Ф. и др.]. – М. : Сциальное здоровье России, 1993. – 128 с.

54. Дичев Т. Г. Проблемы адаптации и здоровья человека / Т. Г. Дичев. – М. : Медицина, 1982. – 143 с.

55. Древіцька О. Арт-терапевтичні підходи в психотерапевтичній і психопрофілактичній роботі з дітьми / О. Древіцька // Простір арт-терапії : можливості та перспективи : Збірник наукових статей. – К. : КИТ, 2005. – С. 45-48.

56. Дудина М. Школьная жизнь не должна быть источником отрицательных эмоций / М. Дудина // Народное образование. - 1998.- № 7. - С. 77-83.

57. Ермоленко Н. А. Некоторые вопросы содержания социальной адаптации / Н. А. Ермоленко // Молодые ученые. - 1974. – Вып. 2,2. – С. 18.

58. Жильцова В. Арт-терапія у роботі із замкненими та тривожними дітьми / В. Жильцова // Психолог. Шкільний світ : Всеукраїнська газета. - 2012. - № 13/14. - С. 73-76.

59. Заваденко Н. Н. Школьная дезадаптация : психоневрологическое и нейропсихологическое исследование / Н. Н. Заваденко, А. С. Петрухин, Н. Г. Манелис, Т. Ю. Успенская, Т. Х. Борсова // Вопросы психологии. – 1999. - № 4. – С. 21-28.

60. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К. : Єльга-Н; Ника-Центр, 2002. – 352 с.

61. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / [за ред. Б. С. Кобзаря, Є. І. Петухова]. – К. : Вища освіта, 1992. – 144 с.

62. Захаров А. И. Детские неврозы : психологическая помощь родителям, детям / А. И. Захаров. – СПб. : Респекс, 1995. – 192 с.

63. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – С. 31-39.

64. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия / А. И. Захаров. – СПб. : СОЮЗ, 1998. – 336 с.

65. Золотова О. И. Некоторые аспекты социльно-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения / О. И. Золотова, И. К. Кряжева . – М. : Наука, 1979. – С. 219-233.

66. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.

67. Ильин Е. П. Темперамент и типологические особенности проявления свойств нервной системы // Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. - СПб. : Питер, 2001. - С. 57-98.

68. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89-95.

69. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации / В. П. Казначеев. – Новосибирск : Наука, 1980. – 192 с.

70. Калашникова М. Б. Принципы коррекции познавательной сферы младших подростков с трудностями в общении / М. Б. Калашникова // Весник психо-социальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. - № 4. – С. 40-44.

71. Карвасарский Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1985. – 304 с.

72. Каут Н. М. Теоретико-психологічний аналіз проблеми адаптації-дезадаптації / Н. М. Каут // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. - 2005. - № 8 (32). – С. 75-84.

73. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 368 с.

74. Клиническая характеристика школьников с синдромом школьной дезадаптации / [С. Б. Аксеньев, Е. М. Экелова-Багалий, С. Г. Горюнова и др.]. – М. : АПН СССР, 1979. – 534 с.

75. Ковалев В. В. К клинической дифференциации психогенно обусловленной патологии у детей и подростков в святи со школьной дезадаптацией // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития / В. В. Ковалев. – СПб. : Питер, 2001. – С. 370-375.

76. Ковалев Г. А. Об одной из форм психологической помощи учителям и родителям в совершенствовании общения с детьми // Общение и развитие психики / Г. А. Ковлев, Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская. – М. : АПН СССР, 1986. - С. 144-153.

77. Ковальов В. Н. Семинар-тренинг «Стрессменеджмент» - эффективная антистрессовая программа для всех : валеологический практикум / В. Н. Ковальов // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. - № 1. – С. 60-68.

78. Ковальов В. Н. Семинар-тренинг «Стрессменеджмент» - эффективная антистрессовая программа для всех : валеологический практикум / В. Н. Ковальов // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. - № 2. – С. 28-41.

79. Кокс Т. Стресс / Т. Кокс. – М. : Медицина, 1981. – 216 с.

80. Кононко О. Л. Шкільна адаптація та психологічний вік / О. Л. Кононко // Початкова школа. – 2002. - № 1. – С. 5-10.

81. Копилова С. В. Адаптаційний потенціал особистості як фактор ефективної інтеграції у суспільство / С. В. Копилова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 11, Соціологія. Соц. Робота. Соц. Педагогіка : Збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Випуск 5. – Ч. 1. – С. 285-291.

82. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. - 608 с.

83. Кравченко О. Соціологічні знання як фактор соціальної адаптації школярів / О. Кравченко // Історія в школі. - 1998. - № 1. - С. 11-14.

84. Кривонос Г. А. Психолого-педагогические особенности переходного этапа в развитии и образовании ребенка (10-12 лет) [электронный ресурс] / Г. А. Кривонос // Психология подростка. – Режим доступу до статті : http://www.sevpsiport.com/psistatii/278-podrostok.

85. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.

86. Кузнецов П. С. Концепция социальной адаптации / П. С. Кузнецов. – Саратов : Сарат. ун-т, 2000. – 136 с.

87. Кузнєцова О. В. Індивідуально-типологічні чинники адаптативності особистості : автореф. дис. на здобуття наук. степеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. В. Кузнєцова. – Одеса, 2005. – 20 с.

88. Куклина Н. Б. Формирование адаптивных качеств учащихся : Из опыта работы социального педагога в общеобразовательной школе / Н. Б. Куклина // Начальная школа. - 2002. - № 11. - С. 71-75.

89. Кулакова Т. П. Динамика состояний нервно-психического здоровья детей и подростков в школьный период жизни // Здоровье. Развитие. Личность / Т. П. Кулакова. – М. : Медицина, 1990. – С. 27-42.

90. Кумарина Г. Школьная дезадаптация : признаки и способы предупреждения / Г. Кумарина // Народное образование. – 2002. - № 1. – С. 111-120.

91. Кэдьюсон Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэдьюсон, Ч. Шефер. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.

92. Лебедев В. И. Личность в экстримальных условиях / В. И. Лебедев. - М. : Политиздат, 1989. – 303 с.

93. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский. – М. : МГУ, 1990. – 197 с.

94. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : Навч. посібник для вищих навч. закл. / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К. : Міністерство освіти і науки України. Науково-методичний центр вищої освіти, 2001. – 128 с.

95. Леонгард К. Акцентуированые личности / К. Леонгард ; [пер. с нем. В. М. Лещинская]. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 540 с.

96. Леонтьев А. Н. Проблема присвоения человеком общественно исторического опыта // Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. - М. : Педагогика, 1983. - Том 1. - С. 112-120.

97. Леонтьев А. Н. Психологическая теория деятельности // Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. - М. : Педагогика, 1983. - Том 2. - С. 93-231.

