

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

На правах рукописи

ХМЕЛЬКОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

**Адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной
школы в динамичной образовательной среде**

19.00.07 – Педагогическая психология
(психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна

Саратов, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДИНАМИЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	22
1.1. Адаптационная готовность: подходы к определению и контекст изучения.....	22
1.2. Динамичная образовательная среда как предмет психолого-педагогических исследований.....	27
1.3. Роль переходных периодов в развитии личности школьника и их влияние на адаптационную готовность.....	33
1.4. Теоретическое обоснование структуры адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде.....	41
1.5. Психолого-педагогические условия и факторы формирования адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде.....	46
Выводы по 1 главе.....	58
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ДИНАМИЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	61
2.1. Организация и методы исследования.....	61
2.2. Динамика адаптационной готовности обучающихся в переходные периоды.....	72
2.3. Структурные компоненты адаптационной готовности и факторы, влияющие на ее формирование на переходных этапах образовательного процесса.....	101
2.4. Рекомендации взрослым участникам образовательных отношений с целью формирования адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде.....	107
Выводы по 2 главе.....	126
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	131
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	140
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	172

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современный этап развития общественных отношений характеризуется значительными трансформациями и инновациями в системе образования: корректируются федеральные государственные образовательные стандарты, внедряются новые образовательные программы, совершенствуется научно-методическое обеспечение образовательного процесса, а значительное внимание уделяется интерактивным и проектным методам обучения. ФГОС среднего общего образования ориентирован на личностные результаты («портрет выпускника школы»), одними из которых являются готовность к сотрудничеству, сознательному выбору профессии, осознание себя личностью, социальная активность, мотивация на получение образования и самообразование на всем жизненном пути. Соблюдая требования ФГОС, образовательные организации проектируют учебно-воспитательный процесс, ориентируясь на психологические и возрастные особенности обучающихся [237].

Все это становится возможным при организации взаимодействия всех субъектов, причем не только в образовательном процессе, но и во всей образовательной среде (ОС). Условия современного образования, отражающиеся в образовательной среде школы и во взаимодействии субъектов образования, трансформируются и дополняются, нововведения усиливают динамичность взаимодействий и требований со стороны образовательной среды. Ко всем субъектам образовательных отношений постоянно предъявляются новые требования, увеличение количества новой информации, акцентирование педагогического внимания на результатах развития школьников и сочетание с ориентацией на качество обучения в виде высоких баллов по ОГЭ и ЕГЭ являются причиной возможных проблем несоответствия требованиям образовательной среды со стороны школьников [78].

Такие условия жизни требуют от обучающихся способности быстро реагировать на изменения среды, согласовывать ее требования с собственными возможностями, анализировать и фиксировать позитивный или негативный опыт адаптации («след» адаптации [156]), эффективные и потенциально эффективные адаптационные действия.

Для того, чтобы соответствовать требованиям образовательной среды, школьникам необходимо не только адаптироваться психологически, изменяясь и трансформируя свое отношение к школе, содержанию и взаимодействию с учителем, но и быть готовыми к тому, чтобы в такого рода ситуациях с высокой неопределенностью условий учебной деятельности моделировать и осуществлять новые действия, направленные на решение адаптационных проблем [252].

По содержанию и направлению эту готовность можно определить как адаптационную готовность и рассматривать ее с двух точек зрения – как предрасположенность к изменениям и продуктивным действиям в новой ситуации и как новообразование личности и установку на собственные изменения. М.В. Григорьева [77] показывает, что адаптационная готовность многоаспектна и требует согласования прошлых, настоящих и будущих ситуаций и явлений, что предполагает в качестве механизма оптимизации динамического равновесия в системе «личность-среда» – механизм антиципации процесса и результата взаимодействия внутри данной диады.

Адаптационная готовность к изменяющейся социальной ситуации может способствовать психологической адаптации школьника, но может и не развернуться в действиях и остаться во внутреннем плане как возможная потенциальная модель поведения [254, с. 73-74].

В педагогической психологии распространено понятие «психологическая готовность» (Л.И. Бершедова [38-39], Н.И. Гуткина [86], М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [100-101], Т.В. Жукова [104], Н.В. Нижегородцева [168], В.Д. Шадриков [249] и др.), «адаптационная

готовность» как интегральная структура начинает изучаться относительно недавно (И.В. Арендачук [21-22], Е.Е. Бочарова [49-50], А.Р. Вагапова [52-54], А.А. Голованова, Н.М. Голубева [70], М.В. Григорьева [72, 76, 80], С.Т. Посохова [188], Л.Е. Тарасова [224, 226-227], Р.М. Шамионов [250-254] и др.).

Анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований позволяет заметить, что, только начиная с двухтысячных годов, обращается внимание на потребность всестороннего рассмотрения адаптационной готовности личности, в частности она начинает исследоваться с позиции системно-диахронического и диахронического подходов [21]; представлены теоретический анализ понятия и интерпретация термина [75, 224, 251]; условия развития и факторы формирования [70, 226, 227, 250]; этапы развития [22]; ее специфика с учетом возрастного развития [50, 52, 55, 251]; исследования на стыке социологии, психологии и педагогики [281, 284]; типы адаптационной готовности [80] и др. При этом недостаточно полно и аргументировано в эмпирических изысканиях находят отражение аспекты формирования адаптационной готовности, вопросы сопровождения данного процесса, не выявлены психолого-педагогические условия и факторы формирования адаптационной готовности на переходных периодах школьного обучения.

Вопросы взаимодействия среды и субъектов образования рассматриваются в публикациях следующих исследователей: Е.А. Александрова [9-10], И.А. Баева [25], М.В. Григорьева [77-78], О.Л. Иванова [111], В.П. Лебедева с соавторами [134], В.И. Панов [175], В.В. Рубцов [206], В.И. Слободчиков [216], В.А. Ясвин [268-269].

Анализ психолого-педагогических работ, рассматривающих категорию «образовательная среда», позволяет конкретизировать ее с точки зрения напряженности, концентрированности, насыщенности, а также таких категорий как «психологическая и информационная безопасность»,

«комфортная» и «развивающая» образовательная среда [26-28, 70, 105, 148, 163, 175, 216, 234, 276, 285], в то время как категории «динамичность» отводится второстепенная роль.

Особенно остро проблема психологической адаптации и готовности обучающихся к адаптационным действиям наблюдается при переходе школьников на следующую ступень образования. Вместе с тем психологическая адаптация школьников происходит постоянно, а не только в переходные моменты школьной жизни [74, с. 64].

Внимание исследователей адаптации обращено, в первую очередь, на младших школьников (Э.М. Александровская [11], А.Л. Венгер [55], Н.И. Гуткина [86], М.Е. Зеленова [108], М.В. Максимова [151], О.В. Панферова [177], И.Л. Пшенцова [198] и др.), а психологическая адаптация младших подростков и старших школьников изучается лишь некоторыми исследователями (О.А. Альшина [13], Ю.М. Десятникова [90], И.В. Дубровина [97], Е.В. Иванова [110], Т.В. Ледовская [136], Н.В. Литвиненко [143], Н.И. Сперанская [223], В.В. Терещенко [229], Г.А. Цукерман [241], М.Б. Чижкова [247] и др.).

Изучению школьной адаптации в переходные периоды и адаптационной готовности к ситуациям социальных изменений посвящены работы Е.В. Ануфриенко [19], Е.Е. Бочаровой [49], М.В. Григорьевой [72], С.В. Дмитриевой [91], Н.В. Литвиненко [142], К.Н. Поливановой [185], М.Б. Чижковой [248], Р.М. Шамянова [252], и др.).

Проблемами психолого-педагогического сопровождения и создания условий, позволяющих обучающимся самостоятельно строить взаимодействие с миром, окружающими людьми и самим собой, занимались Е.А. Александрова [9-10], Н.О. Баюкова [31], М.Р. Битянова [40-41], М.В. Григорьева [76-77], С.В. Дмитриева [90], Е.И. Николаева [170], О.А. Санькова [211] и др.).

В существующих исследованиях в области психологии образования недостаточно полно представлено изучение феномена адаптационной готовности обучающихся в условиях динамичной образовательной среды, не анализируется динамика адаптационной готовности при переходе на новую образовательную ступень, не раскрывается структура адаптационной готовности, недостаточно полно представлена субъектная позиция личности в адаптационном процессе (взаимодействие в диадах «ОС-обучающийся», «обучающийся-педагог», «ОС-педагог», «ОС-родители (законные представители)»), не представлены психолого-педагогические условия и факторы формирования адаптационной готовности.

Решение обозначенных выше проблем может значительно расширить научные представления о возможностях формирования адаптационной готовности обучающихся в переходные периоды школьного образования. В частности, несомненный интерес представляет вопрос динамики адаптационной готовности обучающихся к взаимодействию с образовательной средой в переходные периоды; взаимодействие педагогов и родителей в образовательном процессе и их влияние на процесс формирования адаптационной готовности школьников; определение индивидуально-психологических особенностей участников образовательного процесса и их динамика в адаптационном процессе; условия и факторы формирования адаптационной готовности обучающихся в переходные периоды.

Таким образом, анализ результатов теоретических и эмпирических исследований по проблеме школьной адаптации и адаптационной готовности обучающихся позволяет выявить ряд **противоречий** между:

- высокой теоретической и практической значимостью проблемы формирования адаптационной готовности обучающихся в образовательной среде и потребностью современной системы начального, среднего и основного общего образования в обеспечении преемственности

адаптационного процесса и недостаточной ее теоретико-методологической разработанностью в педагогической психологии;

- необходимостью ориентировки на полисубъектность образовательного пространства и недостаточностью исследований, посвященных экспертным оценкам образовательного процесса педагогов и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и их влияния на формирование адаптационной готовности школьников;

- необходимостью учета уровня адаптированности обучающихся и недостаточностью соответствующих психолого-педагогических исследований, направленных на анализ динамики адаптационной готовности обучающихся;

- необходимостью формирования адаптационной готовности обучающихся и недостаточностью научных знаний о структуре и факторах, а также психолого-педагогических условиях ее формирования на переходных этапах образовательного процесса;

- необходимостью организации психолого-педагогического сопровождения школьников в адаптационном процессе в переходные периоды, и его недостаточной научно-методической обеспеченностью.

Стремление решить данные противоречия и определило **проблему исследования**, которая состоит в определении структуры и характера динамики адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы, психолого-педагогических условий и факторов ее формирования в образовательной среде.

Это обусловило выбор темы диссертационного исследования: «Адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде».

Цель исследования — изучить структуру и характер динамики адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы,

психолого-педагогические условия и факторы ее формирования в образовательной среде.

Объект исследования — адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной школы.

Предмет исследования — структурно-динамические характеристики адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в образовательной среде.

Общая гипотеза исследования: Адаптационную готовность обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде можно представить как сложную изменчивую структуру, определяющуюся сочетанием трех взаимосвязанных блоков-уровней (личности, группы (взаимодействия) и отражения компонентов среды), обуславливающих адаптационный процесс на переходных этапах обучения, успешность протекания которых зависит от учета системы психолого-педагогических условий и факторов формирования адаптационной готовности.

Общая гипотеза конкретизируется в **частных гипотезах:**

1. Структура адаптационной готовности школьников представлена тремя взаимосвязанными уровнями, определяющими адаптационный процесс на переходных этапах обучения: уровень личности (индивидуально-личностный, мотивационный, эмоциональный и когнитивный компоненты); уровень группы (поведенческий (межличностный) и коммуникативный компоненты); уровень отражения компонентов среды (пространственно-предметного и методического).

2. Динамика адаптационной готовности обучающихся характеризуется ослаблением индивидуально-личностного, эмоционального и поведенческого компонентов к пятому классу, усилением мотивационного и когнитивного компонентов от первого к пятому и далее к десятому классу.

3. Виды адаптационной готовности на переходных этапах характеризуются различиями связей между индивидуально-психологическими характеристиками, результативностью учебной деятельности и мотивацией: у первоклассников – между учебной мотивацией и академической успеваемостью, у пятиклассников – между усилением роли социального окружения и включением в учебную деятельность элементов самоконтроля, у десятиклассников – между уровнем тревожности и умением ставить адекватные своим способностям и возможностям среды цели и достигать их.

Задачи исследования

Теоретические задачи

1. На основе теоретического анализа проблемы адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы раскрыть научное содержание понятия «адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной школы».

2. Уточнить структурную модель адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, определить психолого-педагогические условия и факторы ее формирования на переходных этапах обучения.

Методические задачи

3. Разработать программу эмпирического исследования адаптационной готовности обучающихся: определить процедуру и подобрать адекватные цели и задачам диагностические методики, направленные на выявление структурно-динамических характеристик и динамики адаптационной готовности.

4. Разработать общие и частные рекомендации по организации процесса психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности школьников к динамичной образовательной среде.

Эмпирические задачи.

5. Проанализировать взаимосвязи индивидуально-личностных, мотивационных, эмоциональных, когнитивных, поведенческих и коммуникативных компонентов структуры адаптационной готовности обучающихся на переходных этапах школьного обучения.

6. Описать динамику адаптационной готовности на этапах начального, основного и среднего общего образования.

7. Выявить соотношение компонентов и виды адаптационной готовности обучающихся на переходных этапах школьного образования.

8. Изучить систему факторов и психолого-педагогических условий формирования адаптационной готовности обучающихся в переходные периоды развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- теории личности Б.Г. Ананьева [15], А.Г. Асмолова [23], Л.И. Божович [46], А.Н. Леонтьева [137] и др.);

- теория установки Д.Н. Узнадзе [233];

- концепции отечественных ученых, касающиеся аспектов адаптации в школе, М.Р. Битяновой [40], А.Л. Венгера [56], М.В. Григорьевой [74, 77, 81], С.В. Дмитриевой [91], Т.В. Дорожевец [94], И.В. Дубровиной [97], Н.В. Дубровинской [99], Т.В. Костяк [125-126], М.В. Максимовой [151], Р.В. Овчаровой [172];

- субъектный подход в педагогической психологии К.А. Абульхановой-Славской [2-3], А.В. Брушлинского [51], С.Л. Рубинштейна [204], В.И. Слободчикова [215, 217] и др. и реализация системного подхода в педагогической психологии И.В. Арндачук [21], Л.И. Новиковой [171];

- подходы к изучению психологических особенностей младших школьников М.М. Безруких [33], Л.И. Божович [47], Л.С. Выготского [66], Н.И. Гуткиной [86], М.В. Матюхиной [152], Р.С. Немова [167], Н.В. Нижегородцевой [168], И.Л. Пшенцовой [198], Д.Б. Эльконина [260] и др.;

особенностей адаптации младших подростков Е.В. Ивановой [110], Н.И. Сперанская [223], Г.А. Цукерман [245], А.Е. Цыцулина [246] и старших школьников О.А. Альшиной [14], Ю.М. Десятниковой [90], Н.В. Морозовой [162], Л.В. Хижняк [244];

- подходы к исследованию школьной адаптации в переходные периоды и адаптационной готовности личности Е.В. Ануфриенко [20], Е.Е. Бочаровой [49], М.В. Григорьевой [72, 79, 82], Е.В. Давыдовой [89], Н.В. Литвиненко [141-144], К.Н. Поливановой [185], М.Б. Чижковой [247], Р.М. Шамионова [251-252] и др.;

- подходы к определению понятия «образовательная среда» Е.А. Александровой [10], И.А. Баевой [25], М.В. Григорьевой [79], Н.В. Калининой [146], В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.И. Панова [134], В.В. Рубцова [26], В.И. Слободчикова [216], Р.М. Шерайзиной [148], В.А. Ясвина [269] и др.

Методы и методики исследования

Применялись:

а) теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных работ и научных статей по проблемам школьной адаптации на переходных этапах обучения, адаптационной готовности к ситуациям социальных изменений, образовательной среде;

б) эмпирические методы: метод экспертных оценок, наблюдение, анализ продуктов деятельности, тестирование, анкетирование, беседа;

в) математические методы: определение средних значений, стандартного отклонения, определение значимости различий с помощью t-критерия Стьюдента; корреляционный анализ (r Пирсона); факторный анализ по методу главных компонент с последующим варимакс-вращением.

На разных этапах применялись следующие методики: методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина) [157]; модифицированный вариант анкеты

школьной мотивации Н.Г. Лускановой [147]; методика «Изучение учебной мотивации» при переходе из начальных классов в средние М.Р. Гинзбурга [69]; методика М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой для изучения учебной мотивации на этапе окончания средней школы [146]; тест Л. Филлипса для измерения школьной тревожности [159]; опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, адаптированный А.Д. Андреевой) [16]; схема наблюдения за обучающимися в период адаптации Э.М. Александровской, Ст. Громбах в модификации Е.С. Еськиной, Т.Л. Больбот [186]; социометрическое исследование [219]. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программ «Statistica 13» и «SPSS Statistics 22», а также «Microsoft Excel 2013».

Исследование осуществлялось в три этапа:

1 этап – теоретический (2014-2016 гг.) – определение научной проблемы исследования, анализ состояния ее разработанности, обоснование актуальности темы исследования. Анализ существующих научных подходов к содержанию понятий «адаптационная готовность обучающихся в динамичной образовательной среде», «динамичная образовательная среда», уточнение структурной модели адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в переходные периоды обучения. Теоретико-методологическое обоснование эмпирического исследования, анализ категориального аппарата, формулировка цели и задач исследования, определение гипотез.

2 этап – эмпирический (2016-2017 гг.) – уточнение показателей адаптационной готовности обучающихся и динамики ОС, подбор методов и методик исследования, уточнение процедуры исследования, сбор эмпирических данных.

3 этап – аналитико-обобщающий (2017-2021 гг.) – анализ результатов исследования, обобщение полученных результатов, разработка рекомендаций

субъектам образования в целях развития адаптационной готовности школьников, составление текста диссертации и автореферата.

Эмпирической базой исследования выступили общеобразовательные школы г. Саратова и Саратовской области. В исследовании приняли участие 248 школьников (113 – мужского, 135 – женского пола), 10 психологов, работающих в системе образования, 16 учителей и 53 родителя (87% матерей). Для изучения особенностей адаптационной готовности в каждом переходном периоде участвовавшие в исследовании школьники составили 3 группы: обучающиеся в первом классе (88 чел.), в пятом (78 чел.) и в десятом (82 чел.) классах. Эмпирическая часть работы проводилась в два этапа: период адаптации (1, 5 и 10 классы) и первая четверть. Общий объем выборки составил 327 человек.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечены оптимальным выбором и обоснованностью методологических и теоретических исходных позиций; репрезентативностью выборки; адекватностью диагностического комплекса методов и методик исследования поставленным целям и задачам; эмпирическим доказательством гипотез; применением методов математико-статистической обработки данных; апробацией результатов исследования на научных конференциях различного уровня.

Содержание диссертационной работы соответствует содержанию специальности 19.00.07 – «Педагогическая психология» в области исследований: психология обучающегося на разных ступенях образования, его личностное и психологическое развитие (п.1); психология образовательной среды (п. 2); психологические особенности обучающихся как субъектов учебной деятельности (п.4).

Научная новизна исследования:

- раскрыто психолого-педагогическое содержание понятия «адаптационная готовность обучающихся», которая представляет собой

психологическое состояние, характеризующееся ориентацией школьников на динамику образовательной среды, адаптационные действия, связанные с ее изменениями и самоизменениями, с целью установления равновесия между требованиями среды и возможностями обучающихся, с учетом предыдущего опыта адаптации и установки на использование эффективных действий в будущем;

- конкретизировано содержание понятия динамичная образовательная среда, которая рассматривается с учетом характеристик насыщенности, напряженности, комфортности, психологической и информационной безопасности;

- выявлены структурные компоненты адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, представленные по внутреннему (уровень личности) и внешнему (уровень группы и уровень отражения компонентов среды) критериям; на уровне личности выделяются индивидуально-личностный, мотивационный, эмоциональный и когнитивный компоненты; на уровне группы – поведенческий и коммуникативный компоненты; на уровне образовательной среды: пространственно-предметный и методический компоненты;

- проведен сравнительный анализ сформированности компонентов адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы на переходных этапах обучения и показана ее динамика: на уровне индивидуально-личностного компонента высокие и средние значения отмечаются в первых и десятых классах, в пятом классе показатель снижается ко второму этапу исследования); мотивационного – для всех этапов образовательного процесса характерна положительная динамика, эмоционального – самые низкие показатели уровня сформированности наблюдаются у обучающихся пятых классов, в первых и десятых классах намечается тенденция к росту эмоционального благополучия к концу адаптационного периода; когнитивного – на переходных этапах обучения

отмечаются низкие показатели с тенденцией к сохранению средних значений после прохождения адаптационного процесса, у десятиклассников – более высокие показатели по данному компоненту, поведенческого – в первых и десятых классах отмечается положительная динамика, в пятом – уровень сформированности данного компонента снижается и коммуникативного – у всех обучающихся показатели данного компонента находятся в пределах средних значений;

- выявлена связь адаптационной готовности школьников с пространственно-предметным и методическим компонентами образовательной среды (усиливается в первых и десятых классах);

- положительная динамика адаптационной готовности школьников связана с отсутствием или ситуативностью затруднений в усвоении учебного материала, оптимальным уровнем тревожности, высокой или средней учебной активностью;

- выявлены виды адаптационной готовности обучающихся на разных этапах общего образования, связанные у первоклассников с учебной мотивацией и академической успеваемостью, у пятиклассников – с усилением роли социального окружения и включением в учебную деятельность элементов самоконтроля, у десятиклассников – с уровнем тревожности и умением ставить адекватные своим способностям и требованиям образовательной среды цели и достигать их;

- разработаны общие и частные рекомендации по организации процесса психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности, а также представлена система психолого-педагогических условий и факторов формирования адаптационной готовности обучающихся в переходные периоды обучения с учетом представленных компонентов. Они могут быть направлены на оптимизацию уровня учебной активности, усвоение универсальных учебных действий (УУД), улучшение успеваемости (когнитивный), формирование эмоционального благополучия, снижение

уровня общей тревожности (эмоциональный), становление целеполагания, самоконтроля, выявление внутренних ресурсов личности, организацию самостоятельной работы (индивидуально-личностный), преобладание учебной мотивации (мотивационный), усвоение нравственно-этических норм и школьных норм поведения, оптимизацию межличностных отношений в классе и коллективе взрослых (поведенческий (межличностный)), успешность социальных контактов (коммуникативный).

Теоретическая значимость исследования.

В результате исследования систематизированы научные факты о психологической адаптации и адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы; конкретизировано научное содержание понятия «адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде».

Результаты настоящего изыскания вносят вклад в области педагогической психологии, связанные с психологией школьников на разных этапах обучения, их психологическое и личностное развитие, расширяют научные взгляды на психологические особенности школьников как субъектов образования. Выявленные психолого-педагогические условия и факторы формирования адаптационной готовности обучающихся вносят вклад в психологию образовательной среды школы.

Структурная модель адаптационной готовности в переходные периоды обучения, состоящая из трех взаимосвязанных блоков-уровней (личности, группы (взаимодействия) и образовательной среды), и включающая в себя систему психолого-педагогических условий и факторов формирования адаптационной готовности расширяет научное представление о феномене адаптационной готовности обучающихся, обогащает понимание внутренней детерминации активности обучающихся общеобразовательной школы на разных этапах школьного образования.

Практическая значимость результатов диссертационного исследования состоит в том, что полученные результаты и разработанные на их основе практические рекомендации направлены на улучшение психологического состояния обучающихся за счет повышения их адаптационной готовности к изменяющимся условиям образования. Полученные результаты помогут совершенствовать работу со школьниками при переходе на следующую ступень в общеобразовательной школе в направлении формирования адаптационной готовности в динамичной образовательной среде через учет структурно-динамических характеристик адаптационной готовности обучающихся в переходные периоды обучения.

Материалы исследования используются педагогами-психологами и учителями школ г. Саратова при выборе программ, средств, технологий и методов работы с обучающимися в переходные периоды обучения, способствующих оптимизации адаптационного процесса.

Полученные результаты выявляют существующие в современной общеобразовательной школе проблемы в адаптационном процессе в динамичной образовательной среде, это может учитываться в консультативной и профилактической работе с обучающимися, родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся и учителями.

Сформулированные на основе результатов исследования рекомендации по организации процесса психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности в общеобразовательной школе позволяют повысить эффективность психолого-педагогической деятельности с обучающимися.

Материалы, полученные в диссертационном исследовании, используются при разработке рабочих программ дисциплин «Психолого-педагогическая профилактика трудностей в обучении», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Основы психолого-

педагогической диагностики», «Психологически комфортная и безопасная образовательная среда», «Психологическая адаптация и дезадаптация обучающихся» бакалавриата и магистратуры направления психолого-педагогического образования, реализующихся в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского.

Положения, выносимые на защиту.

1. Адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде к переходу на следующий этап образования – это психологическое состояние, характеризующееся ориентацией школьников на динамику образовательной среды, адаптационные действия, связанные с ее изменениями и самоизменениями, с целью установления равновесия между требованиями среды и возможностями обучающихся, с учетом предыдущего опыта адаптации и установки на использование эффективных действий в будущем.

2. Структура адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы представлена тремя взаимосвязанными уровнями, определяющими адаптационный процесс на переходных этапах обучения: уровень личности (индивидуально-личностный, мотивационный, эмоциональный и когнитивный компоненты); уровень группы (поведенческий (межличностный) и коммуникативный компоненты); уровень отражения компонентов среды (пространственно-предметный и методический).

3. Динамика адаптационной готовности обучающихся на переходных этапах школьного образования характеризуется ослаблением индивидуально-личностного, эмоционального и поведенческого компонентов к пятому классу, усилением мотивационного и когнитивного компонентов от первого к пятому и далее к десятому классу. Положительная динамика адаптационной готовности школьников связана со следующими

показателями: отсутствие или ситуативные затруднения в усвоении учебного материала; оптимальный уровень тревожности; высокая или средняя учебная активность; преобладание познавательных или широких социальных учебных мотивов; включенность в межличностное взаимодействие со всеми субъектами образовательных отношений; коммуникативные навыки.

4. Адаптационная готовность обучающихся представлена в видах: для первоклассников характерны виды «Адаптационная готовность к учебной активности на основе высокой мотивации и позитивного отношения к учителю», «Адаптационная готовность к учебе на основе эмоционального комфорта и принятия нового окружения»; для пятиклассников – «Адаптационная готовность к внеучебному межличностному взаимодействию на основе принятия других и эмоционального комфорта», «Адаптационная готовность к учебной активности на основе высокой тревожности и самоконтроля»; для десятиклассников – «Адаптационная готовность к преодолению трудностей адаптации на основе учебной мотивации, целеполагания и социальных взаимоотношений», «Низкая адаптационная готовность и эмоциональный дискомфорт на основе высокой тревожности». Виды адаптационной готовности у первоклассников связаны с учебной мотивацией и академической успеваемостью, у пятиклассников – с усилением роли социального окружения и включением в учебную деятельность элементов самоконтроля, у десятиклассников – с уровнем тревожности и умением ставить адекватные своим способностям и требованиям образовательной среды цели и достигать их.

Апробация результатов исследования.

Полученные результаты диссертационного исследования обсуждены на заседании кафедры педагогической психологии и психодиагностики факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского». Результаты прошли апробацию на следующих научных конференциях: региональных – «Социализация

личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» (Беларусь, 2017, 2020 г.), «Качество современного образования: опыт, тенденции развития» (Саратов, 2016 г.); всероссийских – «Методологические основы модернизации современного образования» (Саратов, 2015 г.), «Образование лиц с проблемами интеллектуального развития: истоки и современность» (Санкт-Петербург, 2015 г.), международных – «XXV Страховские чтения» (Саратов, 2015-2020 г.), «Гуманизация образовательного пространства» (Саратов, 2016-2019 г.), «Социальная психология личности и акмеология» (Саратов, 2017 г.).

Материалы исследований отражены в 19 публикациях в журналах и сборниках научно-практических конференций (2015-2020 гг.), в 5 статьях в изданиях из Перечня рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (2017, 2018, 2020 гг.).

Диссертационная работа изложена на 188 страницах. В структуру работы включены введение, теоретическая и эмпирическая главы, заключение, список литературы, приложения. В списке литературы 285 источников, в том числе 14 на иностранном языке. В диссертационной работе 29 таблиц, 3 диаграммы, 4 рисунка.

Глава 1. Теоретический анализ проблемы адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде

1.1. Адаптационная готовность: подходы к определению и контекст изучения

Термин «адаптация» в рамках современных научных исследований считается междисциплинарным. На сегодняшний день универсальным является определение адаптации как процесса приспособления к изменяющимся условиям, целью которого является поддержание динамического равновесия между организмом и средой [261].

В Российской педагогической энциклопедии адаптация определяется через способность живого организма к приспособлению к новым внешним условиям [202]. Она выступает как гарантия нормального развития, оптимальной работоспособности и максимальной продолжительности жизни в различных условиях окружающей среды.

Термин «адаптация» полисемантичен и употребляется во многих значениях. В монографии Л.В. Корель выделяются основные сущностные черты данного феномена:

- 1) она рассматривается как процесс («приспособительная изменчивость»), как результат этого процесса и как состояние;
- 2) телеологичность и прагматичность адаптации;
- 3) адаптация (адаптивность) предполагает оптимальность соотношения цели и средств ее достижения;
- 4) это процесс, подчиняющийся гомеостатическим закономерностям, как динамическое равновесие, которое устанавливается между субъектом и средой, где в качестве обязательного компонента указывается элемент перспективного развития [124].

В современных медицинской, философской, психолого-педагогической отраслях научного знания выделяются различные виды адаптации и адаптационных процессов (физиологическая (Ф.Б. Березин [35], С.М. Громбах [84] и др.), психологическая, социальная (Б.Н. Алмазов [13], Г.М. Андреева [18], И.С. Кон [121], Л.В. Корель [124], В.А. Петровский [183], Л.Н. Собчик [218], и др.), школьная (М.Р. Битянова [40], А.Л. Венгер [57], М.В. Григорьева [74, 81], Т.В. Дорожевец [93], И.В. Дубровина [96], Р.В. Овчарова [172], Д.Ю. Соловьева [219], Е.Я. Ямбург [266] и др.), причём каждый из видов имеет свои признаки, критерии, уровни.

Проблеме адаптации к школе посвящены многочисленные научные исследования. Адаптация как активный процесс самоизменения сопровождает весь период школьного обучения, в ней задействованы все психологические свойства, способности и возможности обучающегося, она определяется всеми компонентами образовательной среды и проходит в тесном взаимодействии с ней [78].

Образовательная среда школы, с одной стороны, создает условия, способствующие развитию психологической основы адаптации, с другой стороны, своими динамичными характеристиками и постоянными нововведениями детерминирует развитие способностей обучающегося реагировать на изменения среды [78]. Проблема становится особенно актуальной, когда речь идет об адаптационной готовности школьников к переходу на следующую ступень обучения.

Изучение адаптационного процесса в динамике позволяет выделить особую проблемную зону: формирование адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде. В первую очередь это обусловлено необходимостью оперативного решения возникающих трудностей в ситуации трансформации системы образования и индивидуальной траектории развития и обучения школьника. Поэтому задача изучения адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной

школы и ее структурно-динамических компонентов, включая психолого-педагогические условия и факторы ее формирования, выступает сегодня одной из главных областей в педагогической психологии [254].

Образовательная среда школы по своей структуре является динамичной системой, поэтому участники образовательного процесса постоянно находятся в изменившихся условиях и вынуждены постоянно приспосабливаться. Формируется готовность к изменениям и адаптации.

В работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича готовность актуализируется уже на этапе подготовки к деятельности, с момента определения цели, и понимается как избирательная, прогнозируемая активность, на завершающей стадии готовность реализуется в предметных действиях, которые отвечают определенным средствам и способам деятельности [101].

В отечественной психологии готовность рассматривается в категориях установка и система диспозиций. В работах Д.Н. Узнадзе установка выступает как непосредственная готовность к деятельности в ответ на взаимодействие потребностей личности и воздействия среды [233].

Другим понятием, трактующим готовность, является диспозиция как предрасположенность субъекта к поведенческому акту или их последовательности (В.А. Ядов [262-263]).

Адаптационную готовность как интегральное свойство личности рассматривает С.Т. Посохова [188]. Это подразумевает комплексный характер изучения данного феномена, характеризует структурную сложность и уровень развития личности как субъекта деятельности, связывается со сформированностью способности к осознанному и самостоятельному выстраиванию траектории развития.

В научных работах М.В. Григорьева рассматривает адаптационную готовность в контексте взаимодействия школьника с образовательной средой и определяет ее как установку, направляющую обучающегося на постоянное

внимание к малейшим изменениям в требованиях ОС, подкрепленную уверенностью в своих возможностях соответствовать этим требованиям [78].

В исследовании Р.М. Шамионова адаптационная готовность также представлена как установка на возможность приспособления и преодоления проблем. При этом она не гарантирует успешность адаптации, выступает не как «адаптационные умения», а как система установок, она выполняет скорее стабилизирующую функцию [254].

Адаптационная готовность личности в ситуациях социальных изменений рассматривается в работах Е.Е. Бочаровой, которая определяет ее как результат сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов, преломляющихся через систему отношений личности [49].

Основываясь на представления личности о собственных возможностях адаптационная готовность может обеспечить приспособление до определенного уровня, однако длительность этого процесса определяется многими факторами (психофизиологическими, личностными, мотивационными и др. характеристиками). Другими словами, при затянувшихся изменениях уровень адаптированности может снижаться за счет появления новых факторов, для которых опыт («след») адаптации будет недостаточен.

Всякое изменение в жизни человека – как значительное, так и ситуативное – требует адаптационной готовности в виде открытости новому, определенного уровня активности и усилий по установлению равновесия между внешними условиями и внутренними возможностями. Важным событиям (таким как, поступление в школу, вуз, вхождение в профессиональную деятельность и т.д.) требуется определенное время на подготовку к ним, и процесс адаптации начинается еще до его наступления. Это позволяет настроить личность на соответствующее ситуации поведение. В результате адаптации к изменяющимся условиям возникает и новое

содержание адаптационной готовности, которая впоследствии будет играть стабилизирующую и регулятивную роль [254].

Способность адаптироваться к образовательной среде и эффективно взаимодействовать в ней зависит как от индивидуально-личностных особенностей школьников, так и от условий и возможностей среды образовательной организации.

В настоящее время в исследованиях, посвященных изучению адаптационных возможностей личности, достаточно часто встречается понятие «личностный адаптационный потенциал» (С.Ю. Добряк [92], Н.Л. Коновалова [123], А.Г. Маклаков [149], А.Г. Портнова [187] и др.). Некоторые авторы отождествляют его с понятием «адаптивность». Так, А.М. Богомолов рассматривает адаптационный потенциал как некое системное свойство личности, способность ее к структурным и уровневым изменениям в ответ на воздействие среды, а его динамические свойства признаются им наиболее значимыми [44]. Автор выделяет следующие его компоненты:

1. Индивидный уровень: энергетический и когнитивный;
2. Субъектно-деятельностный уровень: инструментальный и творческий;
3. Личностный уровень: мотивационный и коммуникативный.

Значение понятия адаптационной готовности личности необходимо дифференцировать от значения понятия адаптационного потенциала: в первом случае, на первый план выдвигаются когнитивные явления, помогающие создать образ новой ситуации и новых или относительно новых поведенческих схем в них; во втором случае, речь идет об опыте адаптации [279].

С точки зрения Р.М. Шамионова, достаточно высокий адаптационный потенциал за счет ранее приобретенного опыта выступает весомым фактором формирования адаптационной готовности, равно как и последняя – необходимый элемент адаптационного потенциала [254].

В исследованиях Л.Е. Тарасовой адаптационная готовность рассматривается в соотношении с представлениями личности о себе как источнике дальнейших преобразований в ситуации неопределенности, как возможности контролировать весь ход изменений [227].

На основе анализа психолого-педагогической литературы, попытаемся дать обобщенное определение адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде. Адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде – это психологическое состояние, характеризующееся ориентацией школьников на динамику образовательной среды, адаптационные действия, связанные с ее изменениями и самоизменениями, с целью установления равновесия между требованиями среды и возможностями обучающихся, с учетом предыдущего опыта адаптации и установки на использование эффективных действий в будущем. Адаптационная готовность обучающихся представляет собой сложную динамичную структуру, определяющуюся сочетанием внутреннего (субъективного) и внешнего (объективного) компонентов и проявляется в результате адаптации.

Адаптационная готовность обучающихся за счет определенной предрасположенности к динамике ОС ускоряет адекватную реакцию на новую ситуацию, что, в свою очередь, способствует эффективности деятельности [80].

1.2. Динамичная образовательная среда как предмет психолого-педагогических исследований

В современной психолого-педагогической науке рассмотрены различные подходы к проблеме исследования влияния образовательной среды на личность ученика (И.А. Баева [25], В.В. Давыдов [88], В.В. Рубцов [26], В.И. Слободчиков [216], Е.А. Ямбург [267], В.А. Ясвин [269] и др.).

Среда – это не просто социальная статичная данность, это сложная система, которая находится в постоянном развитии и охватывает различные, близкие и далекие жизненные сферы [171, с. 5-9].

В своих работах В.И. Слободчиков говорит о том, что образовательная среда не существует как нечто однозначное и данное заранее, она начинается только там, где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения [216].

В психолого-педагогических исследованиях, направленных на изучение взаимодействия образовательной среды и личности, представлены различные подходы к описанию ее структуры и компонентов.

В эколого-личностной модели В.А. Ясвин выделяет следующие компоненты:

1. Пространственно-предметный (предметная среда, окружающая учителя и ученика).
2. Социальный (удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса межличностными взаимоотношениями).
3. Психодидактический (содержание, организация и психологические цели построения образовательного процесса, осваиваемые способы действий), обеспечивающий учет психологических, физиологических и возрастных особенностей развития [269].

В антрополого-психологической модели В.И. Слободчиковым образовательная среда определяется как динамическое образование, как продукт взаимодействия в системе «личность-среда» (пространство, управление, место и обучающийся) [216].

В рамках эконпсихологического подхода В.И. Панов представляет образовательную среду как систему психолого-педагогических условий и влияний, обеспечивающих возможности потенциального и актуального развития обучающихся [176]. В качестве ее структурных компонентов он выделяет:

- 1) деятельностный (технологический) – «пространство» различных видов деятельности;
- 2) коммуникативный – пространство межличностного взаимодействия;
- 3) пространственно-предметный – пространственно-предметные средства.

С точки зрения коммуникативно-ориентированной модели, В.В. Рубцов в структуру образовательной среды включает компоненты, отражающие целевые, межличностные, методические составляющие, индивидуально-личностные характеристики обучающихся и т.д. [206].

На основе обобщения результатов исследований, образовательную среду можно трактовать в следующих характеристиках: условия для формирования, возможности для развития, взаимодействие участников образовательного процесса, единство материально-предметного содержания и способа его усвоения. Психологическая сущность образовательной среды проявляется в системе взаимоотношений участников образовательного процесса» [26, с. 137].

В последнее время категория «образовательная среда» рассматривается с точки зрения различных характеристик, определяющих условия и возможности, обеспечивающие позитивное развитие и формирование личности субъектов учебно-воспитательного процесса. Е.Н. Волкова, И.А. Баева, Е.Б. Лактионова в качестве одной из таких системообразующих характеристик выделяют психологическую безопасность как свободу от проявлений психологического насилия [27]. Она может быть обеспечена путем выработки здоровой автономии или тренировки стереотипных реакций в ситуациях неопределённости или в значимые моменты [28].

Еще одной из характеристик образовательной среды выступает ее развивающий потенциал, который по определению И.Н. Емельяновой выступает как совокупность условий, обеспечивающих возможность продуктивного взаимодействия субъектов воспитательного процесса, а

главный принцип развивающей среды – сотрудничество детей и взрослых [239].

В последнее время изучается концепция «резильентности», которая в общем виде понимается как сопротивление разрушению, т.е. способность личности сохранять свою целостность при сильном давлении извне, а также способность выстраивать полноценные взаимоотношения в затрудненных условиях, в ситуации неопределенности, что предполагает умение планировать свою жизнь на основе осознанного целеполагания [186]. Для включения резильентности как метакомпетенции в образовательном процессе следует учитывать внутренние и внешние защитные факторы ее формирования:

- внутренние факторы (фактор взаимоотношений, способность оказывать помощь, система ценностей, эмпатия, позитивные планы на собственное будущее, самомотивация, творчество, чувство самооценности);

- факторы внешней среды (климат в образовательной организации и влияние педагогического коллектива: чувство безопасности, поддержка, признание ценности личности школьника, высокие ожидания от обучающихся) [165].

В исследовании Мади Наваль и Р.М. Шерайзиной выводится понятие «комфортная продуктивная образовательная среда», которая создает условия для:

- конструирования образовательного пространства на основе сотрудничества и сотворчества;

- личностного роста обучающихся и педагогов;

- организация маршрута совместной деятельности [148, с. 55].

Сравнительный анализ методологических подходов по данной проблеме проводит В.А. Ясвин, и выделяет следующие общие взаимодополняющие позиции:

1. Развивающаяся личность выступает в качестве специфического главного субъекта взаимодействия с образовательной средой.

2. Образовательная среда обладает определенными ресурсами потенциального личностного развития, но реализованы они могут быть только за счет активности самой личности.

3. Она динамична.

4. Определенный тип среды преимущественно формирует соответствующий ей тип личности [268, с. 82].

Образовательная среда школы выступает как динамичная система: несколько раз меняется социальная ситуация развития, происходит смена ведущей деятельности, изменяется характер отношений с окружающими, возникают и сменяются различные новообразования возраста, актуализируются способности и возможности учащихся. Все это определяет специфику динамического равновесия в системе «личность – среда». Системообразующим качеством в динамичном школьном адаптационном процессе является взаимодействие в диаде «обучающийся – образовательная среда».

В исследовании М.В. Григорьевой взаимодействие ученика и образовательной среды впервые рассмотрено в соотношении с процессом и результатами адаптации. Взаимодействие выступает как инициативная или ответная активность обучающегося и среды, реализуемое одновременно или последовательно во времени, сопряженное в пространстве, но всегда сложное по своей структуре и изменяющееся в зависимости от этапов обучения, субъективных и объективных факторов [77].

Адаптационная готовность, с одной стороны, выступает регулятором активности, с другой – запускает процесс адаптации при нарушении динамического равновесия личности [254].

В теории развития личности Д. Левинсон отмечает, что в контексте онтогенеза человек выстраивает «структуру жизни», выступающую

средством взаимодействия со средой, приобретающую значимую актуальность на переходных этапах [128].

К системе школьного обучения данная концепция также применима, в образовательном процессе последовательно чередуются стабильные и переходные (кризисные) периоды, влияющие на ход адаптации. При этом адаптация является постоянным, перманентным процессом.

Динамика ОС школы требует от участников образовательного процесса постоянного внимания к изменениям, корректировке своих действий и поведения, анализа эффективности этих действий, что, в целом, формирует готовность к быстрому и гибкому реагированию на новую ситуацию.

Динамичный характер образовательной среды побуждает ее субъектов к корректировке поведения и операциональных компонентов учебной деятельности, а также способствует формированию установок и стратегий, отвечающих за гибкость реагирования.

С позиции системно-диахронического подхода И.В. Арендачук проводит анализ динамики формирования адаптационной готовности к учебно-профессиональной деятельности. На каждом этапе развития адаптационная готовность изменяется в соответствии с социальной ситуацией, актуализацией новообразований, что создает основу для дальнейшего совершенствования адаптационных свойств личности [21].

Свою схему адаптивного процесса предлагает Н.И. Хворостьянова:

- установление несоответствия;
- стресс-синдром и активизация всех систем;
- перестройка поведения в соответствии с новыми условиями;
- ускорение развития адаптивных возможностей;
- достижение равновесия или истощение потенциала и старт процесса дезадаптации [243].

Автор справедливо замечает, что на процесс адаптации можно активно влиять извне:

- а) на уровне микросоциума (внутрисемейные отношения);
- б) на уровне мезосреды (межличностные отношения в социальной группе);
- в) на уровне макросреды (общественные отношения) [243].

Таким образом, обобщая вышесказанное, понятие «динамичная образовательная среда» можно определить как систему специально организованных условий, факторов и влияний на личность, включающую пространственно-предметный и методический компоненты, находящуюся в постоянном развитии и определяющую своими требованиями развитие готовности школьника быстро, адекватно и качественно реагировать на изменения среды.

1.3. Роль переходных периодов в развитии личности школьника и их влияние на адаптационную готовность

В отечественной педагогической психологии признается важнейшая роль критических периодов в психическом развитии обучающегося [68, 138], но закономерности протекания адаптационного процесса и формирования адаптационной готовности школьников в переходные периоды развития раскрываются недостаточно.

В логике нашего исследования рассматриваются периоды так называемого «наложения» кризисов (школьного и возрастного) – в каждый из них к обучающемуся предъявляется новая система учебных требований, правил и норм поведения.

В исследованиях Л.И. Божович [47], И.В. Дубровиной [97], И.С. Кона [122], К.Н. Поливановой [185], В.И. Слободчикова [217], Д.И. Фельдштейна [238], Д.Б. Эльконина [260] показано, что в эти переходные (критические) периоды развития ребенок наиболее чувствителен и восприимчив к неблагоприятным воздействиям среды, фиксируется напряженность

адаптационных механизмов. Самые низкие показатели психического и физиологического здоровья обычно регистрируются в первых, пятых и девярых-десятых классах, что соотносится с ситуацией наложения двух кризисов: возрастного и образовательного, а соответственно обуславливает повышенную напряженность и тревожность учащихся.

Школьная адаптация рассматривается в рамках возрастной психологии или психологии развития, в соответствии с течением процессов воспитания, обучения и социализации.

Переходные периоды развития в школьном обучении зачастую рассматриваются с точки зрения возрастных кризисов и сензитивных (сенситивных) периодов развития (А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова [64], А.А. Катерина [117], Е.И. Николаева [170]), психофизиологического развития (А.В. Алимов, М.Н. Каримова, О.Т. Тухтаева [232]; Ю.А. Рябчук [208], нормативных и ненормативных образовательных кризисов (Н.В. Нижегородцева [169]) и в тоже время адаптация школьников исследуется в педагогической науке с точки зрения преемственности образовательной среды и непрерывности обучения, а в психологической науке акцент делается на личностных особенностях обучающихся, на организации психолого-педагогического сопровождения школьников на этих этапах обучения. При этом остается недостаточно изученным вопрос формирования адаптационной готовности в динамичной образовательной среде.

Современных работ, посвященных психологическому анализу влияния переходных периодов на развитие личности школьника и на его адаптационную готовность в частности, насчитывается единицы. В работе К.Н. Поливановой изучалось психологическое содержание кризисов возрастного развития [185]; Л.И. Бершедова рассматривает психологическую готовность в аспекте перехода на новый возрастной этап развития [38]; Е.В. Ануфриенко уточняет структуру дезадаптации в критические периоды [20]; работа Е.В. Давыдовой посвящена изучению влияния возрастных кризисов

на социальное самочувствие молодежи [89]; индивидуально-личностным факторам риска нарушений адаптации старших школьников к образовательной среде посвящена работ в М.Б. Чижковой [248]; Н.В. Литвиненко рассматривает индивидуально-типологический подход к изучению школьной адаптации в переходные критические периоды, связанные с продолжением обучения на следующем этапе общего образования и типичные проблемы данного процесса [143-144].

Психическое развитие в переходные периоды существенно отличается от особенностей развития в стабильные возрастные периоды (Л.И. Божович [46], Л.С. Выготский [68], В.В. Давыдов [88], А.В. Запорожец [106-107], А.Н. Леонтьев [138], Н.В. Нижегородцева [169], С.Л. Рубинштейн [205], Д.И. Фельдштейн [239], Д.Б. Эльконин [258] и др.).