98. Лефрансуа Ги. Теории научения. Формирование поведения человека / Ги Лефрансуа. – СПб. : прайм-Еврознак, 2003. – 278 с.

99. Линдеман Х. Аутогенная тренировка / Х. Линдеман ; [пер. с нем. С. Е. Борич]. – М. : Поппури. – 2000. – 192 с.

100. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 259 с.

101. Лупанина С. Почему «трудный» ребенок труден? Дезадаптация – острейшая проблема педагогики / С. Лупанина // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – № 2. – С. 80-86.

102. Лусканова Н. Г. Диагностика школьной дезадаптации / Н. Г. Лусканова, И. А. Коробейников. – М. : Социальное здоровье России, 1993. – С. 6-18.

103. Лютова Е. Шпаргалка для взрослых : психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными, аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина. – СПб. : Речь, 2005. – 136 с.

104. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал : его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. - 2001. - Т. 22. - № 1. - С. 16 - 24.

105. Максименко С. Д. Адаптація дитини до школи / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, О. П. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 111 с.

106. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2001. – 256 с.

107. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками : Методические рекомендации / Н. Ю. Максимова. – К. : ИСМО, 1997. - 136 с.

108. Максимова Н. Ю. О склонности подростков к аддиктивному поведению / Н. Ю. Максимова // Психологический ж-л. - 1996.- Том 17. - №3. - С. 149-152.

109. Максимова Н. Ю. Основы детской патопсихологии / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютина, В. М. Пискун. – К. : НПЦ Перспектива, 1999. – 432 с.

110. Маслоу Г. А. Мотивация и личность / Г. А. Маслоу. - СПб. : Питер, 2008. – 352 с.

111. Матвеева О. А. Модель коррекционно-развивающей работы с детьми 6-12 лет по проблемам школьной дезадаптации / О. А. Матвеева, Е. А. Львова // Журнал практического психолога. - 1997. - № 3. - С. 47-64.

112. Матвеева О. А. Помощь в адаптации к средней школе : психолого-педагогическое сопровождение 5-6 классов / О. А. Матвеева, Е. А. Львова // Психологическая наука и образование. - 2001. - № 3. - С. 57-79.

113. Медведев В. И. Компоненты адаптационного процесса // О проблеме адаптации / В. И. Медведев. - 1984. - С. 3-16.

114. Медведев Г. П. Адаптация – важная проблема высшей школы / Г. П. Медведев, Б. Г. Рубин, Ю. С. Колесников // Совесткая педагогика. - 1969. - № 3. – С. 64-71.

115. Мельникова Н. Н. Проблема изучения адаптативных свойств личности // Психическая и социально-психологическая адаптация : проблемы теории и практики : Тематический сборник научных трудов / Н. Н. Мельникова. - Челябинск : ЮУрГУ, 2005. - С. 9-12.

116. Мельникова Н. Н. Социально-психологическая адаптация как процесс // Психическая и социально-психологическая адаптация : проблемы теории и практики : Тематический сборник научных трудов / Н. Н. Мельникова. - Челябинск : ЮУрГУ, 2005. - С. 16-19.

117. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.

118. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление / И. А. Милославова // Социальная психология и философия. - Л. : ЛГУ, 1973. - С. 111-120.

119. Михайлюк І. Адаптація - умова життєвого успіху / І. Михайлюк // Завуч. - 2000.- № 34. - С. 6-7.

120. Мілютіна К. Л. Теорія і практика психологічного тренінгу / К. Л. Мілютіна. - К. : МАУП, 2004. – 192 с.

121. Мілютіна К. Психологія сім'ї. Техніки раціонально-інтуїтивної психокорекції родини / К. Мілютіна. – К. : Главник, 2007. – 144 с.

122. Мілютіна К. Форми псхокорекційного впливу / К. Мілютіна. – К. : Главник, 2007. – 144 с.

123. Мороз А. Г. Профессиональна адаптация молодого учителя / А. Г. Мороз. - К. : НПУ имени М. П. Драгоманова, 1998. - 326 с.

124. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратеги) [электронный рессурс] / А. А. Налчаджян. – Ереван : АН Армянской ССР, 1988. – 347с. – Режим доступа к книге: http://ethnopsyhology.narod.ru/libr/N/nalchajan/nalchjan-adapt.htm

125. Немов Р. С. Психологическое консультирование // Психолого-педагогическое консультирование родителей младших школьников и подростков / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. - С. 322-330.

126. Никитин Б. П. Ступеньки творчества и развивающие игры / Б. П. Никитин. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.

127. Новикова Е. В. Психологическая коррекция школьной дезадаптации // Психологические проблемы индивидуальности / Е. В. Новикова. – М. : Педагогика, 1985. – Вип. III. – С. 24-32.

128. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. - М. : ТЦ «Сфера», 1996. – 148 с.

129. Охрімчук Р. Як любити учнів / Охрімчук Р. // Початкова школа. - 1998. - № 4. - С. 1-3.

130. Паршина Т. О. Структурная модель социально-психологической адаптации человека / Т. О. Паршина // Социологические исследования. - 2008. - № 8. - С. 100-106.

131. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия / Н. Пезешкиан ; [пер. с нем.; общ. ред. А. В. Брушлинского и А. З. Шапиро]. – М. : Прогресс. – 240 с.

132. Петров Н. Аутогенная тренировка для вас / Н. Петров. - М. : Центр психологии и терапии, 1990. - 20 с.

133. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

134. Петровский В. А. Психология неадаптативной активности / В. А. Петровский. – М. : Горбунок, 1992. – 224 с.

135. Подростковый и юношеский возраст (от 11 до 19 лет) // Психология человека от рождения до смерти / [под. ред. А. А. Реана]. – СПб. : прайм-Еврознак, 2002. - С. 318-395.

136. Пономаренко Л. П. Особенности когнитивной сферы лиц склонных к невротическим расстройствам (на примере младших подростков) : дис… канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. П. Петров. – К.,1997. – 197 с.

137. Постовий В. П. Сучасна сім’я і педагогіка / В. П. Постовий. – К. : Освіта, 1994. – 64 с.

138. Прихожан А. М. Подросток в учебнике и жизни / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. - М. : Знание, 1990. – 80 с.

139. Прихожан А. М. Причины, профилактика и приодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11-17.

140. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. — 305 с.

141. Прихожан А. Учебные трудности пятиклассников / А. Прихожан // Школьный психолог. - 2002. - № 13. - С. 22-23.

142. Психиатрический энциклопедический словарь / [автор Й. А. Стоименов и др.]. – К. : МАУП, 2003. – 1200 с.

143. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе / [под. ред. Л. П. Пономаренко]. – Одесса : Астро-Принт, 1999. – С. 6-8.

144. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. - М. : Политиздат, 1990. - 494 с.

145. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [авт.-уклад. В. Б. Шапар та ін.]. – Х. : Прапор, 2009. – 679 с.