С позиции жизненного пути и онтогенетического развития рассматривают процессы развития личности и особенности формирования адаптационной готовности К.А. Абульханова-Славская [2] и И.В. Арендачук [21].

Вместе с тем, анализ психолого-педагогической практики показывает, что недостаточно проработанной остается область, связанная с формированием адаптационной готовности обучающихся на переходных этапах школьного обучения.

Изыскание Л.И. Бершедовой выявляет закономерности становления психологической готовности, и в качестве уровней ее развития использует трёхфазную структуру критического периода [37].

В качестве фактора личностного развития в переходный период от начального к среднему образованию Д.И. Фельдштейн указывает механизм смещения акцента с учебной деятельности на развернутую систему общественно полезной деятельности [239]. В работах И.В. Дубровиной готовность обучающихся к переходу к основному общему образованию,

рассматривается в контексте особенностей мотивационно-потребностной сферы, структуры сознания, отношений к действительности [97].

Успешная адаптация достигается за счет адекватного взаимодействия обучающихся с образовательной средой.

В целом адаптационную готовность можно рассматривать в трех аспектах: индивидуально-личностном; как фактор успешности и как результат взаимодействия.

Развитие адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды и основные этапы ее формирования определяет И.В. Арендачук. Представим некоторые из них:

1) готовность в виде способности к обучению, т.е. к начальному школьному образованию (дошкольное детство).

2) к общему школьному образованию (период начального основного общего образования).

3) готовность к профессиональному образованию (среднее основное общее и основное общее образование) [22].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что психологическая готовность юношей к переходу к взрослой жизни рассматривается в спектре проявлений самоопределения. В частности, Е.М. Борисова отмечает, что структура психологической готовности к профессиональному самоопределению имеет «качественное своеобразие на разных возрастных этапах развития учащихся и согласуется с выделяемой в детской и возрастной психологии логикой развития личности в онтогенезе» [48, с. 6].

Таким образом, необходимо говорить о целостности и непрерывности процесса развития адаптационной готовности личности на протяжении всей жизни.

Итак, анализ теоретических и прикладных исследований в педагогической психологии показывает, что адаптационная готовность

обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде связана со сменой социальной ситуации, определяется как готовность к актуализации нового вида деятельности, формируется в результате взаимодействия в системе «личность-среда» и результируется как мера успешности взаимоотношений, интеллектуального и личностного развития.

В настоящее время внимание исследователей адаптации обращено, в первую очередь, на начальные классы (Э.М. Александровская [11], А.Л. Венгер [55], Н.И. Гуткина [86], М.Е. Зеленова [108], М.В. Максимова [151], О.В. Панферова [177], И.Л. Пшенцова [198] и др.), а психологическая адаптация младших подростков и старших школьников изучается лишь некоторыми учеными (О.А. Альшина [13], Ю.М. Десятникова [90], И.В. Дубровина [97], Е.В. Иванова [110], Т.В. Ледовская [136], Н.В. Литвиненко [143], Н.И. Сперанская [223], Г.А. Цукерман [241], М.Б. Чижкова [247] и др.).

Процесс школьной адаптации динамичен и непрерывен, в нем задействованы все психологические особенности и ресурсы обучающегося, он определяется всеми составляющими образовательной среды и проходит как активный обоюдный процесс самоизменения и преобразования в системе взаимодействия «личность-среда».

Изучение адаптационного процесса в возрастном аспекте неминуемо ставит вопрос о его особенностях и специфике на разных этапах социализации.

В младшем школьном возрасте происходит смена социальной ситуации развития, возникает новый вид деятельности – учебная, которая требует от первоклассников значительных усилий (эмоционально-волевых, познавательных и физических), а также предъявляет более серьезные требования к личности обучающегося и его возможностям [57]. Л.И. Божович [46] и А.В. Запорожец [106] отмечают, что готовность к школьному обучению выступает как целостная система взаимосвязанных качеств обучающегося, складывающихся из определённого развития познавательных

и социальных мотивов, произвольного поведения («внутренней позиции школьника»).

В отечественной психологии образования особое внимание уделяется взаимодействию в системе «педагог-обучающийся», содержание и структура которого обуславливают взаимоотношения в группе, интеллектуальное и личностное развитие всех ее членов [206, 243].

В исследовании Т.А. Нежной [166] выделены основные этапы становления внутренней позиции школьника на седьмом году жизни:

1) ориентация на внешнюю сторону школьной жизни при отсутствии ее на содержательные моменты;

2) направленность на содержательные моменты школьной действительности, но первоочередными выступают пока социальные моменты.

3) сочетание социальных и учебных аспектов ориентации, т.е. полностью сформированная внутренняя позиция школьника.

В исследовании М.Н. Гулиян отмечается, что социальная готовность выше у детей-выпускников дошкольных учреждений. Таким образом, прослеживается преемственность между школой и дошкольной образовательной организацией [85].

В период адаптации к школе, прежние взаимодействия и привычные стереотипы поведения ребенка преобразуются в соответствии с новыми обстоятельствами и требованиями среды, а успешность этого процесса значительно зависит от уровня и характера учебной мотивации, эмоционального отношения к участникам образовательных отношений, высокого уровня произвольной регуляции [201].

На важное значение общения со взрослыми и сверстниками в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту указывает М.И. Лисина [139-140].

Переходный этап от начального к среднему общему образованию в российской научной литературе считается одной из наиболее педагогически и психологически сложных проблем [141].

Подростковый возраст является одним из наиболее значимых в становлении личности человека, в переходе во взрослую жизнь.

В своих исследованиях К.И. Мельникова убедительно доказывает, что проблемы и трудности в поведении и успеваемости пятиклассников нельзя оценивать только с точки зрения «переходного возраста», необходимо анализировать конкретные социальные условия, в которых происходит развитие, среди которых решающее значение имеют условия организованного целенаправленного воздействия со стороны взрослых [157].

В зарубежной психолого-педагогической практике переход в среднюю школу отмечается как достаточно напряженный не только для учащихся, но и для педагогов.

Кризис подросткового возраста Л.И. Божович связывает с возникновением в этот период нового уровня самосознания, которое начинает приобретать личностный смысл [47].

Чувство взрослости описывается Д.Б. Элькониным в контексте перехода от младшего школьного возраста к подростковому, которому свойственны: высокий личностный смысл учебной деятельности, новое отношение к учению. Кроме того, отмечается, что ядром взрослости является осмысленное отношение к получаемым знаниям, а преодоление трудностей в поведении школьников в этот период возможно за счет поиска и придания новым знаниям специфического индивидуального смысла [259, с. 267].

При переходе в подростковый возраст значительное число обучающихся начинают испытывать неудовлетворенность учебной деятельностью, у них возникает субъективное ощущение перегруженности, переутомления, ухудшается эмоциональное самочувствие, происходит смещение ориентиров с основных предметов к второстепенным, которые

предоставляют больше возможностей для самовыражения [58]. Иными словами, оставаясь по объёму и времени основной деятельностью подростков, по своей психологической роли учебная деятельность уже не выступает как ведущая.

Переход от подросткового к раннему юношескому возрасту, который определяется как «кризис мировоззрения» (Д.Б. Эльконин [257]), как правило совпадает с переходом на ступень среднего общего образования и обусловлен содержанием и способами учебной деятельности, новым уровнем взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, а также трудностями адаптации к этим условиям. Большое влияние на процесс адаптации начинают оказывать индивидуально-личностные свойства, такие как потребность в самоутверждении, самоопределении, ориентация на свое «Я».

Старшеклассники пытаются соотнести свои возможности с ситуационными изменениями данного возраста, а обнаруженные несоответствия прошлых и настоящих представлений приводят к осознанию новых областей собственного «Я». У них формируется собственная модель личности, определяющая отношение к другим и к самому себе.

Многие исследователи считают основным новообразованием старшего школьного возраста личностное и профессиональное самоопределение, как важнейший фактор психического развития (Л.И. Божович [47], И.В. Дубровина [97], И.С. Кон [122] и др.).

Ситуация выбора, в которой оказывается учащийся к окончанию 9-го и началу обучения в 10-м классе школы связана с принятием сознательного решения о своем дальнейшем образовании, в том числе в плане реального выбора, с профессиональным самоопределением, с перестройкой системы общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Таким образом, многими исследователями отмечается, что адаптационный процесс в системе школьного обучения непрерывен и динамичен, наиболее актуальной проблема школьной адаптации и

адаптационной готовности личности обучающегося признается именно в переходные периоды, а также подразумевается согласованность выполняемой учебной деятельности и внутренних психологических особенностей обучающихся на протяжении всего обучения [24]. В то же время, успешность в дальнейшей учебно-профессиональной деятельности напрямую будет зависеть от умения адаптироваться к школьному обучению.

1.4. Теоретическое обоснование структуры адаптационной готовности

Одной из важных задач в педагогической психологии выступает определение комплекса психологических характеристик личности и особенностей среды, способствующих успешной адаптации.

Модель школьной адаптации, состоящую из трех основных сфер, разработала Т.В. Дорожевец:

- 1) академическая адаптация как степень соответствия поведения требованиям и нормам образовательной организации;
- 2) социальная адаптация как успешность вхождения ребёнка в новую социальную группу;
- 3) личностная адаптация – уровень принятия ребёнком на себя роли ученика [93].

В работах Д.Ю. Соловьевой выделяются организационная, учебно-мотивационная, социальная и психологическая составляющие школьной адаптации [220].

В зарубежных исследованиях А. Dennis, S.I. Dugguh [274], J.M. George [275], A.L. Kristof [277] и др. выделяются следующие критерии социально-педагогической адаптации:

- 1) организационная культура (оптимальный уровень соответствия между личностью и образовательной средой);

2) мотивация в процессе адаптации (удовлетворенность учебной деятельностью и вознаграждение за нее);

3) коммуникация (по вертикали и горизонтали).

В исследованиях С.М. Абакаровой и М.М. Далгатова прослеживается взаимосвязь адаптивных способностей и атрибутивного стиля личности у подростков. Оптимистическое мышление оказывает положительное влияние на эффективность деятельности и личностного функционирования, способствуя адаптивным, поведенческим и эмоциональным реакциям на трудности [1].

В своих работах В.М. Ялтонский выделяет психологические особенности личности, позволяющие достичь оптимальной адаптации и справиться с требованиями среды и относит к ним: уровень интеллекта; сформированность позитивной Я-концепции; интернальный локус контроля; социальную компетентность; эмпатию; аффилиацию [265].

Важным моментом для формирования адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде является обоснование структуры и составляющих ее компонентов.

С точки зрения Р.М. Санжаевой в динамичной и целостной структуре психологической готовности выделяется «стержневой» компонент – мотивационная готовность к предстоящей деятельности. Однако, автор делает замечание, что готовность быть заблокированной, т.е. фактически имея место, не проявляться в данный момент времени [210]. Поэтому необходимо учитывать механизмы конкретной деятельности, психолого-педагогические условия и факторы среды.

Рассматривая общую и ситуативную психологическую готовность, Ю.А. Грачев выделяет следующие ее составляющие: мотивационные, познавательные, эмоциональные и волевые [71].

В рамках системно-диахронического подхода И.В. Арендачук рассматривает адаптационную готовность как трехуровневую систему:

фактор успешности, составляющую личностного уровня и результат взаимодействия со средой. Автор определяет следующие ее структурные компоненты:

- активационный (обусловлен формами активности личности);
- мотивационно-ценностный (включает систему мотивов, установок и ценностно-смысловых ориентаций личности),
- когнитивно-оценочный (система знаний и представлений о стратегиях реализации активности в ситуации неопределенности);
- эмоциональный (волевые качества и саморегуляция поведения и деятельности);
- операционно-исполнительский (система обобщенных умений и навыков, позволяющих эффективно осуществлять учебно-профессиональную деятельность);
- биографический (анамнез) [21].

В работах М.В. Григорьевой представлена структура адаптационной готовности обучающихся, включающая многоуровневую готовность на:

- психофизиологическом уровне (нервно-психические и эмоциональные процессы и состояния);
- психологический уровень (интеллектуальные, когнитивные, потребностно-мотивационные, волевые процессы и состояния);
- уровень социально-психологических явлений (перцептивные, коммуникативные явления и отношения личности) [76].

Р.М. Шамионов в своих работах предлагает следующую структуру адаптационной готовности: относительно постоянные характеристики (ядро) и ситуационные (периферия) [254].

М.С. Рогач, изучая психологическую адаптацию первоклассников частной школы, выделяет психофизиологический, познавательный, социально-динамический, конкурентно-соперничающий компоненты структуры [201].

Т.О. Паршина [178] обращает внимание на диспозиционный характер социально-психологической адаптации обучающихся и выделяет пять уровней:

- 1) адаптационный личностный потенциал,
- 2) простые бытовые ситуации,
- 3) социальные фиксированные установки,
- 4) базовые социальные установки,
- 5) ценностные ориентации личности.

Анализируя адаптационную готовность обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде мы, опираясь на системный подход в педагогической психологии, предлагаем теоретическое обоснование ее структуры.

За основу в нашем исследовании была взята векторная модель адаптации А.А. Реана, в которой выделяются Im-адаптация по внешнему или внутреннему критериям, Re-адаптация (системная социальная) и область полной дезадаптации [199].

Внутренний критерий представлен индивидуально-психологическими характеристиками, а внешний – отражает соответствие реального поведения установкам общества и требованиям среды. Системная социальная адаптация (Re-адаптация) – это адаптация по внутреннему и внешнему критериям.

Так, исходя из общепринятого в психолого-педагогической литературе определения школьной адаптации как процесса, который протекает в постоянном взаимодействии обучающегося с ОС и детерминирован всеми компонентами образовательной среды, а также опираясь на векторную модель адаптации А.А. Реана, мы предлагаем следующую структуру адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде (рисунок 1).



Рис. 1. Структура адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде

Оценка адаптационной готовности обучающихся обязательно должна

производиться по двум критериям:

1. Внутренний критерий:

1) Уровень личности:

- индивидуально-личностный компонент (учебная активность, целеполагание, самоконтроль);
- мотивационный (уровень школьной мотивации, преобладающие мотивы);
- эмоциональный (общая тревожность в школе, негативные эмоции, фрустрированность, эмоциональное благополучие);
- когнитивный (академическая успеваемость; уровень учебной активности и усвоения универсальных учебных действий (УУД)).

2. Внешний критерий:

2) Уровень группы (межличностного взаимодействия):

- поведенческий (межличностный) компонент (усвоение нравственно-этических норм и школьных норм поведения, социометрический статус);

- коммуникативный (успешность социальных контактов – взаимоотношения с одноклассниками и отношение к учителю).

3) Уровень отражения компонентов среды:

- пространственно-предметный (развивающий потенциал, доступность и информационная открытость, целевые и результативные характеристики образовательной среды),

- методический компонент (процессуальные характеристики).

Структура состоит из трех взаимосвязанных блоков-уровней, определяющих адаптационный процесс на переходных этапах обучения, успешность протекания которых зависит от учета системы психолого-педагогических условий и факторов формирования адаптационной готовности. Представленные уровни, согласно принципу системности, являются, с одной стороны, образованием довольно устойчивым, но, с другой стороны, и динамичными, претерпевающими постоянные возрастные и ситуационные изменения.

Мы также считаем необходимым уточнить, что адаптационная готовность обучающихся не является простой суммой этих факторов, а выступает как сложная, динамичная система, сложившаяся в результате их взаимодействия с динамичной образовательной средой, направленная на установление оптимального равновесия.

1.5. Психолого-педагогические условия и факторы формирования адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде

В отечественной психолого-педагогической литературе в качестве факторов школьной адаптации рассматриваются следующие: стиль отношений педагога (Т.А. Басина [30]); уровень произвольной регуляции (Е.Ю. Березняк [36]); мотивация (Н.Г. Лусканова [147]); адекватная самооценка, стили семейного воспитания, статус в группе сверстников (Р.В. Овчарова [173]); социально-демографические признаки и порядок рождения (М.С. Рогач [201]) и т.д.

В исследованиях Г.Ф. Кумариной [133] дается предположение о возникновении основных нарушений адаптационного процесса на трех уровнях:

- 1) социальном (педагогическом);
- 2) психологическом;
- 3) физиологическом.

Учеными выделяются и факторы дезадаптации, разделяемые по следующим категориям:

1. Характеристики педагогической деятельности (М.М. Безруких [33], Г.Ф. Кумарина [133]);

2. Психологические факторы: отклонения в познавательной сфере, своеобразии развития психических функций, эмоционально-волевые расстройства, психическая депривация и др. (А.Л. Венгер [56], И.В. Дубровина [97], М.Е. Зеленова [108], Г.Ф. Кумарина [133], М.И. Лисина [139], А.М. Прихожан [193] и др.);

3. Физиологические (конституциональные) факторы: соматическая ослабленность ребенка, двигательные нарушения и т.д. (М.М. Безруких [33], Е.Ю. Березняк [36], О.Т. Тухтаева [232] и др.);

4. Социально-педагогические факторы: уровень интеллектуальной, физической и психологической готовности к школе, не сформированные школьные навыки, нарушения в речи, письме, восприятии и т.п. (И.В. Дубровина [96], Е.Е. Кравцова [127], Р.В. Овчарова [173] и др.).

Естественным является факт соотнесения изучаемых факторов риска с определенными переходными этапами образовательного процесса – начальному, среднему и основному общему, так как в зависимости от определенной стадии онтогенеза выделяется один или несколько базисных факторов риска, остальные же являются аксессуарными.

В современной научной психолого-педагогической литературе в качестве факторов формирования адаптационной готовности старшеклассников признаются особенности акцентуаций характера, темперамента, межличностных отношений, неуверенности относительно будущих перспектив и т.д. (И.В. Дубровина [97], И.С. Кон [122], А.Г. Портнова [187], А.М. Прихожан [193], Д.И. Фельдштейн [238] и др.).

По мнению ряда отечественных авторов (В.Е. Каган, Е.В. Новикова [171] и др.), этиологией дезадаптации являются не межличностные проблемы и академические трудности как таковые, а переживания по поводу затруднений в межличностном взаимодействии, что приводит к эмоциональным и поведенческим проблемам.

В работе М.Б. Чижковой доказано, что в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту негативное влияние на процесс адаптации к образовательной среде оказывают нарушения в эмоциональной и коммуникативной сферах [248].

В результате исследования Н.В. Морозовой были определены основные «факторы риска» возникновения школьной дезадаптации учащихся старших классов на основе факторного анализа:

- фактор «учебный процесс» – различные академические затруднения;
- фактор «состояние здоровья» – проблемы, лежащие в психосоматическом и конституциональном поле;
- фактор «межличностные отношения» – трудности взаимодействия;
- фактор «социального поступка» – поведенческие и эмоциональные конфликты [162].

Образовательная среда (ОС) является полисубъектным образованием, взаимодействие происходит в диадах «ОС - обучающийся», «ОС - педагог», «педагог - обучающийся», «ОС - родители (законные представители)», «педагог- родители (законные представители)», «обучающийся - родители (законные представители)».

В своих исследованиях И.В. Дубровина отмечает, что важнейший фактор развития – адекватные взаимоотношения между обучающимися и педагогами [96], Т.А. Басина указывает на то, что внимательное отношение педагога к адаптационным проблемам обучающегося оказывает влияние на успешность протекания данного процесса [30]; С.В. Дмитриева обращает внимание на взаимосвязь успешности личностной адаптации ученика от успешности адаптации всего класса [91].

Семья, особенно на ранних этапах онтогенеза, является главной составляющей социальной ситуации развития. Необходимость взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в подготовке детей к школе осознается современными воспитателями как очевидная истина. Значение семьи определяется теми условиями, которые в ней создаются для развития ребенка.

В своей работе А.Р. Вагапова и Т.Л. Больбот показывают, что адаптационная готовность первоклассников складывается во внутрисемейных отношениях [54], а М.С. Рогач утверждает, что вся семья первоклассника включается в адаптационный процесс (родители (законные представители), бабушки/дедушки, братья и/или сестры [201].

Стиль семейных взаимоотношений оказывается и своеобразным методом воспитания, а роль родителей (законных представителей) в формировании адаптационной готовности обучающихся заключается в создании условий, способствующих развитию автономии и личностного самоопределения [53].

Одним из основных внешних источников успешности взаимодействий школьника и образовательной среды М.В. Григорьевой признается стиль педагогической деятельности, например, с точки зрения эффективности, демократический стиль – наиболее благоприятен, в то время как либеральный может вызывать чувство нестабильности, а директивный – затруднять академическую адаптацию [77].

Сходной точки зрения придерживается и Л.И. Божович, показывающая зависимость социально-психологической адаптации от личности и характеристик учителя [46, 47], А.А. Бодалев и Я.Л. Коломинский обращали внимание на роль типа педагогического общения в процессе адаптации [45, 119].

В своих исследованиях В.Э. Пахальян повествует о том, что при переходе к юношескому возрасту увеличивается потребность в неформальном, доверительном общении со значимым взрослым, что существенным образом влияет на развитие самосознания старшеклассников, способствует усвоению социального опыта и знаний [179].

В работе М.В. Григорьевой и А.А. Новосельцевой говорится о том, что наибольшее влияние на подростка оказывают сверстники и значимые взрослые, именно в процессе коммуникативного взаимодействия с ними активно осваиваются ценности, нормы, цели и средства социального поведения [82].

Важное значение приобретают не только взаимоотношения между педагогом и обучающимся, но и социальный статус в классе [151].

В качестве средства компенсации коммуникативных проблем в семье или с педагогами в младшем подростковом возрасте выступает фактор взаимоотношений со сверстниками, он в большей степени влияет на эмоциональное самочувствие индивида [171].

В своей работе Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько выделяют критерии уровня адаптации у шестилетних учащихся: учебная активность и

успеваемость, овладение знаниями, умениями и навыками по основным общеобразовательным предметам; положение в системе межличностных отношений и общественная активность [120].

Несколько групп показателей адаптированности первоклассников к систематическому школьному обучению, отклонения от которых будут свидетельствовать о риске дезадаптации, выделяется Д.Ю. Соловьевой [220]:

1. Организационная адаптация – сформированность позиции школьника и принятие школьных правил и норм.

2. Учебно-мотивационная адаптация. В качестве критерия выступает мотивация учения.

3. Психологическая адаптация. В данном случае критерием школьной адаптации будет являться эмоциональное состояние ребенка в школе.

4. Социальная адаптация. Показатель – положительное отношение к школе, принятие норм и правил, адекватное поведение.

Переход пятиклассников к обучению в средней школе обусловлен специфическими причинами, которые условно можно охарактеризовать как объективные (расставание с первым учителем, переход к предметному обучению, многообразие требований у различных педагогов, увеличение учебной нагрузки) и субъективные (психологические особенности школьников). Главным из них является переживание чувства «взрослости», начала обучения в средней школе как важного события в жизни. Однако, ожидания обучающихся относительно нового статуса «пятиклассников» часто не оправдываются: они оказываются самыми младшими на этой ступени обучения, тогда как на предшествующем этапе они были самыми старшими; начало предметного обучения нередко ведет к деиндивидуализации обучения, обезличиванию требований. Именно поэтому обучающиеся пятых классов испытывают затруднения в учебе из-за усложнения учебной программы и интенсификации темпа образовательного

процесса, нестабильность эмоционального состояния выступает их характерной чертой [196, с. 15].

Невозможность наладить адекватные взаимоотношения со сверстниками в младшем подростковом возрасте является главным обстоятельством, негативно влияющим на учебно-познавательную деятельность, что отражается на успеваемости, провоцирует повышенную тревожность и нервно-психическую нестабильность (Л.И. Божович [46]; Т.В. Драгунова [95]; Я.Л. Коломинский [120]; В.Н. Лозоцева [145], Д.Б. Эльконин [260] и др.).

В зарубежной литературе [283] выделяют следующие факторы риска при переходе из начальной школы в среднюю:

- необходимость включения в новое социальное окружение, установления межличностных контактов;
- повышение учебной нагрузки и одновременно значительное ослабление контроля со стороны учителей;
- возможное несоответствие уровня академической готовности требованиям, предъявляемым в средней школе;
- изменение статуса обучающегося с позиции самого старшего в начальном звене на позицию новичка в средней;
- необходимость ориентироваться в новой образовательной среде, учитывать ее организационную систему, нормы и правила;
- изменение отношений между педагогом и учеником, которые становятся более формализованными и менее близкими;
- изменение системы оценки знаний.

Психологические трудности, с которыми сталкивается обучающийся, могут приводить к искажению адаптационного процесса. Причины затруднений могут находиться, как во внутреннем состоянии обучающегося, так и во внешней среде.

К внешним факторам относят нарушения в семейных отношениях и стиль воспитания в семье, а также психологически некомпетентное воздействие педагогов.

К внутренним факторам относят, прежде всего, повышенную тревожность.

Поведенческими проявлениями дезадаптации выступают ситуативные и стойкие трудности в освоении основной образовательной программы, нарушение взаимоотношений со сверстниками и педагогами, дисциплины, отказы посещать уроки или угрозы сделать это.

Во время обучения в школе подавляющее большинство обучающихся сталкивались хотя бы с одной из следующих проблем: трудности организации режимных моментов; коммуникативные трудности; проблемы в семейных отношениях и во взаимоотношениях с педагогом.

В последние годы употребляется термин «школьная дезадаптация» как сложное социально-психологическое и педагогическое явление, препятствующее достижению предметных, личностных и метапредметных результатов обучения (Н.В. Белякова [34], И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова [147] и др.).

В практической психологии образования чаще всего отмечается состояние школьной тревожности, сопровождающееся эмоциональной лабильностью и повышенным беспокойством, ожиданием отрицательной оценки со стороны педагогов и одноклассников [193].

Причины возникновения «школьного невроза» большинство исследователей (Н.В. Белякова [34], Л.Н. Винокуров [59], Н.И. Гуткина [87] и др.) видят прежде всего в нарушениях во внутрисемейных отношениях, а дидактогенный невроз является следствием нарушенного взаимодействия в системе «педагог-обучающийся».

Как считают Г.Н. Мысько и Е.В. Новикова, наиболее значимым взрослым для обучающихся начальной школы является педагог, именно

поэтому затруднения, вызванные недопустимыми действиями учителей, чаще возникают у младших школьников [171].

Таким образом, проблема формирования адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде носит комплексный характер, школьник нуждается в сопровождении на всем протяжении адаптационного процесса со стороны педагогического коллектива и родителей (законных представителей), иначе его возможности и ресурсы будут быстро исчерпаны, особенно на переходных этапах. Все это требует учета экспертных данных, полученных не только от педагогов, но и от родителей (законных представителей).

Обобщая теоретический опыт, можно сделать предположение, что при исследовании адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде должны изучаться:

- 1) на уровне личности:
 - сформированность возрастных новообразований;
 - эмоциональное благополучие (И.В. Дубровина [241], А.М. Прихожан [192] и др.);
 - продуктивность учебной деятельности;
 - познавательную мотивацию.
- 2) на уровне группы (межличностного взаимодействия):
 - успешность социальных контактов со взрослыми и сверстниками;
 - особенности поведения, которые выступают внешним выражением жизненных установок, ценностей и идеалов.
- 3) на уровне отражения компонентов образовательной среды:
 - развивающий потенциал, доступность и информационную открытость, целевые и результативные характеристики образовательной среды;
 - процессуальные характеристики.

В настоящем исследовании мы проанализировали отечественные и зарубежные изыскания по вопросам, которые касаются различных видов адаптации и сделали попытку представить психолого-педагогические условия формирования адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, а также критерии ее сформированности, исходя из представленной теоретической модели (таблица 1).

Таблица 1

Структура, условия и критерии адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы

Структурные компоненты	Психолого-педагогические условия	Критерии сформированности адаптационной готовности
Уровень личности		
Индивидуально-психологические характеристики обучающихся	Проектирование образовательной деятельности с учетом индивидуально-личностных особенностей	Субъективное благополучие, учебная активность, целеполагание и самоконтроль
Мотивационный	Формирование познавательных и широких социальных мотивов учебной деятельности	Уровень развития познавательных и широких социальных мотивов учебной деятельности
Эмоциональный	Формирование социально приемлемых способов выражения эмоций, навыков их контроля и саморегуляции	Эмоциональная устойчивость, оптимальный уровень школьной тревожности, адекватность поведения требованиям ОС
Когнитивный	Мониторинг академической успеваемости ребенка и уровня освоения ООП	Объективные результаты учебной деятельности, академическая успеваемость, позитивное отношение к учебной деятельности, объем личностных, предметных и метапредметных результатов обучения и т.д.
Уровень группы		
Поведенческий (межличностный)	Формирование и поддержка уверенности в социальных контактах, развитие навыков конструктивного взаимодействия	Отсутствие конфликтов, социальная и учебная активность, социометрический статус в классе и т.д.
Коммуникативный	Развитие коммуникативных способностей, поддержка продуктивных и позитивных	Успешность социальных контактов и удовлетворенность общением со сверстниками и

	межличностных взаимоотношений	значимыми взрослыми
Уровень отражения компонентов среды		
Пространственно-предметный	Психологическая и информационная безопасность образовательной среды, организация здоровьесберегающих технологий	Положительное отношение к субъектам образования и характеристикам образовательной среды
Методический компонент	Установление педагогически целесообразных взаимоотношений между участниками образовательного процесса, позиции «сотрудничества», «сотворчества» и «содействия». Разработка индивидуальных траекторий формирования адаптационной готовности	Уровень развития психологической культуры и педагогической компетентности педагога, ориентация на формирование у обучающихся адаптационной готовности

Выделение структурных компонентов адаптационной готовности и учет психолого-педагогических условий ее формирования на переходных этапах образовательного процесса оказывают влияние на успешность и эффективность адаптационного процесса в целом, позволяют сохранять высокий уровень работоспособности школьников и выступают основанием для обеспечения процесса их дальнейшей социализации.

Обобщая теоретические подходы к проблеме определения факторов, влияющих на формирование адаптационной готовности обучающихся на переходных этапах обучения, мы представляем систему факторов риска возникновения дезадаптации в динамичной образовательной среде (таблица 2).

Таблица 2

Факторы риска возникновения дезадаптации в динамичной образовательной среде

Структурные компоненты	Факторы риска
Уровень личности	
Индивидуально-личностный компонент	Отклонения от возрастной нормы в формировании отдельных психических функций и познавательных процессов (А.Л. Венгер [56], И.В. Дубровина [97], М.Е. Зеленова [108], Г.Ф. Кумарина [133],

	М.И. Лисина [139], А.М. Прихожан [193] и др.) несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников, несоответствие темпа образовательного процесса и учебных нагрузок индивидуально-психологическим особенностям обучающихся
Мотивационный	Низкий уровень учебной мотивации, негативное отношение к учебной деятельности
Эмоциональный	Недостатки волевой и эмоциональной регуляции, эмоциональная депривация (Е.В. Ануфриенко [20]), наличие или полное отсутствие чувства страха, тревожности, высокая степень агрессивности, чувство нестабильности (А.М. Прихожан [193], М.Б. Чижкова [248])
Когнитивный	Интенсификация учебного процесса; превалирование его скоростных характеристик над качественными (М.М. Безруких [33], Г.Ф. Кумарина [133])
Уровень группы	
Поведенческий (межличностный)	Отрицательное влияние сверстников и социально-культурного окружения (Н.В. Морозова [162], Г.А. Цукерман [245])
Коммуникативный	Боязнь несоответствия ожиданиям педагогов и родителей, робость в социальных контактах, страх самовыражения (М.С. Рогач [201], М.Б. Чижкова [248])
Уровень отражения компонентов среды	
Пространственно-предметный	Стиль управления образовательной средой, недостаточная оснащенность научно-методической и предметной среды (М.М. Безруких [33], Н.Я. Семаго [214])
Методический (дидактический)	Недостатки в интеллектуальной, физической и психологической готовности к школе, социально-педагогическая запущенность (М.М. Безруких [33], И.В. Дубровина [97], Е.Е. Кравцова [127], Р.В. Овчарова [173] и др.)

Представленная характеристика факторов риска возникновения дезадаптации базируется на теоретическом обосновании структуры адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде. Выделение факторов риска не только по внутреннему (уровень личности), но и внешнему (уровни группы и образовательной сред) критериям, позволяет комплексно взглянуть на проблему формирования адаптационной готовности обучающихся (учет экспертных данных от всех субъектов образовательных отношений), а также, исходя из результатов диагностического изучения школьников на каждом из переходных этапов, определить основные направления психолого-педагогической деятельности с целью формирования адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде (программа мониторинга адаптационной готовности, выделение ее структурных

компонентов и критериев сформированности относительно каждого переходного этапа.

Выводы по 1 главе

1. Адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде – это психологическое состояние, характеризующееся ориентацией школьников на динамику образовательной среды, адаптационные действия, связанные с ее изменениями и самоизменениями, с целью установления равновесия между требованиями среды и возможностями обучающихся, с учетом предыдущего опыта адаптации и установки на использование эффективных действий в будущем. Адаптационная готовность обучающихся представляет собой сложную динамичную структуру, определяющуюся сочетанием внутреннего (субъективного) и внешнего (объективного) компонентов и проявляется в результате адаптации.

2. Образовательная среда рассматривается с точки зрения различных характеристик, определяющих условия и возможности, обеспечивающие позитивное развитие и формирование личности субъектов учебно-воспитательного процесса: психологическая и информационная безопасность; развивающий потенциал; комфортность; резильентность и напряженность.

3. Динамичная образовательная среда – это система специально организованных условий, факторов и влияний на развивающуюся личность, включенных в социальное и пространственно-предметное окружение, находящееся в постоянном развитии и определяющее своим динамизмом развитие способностей школьника быстро, оптимально и качественно реагировать на изменения среды.

4. На всем протяжении обучения наблюдается определенная динамика: переходные периоды сменяются относительно стабильными, и наоборот. Начало обучения (1 класс), переход к предметному обучению (5 класс), переход к профильному обучению и выбор дальнейшего маршрута обучения (10 класс) являются переходными периодами, в которые наблюдается «наложение» кризисов (школьного и возрастного) – перестройка социальной ситуации развития приводит к установлению новых отношений в системе «личность-среда», предъявлению новой системы учебных требований, правил и норм поведения.

5. Изучение адаптационного процесса в динамике позволяет выделить особую проблемную зону – формирование адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде. Можно говорить о том, что успешность становления образовательной активности обучающихся определяется их адаптационной готовностью к новым требованиям ОС. Изучение особенностей формирования адаптационной готовности личности целесообразно осуществлять в контексте жизненного пути личности.

6. Оценка адаптационной готовности обучающихся обязательно должна производиться по двум критериям: внутреннему (уровень личности) и внешнему (уровень группы (межличностного взаимодействия) и уровень отражения компонентов среды). Структура адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде состоит из трех взаимосвязанных блоков-уровней, определяющих адаптационный процесс на переходных этапах обучения, успешность протекания которых зависит от учета системы психолого-педагогических условий и факторов формирования адаптационной готовности.

7. Адаптационная готовность обучающихся не является простой суммой этих факторов, а выступает как сложная, динамичная система, сложившаяся в результате их взаимодействия с динамичной образовательной

средой, направленная на установление равновесия между требованиями ОС и возможностями школьников соответствовать этим требованиям.

Это может учитываться в консультативной и профилактической работе с обучающимися, педагогами и родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся. В процессе формирования адаптационной готовности обучающихся должны учитываться сформированность возрастных новообразований; эмоциональное благополучие; продуктивность учебной деятельности; познавательная мотивация; успешность социальных контактов; развивающий потенциал, доступность и информационная открытость, целевые и результативные характеристики образовательной среды, ее процессуальные характеристики.

Глава 2. Эмпирическое исследование адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде

2.1. Организация и методы исследования

Методологической основой исследования адаптационной готовности школьников в динамичной образовательной среде являются теории личности Б.Г. Ананьева [15], А.Г. Асмолова [23], Л.И. Божович [46], А.Н. Леонтьева [137] и др.; субъектный подход в педагогической психологии К.А. Абульхановой-Славской [2-3], А.В. Брушлинского [51], С.Л. Рубинштейна [204], В.И. Слободчикова [215, 217], системный подход в педагогической психологии И.В. Арендачук [21], Л.И. Новиковой [171]; а также концепции отечественных ученых, касающиеся аспектов адаптации в школе, М.Р. Битяновой [40], А.Л. Венгера [56], М.В. Григорьевой [74, 77, 81], С.В. Дмитриевой [91], Т.В. Дорожевец [94], И.В. Дубровиной [97], Н.В. Дубровинской [99], Т.В. Костяк [125-126], М.В. Максимовой [151], Р.В. Овчаровой [172]; подходы к исследованию школьной адаптации в переходные периоды и адаптационной готовности личности Е.В. Ануфриенко [20], Е.Е. Бочаровой [49], М.В. Григорьевой [72, 79, 82], Е.В. Давыдовой [89], Н.В. Литвиненко [141-144], К.Н. Поливановой [185], М.Б. Чижковой [247], Р.М. Шамянова [251-252] и др.

Эмпирическое исследование уровня сформированности адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы и особенностей протекания адаптационного процесса на переходных периодах образовательного процесса осуществлялось на основе количественной и качественной оценки информативных критериев и показателей данного процесса, которые были определены на основе проведенного теоретического анализа научных публикаций,

представленного в первой главе работы. Критерии и показатели, которые были изучены в эмпирическом исследовании:

- индивидуально-личностный компонент (индивидуально-психологические характеристики, такие как учебная активность, целеполагание, самоконтроль);
- мотивационный (уровень школьной мотивации, преобладающие мотивы);
- эмоциональный (общая тревожность в школе, негативные эмоции, фрустрированность, эмоциональное благополучие);
- когнитивный компонент (академическая успеваемость; уровень учебной активности и усвоения универсальных учебных действий (УУД));
- поведенческий (межличностный) компонент (усвоение нравственно-этических норм и школьных норм поведения, социометрический статус);
- коммуникативный (успешность социальных контактов – взаимоотношения с одноклассниками и отношение к учителю).

Также изучалось влияние специфики образовательной среды (пространственно-предметный и методический компоненты) на процесс формирования адаптационной готовности обучающихся.

Исходя из общей гипотезы исследования: если принять во внимание, что адаптационная готовность выступает как психологическое состояние, характеризующееся ориентацией школьников на динамику образовательной среды, адаптационные действия, связанные с ее изменениями и самоизменениями, с целью установления равновесия между требованиями среды и возможностями обучающихся, с учетом предыдущего опыта адаптации и установки на использование эффективных действий в будущем, то адаптационную готовность обучающихся можно представить как сложную динамичную структуру, определяющуюся сочетанием внутреннего (субъективного) и внешнего (объективного) компонентов.

Эмпирической базой исследования выступили общеобразовательные школы г. Саратова и Саратовской области. В исследовании приняли участие 248 школьников (113 – мужского, 135 – женского пола), 10 психологов, работающих в системе образования, 16 учителей и 53 родителя (87% матерей). Для изучения особенностей адаптационной готовности в каждом переходном периоде участвовавшие в исследовании школьники составили 3 группы: обучающиеся в первом классе (88 чел.), в пятом (78 чел.) и в десятом (82 чел.) классах. Эмпирическая часть работы проводилась в два этапа: период адаптации (1, 5 и 10 классы) и первая четверть. Общий объем выборки составил 327 человек. С целью изучения структуры и динамики адаптационной готовности, а также определения психолого-педагогических условий и факторов, диагностика проводилась в два этапа: непосредственно в период адаптации (первая четверть) и последняя четверть предыдущего этапа.

Распределение обучающихся по классам и характеристика выборки представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение обучающихся по классам

Класс	1 класс	5 класс	10 класс
Кол-во человек	88	78	82
Мужской пол/женский пол	41 / 47	35 / 43	37 / 45

Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета «Microsoft Excel 2013», программ обработки данных «Statistica 13» и «SPSS Statistics 22». Применялись t-критерий Стьюдента для независимых и зависимых выборок, корреляционный анализ по Пирсону, факторный анализ, также вычислялись средние арифметические значения и стандартные отклонения.

Согласно предложенной нами теоретической структуры адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, адаптационная готовность детерминируется характеристиками трех уровней: личности, группы и образовательной среды.

Исходя из сказанного, нами была разработана методическая схема мониторинга (диагностический комплекс) (таблица 4) показателей адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде. Данный психодиагностический комплекс отбирался для каждого переходного этапа в соответствии с логикой и целью исследования и позволил проследить динамику компонентов адаптационной готовности.

В контексте исследования адаптационной готовности обучающихся по внутреннему и внешнему критериям была подобрана диагностическая батарея, включающая следующие методики.

Индивидуально-личностный компонент.

1) Схема наблюдения за обучающимися в период адаптации Э.М. Александровской, Ст. Громбах в модификации Е.С. Еськиной, Т.Л. Больбот [186]. Учитывались следующие показатели: эффективность учебной деятельности (учебная активность, целеполагание, самоконтроль, общий уровень адаптированности).

2) Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина) [157]. Рассматривались следующие показатели в оценках родителей (законных представителей): степень усилий, необходимых для выполнения заданий; самостоятельность при их выполнении и общая оценка адаптированности.

При изучении *мотивационного компонента* нами применялись такие методики, как:

1) 1 класс: Модифицированный вариант анкеты школьной мотивации Н.Г. Лускановой [147];

2) 5 класс: Методика «Изучение учебной мотивации» при переходе из начальных классов в средние М.Р. Гинзбурга [69], отмечался уровень мотивации и преобладающие мотивы;

3) 10 класс: Методика М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой для изучения учебной мотивации на этапе окончания средней школы [146]

(учитывались аналогичные показатели по предыдущим методикам).

Эмоциональный компонент изучался нами на основе следующих диагностических средств.

1) 1 и 5 классы: Тест Л. Филлипса для измерения школьной тревожности [159].

2) 10 класс: Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, адаптированный А.Д. Андреевой) [16].

3) Схема наблюдения за обучающимися в период адаптации Э.М. Александровской, Ст. Громбах в модификации Е.С. Еськиной, Т.Л. Больбот [186]. Учитывались следующие показатели: эмоциональное благополучие.

4) методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина) [157]. Рассматривались аналогичный критерий в оценках родителей (законных представителей).

Когнитивный компонент и компоненты ОС изучались с помощью таких методов, как беседа и экспертная оценка. Метод экспертных оценок применялся нами для анализа академической успеваемости, учебной активности, усвоения знаний и универсальных учебных действий (УУД), пространственно-предметного и методического компонентов динамичной образовательной среды, а также уточнения правильности полученных результатов.

Изучение *поведенческого (межличностного) и коммуникативного компонентов* проводилось на основе следующих методических приемов.

1) Социометрическое исследование [219];

2) Наблюдение с целью определения степени усвоения нравственно-этических норм и школьных норм поведения, успешность социальных контактов по методике «Схема наблюдения за обучающимися в период адаптации» Э.М. Александровской, Ст. Громбах в модификации Е.С. Еськиной, Т.Л. Больбот [186]. Учитывались следующие показатели:

нравственно-этическая готовность, поведение на уроке и вне урока, взаимоотношения с одноклассниками, отношение к педагогу.

3) Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина) [157]. Рассматривались аналогичные критерии в оценках родителей (законных представителей).

Таблица 4

Схема мониторинга развития адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде

Компонент	Адаптационный период в 1 классе	Период перехода в среднее звено (5 класс)	Переход к профильному обучению (10 класс)
Индивидуально-личностный компонент	1) Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э.М. Александровской, Ст. Громбах (модифицированная Т.Л. Больбот, Е.С. Еськиной) [186]. 2) Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (О.Л. Соколова, О.В. Сорокина, В.И. Чирков) [157].		
Мотивационный	Анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой [147]	Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние по методике М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации» [69]	Методика изучения мотивации обучения обучающихся на этапе окончания средней школы (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) [146]
Эмоциональный компонент	1) Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э.М. Александровской, Ст. Громбах (модифицированная Т.Л. Больбот, Е.С. Еськиной) [186]. 2) Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (О.Л. Соколова, О.В. Сорокина, В.И. Чирков) [157].		
	Тест школьной тревожности Л. Филлипса [159]	Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, адаптированный А.Д. Андреевой) [16]	
Когнитивный компонент / пространственно-предметный / методический	Экспертная оценка учебной активности, усвоения знаний и универсальных учебных действий (УУД), пространственно-предметного и методического компонентов динамичной образовательной среды		

Поведенческий (межличностный)/ Коммуникативный	1) Социометрическое исследование [219] 2) Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э.М. Александровской, Ст. Громбах (модифицированная Т.Л. Больбот, Е.С. Еськиной) [186]. 3) Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (О.Л. Соколова, О.В. Сорокина, В.И. Чирков) [157].
--	---

Первый этап исследования был реализован как поисково-аналитический, направленной на анализ феномена адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, объективных и субъективных факторов, определяющих данный процесс.

Второй этап исследования подразумевал эмпирическую составляющую стратегию, направленную на изучение:

- уровня (степени адаптированности) и особенностей адаптационной готовности на переходных этапах школьного обучения;
- индивидуально-психологических особенностей школьников с различным уровнем адаптационной готовности;
- системы факторов, влияющих на процесс формирования адаптационной готовности в переходные периоды;
- причин, затрудняющих процесс формирования адаптационной готовности в динамичной образовательной среде.

На третьем этапе эмпирического исследования были разработаны общие и частные рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в целях оптимизации адаптационного процесса с учетом полученных знаний о структуре и динамике адаптационной готовности в динамичной образовательной среде, а также предложено содержание психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы к переходу на следующую ступень школьного образования.

Рассмотрим подробнее методики, применяемые в исследовании.

Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э.М. Александровской, Ст. Громбах (модифицированная Т.Л. Больбот, Е.С. Еськиной) [186].

Оцениваемые УУД: познавательные, личностные, регулятивные и коммуникативные УУД.

Схема позволяет оценить общий уровень адаптированности школьников и эффективности учебной деятельности по следующим шкалам:

1. Критерии эффективности учебной деятельности:

- учебная активность (познавательные УУД);
- целеполагание (регулятивные УУД);
- самоконтроль (регулятивные УУД);
- усвоение знаний, успеваемость (познавательные УУД) [186].

2. Усвоение нравственно-этических норм и школьных норм поведения (личностные УУД):

- нравственно-этическая готовность;
- поведение на уроке;
- поведение вне урока [186].

3. Успешность социальных контактов (коммуникативные УУД):

- взаимоотношения с одноклассниками;
- отношение к учителю [186].

4. Эмоциональное благополучие (личностные УУД) [186].

Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (О.Л. Соколова, О.В. Сорокина, В.И. Чирков) [157].

Предназначена для заполнения родителями (законными представителями). В методике 6 шкал: успешность выполнения школьных заданий; степень усилий, требуемых ребенку для выполнения этих заданий; самостоятельность ребенка при их выполнении; настроение, с которым

ребенок идет в школу; взаимоотношения с одноклассниками; общая оценка адаптированности [157].

Анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой [147].

Анкета включает вопросы, выражающие отношение к школе и процессу обучения. Для дифференциации по уровню мотивации представлена система балльных оценок.

Методика М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации» на этапе перехода из начальных классов в средние [69].

Цель методики – исследование мотивационной сферы обучающихся на этапе перехода в среднее звено (личностные УУД). По результатам диагностики делается вывод об уровне мотивации, а качественный анализ результатов позволяет определить преобладающие мотивы: учебный, социальный, позиционный, оценочный, игровой или внешний мотивы.

Методика изучения мотивации обучения обучающихся на этапе окончания средней школы (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова) [146].

Выявляются качественные и количественные показатели мотивации учения: итоговый уровень развития мотивации и уровни развития ее отдельных составляющих:

- личностный смысл учения;
- способность к целеполаганию;
- познавательные или социальные мотивы, внешняя или внутренняя мотивация, стремление к достижению успехов или к недопущению неудачи;
- реализация учебных мотивов в поведении или отсутствие активности.

Анализ динамики результатов диагностики учебной мотивации школьников позволит определить степень влияния динамичной образовательной среды на становление учебной мотивации на различных этапах возрастного развития.

Тест школьной тревожности Л. Филлипса [159].