146. Райгородський Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах – М., 2002. – 672 с.

147. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М. : Прогресс, 1987. – 424 с.

148. Ревасевич І. С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. С. Ревасевич. - Івано-Франківськ, 2007. — 20 с.

149. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы / Н. Н. Ржецкий. – К. : ДАН, 2001. - Ч. 1. – 40 с.

150. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы / Н. Н. Ржецкий– К. : ДАН, 2002. - Ч. 2. – 40 с.

151. Рогов Е. И. Настольна кника практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 529 с.

152. Розіна І. В. Вплив тривожності на процес адаптації учнів п'ятих класів / І. В. Розіна, Х. О. Андріяш // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2010. – Т ІІ. - № 82. – С. 168-171.

153. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології / В. І. Розов. - Київ : Кондор, 2005. - 278 с.

154. Розов В. І. Психологічна діагностика адаптивних здібностей до стресу / В. І. Розов // Практична психологія та соціальна робота. - 2006. - №11. - С. 41-48.

155. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн.– СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

156. Руководство практического психолога / [под редакцией И. В. Дубровиной]. – М. : Академия, 1998. – 128 с.

157. Самоуткина Н. В. Игры в школе и дома. Психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоуткина. – М. : Новая школа. 1993. – С. 90-92.

158. Сандомирский М. Е. Психическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осуждённых / М. Е. Сандомирский. – Уфа : Здравоохранение Башкортостана, 2001. – 88 с.

159. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир ; [пер. с англ. В. Новикова, М. Макарушкина]. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. - 192 с.

160. Свядощ А. М. Аутогенная тренировка // Руководство по психотерапии / А. М. Свядощ. – Ташкент : Медицина УзССР, 1979. – С. 176-192.

161. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. - М. : Прогресс, 1979. – 123 с.

162. Сенько Т. В. Аутотренинг в работе со старшими дошкольниками / Т. В. Сенько // Образование и воспитание. – 1992. - № 3. – С. 90-92.

163. Сидоренко Е. В. Методи математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с.

164. Симаева И. Превентивная адаптация как психологический феномен / И. Симаева // Развитие личности. – 2006. - № 2. – С. 61-69.

165. Слободяник А. П. Психотерапия, внушение, гипноз / А. П. Слободяник. – К. : Здоров'я, 1983. – 376 с.

166. Слуцкий В. М. Психологические методы коррекции личности ребенка / В. М. Слуцкий // Вопросы психологии. – 1984. - № 6. – С. 141-145.

167. Сорока О. В. Арт-терапія як засіб корекції важковихованості молодших школярів - вихованців притулку для неповнолітніх / О. В. Сорока // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. - 2011. - № 4. - С. 177-183.

168. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів / [І. С. Булах, Г. О. Хомич, А. М. Виногородський, І. О. Сабанадзе]. – К. : Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут імені Г. С. Сковороди, 1997. – 180 с.

169. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая коррекция / А. С. Спиваковская. – М. : МГУ, 1988. – 200 с.

170. Степанов С. Как сделать мир удобным / С. Спепанов // Школьный психолог. – 2002. - № 9. – С. 9.

171. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу ; [пер. с польського В. Н. Поруса, общ. ред. И. В. Равич-Щербо]. – М. : Прогресс, 1982. – 231 с.

172. Таланов В. Л. Справочник практического психолога / В. Л. Таланов, И. Г. Малкина-Пых. – СПб. : Сова, 2005. – 928 с.

173. Тренінг професійного та особистісного зростання. – Івано-Франківськ : Обласний інститут післядипломної освіти, Обласний центр практичної психології і соціальної роботи, 2006. – 15 с.

174. Удовенко М. В. Психологическая игра как способ адаптации младших школьников к обучению в основной школе / М. В. Удовенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. - № 3. – С. 11-18.

175. Ушаков Г. К. Пограничные нервно-психические расстройства / Г. К. Ушаков. - М. : Медицина, 1978. - 400 с.

176. Фадеев В. В. Динамика дезадаптационных проявлений у учащихся средней школы / В. В. Фадеев, О. В. Мухлынина // Журнал практического психолога. – 1997. - № 5. – С. 40-44.

177. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия / А. П. Федоров. - СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

178. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. - СПб. : Ювента, 1999. - 317 с.

179. Фетискин Н. П. Самооценка уровня онтогенетической рефлексии // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Институт Психотерапии, 2002. - С. 244-245.

180. Філоненко О. П. Арт-терапія - засіб формування здорової емоційної сфери особистості / О. П. Філоненко // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : Збірник наукових праць. - К., 2008. - Вип. 20. - С. 334-339.

181. Фопель К. Психологические группы : Рабочие материалы для ведущего : Практическое пособие / К. Фопель. – М. : Генезис, 2004. – 256 с.

182. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд ; [пер с англ.]. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.

183. Фрейджер Р. Личность : теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб. : прайм-Еврознак, 2002. – 864 с.

184. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 64 с.

185. Фурман А. В. Як допомогти учням долати дезадаптованість до школи / А. В. Фурман // Рад. школа. – 1991. - № 5. – С. 25-32.

186. Хамидулина Н. А. Адаптация к профессии учителя в условиях вуза / Н. А. Хамидулина // Социально-профессиональная адаптация молодежи в современных условиях. – Кемерово, 1999. - С. 155-156.

187. Холод О. М. Загальна психологія : Курс лекцій / О. М. Холод. – К. : Інститут журналістики Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Криворізька філія МАУП, 2003. - 160 с.

188. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. - 2001. - № 5. - С. 19-31.

189. Цылев В. Р. О проблеме психологической адаптации школьников / В. Р. Цылев // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 3-4. - С. 31-37.

190. Черниш А. Арт-терапія в корекційній роботі / А. Черниш // Психологічна газета. - 2005. - № **7**. - С. 22-23.

191. Чернуха І. Знайти себе, або по той бік танцю / І. Чернуха // Простір арт-терапії : Збірник наукових праць. - 2007. – Вип. 2. - С. 113-119 .

192. Чиркова О. Предпосылки школьной дезадаптации / О. Чиркова // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. – № 6. – С. 90-94.

193. Чистякова М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова. – М : Просвещение, 1990. – 127 с.

194. Чурекова Т. М. Адаптация молодых специалистов к профессионально-педагогической деятельности / Т. М. Чурекова // Оригинальные исследования. – 2001. - № 2 (2). - С. 59-65.

195. Чурекова Т. М. Особенности адаптации студентов в образовательной системе университетского комплекса / Т. М. Чурекова, В. Л. Назимок // Ползуновский вестник (АГУ). - 2005. - № 3. - С. 150-153.

196. Швидкий А. Від адаптивного виховання до саморозвитку і самовизначення / А. Швидкий // Директор школи. - 2001. - № 19. - С. 11-12.

197. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-на Дону : Феникс, 1998. – 544 с.

198. Шипицына Л. Социально-эмоциональные нарушения у школьников: причины, средства помощи / Л. Шипицына // Народное образование. – 1998. - № 9-10. – С. 190-193.

199. Шулькина С. Н. Профилактика и коррекция дезадаптации у пятиклассников коррекционной школы VIII типа / С. Н. Шулькина // Весник психосоциальной и коррекционной работы. – 2010. - № 3. – С. 49-64.

200. Шустова Н. Уникальное и типичное в адаптационном процессе личности (теоретичекий анализ уровней адаптации) [электронный рессурс] / Н. Шустова // Проблемы социальной психологии личности. – 2008. – Выпуск 1. – Режим доступу до журналу: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/index.shtml

201. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова. – М. : Образование, 1967. – 360 с.

202. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избраные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Воронеж, 1995. – 416 с.

203. Ярошевский М. Г. Учение Жана Пиаже о развитии интеллекта // История психологии / М. Г. Ярошевский. - М., 1976. – С. 407-410.

204. Asarnow J. R., Callan J. W. Boys with peeradjus – tinent problem : Social cognitive processes // Journal of Couns. And Clinical Psychology. – Richmond, 1985. – N 1. – P. 80-87.

205. Bennet A., Stirling J. Vulnerability factors in the anxiety disorders // Br. J. Med. Psychol. – 1998. – N 71 (Pt. 3). – P. 311-321.

206. Dabbs M. R., Spense C. H., Holland D. E. et al. Prevention and early intervention for anxiety disorders: a controlled trial // Consult. Clin. Psychol., 1997. – N 65 (4). – P. 627-635.

207. Erikson E. Growth and crisis. ln:"Theories of Psychopathology" Ed. by Th. Millon. - New York and London, 1967. – P. 26-74.

208. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation. - N-Y., 1958. - Режим доступу до книги: http://ethnopsyhology.narod.ru/ libr/N/nalchajan/nalchjan-adapt.htm

209. Hersov L. Schol refusal. – In: M. Rutter and L. Hersov (eds.), Child Pscychiatri : Modern Approaches, Blackwell Scientific, 1977.

210. Hyperactive children. Ed. by C. K. Whalen, B. Henker. – N. Y. – L: Academic Press, 1990. – 480 p.

211. Millon Th. Clinical syndromes and personality disorders. Rv Ment Health Lett 1999; 15 (9). – P. 4-6.

212. Ollendick T. H., et al. Behavioral assessment and treatment of childhood phobias // Behal. Modif. – 1988. – N 12 (2). – P. 165-204.

213. Passione – Dyszlewski M. R., et al. Scholl phobia: identification of the sudtypes as a prerequisite to treatinent intervention // Adolescence. – 1987. - N 22 (86). – P. 377-388.

214. Patterson G. R., Cobb J. A. A dyadic analysis of «aggressive» behaviors. – In: J. P. (ed.), Minnesota Symposia on Child Psychology, vol. 5, University of Minnesota Press, 1971.

215. Wolf S. Children under stress. – N. Y. : Penguin, 1983. – 393 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для учнів 5-х класів

Прізвище та ім'я _____Клас_____
Дата заповнення анкети_____

1. Чи звик ти до режиму роботи у 5-му класі?
А) так
Б) ні
В) звикаю
Г) важко звикати

2. До чого найскладніше звикнути у 5-му класі?
- поява значної кількості нових дисциплін;
- складно сприймати великі обсяги нового навчального матеріалу;
- проведення уроків різними вчителями;
- переходити з кабінету в кабінет;
- велика кількість домашніх завдань;
- учителя збільшують вимоги до вивчення їх предметів;
- зменшення уваги учителів;
- _____

3.На яких уроках тобі цікаво працювати?
_____

4.Що тобі не подобається на уроках (вкажи конкретний предмет)?
- звикати до вимог вчителя _____
- складно зрозуміти пояснення нового матеріалу_____
- виконувати домашнє завдання_____
- відповідати на уроках_____
- встигати записувати за вчителем_____
- від настрою вчителя залежить яким буде урок_____
- важко отримати гарну оцінку_____
- не цікаво
-_____

5.Що змінилося після того як ти перейшов (-ла) у 5-й клас?
- змінилися стосунки з однолітками;
- з'явилися конфлікти з учителями;
- вчителя не приділяють мені уваги, як це було з першим вчителем;
- втратив інтерес до навчання;
- погіршився стан здоров'я (болить голова, живіт, серце, часті застуди);
- завищилися очікування батьків до мого навчання;
- почав часто нервувати, з'явилося почуття тривоги, напруження;
- відчуваю себе більш дорослим;
- нічого не змінилося, як я не хотів ходити до школи у перших класах так і зараз не хочу;
- я задоволений тим, що перейшов у 5-й клас і мені все подобається
- _____

6. Чи потрібна тобі допомога, щоб краще відчувати себе у 5-му класі та у подальшому житті?
А)Так
Б) Ні

7. У чому має полягати ця допомога та від кого ти б хотів (-ла) її отримати?
А) учителів-предметників_____
Б) класного керівника_____
В) сімї_____
Г) психолога_____
Д) однокласників, друзів, товаришів,_____

Додаток Б

Анкета для батьків п’ятикласників

Шановні батьки!

Просимо Вас дати відповіді на питання анкети. Ваші щирі та відкриті відповіді допоможуть нам розробити адаптативно-розвивальну програму для учнів 5-х класів з метою прискорення процесу їх адаптації до нових умов навчання в основній школі.

1. Що ви знаєте про проблему адаптації п’ятикласників до навчання в основній школі?_____

2. Чи вважаєте Ви, що процес адаптації Вашої дитини до навчання в середній школі ускладненим і чому ? _____

3. До чого Вашій дитині було найскладніше звикнути у 5- класі? _____

4. Які зміни у поведінці Вашої дитини Ви помітили після її переходу в середню школу?_____
_____

5. Що, на Вашу думку, більше зумовило появу таких змін?

А) більше число нових предметів

Б) більша кількість вчителів

В) більша кількість уроків

Г) зменшення можливості у дитини спілкуватися з класним керівником

*власний варіант*_____

6. Підкресліть ті особливості, які ви помітили у своєї дитини у 5-му класі: тривожність, агресивність, замкнутість на власних переживаннях, підвищена стомлюваність, часті скарги на незадовільний стан здоров’я, пригнічений настрій, зниження мотивації на навчання, конфліктні стосунки з однолітками… Чи додайте свій варіант_____

7. Які, на Вашу думку, причини труднощів в процесі адаптації (пристосування) дитини до навчання в основній школі?_____
_____

8. Чи допомагали Ви своїй дитині адаптуватися до навчання у 5-му класі?

А) Ні

Б) Так Як саме?_____
_____

9. Яку стратегію поведінки батьків ви вважаєте більш пріоритетною: брати активну участь в шкільному житті дитини чи надати можливість їй самостійно долати труднощі? Чому? _____

10. З метою прискорення процесу адаптації п’ятикласників до нових умов навчання, які будуть Ваші побажання до таких фахівців:

А)Класний керівник_____

В)Шкільний психолог_____

В)Вчителі-предметники_____

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В

Анкета для вчителів, які викладають у 5-му класі

Шановні вчителі!

Просимо Вас дати відповіді на питання анкети. Ваші відкриті та змістовні відповіді допоможуть нам у створенні системи заходів щодо прискорення процесу адаптації учнів п'ятих класів до навчання в основній школі.

1. Чим, на Вашу думку, обумовлені труднощі у навчально-виховному процесі учнів 5-х класів?
А) особливостями молодшого підліткового віку;
Б) процесом адаптації учнів до навчання в основній школі;
В) свій варіант_____

2. Чи вважаєте Ви, що перехід учнів від початкової до основної школи досить часто супроводжується складним адаптаційним процесом?
А) Ні
Б) Так Якщо так, то чому? _____
_____

3. Спостерігаючи за п'ятикласниками, які Ви помічали ознаки шкільної дезадаптації?_____

4. Які, на Вашу думку, основні причини труднощів в процесі адаптації п'ятикласників?_____
_____

5. У чому полягає складність роботи з дездаптованими учнями-п'ятикласниками?
_____

6. Як впливає стиль спілкування вчителя з учнями п'ятикласниками на їх адаптацію до умов основної школи?_____

7. Чи відрізняється Ваш стиль педагогічного спілкування з п'ятикласниками від більш старших учнів основної школи. Чому?_____
_____

8. Чи застосовуєте Ви особливі методи роботи з учнями п'ятикласниками?
А) Ні
Б) Так Якщо Так, то у чому вони полягають?_____
_____

9. Хто може надати найбільш ефективну допомогу п'ятикласникам в їх адаптації до умов основної школи та в чому ця допомога полягає?
А) Батьки_____
Б) Класний керівник _____
В) Вчителі-предметники_____
Психолог_____
Свій варіант _____

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Г

Кореляційний аналіз даних за допомогою комп'ютерної програми статистичної обробки даних SPSS Statistics 16 (результати подані за оригінальною російською версією програми)

Рівень шкільної тривожності Рівень реактивної тривожності*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,281	,103	2,283	,026(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена ,312	,105	3,198	,032(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

Рівень шкільної тривожності Рівень рефлексивності*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона -,356	,090	-3,072	,042(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена -,345	,087	-3,220	,030(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

Рівень шкільної тривожності Показник «Засвоєння норм спілкування з однокласниками»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона -,270	,119	-2,191	,032(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена -,200	,121	-2,006	,049(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Рівень шкільної тривожності * Показник «Засвоєння норм спілкування з вчителями»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона -,257	,104	-2,076	,042(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена -,154	,105	-1,051	,045(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Шкільна тривожність * Рівень навчальної мотивації*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона -,275	,110	-2,231	,029(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена -,275	,110	-2,184	,033(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Рівень шкільної тривожності * Рівень навчальної успішності*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона -,318	,119	-2,803	,047(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена. -,338	,106	-2,624	,031(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Рівень реактивної тривожності*Показник «Навчальна активність»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона -,244	,057	-1,968	,054(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена -,228	,059	-2,035	,046(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

Рівень реактивної тривожності Показник «Засвоєння норм спілкування з однокласниками»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона -,217	,096	-1,739	,047(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена -,373	,115	-2,172	,001(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Рівень реактивної тривожності * Показник «Засвоєння норм спілкування з вчителями»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона -,526	,163	-4,835	,049(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена -,319	,129	-4,794	,038(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Рівень особистісної тривожності * Показник «Засвоєння норм спілкування з однокласниками»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной R Пирсона	-,463	,133	-4,078	,044(c)
Порядковая по порядковой Корреляция Спирмена	-,443	,138	-3,843	,032(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Рівень особистісної тривожності * Рівень рефлексивності*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной R Пирсона	-,253	,139	-2,041	,077(c)
Порядковая по порядковой Корреляция Спирмена	-,357	,138	-2,799	,046(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Показник «Засвоєння норм поведінки під час перерви» * Показник «Засвоєння норм спілкування з однокласниками»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной R Пирсона	,268	,093	2,171	,034(c)
Порядковая по порядковой Корреляция Спирмена	,235	,100	2,371	,031(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Показник «Засвоєння норм поведінки під час перерви» * Показник «Засвоєння норм спілкування з вчителями»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной R Пирсона	,341	,075	2,834	,006(c)
Порядковая по порядковой Корреляция Спирмена	,374	,071	2,973	,004(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Рівень рефлексивності * Показник «Засвоєння норм спілкування з вчителями»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной R Пирсона	,615	,106	6,097	,034(c)
Порядковая по порядковой Корреляция Спирмена	,235	,115	6,166	,032(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Рівень рефлексивності * Показник «Засвоєння норм спілкування з однокласниками»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,462	,110	5,313	,044(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена ,257	,111	4,798	,032(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Показник «Навчальна активність» * Показник «Засвоєння норм поведінки під час уроку»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,479	,100	2,271	,027(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена ,415	,102	2,442	,008(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Показник «Навчальна активність» * Показник «Засвоєння норм спілкування з вчителями»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,353	,127	2,947	,005(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена ,481	,122	2,477	,006(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Показник «Навчальна активність» * Показник «Засвоєння норм спілкування з однокласниками»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,245	,105	1,970	,053(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена ,315	,109	2,080	,002(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Показник «Навчальна активність» * Показник «Навчальна мотивація»*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,319	,100	2,633	,011(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена ,324	,116	2,331	,023(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Рівень нейротизму * Рівень адаптованості*

		Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона	-,354	,133	-2,956	,004(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена	-,263	,138	-2,057	,003(c)
Кол-во валидных наблюдений		205			

*Застрягаючий тип акцентуації * Рівень адаптованості*

		Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона	-,283	,079	2,300	,035(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена	-,319	,083	3,442	,027(c)
Кол-во валидных наблюдений		205			

*Тривожно боязкий тип акцентуації * Рівень адаптованості*

		Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона	-,362	,115	-2,120	,038(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена	-,345	,112	-2,147	,036(c)
Кол-во валидных наблюдений		205			

*Відсутність тривоги, занепокоєння * Рівень адаптованості*

		Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона	-,454	,114	3,048	,053(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена.	-,476	,116	3,995	,050(c)
Кол-во валидныхнаблюдений		205			

*Почуття дорослості-інфантильність * Рівень адаптованості*

		Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона	,268	,114	2,172	,034(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена	,199	,115	1,160	,035(c)
Кол-во валидных наблюдений		205			