Опросник позволяет определить, как общий уровень тревожности, так и ее характер в различных областях школьной жизни.

Диагностика проводилась в групповой форме.

Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей Ч.Д. Стилбергера, адаптированный А.Д. Андреевой [16].

В опроснике выделяются следующие шкалы: тревожность, познавательная активность и негативные эмоциональные переживания. Данная методика позволяет определить уровень познавательной активности (присущую человеку любознательность (в отличие от любопытства на уровне восприятия), интерес к окружающему миру, активизирующий познание);

- тревожность и гнев как проявление отрицательных эмоциональных переживаний, связанных с учебной деятельностью школьников [16].

Опросник состоит из двух частей: одна включает шкалы, характеризующие личностные свойства, а другая – эти же показатели, отражающие состояние обучающихся на уроке, в ходе учебной работы в классе, что позволило определить, каким образом процесс учения влияет на особенности эмоциональных переживаний школьника.

Метод экспертных оценок использовался нами для оценивания учебной успеваемости детей в школе, их учебной активности, усвоения знаний и универсальных учебных действий (УУД), пространственно-предметного и методического компонентов динамичной образовательной среды, а также обоснования полученных результатов. Этот метод в общем виде представляет собой опрос компетентных специалистов, способных провести достоверный и объективный анализ [199, с. 620]. Экспертные оценки могут проводиться как в виде качественной, так и в виде количественной оценки какого-либо свойства или элемента поведения.

Экспертами в нашем исследовании выступали педагоги-предметники, классные руководители тех классов, в которых проводилось исследование,

педагоги-психологи и родители (для оценки когнитивного, пространственно-предметного и методического компонентов).

Анкета составлена в соответствии с основными положениями ФГОС начального, основного и среднего общего образования и включает в себя три блока вопросов для педагогических работников и родителей.

Уровень академической успеваемости оценивался по средним показателям успеваемости по отдельным предметам, а для определения уровня учебной активности и усвоения знаний и универсальных учебных действий предлагался список метапредметных результатов освоения ООП начального, основного и среднего общего образования, определяемых во ФГОС [235-237].

Данные экспертной оценки по указанным критериям и данные об академической успеваемости необходимы для сравнительного анализа, как объективные показатели адаптационной готовности на переходных этапах.

Учитывалось, что в ответах на вопросы эксперты выражают субъективное мнение, на которое может влиять большое количество факторов, таких как информированность, социальная желательность, личностные особенности, конкретная ситуация и т.д. Поэтому мы предполагаем, что только сопоставление ответов всех групп экспертов между собой (классные руководители, педагоги-предметники, педагоги-психологи) позволит определить реальное влияние пространственно-предметного, методического и когнитивного компонентов на адаптационную готовность обучающихся.

9. Социометрическое исследование [219].

Метод социометрии применяется в социально-психологическом исследовании для диагностики межличностных и внутригрупповых отношений. Различают групповые (свойства личности как члена группы) и персональные социометрические показатели (конфигурация выборов в

группе). В соответствии с логикой нашего исследования прежде всего учитывались следующие индивидуальные социометрические показатели

1. Социометрический статус (его величина), т.е. относительный авторитет ученика как члена класса. При этом не только группа влияет на отдельного члена, но и каждый член группы, являясь частью целого, своим поведением оказывает влияние на нее.

2. Индекс удовлетворенности межличностными отношениями в классе [42, с. 200]. Анализ данного показателя включает следующие элементы:

1. Выбор вопросов (предпочтения обучающихся в межличностных отношениях в классе).

2. Определение числа выборов. Социометрическая процедура проводилась в параметрической форме. Количество предлагаемых выборов – 5.

3. Обработка и интерпретация результатов включала подсчет взаимных и отрицательных выборов по каждому обучающемуся, на основании которых определялись уровни популярности и отверженности испытуемых.

2.2. Динамика адаптационной готовности обучающихся в образовательной среде в переходные периоды

Первый этап настоящего исследования посвящен реализации поисково-аналитической составляющей стратегии, направленной на анализ феномена адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, объективных и субъективных факторов, определяющих данный процесс.

В аспекте измерения выделенных нами компонентов адаптационной готовности школьников к образовательной среде в переходные периоды экспертами ставилась количественная оценка на основе предложенной схемы мониторинга.

Согласно теоретической модели адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде по внутреннему критерию были представлены следующие компоненты:

- индивидуально-личностный;
- мотивационный;
- эмоциональный;
- когнитивный;
- поведенческий (межличностный) и
- коммуникативный.

Перейдем к детальному анализу данных компонентов. На наш взгляд, различия в индивидуально-личностных характеристиках связаны прежде всего со спецификой переходных периодов и их влиянием на развитие личности школьника и на его адаптационную готовность, в частности. Это предположение основывается на данных возрастной психологии, где показано, что изменения и новообразования в переходные периоды развития обуславливают повышенную чувствительность обучающегося к неблагоприятным воздействиям среды, актуализацию адаптационных механизмов (Л.И. Божович [46], И.В. Дубровина [239], И.С. Кон [122], К.Н. Поливанова [185], В.И. Слободчиков [215], Д.И. Фельдштейн [238], Д.Б. Эльконин [260]).

При оценке индивидуально-личностных характеристик учитывались следующие показатели: активность и целеполагание в образовательном процессе, самоконтроль в образовательном процессе, качество усвоения учебных знаний и успеваемость обучающихся, общий уровень адаптированности по методике «Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э.М. Александровской, Ст. Громбах (модифицированная Т.Л. Ботьбот, Е.С. Еськиной)» [186], предназначенной для заполнения классными руководителями, педагогами-

предметниками и педагогами-психологами. При оценке родителями (законными представителями) учитывались успешность выполнения школьных заданий; степень усилий и самостоятельность, необходимые ребенку для их выполнения, по методике «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (О.Л. Соколова, О.В. Сорокина, В.И. Чирков) [157]. Выбор данных критериев обоснован тем, что они составляют блок личностных результатов ФГОС всех уровней общего образования, а также позволяют оценить сформированность регулятивных и познавательных УУД.

При анализе индивидуально-личностного компонента адаптационной готовности (таблица 5) можно заключить, что среди первых, пятых и десятых классов статистически значимые изменения произошли только по показателям «самоконтроль» ($t=-4,095$; $t=5,354$; $t=-3,160$; при $p\leq 0,05$), «усвоение знаний, успеваемость» ($t=-6,5251$; $t=4,104$; $t=-7,267$; при $p\leq 0,05$), а также по шкале «общий уровень адаптированности» ($t=-5,428$, $t=11,139$; $t=-9,959$; при $p\leq 0,05$). Статистически значимых различий среди первоклассников не было выявлено по шкале «целеполагание» ($t=-1,136$, при $t_{кр}=1,990$ при $p\leq 0,05$), а среди пятиклассников по показателю «учебная активность» ($t=-0,159$, при $t_{кр}=1,991$ при $p\leq 0,05$). При этом среднее значение общего уровня адаптированности увеличивается от первого к десятому классу, в пятом классе этот показатель снижается ко второму этапу исследования, что можно связать с процессом наложения кризисов, сменой социальной ситуации развития, при переходе в среднюю школу, учащиеся пятых классов опять становятся самыми младшими и вынуждены приспосабливаться не только к новому педагогу и классу, но и к смене статуса своего класса в школе, т.к. на начальной ступени обучения они занимали роль старших (выпускных) классов, поэтому отмечается снижение по показателям компонента.

Таблица 5

Экспертная оценка показателей индивидуально-личностного компонента адаптационной готовности обучающихся в 1-х, 5-х и 10 классах

Шкала	1 класс		t	5 класс		t	10 класс		t
	1*	2**		1*	2**		1*	2**	
Учебная активность	3,8	3,4	5,592	4,1	4,1	-0,159	4,7	4,8	-2,959
Целеполагание	3,6	3,6	-1,136	4,5	3,9	6,504	4,3	4,7	-6,297
Самоконтроль	3,6	3,8	-4,095	4,5	4,2	5,354	4,1	4,2	-3,160
Усвоение знаний, успеваемость	3,6	3,9	-5,428	4,5	4,3	4,104	4	4,5	-7,267
Общий уровень адаптированности	37,01	38,38	-6,525	44,7	41,7	11,139	41,6	44,0	-9,959

* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

Все полученные данные (таблица 6) целесообразно связать со становлением «внутренней позиции» и окончательным становлением статуса «школьник». Можно предположить, что в пятом классе учебная успеваемость постепенно отходит на второй план (4,51 на 1 этапе и 4,33 на 2, $t=4,10$, при $t_{кр}=1,99$ при $p \leq 0,05$) при одновременной устойчивости учебной активности. Это может знаменовать преддверие подросткового возраста. В 10 классах усиливается значение показателей «целеполагание» (4,33 на 1 этапе и 4,72 на 2, $t=-6,3$, при $t_{кр}=1,99$ при $p \leq 0,05$) и «усвоение знаний, успеваемость» (4,04 на 1 этапе и 4,51 на 2, $t=-7,26$, при $t_{кр}=1,99$ при $p \leq 0,05$), что целесообразно связать с началом профильного обучения, дальнейшей профессиональной ориентацией и смещением учебных целей на успешную сдачу ЕГЭ и поступление в вуз, это опять же подтверждает необходимость учета возрастной специфики адаптационной готовности.

Таблица 6

Сравнительная характеристика показателей индивидуально-личностного компонента адаптационной готовности обучающихся в 1-х, 5-х и 10 классах

Шкала	Ср.знач. (Гр. 1)	Ср.знач. (Гр. 2)	t-критерий Стьюдента	Станд. откл. (Гр. 1)	Станд. откл. (Гр. 2)
1 этап: 1 и 5 классы					
Учебная активность	3,81	4,13	-3,15	0,71	0,59
Целеполагание	3,60	4,50	-9,35	0,70	0,50
Самоконтроль	3,65	4,53	-9,37	0,66	0,53
Усвоение знаний, успеваемость	3,57	4,51	-9,36	0,71	0,58

Общий уровень адаптированности	37,01	44,74	-12,87	4,90	2,15
1 этап: 5 и 10 классы					
Учебная активность	4,13	4,71	-6,96	0,59	0,46
Целеполагание	4,50	4,33	1,82	0,50	0,67
Самоконтроль	4,53	4,15	3,78	0,53	0,72
Усвоение знаний, успеваемость	4,51	4,037	4,72	0,58	0,69
Общий уровень адаптированности	44,74	41,63	5,91	2,15	4,15
1 этап: 1 и 10 классы					
Учебная активность	3,81	4,71	-9,76	0,71	0,46
Целеполагание	3,60	4,33	-6,90	0,70	0,67
Самоконтроль	3,65	4,15	-4,70	0,66	0,72
Усвоение знаний, успеваемость	3,57	4,037	-4,36	0,71	0,69
Общий уровень адаптированности	37,01	41,63	-6,61	4,90	4,15
2 этап: 1 и 5 классы					
Учебная активность	3,44	4,14	-6,38	0,79	0,60
Целеполагание	3,64	3,94	-2,85	0,70	0,65
Самоконтроль	3,83	4,23	-4,12	0,66	0,58
Усвоение знаний, успеваемость	3,9	4,33	-4,04	0,69	0,57
Общий уровень адаптированности	38,38	41,71	-5,04	4,80	3,52
2 этап: 5 и 10 классы					
Учебная активность	4,14	4,80	-8,30	0,60	0,40
Целеполагание	3,94	4,72	-8,88	0,65	0,45
Самоконтроль	4,23	4,26	-0,27	0,58	0,62
Усвоение знаний, успеваемость	4,33	4,51	-2,06	0,57	0,53
Общий уровень адаптированности	41,71	44,04	-4,55	3,52	2,95
2 этап: 1 и 10 классы					
Учебная активность	3,44	4,80	-14,09	0,79	0,40
Целеполагание	3,64	4,72	-11,92	0,70	0,45
Самоконтроль	3,83	4,26	-4,30	0,66	0,62
Усвоение знаний, успеваемость	3,93	4,51	-6,12	0,69	0,53
Общий уровень адаптированности	38,38	44,04	-9,17	4,80	2,95

При анализе данных, полученных в ходе наблюдения, следует помнить, что педагог, давая оценку обучающихся, исходит из субъективного опыта и моделирует план их потенциального развития.

Анализируя оценки родителями (законными представителями) индивидуально-личностного компонента по методике «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (таблица 7), отмечаем, что статистически значимые изменения зафиксированы только в первом классе по показателям «успешность выполнения школьных заданий» ($t=-2,8$, при $p \leq 0,05$) и «общая оценка адаптированности» ($t=-2,1$, при $p \leq 0,05$).

Таблица 7

Оценки родителями (законными представителями) показателей индивидуально-личностного компонента адаптационной готовности обучающихся в 1-х, 5-х и 10 классах

Критерий	1 класс		t	5 класс		t	10 класс		t
	1*	2**		1*	2**		1*	2**	
Успешность выполнения школьных заданий	3,3	3,6	-2,8	3,7	3,3	2,4	4,1	4,2	-0,6
Степень усилий, необходимых для выполнения школьных заданий	2,7	2,9	-2,01	3,2	3,05	1,4	3,75	3,75	0,0
Самостоятельность при выполнении заданий	2,7	2,9	-2,01	3,2	3,2	-0,4	3,3	3,5	-1,5
Общая оценка адаптированности	3,3	3,5	-2,1	3,7	3,7	0,0	4,08	4,2	-1,0

* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

При этом тенденция изменений показателей компонента соответствует экспертной оценке педагогов, так в таблице 8 представлены средние значения общего балла по методике, которые свидетельствуют об уровне адаптации обучающихся, например, в первом классе намечается тенденция перехода от зоны сниженной адаптации ($сз=18,78$) к зоне нормальной и высокой адаптации ($сз=19,74$), а по оценкам педагогов все первоклассники находились на уровне выше среднего ($сз=37,01$ и $38,38$ соответственно); по оценкам педагогов уровень адаптированности пятиклассников изменился с высокого ($44,74$) на уровень выше среднего ($41,71$), по мнению родителей – он находится пределах зоны нормальной и высокой адаптации ($21,33$ и $20,56$ соответственно); в десятом классе наблюдается обратная тенденция – обучающиеся переходят с уровня выше среднего ($41,63$) на высокий уровень ($44,04$), по мнению родителей (законных представителей значения также

остаются в пределах нормальной и высокой адаптации, с намечающейся тенденцией на рост значений (22,92 и 24,75).

Таблица 8

Сравнительная характеристика оценок родителями (законными представителями) показателей индивидуально-личностного компонента адаптационной готовности обучающихся в 1-х, 5-х и 10 классах

Шкала	Ср.знач. (Гр. 1)	Ср.знач. (Гр. 2)	t-критерий Стьюдента	Станд. откл. (Гр. 1)	Станд. откл. (Гр. 2)
1 этап: 1 и 10 классы					
Учебная успешность	3,35	4,08	-2,79	0,71	0,79
Степень индивидуальных усилий школьника в образовательном процессе	2,74	3,75	-3,59	0,75	0,87
Самостоятельность школьника в процессе образования	2,65	3,33	-2,16	0,93	0,78
Общая оценка адаптированности	3,30	4,08	-2,83	0,76	0,79
Общий балл	18,78	22,92	-2,80	4,17	4,10
2 этап: 5 и 10 классы					
Учебная успешность	3,33	4,17	-2,82	0,84	0,72
Степень индивидуальных усилий школьника в образовательном процессе	3,06	3,75	-2,38	0,80	0,75
Самостоятельность школьника в процессе образования	3,22	3,50	-0,88	0,94	0,67
Общая оценка адаптированности	3,72	4,17	-1,61	0,75	0,72
Общий балл	20,56	24,75	-3,26	3,70	3,05

Семья зачастую выступает в качестве первичной образовательной среды, а к внешним факторам дезадаптации относят стиль воспитания и условия, которые в ней создаются. Адаптационная готовность актуализируется в условиях семейных взаимоотношений. Проблема формирования адаптационной готовности требует комплексного решения и предполагает также работу специалистов социально-психологической службы с родителями (законными представителями).

При изучении мотивационного компонента отмечался уровень мотивации и определялись преобладающие для данного возраста мотивы.

Анализ динамики результатов диагностики учебной мотивации школьников помог определить степень влияния динамичной образовательной среды на формирование изучаемого компонента на переходных этапах, а

также оценить его динамику. Изучение объективной картины продуктивности учебной деятельности школьников сопровождалось определением особенностей ее мотивации.

Данные, полученные по анкете Н.Г. Лускановой, позволили нам разделить первоклассников на условные группы в соответствии с уровнем и характером школьной мотивации¹ (таблица 9). Критерии деления на группы предложены автором методики.

Таблица 9
Динамика школьной мотивации у первоклассников

Уровень школьной мотивации	Различия в выраженности школьной мотивации на диагностических этапах школьной адаптации (t Стьюдента)		p
	1*	2**	
Высокий уровень школьной мотивации		0,69	p<0,05
Хорошая школьная мотивация		- 1,44	P<0,01
Положительное отношение к школе, но школа привлекает детей внеучебной деятельностью		1,28	P<0,01
Низкая школьная мотивация		- 0,88	P<0,05
Негативное отношение к школе		0,00	p>0,05

* – – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

В результате прохождения основного адаптационного процесса, группу с высоким уровнем школьной мотивации составили 33,5% учеников (средние значения – 27,18 на первом этапе и 26,82 на втором). Эти обучающиеся успешно осваивают новую для себя роль школьника, принимают требования образовательной среды, активно вступают в межличностное взаимодействие. Средний уровень развития школьной мотивации отмечается у 32,7% первоклассников (21,76 и 22,44 соответственно). Внешняя школьная мотивация преобладает у 24,9% учащихся (17,50 и 16,95), они достаточно

¹ Хмелькова О.В. Сравнительный анализ уровня сформированности структурных компонентов адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде [Текст] / О.В. Хмелькова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 18. – вып. 1. – С. 74–80

хорошо чувствуют себя в школе, однако основная цель – это общение с друзьями и педагогами, им нравится ощущать статус ученика. Низкий уровень школьной мотивации и негативное отношение к школе зафиксированы у 5,7% (12,40 и 13,00) и 3,2% (нет статистически значимых различий) первоклассников соответственно, такие дети испытывают либо серьезные затруднения в учебной деятельности, либо образовательная среда воспринимается ими как враждебная, но все они находятся в состоянии неустойчивой адаптации.

Сравнительная характеристика уровня мотивации на первом и втором этапах (таблица 10) свидетельствует о качественном изменении уровня мотивации: происходит переориентация с внешней мотивации на познавательную, в пределах средней нормы ($t=-5,87$, при $p\leq 0,05$).

Таблица 10

Сравнительная характеристика уровня мотивации первоклассников

Этап	Ср.знач.	Станд. откл.	Разн.	Станд. откл. (Разн.)	t	ДовИнт (-95,000%)	ДовИнт (+95,000%)
1 этап	19,59	5,30					
2 этап	21,58	5,25	-1,99	3,18	-5,87	-2,67	-1,31

О структуре мотивации учения пятиклассников делались выводы на основе методики М.Р. Гинзбурга. Как показали результаты на втором этапе исследования (таблица 11), в мотивационной сфере пятиклассников доминирует учебный и социальный мотивы. Учебный мотив выбрали 31,4% учеников, а социальный мотив осознают 47,3% пятиклассников. Третью и четвертую позиции в мотивационной сфере учеников пятых классов занимают оценочный (одобрение и авторитет) и позиционный мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими) – 9,3% и 9,4% соответственно. Внешний и игровой мотивы (2,6%) получили наименьшее количество выборов. Полученные данные согласуются с социальной ситуацией развития и личностными новообразованиями данного возрастного этапа.

Таблица 11

Дифференциация пятиклассников по уровню школьной мотивации и преобладающих мотивов

Уров ень	Показ атели уровня	Описание уровня	5 (об-ся / %)		t	Условн ое обознач ение мотива	Описание	5 (об-ся / %)	
			1*	2**				1*	2**
I	41 - 48	очень высокий	1 / 1,3	2 / 2,6	0,00	С	социальный	32 / 41	37 / 47,3
II	33 - 40	высокий	29 / 37,2	32 / 41	1,00	У	учебный	21 / 26,9	25 / 31,4
III	25 - 32	нормальный (средний)	34 / 43,6	41 / 52,5	1,21	П	позиционный	11 / 14,1	7 / 9,4
IV	15 - 24	сниженный	11 / 14,1	2 / 2,6	1,55	О	оценочный	11 / 14,1	7 / 9,3
V	5 - 14	низкий	3 / 3,8	1 / 1,3	0,00	И	игровой	1 / 1,3	1 / 1,3
						В	внешний	2 / 2,6	1 / 1,3

* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

Сравнительная характеристика уровня мотивации на первом и втором этапах (таблица 12) свидетельствует о намечающейся тенденции в сохранении нормального (среднего) уровня мотивации на протяжении обучения в пятом классе (средние значения 31,63 и 32,72; $t = -3,97$, при $p \leq 0,05$).

Таблица 12

Сравнительная характеристика уровня мотивации пятиклассников

Этап	Т-критерий Стьюдента для зависимых выборок Уровень значимости $p < 0,05$			
	Ср. знач.	Станд. откл.	t	p
1 этап	31,63	6,46		
2 этап	32,72	5,37	3,97	0,001

Для десятиклассников преобладающими являются нормальный (52,4% школьников, средние значения -50,64 и 49,81) и высокий (41,6% школьников, средние значения - 63,97 и 64,23) уровни мотивации учебной деятельности (таблица 13).

Дифференциация десятиклассников по уровню школьной мотивации и преобладающих мотивов

Уровень	Показатели уровня	Описание уровня	10		t	Условное обозначение мотива	Описание	10	
			1*	2**				1*	2**
I	70-81	очень высокий	2 / 2,4	2 / 2,4	0,00	О	оценочный	27 / 32,9	35 / 42,7
II	58-69	высокий	31 / 37,8	34 / 41,6	-0,36	П	позиционный	29 / 35,4	27 / 32,3
III	39-57	нормальный (средний)	43 / 52,4	43 / 52,4	1,15	У	учебный	15 / 18,3	12 / 15
IV	18-38	сниженный	5 / 6,2	2 / 2,4	0,41	И	игровой	9 / 11	8 / 10
V	До 17	низкий	1 / 1,2	1 / 1,2	0,00	В	внешний	2 / 2,4	-

* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

Данные, полученные по методике Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой, позволили выявить ведущие мотивы учения учащихся десятых классов.

Первое место – оценочный мотив (42,7%);

Второе место – позиционный мотив (32,3%);

Третье место – учебный и игровой мотивы, получившие в совокупности 25% выборов.

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: старший школьный возраст характеризуется объективными изменениями в жизни школьника: начало обучения в 10 классе совпадает с началом профильного обучения и дальнейшей профессиональной ориентацией. Поступая в десятый класс, школьники сознательно выбирают профильную направленность образовательной программы, т.к. с этого переходного периода начинается подготовка к поступлению в вуз и профессиональное самоопределение.

Мотивацию учения в старшем школьном возрасте затрудняют устойчивый интерес к одним учебным предметам в ущерб усвоению других; избирательность познавательных мотивов; сохранение ситуативных мотивов выбора дальнейшего пути. Отношения со сверстниками продолжают играть для учащихся значительную роль, а во взаимодействии с педагогами наблюдается деловая ориентацию, что может быть связано с предстоящим окончанием школы, сдачей ЕГЭ школьников в отношениях с педагогами.

Очень высокий, высокий и средний уровень развития личностного смысла учения выявлен у 2,3%, 27,4% и 33,7% обучающихся десятых классов. У достаточно большого количества учеников десятых классов зафиксирован сниженный (19,2%) и низкий (17,4%) уровни развития личностного смысла учения (таблица 14). Это можно связать с пока еще высоким уровнем зависимости от мнения родителей, сверстников, ориентировка в выборе дальнейшего маршрута обучения не на свои желания и возможности, а на требования и желания референтного окружения.