*Легко отримувати гарні оцінки - важко отримувати гарні оцінки * Рівень адаптованості*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,340	,106	3,097	,004 (c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена ,543	,115	4,166	,072(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

Наявність – відсутність інтересу до навчання Рівень адаптованості*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,462	,110	5,313	,044(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена ,359	,111	2,798	,032(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

Легко – важко сприймати новий матеріал Рівень адаптованості*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,479	,100	2,265	,027(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена ,376	,102	1,432	,008(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

*Наявність – відсутність потреби у підтримці в процесі адаптації * Рівень адаптованості*

	Значение	Асимпт. стд. ошибка(a)	Прибл. T(b)	Прибл. значимость
Интервальная по интервальной	R Пирсона ,453	,127	3,947	,005(c)
Порядковая по порядковой	Корреляция Спирмена -,436	,122	1,471	,001(c)
Кол-во валидных наблюдений	205			

Додаток Д

Стимульний матеріал до вправи «Стилі батьківського виховання» [159]

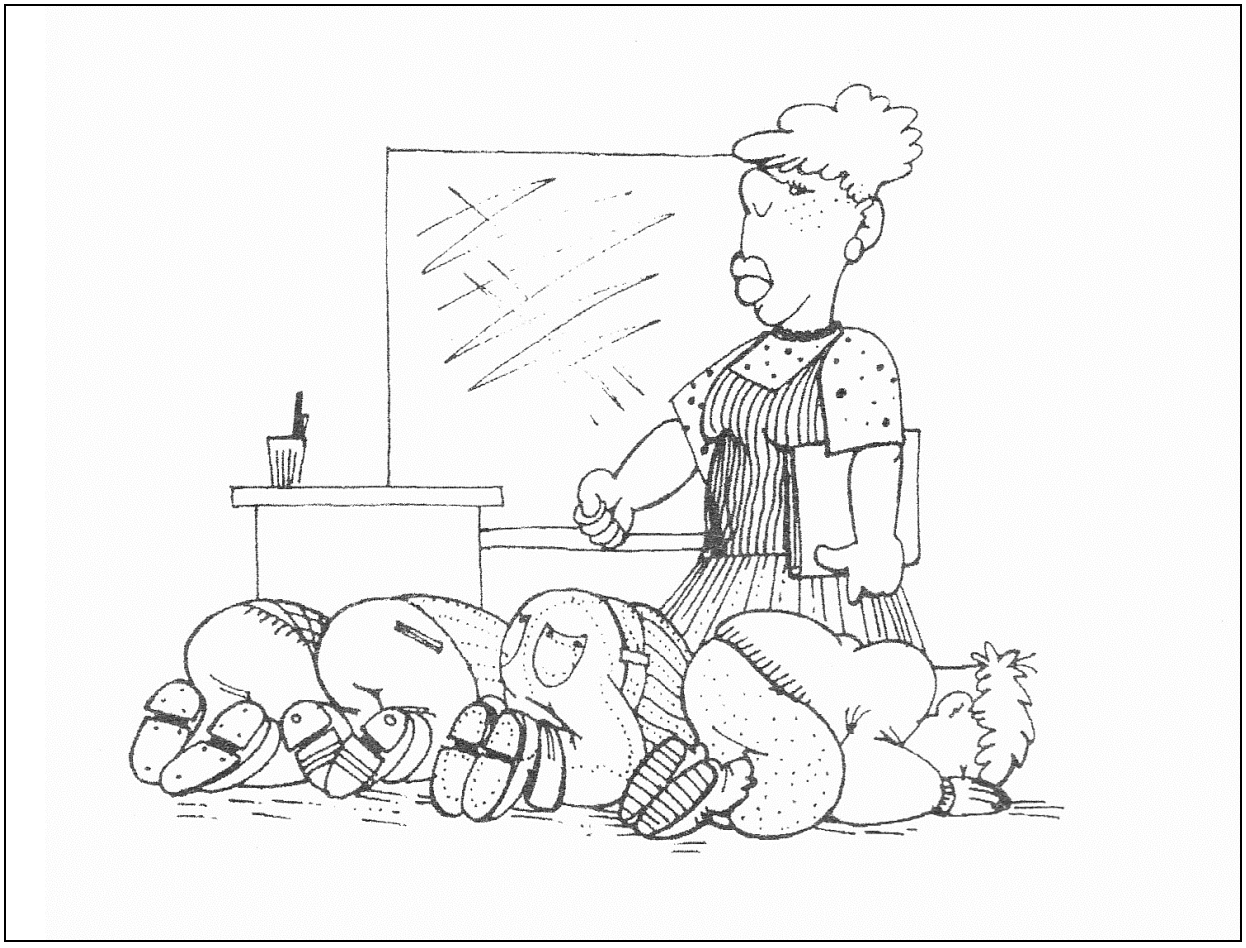
Авторитарні батьки у вихованні дотримуються традиційного канону: авторитет, влада батьків, беззастережна слухняність дітей. Як правило, при цьому спостерігається низький рівень вербальної комунікації, застосовуються заборони і вимоги, які вирізняються ригідністю і жорстокістю. Формується залежність, нездатність до лідерства, відсутність ініціативи, пасивність, низька ступінь соціальної і комунікативної компетентності, низький рівень соціальної відповідальності з моральною орієнтацією на зовнішній авторитет і владу.

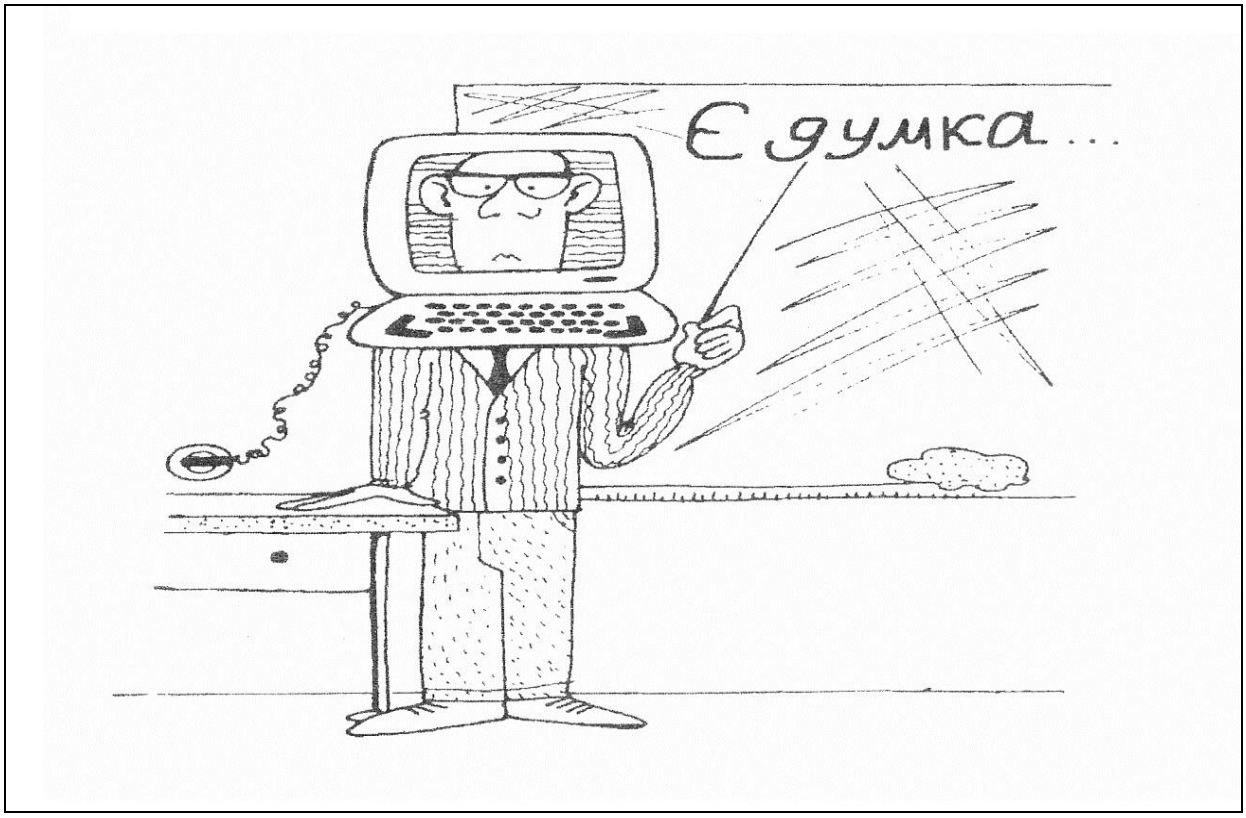
Ліберальні батьки навмисно ставлять себе на один щабель з дітьми. Дитині надається повна свобода: вона повинна до всього прийти самостійно, на підставі власного досвіду. Ніяких правил, заборон, регламентацій поведінки немає. Реальна допомога та підтримка з боку батьків відсутня. Рівень очікувань щодо досягнень дитини в сім'ї не декларується. Формується інфантильність, висока тривожність, відсутність незалежності, страх реальної діяльності та досягнень. Спостерігається або уникнення відповідальності, або імпульсивність.

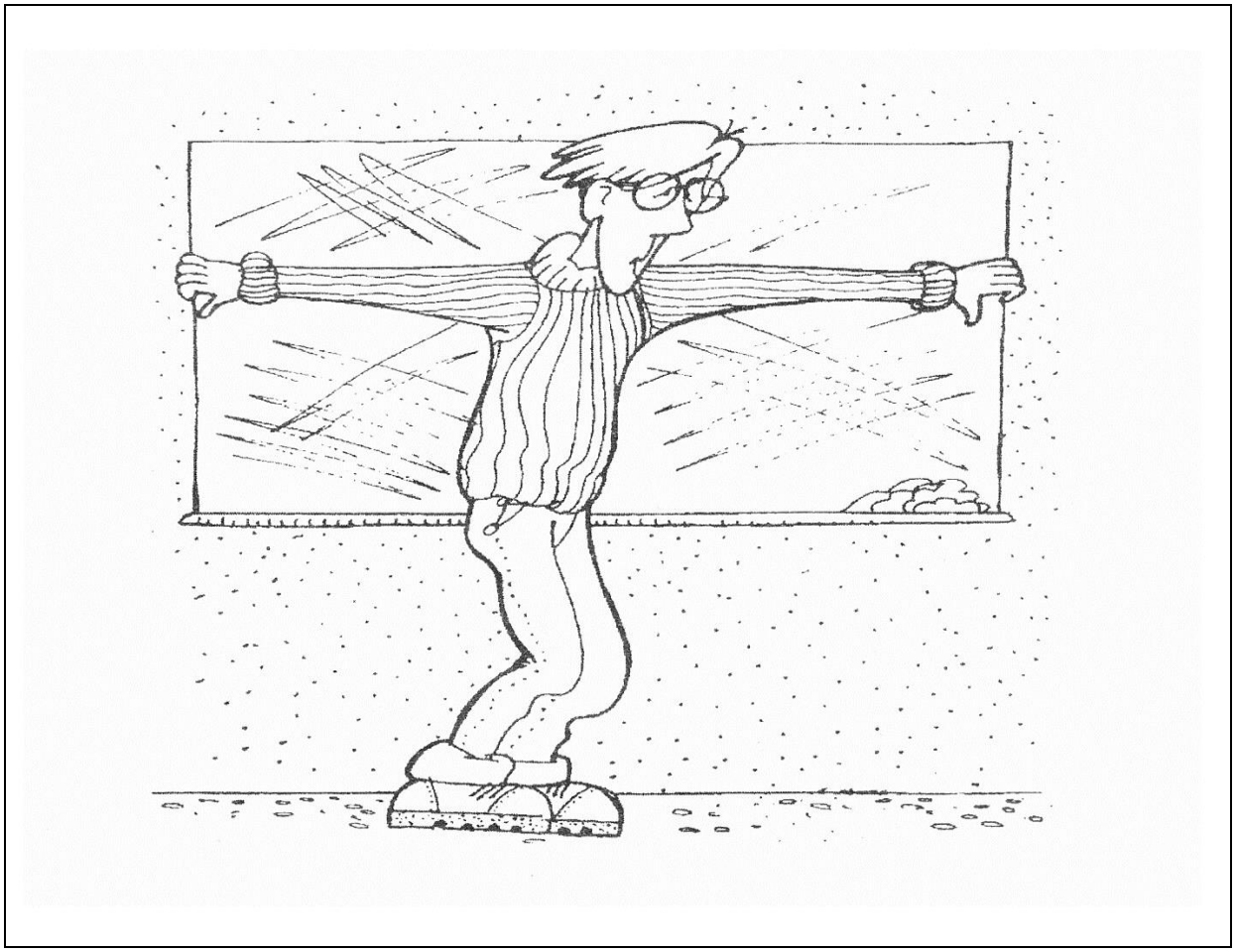
Демократичні батьки, мотивуючи свої вчинки і вимоги, прислухаються до думки дітей, поважають їх позицію, розвивають самостійність суджень. В результаті діти краще розуміють батьків, зростають розумними та слухняними, ініціативними, з розвиненим почуттям власної гідності. Діти бачать в батьках зразок громадянськості, працьовитості, чесності, моральності і бажання виховати їх такими, якими є самі батьки.