Таблица 14

Сравнительная характеристика содержательных блоков методики изучения мотивации обучения (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова)

Содержательные блоки / этап	Ср. знач.	Станд. откл.	Разн.	Станд. откл. (Разн.)	t	p	ДовИнт (-95,000%)	ДовИнт (+95,000 %)
I (Личностный смысл учения) / 1	19,62	5,76						
I / 2	20,04	5,61	-0,41	1,29	-2,92	0,01	-0,70	-0,13
II (Способность к целеполаганию) / 1	18,82	5,82						
II / 2	19,34	5,33	-0,52	1,57	-3,03	0,00	-0,87	-0,18
III (Иные мотивы) / 1	15,89	3,34						
III / 2	15,90	3,32	-0,01	0,19	-0,58	0,57	-0,05	0,03
IV (Внутренняя или внешняя мотивация обучения) / 1	11,71	13,12						
IV / 2	12,20	12,38	-0,49	3,48	-1,27	0,21	-1,25	0,28

V (Стремление к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи) / 1	10,73	14,21						
V / 2	11,34	13,21	-0,61	3,28	-1,69	0,10	-1,33	0,11
VI (Реализация мотивов в поведении) / 1	1,83	15,57						
VI / 2	1,95	14,94	-0,12	8,09	-0,14	0,89	-1,90	1,66
Общий показатель (I+II+III) / 1	54,33	11,39						
Общий показатель / 2	55,28	10,62	-0,95	2,41	-3,58	0,00	-1,48	-0,42

Более высокие показатели были зафиксированы по содержательному блоку «способность к целеполаганию» ($t=-3,03$ при $p \leq 0,05$), т.е. зависимость реализации мотивов от умения ставить перед собой цели, обосновывать их и достигать в процессе обучения. У десятиклассников преобладают долгосрочные цели, связанные с жизненными перспективами, профессиональным самоопределением и саморазвитием. Сниженный уровень развития был обнаружен лишь у 5,1% десятиклассников.

Анализ данных, полученных по IV (внутренняя или внешняя мотивация обучения), V (стремление к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи), и VI (реализация мотивов в поведении) содержательным блокам, показывают, что у 45,3% старших школьников в учебно-познавательной деятельности преобладают внутренние мотивы, у них возрастает интерес к самому процессу образовательной деятельности, к его результатам, а также развивается стремление к саморазвитию. У 49,7% в равной степени выражены внутренние и внешние мотивы. Внешняя мотивация характерна для 5% десятиклассников, которым для актуализации мотивации необходимо постоянное подкрепление со стороны значимого взрослого (педагогов, родителей (законных представителей) и т.д.) (разница=-0,49; $t=-1,27$ при $p \leq 0,05$). Мотив «стремление к достижению

успеха» выражен у 45,9% учеников, такие школьники активно включаются в реализацию своих учебных целей, выбирают средства и способы ее достижения. У 50,1% старших школьников равнозначно выражены мотивы стремления к успеху и избегания неудач. У обучающихся, мотивированных на недопущение неудачи (4%), учебный процесс, как правило, связан с отрицательными эмоциями, с неуверенностью в себе, что может привести к неадекватности профессионального самоопределения (разница=-0,61; $t=-1,69$ при $p \leq 0,05$). Однако лишь у 21,3% учеников десятых классов данные мотивы реализуются в поведении, у большинства школьников учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко (разница=-0,12; $t=-0,14$ при $p \leq 0,05$). Это может быть обусловлено тем, что обучающимся не предоставляется возможности проверить себя в разных видах деятельности, обнаруживается неумение сочетать главные цели с второстепенными. Многие десятиклассники не всегда готовы к моделированию перспективных целей, сбалансированных в соответствии с требованиями социального окружения и собственных возможностей, что приводит к ошибкам в профессиональном самоопределении.

Сравнительные результаты исследования мотивации учебно-познавательной деятельности у школьников представлены в таблице 15.

Таблица 15

Сравнительная характеристика показателей мотивационного компонента адаптационной готовности обучающихся в 1-х, 5-х и 10 классах

Показатель	1 класс (M±m)***		5 класс (M±m)***		10 класс (M±m)***	
	1*	2**	1*	2**	1*	2**
Общий уровень мотивации	19,59± 0,57	21,58± 0,56	31,63± 0,73	32,72± 0,61	54,33 ± 1,26	55,28± 1,17
t-критерий	34,65	47,12	43,25	47,12	43,2	47,12

* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$; ***.M – среднее значение показателя, m – стандартная ошибка среднего

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

- для большинства первоклассников (увеличение с 84,1% до 91,1% от общего числа респондентов) характерно положительное отношение к образовательной среде (на первом этапе $19,59 \pm 0,57$ и $21,58 \pm 0,56$ – на втором), что свидетельствует о формировании «внутренней позиции ученика»;

- у подавляющего большинства пятиклассников также выявлено положительное отношение к школе, но при этом намечается тенденция в сохранении нормального (среднего) уровня мотивации на протяжении всего процесса обучения ($t = -3,97$, при $p \leq 0,05$). Доминирование учебных и социальных мотивов подтверждает выявленную тенденцию;

- преобладание высокого и нормального (среднего) уровней мотивации учения наблюдается у большинства обучающихся десятых классов ($54,33 \pm 1,26$ и $55,28 \pm 1,17$). Однако ведущими мотивами учения у десятиклассников являются оценочный и позиционный.

Наглядно распределение учащихся по уровням мотивации представлено на диаграмме 1.

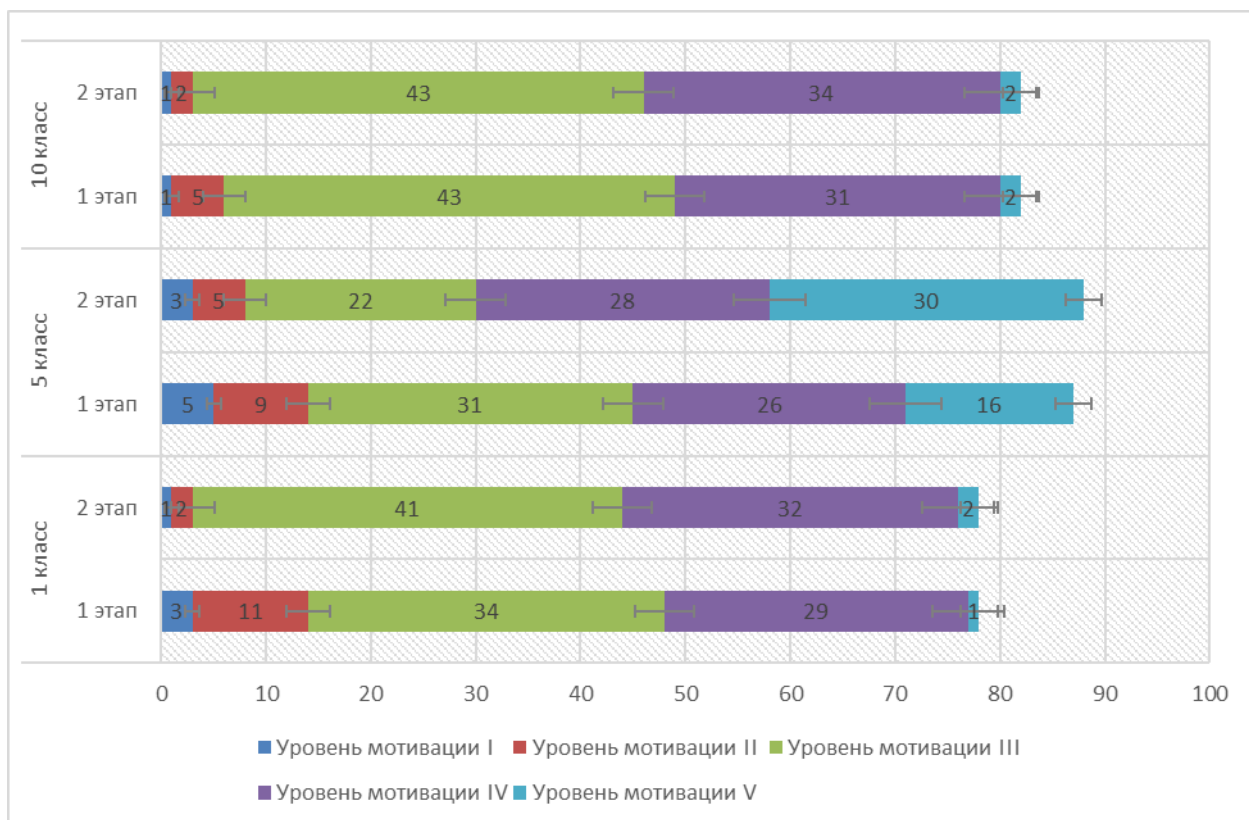


Диаграмма 1. Сравнительная характеристика распределения обучающихся 1-х, 5-х и 10 классов по уровням мотивации

В процессе диагностики эмоционального компонента исследовались общий уровень школьной тревожности и факторы переживания тревожности, связанные с различными областями учебной деятельности, отношением к ней, что позволило определить, каким образом процесс учения влияет на особенности эмоциональных переживаний школьника.

Школьная тревожность определялась с помощью шкал тревожности Л. Филлипса (у первоклассников и пятиклассников) и опросника Ч.Д. Спилбергера, адаптированного А.Д. Андреевой.

Полученные данные свидетельствуют, что в среде первоклассников (77 %) преобладает оптимальный уровень школьной тревожности. Повышенная тревожность отмечается у 20,9%, а высокий уровень выявлен лишь у 2,1% обучающихся, что предположительно можно интерпретировать следующим образом, первоклассники только включаются в учебный процесс и он не вызывает у большинства из них чувство страха и тревоги.

В пятых классах количество обучающихся с оптимальным уровнем школьной тревожности снижается до 32%, однако значительно увеличивается показатель повышенного уровня (37,1%), около 24% пятиклассников имеют высокий или очень высокий уровни тревожности. Эти данные согласуются с результатами научных работ, посвященных школьной адаптации, в которых отмечается повышение тревожности при переходе от начального основного общего образования к среднему, что связывается с ситуацией наложения кризисов и вытекающих из них трудностей объективного и субъективного характера.

Факторы тревожности наблюдаются у 42,8% учащихся первых классов в диапазоне от одного до трех, один – у 23,7%, два – у 11,8%, три – у 7,3% первоклассников. Наибольший удельный вес имеет фактор «общая тревожность в школе» ($t=3,60$), характеризующий общий эмоциональный фон. Следующим в иерархии идет фактор «страха ситуации проверки знаний» ($t=2,35$). В случае «страха самовыражения» наблюдается позитивная тенденция ($t=-2,7669$). Наименьшее число выборов получил фактор страха в отношениях с учителями (1,1%) (таблица 16).

Таблица 16.

Динамика показателей тревожности

Шкалы	Средние значения показателей школьной тревожности у первоклассников		t Стюдента	Средние значения показателей школьной тревожности у пятиклассников		t Стюдента
	1*	2**		1*	2**	
Общий показатель тревожности [159]	22,8	21,6	2,58	31,9	31,3	7,05
Общая тревожность в школе [159]	9,2	8,7	3,60	11,9	11,8	3,77
Переживания социального стресса [159]	3,7	3,5	1,77	5,9	5,8	2,30
Фрустрация потребности в достижении успеха [159]	4,8	4,5	1,89	6,8	6,7	2,98
Страх самовыражения [159]	3,5	3,4	-2,77	4,2	4,1	2,77

Страх ситуации проверки знаний [159]	2,7	2,6	2,35	3,4	3,4	2,04
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих [159]	1,9	1,75	1,42	2,4	2,4±	1,42
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу [159]	0,9	0,9	-0,75	2,5	2,4	3,18
Проблемы и страхи в отношениях с учителями [159]	3,5	3,4	-1,05	4,4	4,3	2,30

.* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); выделенные полужирным шрифтом значимые различия на уровнях $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

Сравнительный анализ средних показателей по классам показал, что самые низкие значения наблюдались при переходе в среднюю школу (5 класс). Кроме того, уровень тревожности в начале учебного года был выше, чем на втором этапе исследования. Сравнивая динамику показателей школьной тревожности в 1 и 5 классах, можно отметить, что у учащихся первого класса наблюдается лучшая положительная динамика по сравнению с пятым классом по таким показателям, как общая тревожность в школе (см. табл. 16), переживание социального стресса (см. табл. 16) и фрустрация потребности в достижении успеха (см. табл. 16). В целом значения по всем шкалам были выше у обучающихся пятых классов, что свидетельствует о преобладании повышенного и высокого уровней тревожности. Однако в целом наблюдается позитивная динамика, самые выраженные изменения происходят в шкалах «общая тревожность в школе» (см. табл. 16), «фрустрация потребности в достижении успеха» (см. табл. 16) и «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (см. табл. 16).

Можно отметить, что у учащихся пятых классов наблюдалась низкая сопротивляемость стрессу, страх самовыражения и переживание социального стресса, для них свойственна ориентация на мнение других в оценке своих результатов, беспокойство из-за оценок окружающих, негативные эмоциональные переживания ситуаций, связанных с демонстрацией своих

возможностей. У первоклассников больший вес имели показатели «страх ситуации проверки знаний», «переживания социального стресса» и «фрустрация потребности в достижении успеха», что может свидетельствовать об особенностях адаптации к образовательному процессу и новой для них социальной ситуации.

Сравнительный анализ полученных данных (таблица 17) позволяет отметить, что в 10 классе статистически значимые различия отмечаются только по шкале «тревожность» ($t=2,36$).

Таблица 17.

Динамика показателей тревожности по шкалам теста Ч.Д. Спилбергера, адаптированного А.Д. Андреевой

Уровень эмоции	Тревожность (M±m)*	Познавательная активность (M±m)*	Негативные эмоциональные переживания (M±m)*
	на уроке	на уроке	на уроке
1 этап			
Высокий	24,57±0,25	30,00	20,00±0,37
Средний	20,12±0,20	23,84±0,24	16,23±0,19
Низкий	16,50±1,00	19,30±0,19	10,00
2 этап			
Высокий	24,71±0,25	30,00	20,08±0,37
Средний	20,25±0,20	23,71±0,24	16,18±0,19
Низкий	16,00±1,00	19,17±0,19	10,33±0,33
t	2,36	1,68	1,98

* – среднее значение показателя, m – стандартная ошибка среднего; уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$.

По шкале «познавательная активность» намечается тенденция к уменьшению низких показателей и переходу их к средним значениям, что может свидетельствовать об активизации познавательной деятельности и согласуется с данными полученными по методике Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой. Негативные эмоциональные переживания, связанные с учебной деятельностью, находятся в пределах средних значений ($17,56 \pm 0,26$), но на втором этапе намечается увеличение значений высокого и низкого уровней ($0,08$ и $0,33$), что также можно связать с постепенно возрастающей учебной нагрузкой и тревогой о дальнейших перспективах, либо с уже сложившимся

представлением о дальнейшей профессиональной ориентации, выборе учебной перспективы (главные предметы для ЕГЭ и второстепенные).

В целом показатели тревожности, познавательной активности и негативных эмоциональных переживаний у десятиклассников находятся в пределах средних значений (таблица 18), что также согласуется с принятием сознательного решения о своем дальнейшем образовании, в том числе в плане реального выбора, с профессиональным самоопределением, с перестройкой системы общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Таблица 18.

Динамика средних показателей тревожности по шкалам теста Ч.Д. Спилбергера, адаптированного А.Д. Андреевой

Шкала	10 (M±m)***		t
	1*	2**	
Тревожность	21,20±0,27	21,07±0,27	2,36
Познавательная активность	22,80±0,31	22,51±0,30	1,68
Негативные эмоциональные переживания	17,56±0,26	17,41±0,26	1,98

* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа) *** – среднее значение показателя, m – стандартная ошибка среднего; уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

Сравнительный анализ показателей школьной тревожности позволяет отметить, что при переходе в 5 класс количество обучающихся с повышенным уровнем школьной тревожности возрастает, далее при переходе в 10 класс – снижается. Одновременно, оптимальный уровень школьной тревожности в 5 классе снижается, далее в 10 классе – повышается (см. таблицу 19).

Таблица 19.

Количество обучающихся с различным уровнем школьной тревожности на разных этапах среднего общего образования (в %)

Класс	Количество обучающихся на 1 и 2 этапах диагностики по уровням школьной тревожности			
	оптимальный	повышенный	высокий	очень высокий
1 класс	68 / 77	18 / 20,9	2 / 2,1	0 / 0

5 класс	25 / 32	29 / 37,1	15 / 19,8	9 / 11,1
10 класс	44 / 53,1	22 / 27	15 / 18,3	1 / 1,6

Наглядно распределение учащихся по показателям тревожности представлено на диаграмме 2.

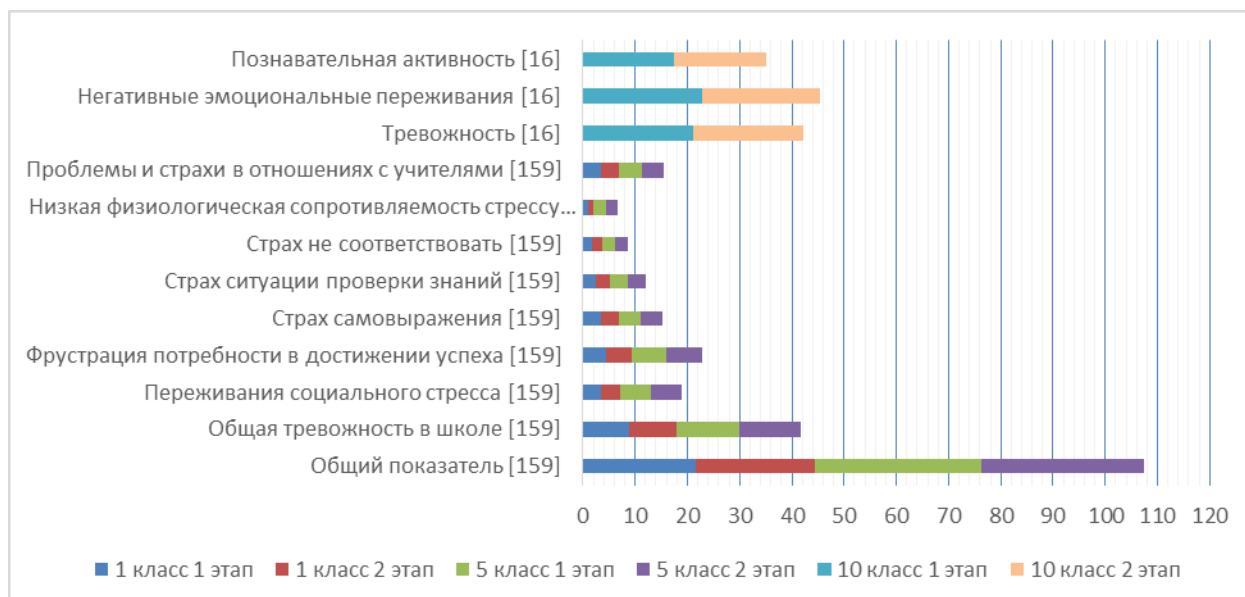


Диаграмма 2. Сравнительная динамика показателей тревожности обучающихся в 1-х, 5-х и 10 классах

В качестве дополнения, учитывались показатели эмоционального благополучия (таблица 20).

Таблица 20.

Динамика показателя «эмоциональное благополучие» в оценках педагогов и родителей (законных представителей) у обучающихся в 1-х, 5-х и 10 классах

Шкала	1 класс		t	5 класс		t	10 класс		t
	1*	2**		1*	2**		1*	2**	
Эмоциональное благополучие	3,8	4,3	-5,43	4,6	4,2	6,23	3,5	4,1	-8,45
Критерий	1 класс		t	5 класс		t	10 класс		t
	1*	2**		1*	2**		1*	2**	
Настроение, с которым ребенок идет в школу;	3,1	3,3	-2,01	3,6	3,4	0,90	3,8	4,5	-3,00

* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

Полученные данные подтверждают, что самый высокий уровень тревожности наблюдается у учащихся пятых классов, однако, постепенно адаптируясь к новой социальной ситуации, они меньше испытывают негативных эмоциональных переживаний, в том числе и относительно

образовательной деятельности. В первых и десятых классах намечается тенденция к росту эмоционального благополучия к концу адаптационного периода, что также согласуется с полученными ранее данными и может свидетельствовать о нормальном эмоциональном фоне обучающихся и их позитивном самоотношении.

Перейдем к характеристике когнитивного компонента адаптационной готовности обучающихся и компонентов ОС, полученных в процессе экспертного оценивания. В качестве экспертов в нашем исследовании выступали педагоги-предметники, классные руководители тех классов, в которых проводилось исследование, педагоги-психологи и родители (для оценки когнитивного, пространственно-предметного и методического компонентов).

В основе разработанной нами анкеты для экспертов (приложение 1) лежит модель образовательной среды (Е.В. Высоцкая, А.З. Зак, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, В.В. Рубцов, И.М. Улановская [207]), в которой выделяются три аспекта анализа:

1) целевой (позволяет характеризовать школу с точки зрения внутренних задачи целевых установок);

2) процессуальный (анализируется организация учебного процесса и способы взаимодействия в диаде «педагогический работник-ученик», отношения в педагогическом коллективе, психологический климат, межличностные отношения между учащимися, отношения школы и родителей (законных представителей) и т.д.)

3) результативный (оценивается развивающий эффект образовательной среды по основным психологическим критериям: интеллектуально-познавательного, социально-коммуникативного и индивидуально-личностного развития [207]).

Задачи экспертной оценки:

1) Пространственно-предметного компонента:

- определить, как реализуется развивающий потенциал образовательной среды,

- оценить доступность и информационную открытость, качество пространственно-предметной организации среды,

- проанализировать декларируемые и реальные цели школы, а также соотношение целевых приоритетов педагогического коллектива, родителей (законных представителей) и учащихся, т.е. различных субъектов образовательного процесса,

- выделить реальные объективные результаты общеобразовательной школы по следующим критериям: социальные аспекты развития обучающихся (на объективном и субъективном уровнях); индивидуально-личностное (эмоциональное отношение к учению) развитие.

2) Методического компонента:

- проанализировать организацию учебного процесса на трех уровнях: предметном (содержательном), организационном и межличностном;

- оценить психологический климат общеобразовательной организации по показателям: возможность дополнительного образования, внеурочная деятельность, общение педагогов и детей, педагогов и родителей (законных представителей), материально-техническая оснащенность, выбор программы обучения).

3) Когнитивного компонента:

- проанализировать уровень академической успеваемости;

- определить уровень учебной активности и усвоения универсальных учебных действий (УУД) (метапредметные результаты освоения ООП).

Анализ данных, полученных от экспертов (таблица 21), свидетельствует, что когнитивный компонент признается значимым на всех этапах образовательного процесса, при этом только на этапе основного общего образования ключевые компетенции находятся на достаточно высоком уровне развития, по сравнению с начальным и средним уровнем

образования.

При анализе пространственно-предметного компонента, особое внимание привлекает параметр «объективные результаты общеобразовательной школы», который включает в себя: реальные отношения между детьми в классе, отношение учителей и учащихся и отношение к динамичной образовательной среде, имеет значительную положительную динамику для первых и десятых классов ($t=-3,46$ и $t=-3,59$ соответственно), для пятых классов он относительно стабилен ($t=-0,37$).

Методический компонент образовательной среды включает в себя параметры трех уровней: предметного (содержательного), организационного и уровня взаимодействия. Значимые изменения на всех этапах образовательного процесса происходят на организационном уровне и уровне взаимодействия, причем, если на первом наблюдается положительная динамика, то на втором – на переходном этапе к средней школе, наблюдается отрицательная динамика, что можно связать с низкой преемственностью педагогической деятельности, требований ОС, в целом, а также возрастными особенностями развития обучающихся, испытывающих трудности физиологической перестройки организма.

В десятом классе в организационном компоненте наиболее весомым является показатель обновления содержания ООП и методик ее реализации, что также подтверждает сформированность адаптационной готовности у десятиклассников, большое значение профессиональной ориентации обучающихся в этот период и ориентацию на долгосрочные жизненные планы.

Таблица 21.