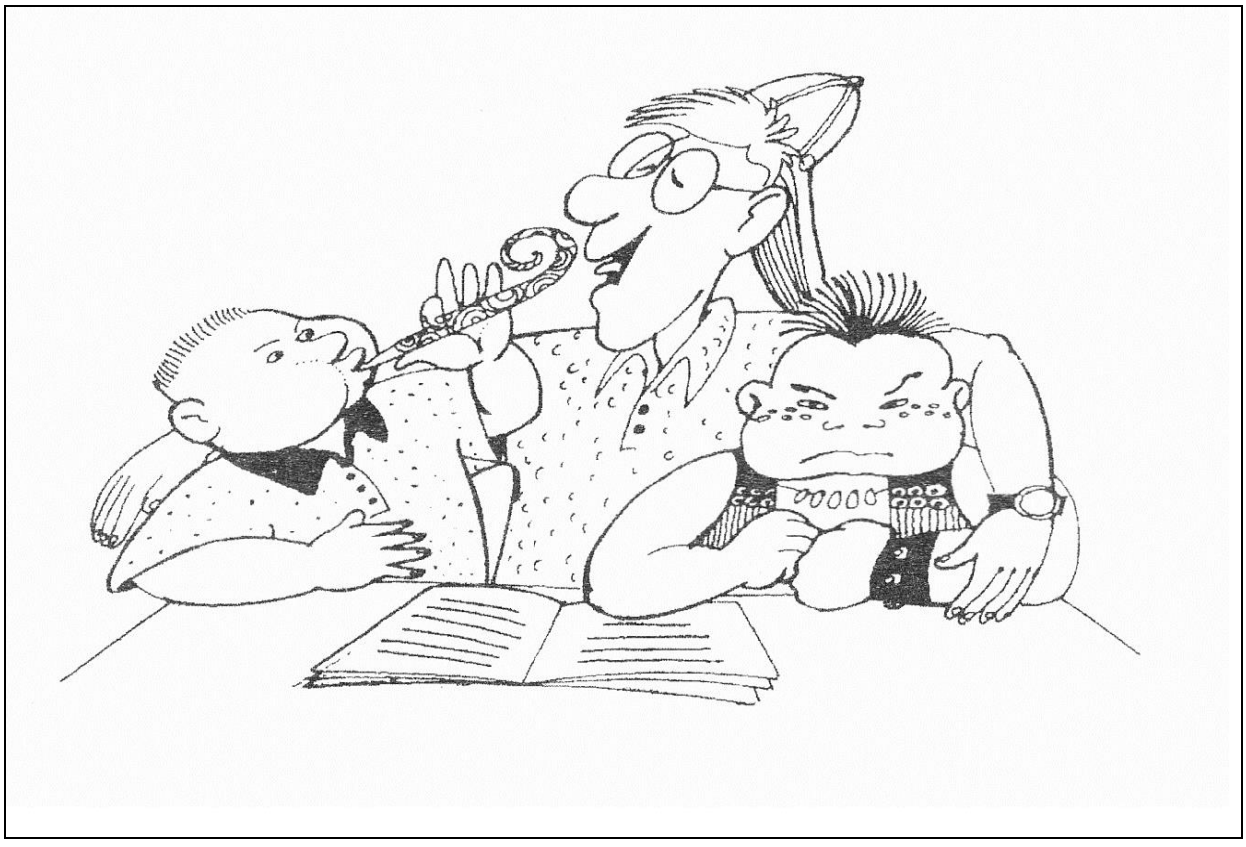
Додаток Е

Стимульний матеріал до вправи «Типи вчителів» [173]









1. Вчитель-тиран. Його п'єдестал - *влада.* Від учнів вимагає послуху. Подібний до тирана, який постійно підкреслює свою силу, все на світі знає і вважає себе взірцем доброчинності. Такий вчитель всіх звинувачує. Домінує в учнів гримаса страху. Це досвідчений педагог, який добре знає приховані вади і таємні страхи учнів (та і колег теж) і вміло використовує ці знання для підтримки свого авторитету. Він почуває себе наділеним владою і тому особливо принциповий. Такий вчитель вважає, що педагог повинен дати вірну відповідь на будь-яке запитання, з кожного приводу має свою і тільки свою "правильну" точку зору. Зміна прийнятих у суспільстві стереотипів, будь-які невизначені ситуації - мука для вчителя-начальника. Результат такого стилю поведінки - конфлікти, образи, "бунт" учнів, відсутність щирості взаємин вчителя з учнем.

2. Вчитель-комп'ютср. Його п'єдестал *компетентність.* Він вимагає від учнів знань, інформації, фактів. Це людина-вісник з кам'яним обличчям, схожа на робота. Він вважає, що не тільки в навчанні, але й у вихованні головне - компетентність. Його мова монотонна, майорить безособовими реченнями («Всі знають, що...», «Добре відомо, що...», «Говорять...», «Існує думка...»), а займенники першої особи практично не використовуються. Це «закритий», «холодний» вчитель. Результат такого стилю вчительської поведінки - занижена впевненість учнів у власних силах, відсутність позитивних емоцій на уроках (особливо страждає самоповага тих учнів, які мають складності в оволодінні предметом) і врешті решт зниження мотивації до занять, навіть відраза до дисципліни, не дивлячись на те, що вчитель все робить «заради свого предмету».

3. Вчитель-мученик. Його п'єдестал *безконфліктність.* Від учнів очікує послуху. Його прагнення - служити іншим. Такий вчитель іде на великі жертви заради дрібниць і завжди виступає в позиції миротворця. Більш за все він боїться конфліктів. У нього завжди присутнє почуття провини, він бере чужу роботу на себе. Практично увесь час уникає душевної напруги. Така позиція небезпечна для учнів: одних учнів це провокує на маніпулювання вчителем, у

інших формує страх появи проблем (проблеми учнів так засмучують вчителя, що коли у дитини щось трапляється, вона не говорить про це, щоб не засмутити педагога, і тому відчуває провину за власні проблеми).

4. Вчитель-приятель. Його п'єдестал - *популярність.* Від учнів він вимагає хорошого ставлення до себе. Це поблажливий товариш, завжди готовий вибачити. Такий вчитель поводить себе безтурботно і по суті, байдужий стосовно учнів та їх проблем. Результат такого стилю поведінки - відсутність у дітей почуття відповідальності.

Але є ще одна позиція - **партнерська.** Партнерська позиція для вчителя означає відсутність взагалі будь-якого п'єдесталу. Це людина, яка знає, що не може, не має права самоствердж уватись за рахунок інших. Якщо представники не партнерської позиції можуть сказати (думати): «Я маю рацію, тому що наділений владою», або «Я маю рацію тому, що розумніший чи кращий...», то вчителю-партнеру ніколи таке на думку не спаде тому, що для нього «Я маю рацію» обов'язково дорівнює «Ти (мій учень) - не правий». Вчителі- партнери відчувають себе лідерами, які надихають, а не авторитарними керівниками. Їх мета - навчити дітей залишатись людьми в будь-якій життєвій ситуації.