Динамика показателей пространственно-предметного, методического и когнитивного компонентов в оценках экспертов

№	Параметры	1 класс		t	5 класс		t	10 класс		t
		1*	2**		1*	2**		1*	2**	
I. Оценка пространственно-предметного компонента образовательной среды										

1.	Доступность и информационная открытость, качество пространственно-предметной организации среды	13,91± 0,33	14,67 ± 0,31	-3,99	13,77 ± 0,31	14,38± 0,31	-3,09	14,02± 0,25	14,35 ±0,17	-3,51
2.	Декларируемые и реальные цели школы, а также соотношение целевых приоритетов	13,78± 0,31	13,92 ± 0,30	-1,62	13,40 ±0,25	13,21± 0,32	1,16	13,87± 0,14	13,99 ±0,18	-1,76
3.	Развивающий потенциал образовательной среды	8,4± 0,25	8,71± 0,22	-3,65	8,48± 0,21	8,45± 0,22	0,15	8,73± 0,21	8,76± 0,18	-0,19
4.	Объективные результаты общеобразовательной школы	7,73± 0,25	8,01± 0,23	-3,46	8,16± 0,18	8,25±0, 19	-0,37	9,35± 10,31	11,81 ±0,25	-3,59
II. Оценка методического компонента образовательной среды										
1.	Предметный (содержательный) уровень	5,86± 0,17	6,05± 0,15	-3,03	5,80± 0,17	6,12± 0,22	-3,46	5,93± 0,15	6,07± 0,18	-1,21
2.	Организационный уровень	10,28± 0,39	10,65 ± 0,34	-3,71	11,01 ±0,25	11,34± 0,21	-2,98	11,58± 0,15	11,91 ±0,18	-3,74
3.	Уровень взаимодействия	13,90± 0,27	14,59 ± 0,24	-4,78	14,45 ±0,15	14,12± 0,21	3,27	14,51± 0,21	14,88 ±0,19	-3,48
III. Оценка когнитивного компонента образовательной среды										
1.	Метапредметные результаты освоения обучающимися ООП	45,72± 0,99	49,20 ± 0,77	-4,17	40,25 ± 0,92	41,39± 0,83	-3,57	31,62± 0,44	32,71 ±0,57	-3,97

* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

Сравнительный анализ полученных результатов и экспертной оценки академической успеваемости (диаграмма 3) позволяет констатировать, что:

- в пятых классах по сравнению с первыми значительно возрастает количество обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП (с 23,4% до 59,3%), а в десятых классах эти трудности отмечаются у 57% старшеклассников;

- наблюдается тенденция снижения учебной активности от первого к пятому и далее к десятому классам, при этом к десятому классу показатели учебной активности, в целом, усредняются (см. таблицу 21);

- низкий уровень активности школьников в образовательном процессе преобладает у обучающихся на этапе перехода к среднему общему образованию (17,3%).

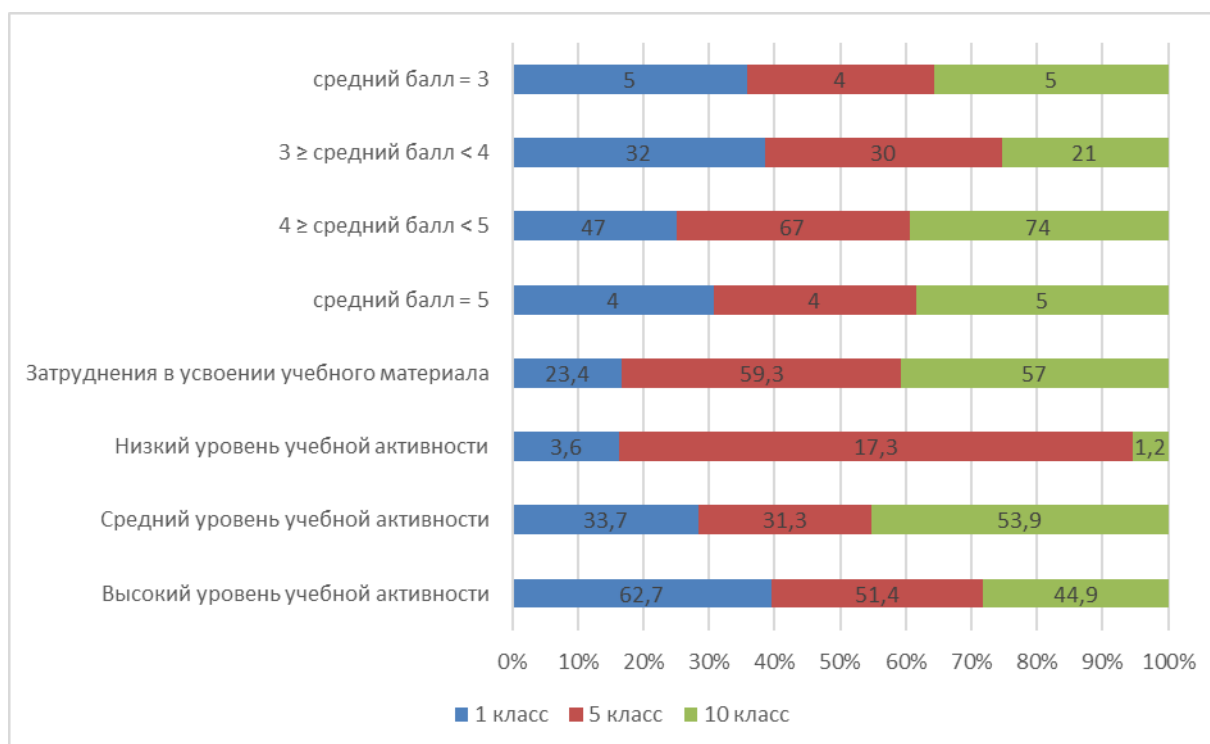


Диаграмма 3. Показатели академической успеваемости в соответствии с ФГОС (среднее значение)

Критерий продуктивности когнитивного компонента адаптационной готовности – успеваемость по итогам первой четверти (приложение 2). В 10 классе наблюдаются более высокая академическая успеваемость, чем у первоклассников и пятиклассников. Это подтверждает, что на протяжении школьной жизни увеличивается не только доля самостоятельности и автономии школьников в учебной деятельности, но и формируются компоненты их адаптационной готовности.

Таким образом, намечается тенденция к снижению уровня академической успеваемости на переходных этапах обучения, что

соответствует данным психолого-педагогических исследований об общей закономерности уменьшения успеваемости обучающихся при смене ступени образования. Это связывается с интенсификацией учебного процесса, усложнением и расширением диапазона изучаемых дисциплин, с проблемами соответствия требованиям разных педагогов-предметников, с принятием статуса пятиклассника. В начальной школе родители (законные представители) часто помогают ребенку делать уроки, в средней школе доля контроля уменьшается, соответственно развивается самостоятельность.

Как было показано выше, одним из немаловажных условий успешного преодоления кризисных и переходных этапов, является оптимальное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Развитие межличностных отношений в совместной деятельности играет существенную роль в процессе адаптации. По мнению Мельниковой Н.Н. адаптивным будет считаться поведение, которое приводит к продуктивному взаимодействию равноправных субъектов [158]. Для исследования межличностного компонента адаптационной готовности использовалась диагностика межличностных и внутригрупповых взаимоотношений.

Распределение обучающихся по группам, в которых поведенческий (межличностный) компонент проявляется по-разному осуществлялось на основе результатов социометрического исследования и измерения удовлетворенности межличностными отношениями (таблица 22):

1 группа – благоприятное положение в социометрической структуре класса (положительные значения социометрического статуса более 0,12; коэффициент удовлетворенности ≥ 0 [219]).

2 группа – скорее благоприятное положение в социометрической структуре класса (положительные значения статуса в интервале от 0 до 0,12; коэффициент ≥ 0 [219]).

3 группа – тенденция к неблагоприятному положению в социометрической структуре класса (социометрический статус равен нулю

или принимает отрицательные значения; коэффициент удовлетворенности свидетельствует о наличии взаимных выборов [219]).

4 группа – неблагоприятное положение (социометрический статус принимает отрицательные значения или равен нулю, коэффициент удовлетворенности = 0 [219]).

Таблица 22

Распределение обучающихся по поведенческому (межличностному компоненту адаптационной готовности (в %))

Класс	Характер положения в классном коллективе			
	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
1 класс	25 / 28,4	25 / 28,2	19 / 21,6	19 / 21,8
5 класс	28 / 36	14 / 18	22 / 28,7	14 / 17,3
10 класс	22 / 27,1	27 / 32,3	19 / 23,4	14 / 17,6

Из таблицы 22 видно, что в адаптационный период положение школьников в классе не обнаруживает выраженной динамики. В то же время, показатели межличностного компонента адаптационной готовности не высоки в каждой возрастной группе, что свидетельствует о недостаточной сформированности данного компонента адаптационной готовности.

Таблица 23.

Оценки педагогами и родителями (законными представителями) показателей поведенческого и коммуникативного компонентов адаптационной готовности обучающихся в 1-х, 5-х и 10 классах

Шкала	1 класс		t	5 класс		t	10 класс		t
	1*	2**		1*	2**		1*	2**	
Нравственно-этическая готовность	3,5	4,0	-6,75	4,3	4,5	-3,04	4,3	4,4	-1,30
Поведение на уроке	3,8	3,7	1,89	4,7	3,9	7,42	4,3	4,6	-5,31
Поведение вне урока	3,5	3,9	-5,58	4,6	4,2	5,23	3,7	4,1	-5,85
Взаимоотношения с одноклассниками	3,8	3,4	6,45	4,1	4,1	-0,78	3,9	4,4	-6,94
Отношение к учителю	3,6	4,2	-7,36	4,7	3,9	9,23	4,5	4,0	8,03
Критерий	1 класс		t	5 класс		t	10 класс		t
	1*	2**		1*	2**		1*	2**	
Взаимоотношения с одноклассниками	3,3	3,6	-2,3	4,0	3,8	1,4	3,9	4,7	-3,4

* – первый диагностический этап (первая четверть); ** – второй диагностический этап (последняя четверть предыдущего этапа); уровень значимости: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

В результате корреляционного анализа была обнаружена прямая зависимость между показателем социометрического статуса и удовлетворенностью взаимоотношениями с одноклассниками ($r=0,64$, при $p \leq 0,01$).

Следует отметить, что соответствие показателей социометрических статусов в данных, полученных от школьников, и данных экспертной оценки педагогов и родителей (законных представителей) наблюдается только в отношении учащихся с неблагоприятным положением в классе ($r=-0,22$, при $p \leq 0,05$), в отношении обучающихся первой и второй групп мнения не совпадают. Это подтверждает то, что учитель, давая экспертную оценку учащимся, ориентируется на другие компоненты адаптационной готовности обучающихся (в первую очередь, когнитивный, мотивационный), а не на межличностный компонент и неформальные отношения в классном коллективе.

Показатель «отношения к учителю» имеет положительную динамику в оценках первоклассников ($t=-7,36$), а в пятых и десятых классах он значительно теряет свою значимость для обучающихся ($t=9,23$ и $t=8,03$ соответственно). Показатель «взаимоотношения с одноклассниками», наоборот, приобретает значимость у старшеклассников ($t=-6,94$), у обучающихся средней школы он не получил статистически значимых различий, но все же находится по средним значениям выше, чем у первоклассников. Полученные данные можно интерпретировать следующим образом: для первоклассников значимым взрослым выступает педагог, а отношения с одноклассниками еще находятся в стадии становления и могут быть обусловлены, на наш взгляд, отсутствием опыта реального взаимодействия друг с другом.

Взаимоотношения с одноклассниками у обучающихся пятых классов согласуются с увеличением числа школьников со скорее неблагоприятным положением в классе, что можно объяснить тем, что на данном возрастном

этапе происходит переоценка межличностных отношений. Еще сохраняется нацеленность на учебную деятельность, но постепенно вектор смещается в область межличностных взаимоотношений с окружающими.

На этапе перехода к среднему общему образованию низкий социометрический статус может быть интерпретирован проявлением во взаимодействии отрицательных личностных качеств (агрессивность, замкнутость, неуверенность в себе, нервозность, конфликтность и т.д.).

Выделение структурных компонентов адаптационной готовности и учет психолого-педагогических условий ее формирования на переходных этапах образовательного процесса оказывают влияние на успешность и эффективность адаптационного процесса в целом, позволяют сохранять высокий уровень работоспособности школьников и выступают основанием для обеспечения процесса их дальнейшей социализации.

2.3. Структурные компоненты адаптационной готовности и факторы, влияющие на ее формирование на переходных этапах образовательного процесса

Выполненный в предыдущем параграфе анализ позволил выявить показатели адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, учитывая которые уменьшить количество и силу затруднений школьников в адаптационный период, что будет способствовать, в свою очередь, повышению качества обучения и субъективного благополучия обучающихся. Результаты сравнительного анализа выраженности структурных компонентов адаптационной готовности школьников в динамичной образовательной среде на переходных периодах показывают, что высокий уровень значимости различий отмечается в следующих компонентах: индивидуально-личностном ($t=-3,11$ и $-4,54$ при $p \leq 0,001$); мотивационном ($t=-3,76$; $-3,93$ и $-6,58$, при $p \leq 0,001$), эмоциональном

($t=2,00$ и $-3,34$, при $p \leq 0,001$), когнитивном ($t=-4,54$, при $p \leq 0,001$); поведенческом ($t=-1,37$; $1,98$ и $-1,48$ при $p \leq 0,01$) и коммуникативном ($t=-1,51$; $-1,29$, при $p \leq 0,01$). Выявлена связь общего уровня адаптационной готовности школьников от пространственно-предметного ($t=-3,74$ при $p \leq 0,001$); и методического ($t=-4,78$ и $-3,48$ при $p \leq 0,001$) компонентов ОС.

Результаты подсчёта суммарного балла всех показателей адаптационной готовности обучающихся и статистический показатель сравнения представлены в таблице 24.

Таблица 24

Сравнительный анализ выраженности структурных компонентов адаптационной готовности обучающихся на разных этапах школьного образования

Компоненты структуры адаптационной готовности школьников	1 класс		t	5 класс		t	10 класс		t
	1*	2**		1*	2**		1*	2**	
Индивидуально-личностный	27,4	28,6	-3,11**	64,7	54,9	1,65*	54,8	64,8	-4,54**
Мотивационный	50,3	53,4	-3,76**	27,8	34,3	-3,93**	76,7	81,7	-6,58**
Эмоциональный	57,3	42,1	2,00**	44,2	39,5	2,40*	39,1	45,4	-3,34**
Когнитивный	4,2	4,6	-1,55*	3,8	4,2	-4,54**	4,1	4,3	-0,23*
Поведенческий	3,59	3,79	-1,37*	4,40	4,07	1,98*	4,1	4,37	-1,48*
Коммуникативный	10,2	11	-1,51*	11,2	12,7	-1,29*	13,1	13,8	1,33*
Пространственно-предметный	10,9	11,4	-3,74**	13,4	13,2	1,16*	13,6	13,9	-1,76*
Методический	15,2	16,1	-4,78**	14,5	14,1	1,45*	13,9	14,8	-3,48**

* – уровень значимости: * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$

Видно, что обобщенные показатели адаптационной готовности школьников имеют как общие, так и специфические характеристики. С целью выявления специфики структуры адаптационной готовности на каждом изучаемом этапе школьного образования был проведен факторный анализ по методу главных компонент с Varimax вращением (см. таблицу 25). Для каждого этапа школьного образования было извлечено два фактора.

Таблица 25

Факторные нагрузки по психодиагностическим показателям в группах обучающихся

Показатели	Фактор 1			Фактор 2		
	1 класс	5 класс	10 класс	1 класс	5 класс	10 класс

Уровень мотивации			0,743	0,803		
Общий уровень адаптированности	0,841	0,797	0,699			-0,549
Уровень тревожности					0,666	0,846
Эмоциональное благополучие	0,791	0,493	- 0,618			-0,788
Усвоение знаний, успеваемость	0,789					
Учебная активность	0,532	0,800	0,686	0,543	0,725	
Целеполагание			0,804			
Самоконтроль					0,549	
Поведение на уроке				0,635		
Взаимоотношения с одноклассниками		0,803				
Отношение к учителю				0,732		

Результаты факторного анализа допускают следующую интерпретацию.

В первый фактор во всех трех группах вошли показатели общего уровня адаптированности, эмоционального благополучия и учебной активности. Можно предположить, что данные показатели могут способствовать повышению адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде.

Исследуемые группы имеют как сходства, так и различия.

В группе первоклассников в первом факторе представлены показатели эмоционального и когнитивного компонентов – эмоциональный комфорт и академическая успеваемость. Неустойчивые и негативные проявления данных факторов затрудняют освоение основной образовательной программы. Чем выше нарушения в эмоциональном компоненте, тем ниже устойчивость внимания, памяти, учебной активности. Данный фактор интерпретирован нами как «Адаптационная готовность к учебе на основе эмоционального благополучия и высокой учебной активности».

В группе пятиклассников в 1 факторе повышается роль показателя «взаимоотношения с одноклассниками», относящегося к поведенческому компоненту. Для школьников в этот период большое значение имеет общение и межличностное взаимодействие вне стен школы, это можно связать в первую очередь с меняющейся социальной ситуацией развития. Первый фактор в группе пятиклассников был интерпретирован как

«Адаптационная готовность к межличностному взаимодействию на основе высокой учебной активности и эмоционального благополучия».

В факторе 1 в группе десятиклассников усиливается роль элементов, составляющих мотивационный и индивидуально-личностный компоненты – учебной мотивации и целеполагания. Четкая постановка жизненных целей и ориентация на их достижение способствуют тому, что обучающиеся становятся уверенными, что перспективы их дальнейшего профессионального и личностного самоопределения достижимы и соответствуют возможностям и способностям. Также, в группе старшеклассников в факторе 1 снижается роль компоненты «тревожность», т.е. чем выше уровень адаптированности, целеполагания, учебной мотивации, тем ниже уровень ситуативной и личностной тревожности. Первый фактор в данной группе интерпретирован как «Готовность к преодолению трудностей адаптации на основе учебной мотивации, целеполагания и социальных взаимоотношений».

Можно отметить, что адекватные и положительные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, представленные значимыми связями во всех группах в первом факторе, имеют разные психологические основания. У старшеклассников – это поддержка в преодолении трудностей и решении адаптационных проблем в школе, у пятиклассников – необходимое условие личностного развития и формирования межличностного компонента их адаптационной готовности, у первоклассников – как дополнение к образовательному процессу и важнейшее условие поддержки мотивационного и когнитивного компонентов адаптационной готовности.

В группе первоклассников фактор 2 представлен следующими показателями: мотивация, учебная активность, поведение во время урока и эмоциональное отношение к учителю. С высокой долей вероятности можно утверждать, что высокий уровень адаптационной готовности в данном случае связан с высоким уровнем учебной мотивации, признанием авторитета

педагога, а также с высокой активностью и нормативностью поведения на уроке. Данный фактор интерпретирован нами как «Адаптационная готовность к учебной активности на основе высокой мотивации и положительного отношения к учителю».

В группе пятиклассников в факторе 2 представлены следующие переменные – тревожность, самоконтроль, учебная успеваемость. Высокий уровень тревожности, эмоциональной лабильности приводит к неспособности оценивать себя как полноценного субъекта образовательных и межличностных отношений. Эмоциональный дискомфорт приводит к замкнутости. Установка на неуспех может при этом выполнять и активизирующую функцию, так как способствует мобилизации адаптационных ресурсов (актуализация опыта) для преодоления возможных проблем, усилению самоконтроля. Данный фактор интерпретирован как «Готовность к высокой учебной активности на основе высокой тревожности и самоконтроля».

Второй фактор в группе старшеклассников включает в себя негативные проявления школьной адаптации: высокий уровень тревожности, эмоциональная нестабильность, внутренняя напряженность и эмоциональный дискомфорт ведут к трудностям в коммуникативном взаимодействии с другими субъектами образовательных отношений, что является одной из значимых причин снижения общего уровня школьной адаптации и недостаточной сформированности адаптационной готовности к переходу на следующий этап школьного образования. Этот фактор мы можем интерпретировать как «Низкая адаптационная готовность и эмоциональный дискомфорт на основе высокой тревожности».

В целом, заметно, что виды адаптационной готовности у первоклассников связаны с учебной мотивацией и академической успеваемостью, у пятиклассников – с усилением роли социального окружения и включением в учебную деятельность элементов самоконтроля, у

десятиклассников – со снижением уровня тревожности от умения ставить и реализовывать адекватные своим способностям и возможностям образовательной среды цели.

О сформированности компонентов адаптационной готовности обучающихся будет свидетельствовать положительная или отрицательная динамика показателей адаптированности в школе, учебной мотивации и тревожности. Результаты обобщены в таблице 26.

Таблица 26.

Распределение школьников в переходные периоды по уровням адаптации

	Ср.знач.	Станд. откл.	Кл.	Разн.	Станд. откл. (Разн.)	t *	ДовИнт (-95,000%)	ДовИнт (+95,000%)
Общий уровень адаптированности к ОС	37,01	4,90	1					
	38,36	4,80		-1,36	1,96	-6,53	-1,78	-0,95
	44,74	2,15	5					
	41,71	3,52		3,04	2,41	11,14	2,50	3,58
	41,60	4,14	10					
	44,07	2,95		-2,48	2,25	-9,96	-2,97	-1,98
Общая оценка адаптированности	3,48	0,59	1	-0,17	0,39	-2,15	-0,34	-0,01
	3,72	0,89						
	3,72	0,75	5	0,00	0,34	0,00	-0,17	0,17
	4,08	0,79						4,08
	4,17	0,72	10	-0,08	0,289	-1,00	-0,27	4,167
Уровень учебной мотивации	19,59	5,30						19,59
	21,58	5,25	1	-1,99	3,18	-5,87	-2,66	-1,31
	31,63	6,46						
	32,72	5,37	5	-1,09	2,42	-3,97	-1,64	-0,54
	54,34	11,39						
	55,28	10,62	10	-0,95	2,41	-3,58	-1,48	-0,42
Уровень тревожности	22,77	7,79					-2,17	-0,28
	21,55	8,17	1	-1,23	4,46	2,58	-2,17	-0,28
	31,86	9,36						
	31,31	9,49	5	0,56	0,67	7,05	0,40	0,71
	21,21	2,41						
	21,07	2,46	10	0,13	0,52	2,36	0,020	0,25

* уровень значимости: $p \leq 0,05$

Из таблицы 26 видно, что на переходных этапах школьного образования показатели по эмоциональному компоненту различны. У первоклассников тревожность значительно выражена, у обучающихся пятых

и десятых классов – в пределах средних значений. Это можно объяснить высокой неопределенностью требований ОС при поступлении ребенка в 1 класс, начальным этапом становления классного коллектива. Для обучающихся основной школы такие проблемы выражены в меньшей степени, поскольку о многих параметрах ОС и общих требованиях с ее стороны они уже знают, и многие готовы их принять.

Полученные результаты помогают обнаружить общую положительную тенденцию адаптационной готовности обучающихся и их общей школьной адаптированности. Вместе с тем, существуют проблемные моменты формирования адаптационной готовности в 1, 5 и 10 классах школы, связанные в 1 классе с повышенной школьной тревожностью, в 5 классе – с недостаточно развитым поведенческим (межличностным) компонентом, в 10 классе – с низким уровнем общего показателя адаптационной готовности, что подтверждает необходимость организации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности школьников в динамичной образовательной среде. Первым этапом в этом процессе сопровождения может быть разработка рекомендаций для учителей и родителей с целью создания условий формирования адаптационной готовности школьников.

2.4. Рекомендации взрослым участникам образовательных отношений с целью формирования адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде

Рекомендации основаны на теоретическом положении о структурном строении адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, представленном по внутреннему (уровень личности) и внешнему (уровень межличностного взаимодействия и уровень отражения компонентов среды) критериям и

результатах эмпирического исследования. Представленные уровни, согласно принципу системности, являются, с одной стороны, образованием довольно устойчивым, но, с другой стороны, и динамичными, претерпевающими постоянные возрастные и ситуационные изменения. На каждом переходном этапе школьного образования необходимо учитывать не только возрастно-психологические характеристики развития обучающихся, но и сопоставление всех групп экспертных данных (педагоги, родители (законные представители), а также систему факторов, влияющих на процесс формирования адаптационной готовности и причины, затрудняющие процесс адаптационной готовности в динамичной образовательной среде.

Под сопровождением понимается система профессиональной деятельности психолого-педагогической службы образовательной организации, целью которой является создание специально организованных условий для успешного обучения и развития ребенка [40].

На данный момент наиболее актуальной и перспективной является концепция психологического сопровождения, созданная М.Р. Битяновой, в которой представлено несколько обязательных и взаимосвязанных между собой компонентов: мониторинг; создание условий для развития личности школьника и условий для оказания помощи детям «группы риска» [41, с. 24-25].

Сходной точки зрения придерживается и О.А. Санькова, которая расширяет задачи сопровождения за счет включения вариативности учебно-воспитательного процесса [211].

В качестве ориентиров педагогической поддержки школьной адаптации Н.О. Баюкова представляет ориентацию на интеллектуальные возможности и личный опыт обучающегося, способность самостоятельно решать проблемы, сотрудничество субъектов взаимодействия, доброжелательное и безоценочное отношение [32].

В исследовании М.С. Рогач представлены рекомендации, разделенные на четыре категории:

1) когнитивное воздействие – необходимо предоставить обучающимся информацию о возможностях и способах преодоления возникающих затруднений;

2) целостное отношение к себе – внимание ко всем сторонам личности, всем имеющимся в распоряжении школьника резервам, что позволит активизировать адаптационный потенциал;

3) социальная поддержка в семейных и межличностных отношениях;

4) оперативная психологическая помощь [201].

Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся с целью формирования адаптационной готовности к переходу на следующий этап школьного образования должна быть направлена на оптимизацию уровня учебной активности, усвоение универсальных учебных действий (УУД), улучшение успеваемости (когнитивный компонент), формирование эмоционального благополучия, снижение уровня общей тревожности (эмоциональный компонент), становление целеполагания, самоконтроля, выявление внутренних ресурсов личности, организацию самостоятельной работы (индивидуально-личностный компонент), преобладание учебной мотивации (мотивационный компонент), усвоение нравственно-этических норм и школьных норм поведения, оптимизацию межличностных отношений в классе и коллективе взрослых (поведенческий (межличностный) компонент), успешность социальных контактов (коммуникативный компонент).

Одним из условий стабилизации и гармонизации процесса адаптации в динамичной образовательной среде, является достаточный уровень психологической и адаптационной готовности школьников к переходу на новую ступень образования, что предполагает организацию работы по следующим направлениям:

- психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей (законных представителей);
- координация взаимодействия в системах «ОС-обучающийся», «ОС-педагог», «педагог-обучающийся»;
- учет возрастных закономерностей развития;
- разработка специального комплекса психолого-педагогических мероприятий в соответствии со спецификой переходного периода;
- личностно-ориентированный подход в образовании;
- психолого-педагогическое сопровождение и преемственность в педагогическом процессе.

Решение проблемы формирования адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде предполагает применение целого комплекса психолого-педагогических и социально-психологических мер, обусловленных спецификой переходных периодов (относительно всех субъектов образовательного процесса).

Следуя логике нашего исследования, целесообразно строить работу по организации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности в динамичной образовательной среде по трем основным направлениям:

- 1) дифференцированная и индивидуальная работа с обучающимися (с учетом распределения по уровням адаптации, мотивации и тревожности);
- 2) работа с родителями (законными представителями): информационная, просветительская, консультативная помощь;
- 3) работа с педагогами (классными руководителями, педагогами-психологами, социальными педагогами, включая администрацию): информационная, консультативная, организационно-методическая.

При этом можно выделить *общие рекомендации*, характерные для всего динамичного образовательного процесса, а также *частные рекомендации*, специфичные для каждого переходного периода обучения.

Организация процесса сопровождения формирования адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде содержит различные виды деятельности психологической службы школы.

Психолого-педагогическая диагностика является начальным этапом и позволяет определить входной уровень (степень адаптированности), особенности адаптационной готовности, а также индивидуально-психологические особенности школьников с различным уровнем адаптационной готовности.

Предложенная нами методическая схема мониторинга показателей адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде (диагностический минимум), позволит проанализировать изменения ее параметров в динамике. Комплекс целесообразно расширить для каждой возрастной группы в соответствии с целями психологического сопровождения на каждом переходном этапе (таблица 27)

Таблица 27.

Схема мониторинга формирования адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в переходные периоды (диагностический минимум)

Структурные компоненты адаптационной готовности	Адаптационный период в 1 классе	Период перехода в среднее звено (5 класс)	Переход к профильному обучению (10 класс)
Индивидуально-личностный компонент	Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э.М. Александровской, Ст. Громбах (модифицированная Т.Л. Больбот, Е.С. Еськиной) [186]. Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (О.Л. Соколова, О.В. Сорокина, В.И. Чирков) [157]		
Мотивационный	Анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой [147]	Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние по методике М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации» [69]	Методика изучения учебной мотивации обучающихся на этапе окончания средней школы (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) [146]
	Шкала выраженности учебно-	Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению	

	познавательного интереса по Г.Ю. Ксензовой [40]	(модификация А.Д. Андреевой) [159]	
Эмоциональный компонент	Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э.М. Александровской, Ст. Громбах (модифицированная Т.Л. Больбот, Е.С. Еськиной) [186] Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (О.Л. Соколова, О.В. Сорокина, В.И. Чирков) [157]		
	Тест школьной тревожности Л. Филлипса [159]	Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, адаптированный А.Д. Андреевой) [16]	
	Методика «Лесенка» В. Щур [40]	Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан [159]	Изучение общей самооценки (методика Г.Н. Казанцевой) [97]
Когнитивный компонент / пространственно-предметный / методический	Экспертная оценка учебной активности, усвоения знаний и универсальных учебных действий (УУД), пространственно-предметного и методического компонентов динамичной образовательной среды		
	Методика «Беседы о школе» (модифицированная Т.А. Нежновой, А.Л. Венгером, Д.Б. Элькониным) [57]	Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности Е.В. Заика, Г.В. Репкиной [97]	
Поведенческий (межличностный)/ Коммуникативный	Социометрическое исследование Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э.М. Александровской, Ст. Громбах (модифицированная Т.Л. Больбот, Е.С. Еськиной) [186] Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (О.Л. Соколова, О.В. Сорокина, В.И. Чирков) [157]		
	Анкета «Как определить состояние психологического климата в классе» Федоренко Л.Г. [159]		

При проведении мониторинга педагогам-психологам необходимо учитывать виды адаптационной готовности, выделенные в нашем исследовании на основе факторного анализа и исходя из этого строить схему диагностического изучения с учетом преобладающих компонентов структуры адаптационной готовности:

- у первоклассников они связываются переменными эмоционального, индивидуально-личностного, поведенческого, коммуникативного и когнитивного компонентов – эмоциональный комфорт и академическая успеваемость, мотивация и учебная активность, нормативное поведение во время урока и эмоциональное отношение к учителю;

- у пятиклассников включает показатели поведенческого компонента («взаимоотношения с одноклассниками»), эмоционального (тревожность), индивидуально-личностного (самоконтроль), когнитивного (учебная успеваемость);

- у десятиклассников – переменные мотивационного, индивидуально-личностного компонентов и эмоционального – учебной мотивации, целеполагания, «эмоционального благополучия», «тревожности».

В группах пятиклассников и десятиклассников входной мониторинг должен предшествовать непосредственно адаптационному процессу и проводиться на предыдущей ступени обучения, чтобы оценить уровень адаптационной готовности.

В качестве еще одного направления работы психолого-педагогической службы школы выделяется мониторинг универсальных учебных действий, оно представлено в нашем исследовании анкетой для педагогов и родителей (законных представителей).

Разработанная нами анкета предоставляет дополнительные возможности сбора информации о структуре адаптационной готовности школьников за счет включения в нее показателей внешнего компонента и включает в себя три блока вопросов.

I блок. Оценка пространственно-предметного компонента образовательной среды.

1. Доступность и информационная открытость, качество пространственно-предметной организации среды.

2. Декларируемые и реальные цели школы, а также соотношение

целевых приоритетов.

3. Развивающий потенциал образовательной среды.
4. Объективные результаты общеобразовательной школы.

II блок. Оценка методического компонента образовательной среды.

1. Предметный (содержательный) уровень.
2. Организационный уровень.
3. Уровень взаимодействия.

III блок. Оценка когнитивного компонента образовательной среды.

1. Метапредметные результаты освоения обучающимися ООП (познавательные, регулятивные и коммуникативные УУД), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями).

Данные экспертной оценки по указанным критериям и данные об академической успеваемости необходимы для сравнительного анализа, как несубъективные показатели адаптационной готовности школьников на переходных этапах.

Рекомендуется сопоставлять ответы всех групп экспертов между собой (классные руководители, педагоги-предметники, педагоги-психологи) и проводить сравнительный анализ с данными, полученными от психолого-педагогической диагностики школьников, это позволит определить наличный уровень адаптационной готовности обучающихся и выраженность ее компонентов.

Психологическое просвещение школьников способствует адекватному определению собственных мотивов, потребностей, возможностей и их соответствие требованиям динамичной образовательной среды, обеспечивает информирование по вопросам освоения правил поведения в школе, приемов и методов организации самостоятельной работы (организация времени и пространства), воспитания навыков сотрудничества и коллективной деятельности, а также знакомит детей друг с другом и с педагогическим коллективом школы. При просвещении родителей (законных

представителей) и педагогов необходимо сообщать психологические сведения об особенностях протекания адаптационного процесса на каждом переходном этапе обучения, о путях и способах преодоления кризисных ситуаций, об эффективных способах взаимодействия с ребенком в процессе формирования его адаптационной готовности.

Психологическая профилактика предусматривает оказание помощи обучающимся в преодолении переходных этапов обучения, и осознании индивидуальной образовательной траектории, целей и способов их достижения, а также разработку общих и частных рекомендаций педагогам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах формирования адаптационной готовности учащихся на переходных этапах образовательного процесса.

Психологическая коррекция, проводимая с обучающимися, представляет собой активную деятельность педагога-психолога, направленную на формирование у обучающихся компонентов адаптационной готовности, а также на гармонизацию перехода школьников на следующий этап школьного образования.

Психологическое консультирование эффективно реализовывать в форме индивидуальной и групповой работы:

1) с обучающимися – на основе предложенной схемы мониторинга предоставляется информация об уровнях (степени адаптированности) и особенностях адаптационной готовности на переходных этапах школьного обучения; индивидуально-психологических особенностях обучающихся с различными уровнями адаптационной готовности; а также анализируются причины, затрудняющие процесс формирования адаптационной готовности в динамичной образовательной среде.

2) с педагогами – с целью соблюдения принципов преемственности и личностно-ориентированного подхода в образовании;

3) с родителями (законными представителями) – совместная работа по

выявлению адаптационных проблем школьников и определение способов их преодоления.

Разработка критериев преемственности ОС в начальном, среднем и старшем звеньях и согласование требований к обучающимся в общем направлении и контексте – важное условие гармоничного развития личности школьников и формирования у них необходимых адаптационных действий.

Все выделенные направления и психолого-педагогические условия формирования адаптационной готовности можно рассматривать как целостную психолого-педагогическую программу. Успешная работа в данном направлении будет напрямую зависеть от двух составляющих:

1) взаимодействия субъектов сопровождения – мониторинг показателей адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде (диагностический минимум), разработка групповых и индивидуальных программ сопровождения и коррекционно-развивающих программ;

2) содействия обучающимся в решении адаптационных проблем – актуализация адаптационных ресурсов; программирование ситуации успеха; профилактика дезадаптивных проявлений.

Успешность формирования адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде зависит от того, учитываются ли психолого-педагогические условия и факторы ее формирования, а также организована ли система психолого-педагогического сопровождения данного процесса.

На переходных этапах образовательного процесса целесообразно обозначить следующие условия, которые могут обеспечить адаптацию всех субъектов образования:

- компетентность педагогов и родителей (законных представителей) в по вопросам психологического развития обучающихся;

- преемственность в рамках начального, среднего и основного общего образования;

- определение уровня (степени адаптированности) и особенностей адаптационной готовности на переходных этапах школьного обучения;
- развитие у детей индивидуально-личностных, мотивационных (познавательной и социальной), эмоциональных, когнитивных (академические знания, умения и навыки), поведенческих и коммуникативных структурных компонентов адаптационной готовности;
- мониторинг динамики психического развития (составление «портрета школьника»);
- организация специальных образовательных условий для обучающихся, испытывающих трудности привыкания к изменившейся ОС;
- моделирование и внедрение, при необходимости, индивидуальных образовательных траекторий;
- приоритет продуктивной учебной деятельности на всех этапах школьного образования.

Работу над формированием адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы целесообразно рассматривать как непрерывный процесс, обеспечивающий преемственность требований ОС, начиная с дошкольного образования и закономерно продолжающийся в начальной и основной школе.

Для успешного протекания адаптационного периода необходимо формировать у школьников адаптационную готовность и выстраивать работу по следующим направлениям:

1 класс (знакомство с классом и педагогическим составом школы; доброжелательная атмосфера в классе; соблюдение школьных правил и норм, приемы и методы организации самостоятельной работы).

5 класс (организация единого образовательного пространства, обеспечивающего преемственность между начальным, средним и основным этапами школьного обучения; создание системы наставничества как над пятиклассниками как самыми младшими в среднем школе, так и принятие на

себя роли наставников обучающихся начальной школы, что будет способствовать становлению позиции «взрослого»; работа по снятию эмоционального напряжения и снижению уровня школьной тревожности (тренинговые программы).

9-10 класс (определение мотивации учения, работа по реализации мотивов в поведении; помощь в определении дальнейшего профиля обучения, учебной перспективы и профессиональной ориентации (элективные курсы); сотрудничество педагогов и обучающихся с целью достижения определенного результата, обновление содержания ООП в соответствии с запросами школьников и их родителей (законных представителей); работа по снижению уровня школьной тревожности из-за наождения в ситуации неопределенного жизненного выбора, страха перед ЕГЭ и дальнейшим выбором профессии и поступлением в вуз).

Учет личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе, нацеленного на обеспечение комфортности и безопасности образовательной среды, будет снижать риски возникновения возможной дезадаптации, а результативность формирования адаптационной готовности может сделать максимально высокой.

Совместная деятельность в системе «личность-образовательная среда» должна строиться с учетом интересов обучающихся, защиты прав детей в школе и семье, учетом переходных и относительно стабильных этапов школьного обучения.

Для того чтобы создать благоприятные условия для гармоничного развития личности обучающегося, для активного взаимодействия с родителями и педагогами, со сверстниками в рамках начального, среднего и общего образования, необходимо опираться на общепринятые социально-психологические закономерности в соотношении с выделенными структурными компонентами адаптационной готовности:

1. Каждый ребенок индивидуален, имеет неповторимое своеобразие психики, проходит свой, присущий только ему путь развития (индивидуально-личностный и эмоциональный компоненты);

2. Развитие ребенка происходит в непосредственном межличностном взаимодействии, что позволяет усвоить накопленный опыт и стать полноправным членом общества (поведенческий и коммуникативный);

3. Личностные, предметные и метапредметные результаты обучения в школе будут способствовать развитию как отдельных компонентов адаптационной готовности, так и всей ее структуры.

Обобщая вышесказанное представим *общие рекомендации* по организации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности школьников к динамичной образовательной среде. В процессе организации психолого-педагогического сопровождения должны решаться следующие задачи:

- необходимость учета индивидуально-личностных и возрастно-психологических особенностей развития обучающихся в процессе индивидуальной, групповой и коллективной работы на всех этапах обучения (достигается за счет информирования, просвещения и консультирования);

- поддержание комфортного, психологически и информационно безопасного пребывания школьника в классном коллективе и среди взрослых (информационная открытость и доступность образовательной среды, наличие условий для осуществления коррекционно-развивающей и компенсирующей работы с детьми «группы риска» дезадаптации);

- предоставление возможности почувствовать себя равноправным субъектом в динамичной образовательной среде и осознать свою значимость и ценность (например, включение обучающегося в органы ученического самоуправления, общешкольные классные коллективы, систему дополнительного образования);

- обеспечение становления и развития позитивного образа «Я» и оформление статуса школьника и портрета выпускника (например, создание «портфолио достижений», самостоятельный и активный выбор элективных курсов и факультативных дисциплин);

- содействие формированию учебной активности и возможности ее реализации в условиях коммуникации (индивидуальная и групповая профилактическая, коррекционная и консультативная работа).

В случае выявления в ходе мониторинга низкого уровня адаптационной готовности обучающихся или наличия факторов, негативно влияющих на процесс адаптации (1 класс – эмоциональный дискомфорт, низкая учебная мотивация; в группе пятиклассников – высокий уровень тревожности, эмоциональной лабильности, а также, эмоциональный дискомфорт; старшеклассники – высокий уровень внутренней напряженности и беспокойства) целесообразно включать обучающихся в систему психолого-педагогического сопровождения с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся, что является непосредственной областью работы Психолого-педагогического консилиума (ППК) как одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность.

В рамках работы ППК может быть скоординировано взаимодействие педагогов, родителей (законных представителей) и обучающихся за счет индивидуализации образовательного маршрута в соответствии с соответствующим ФГОС и разработки индивидуального учебного плана.

По итогам нашего исследования можно представить *частные рекомендации* организации психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности школьников к динамичной образовательной среде исходя из представленной теоретической структуры (таблица 28).

Таблица 28.

Направления и психолого-педагогические условия формирования адаптационной готовности обучающихся к переходу на следующий этап в динамичной образовательной среде общеобразовательной школы

Структурные компоненты адаптационной готовности обучающихся	Начало обучения в 1 классе	Переход в 5 класс	Переход в 10 класс
Индивидуально-личностный	Проектирование образовательной деятельности с учетом индивидуальных психологических особенностей		
	Разработка планов (программ) воспитания и коррекции, направленных на развитие:		
	учебной активности	целеполагания и самоконтроля	целеполагания
Мотивационный	Организация работы по:		
	переориентации мотивации с внешней на познавательную	сохранению доминирования учебных и социальных мотивов	развитию личностных смыслов учения, способности к целеполаганию, а также реализации мотивов в поведении
Эмоциональный	Индивидуальные и групповые формы работы, направленные на:		
	снижение количества тревожных факторов, в частности устранения факторов «страх ситуации проверки знаний» и «страх самовыражения»	снижение количества тревожных факторов, в частности устранения факторов «страх ситуации проверки знаний», «переживание социального стресса» и «фрустрации потребности в достижении успеха»	снижение негативных эмоциональных переживаний, связанных с учебной деятельностью
Когнитивный	Анализ академической успеваемости и психологический мониторинг универсальных учебных действий в соответствии с основными положениями ФГОС начального, основного и среднего общего образования		
Поведенческий (межличностный)	Организация работы по:		
	становлению классного коллектива	стабилизации класса (новый статус)	развитию классного коллектива

Коммуникативный	установлению взаимоотношений с одноклассниками и опыта реального взаимодействия	установлению взаимоотношений с классным руководителем и согласование требований педагогов-предметников	Развитию коммуникативных компетенций, умений продуктивного взаимодействия
Пространственно-предметный	мониторинг доступности и информационной открытости динамичной образовательной среды, а также выявление объективных результатов общеобразовательной школы		
Методический	развитие самостоятельности обучающихся в преодолении учебных трудностей	обеспечение преемственности этапов школьного образования, а также учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся при получении основного общего образования	обновление содержания ООП и методик ее реализации

Особенно осложняется процесс психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности в условиях неблагоприятной эпидемиологической обстановки и распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19), в этом случае происходит наложение двух типов адаптации: адаптации в динамичной образовательной среде (переходным этапам обучения) и адаптация к условиям включения дистанционного и электронного обучения, условиям самоизоляции. В рамках нашего исследования не было цели проанализировать процесс организации в рамках внедрения дистанционного и электронного обучения, но мы не можем не отметить, что педагог-психолог образовательного учреждения в данном случае должен оказывать услуги психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям), педагогам, администрации, обучающимся, преимущественно в дистанционной форме по видео-связи (skype, WhatsApp, viber и т.д.) или по телефону, с использованием всевозможных online-платформ (dnevnik.ru, uchi.ru и т.д.) и социальных сетей (instagram, tik tok, vk и т.д.).

Сделаем попытку представить основные содержательные направления работы педагога-психолога по организации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде (таблица 29).

Таблица 29.

Содержание работы педагога-психолога в рамках программы психолого-педагогического сопровождения

№ п/п	Содержание деятельности	Направление деятельности	Цель	Субъекты образовательного процесса
1	Мониторинг развития адаптационной готовности в динамичной образовательной среде	диагностическое	определить уровень (степень адаптированности), особенности адаптационной готовности, а также позволит проанализировать изменения ее параметров в динамике	обучающиеся, педагоги, родители (законные представители)
2	Составление рекомендаций для педагогов, родителей (законных представителей) по профилактике и своевременной коррекции адаптационных трудностей на переходных этапах образовательного процесса	организационно-методическое	повышение уровня психологической компетентности	педагоги, родители (законные представители)
3	Индивидуализация образовательного маршрута в соответствии с ФГОС и участие в рабочей группе по разработке индивидуального учебного плана обучающегося в рамках участия в ППк	методическое	координирование взаимодействия педагогов, родителей (законных представителей) и обучающихся	педагоги, родители (законные представители)
4	Проведение индивидуальных и групповых	консультативное, психологическое	повышение уровня профессиональной и психологической	педагоги

	консультаций для педагогов-предметников, классных руководителей, социальных педагогов по учету в работе выявленных в ходе мониторинга уровней адаптационной готовности обучающихся и факторов, негативно влияющих на процесс адаптации	кое просвещение	компетентности педагогов, обеспечение преемственность педагогической деятельности и основных требований ОС на всех этапах школьного образования	
5	Проведение индивидуальных консультаций для родителей (законных представителей) обучающихся, имеющих адаптационные проблемы или трудности освоения ООП	консультативное	психологическая и тьюторская помощь семье	родители (законные представители)
6	Проведение классных и общешкольных родительских собраний, лекториев по вопросам индивидуально-личностного и возрастнопсихологического развития обучающихся, трудностей школьной адаптации ребенка на каждом переходном этапе и определение способов их преодоления	психологическое просвещение	повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей)	родители (законные представители)
7	Разработка и реализация планов (программ) коррекционно-развивающих занятий с обучающимися на переходных этапах образовательного процесса	коррекционно-развивающее	моделирование и разработка индивидуальных вариантов прохождения адаптационного процесса	обучающиеся

8	Психологический мониторинг сформированности универсальных учебных действий	диагностическое, профилактическое	отслеживание динамики и развития УУД	обучающиеся, педагоги, родители (законные представители)
9	Постоянное повышение квалификации, в том числе и в рамках дефектологической подготовки, выступления на методических объединениях, педагогических советах, конференциях, вебинарах, публикации опыта своей работы в научно-методических журналах	психологическое просвещение	повышение психолого-педагогической компетентности, обогащение знаний и обмен опытом	педагоги, специалисты психолого-педагогической службы школы

Использование данных рекомендаций может помочь специалистам психолого-педагогической службы школы и педагогическому коллективу в системе начального, среднего и основного образования оказать помощь обучающимся в процессе формирования адаптационной готовности. Целесообразно создание для каждой группы школьников своей модели и программы психолого-педагогического сопровождения, с учетом данных полученных в результате мониторинга становления адаптационной готовности в динамичной образовательной среде. Также одной из рекомендаций может выступать разработка и внедрение в школьную практику программ и элективных курсов по социальной адаптации и интеграции, программ по профессиональному самоопределению и социализации. Весь комплекс мероприятий будет способствовать гуманизации образовательного пространства школы, созданию психологически комфортной и информационно безопасной среды, а также соблюдению принципа преемственности, т.е. отказа от образования «на всю жизнь» и понимание важности образования в течении всей жизни.

Выводы по 2 главе

Обобщение результатов проведенного исследования подтверждает выдвинутые гипотезы и позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Выделение структурных компонентов адаптационной готовности и учет психолого-педагогических условий ее формирования на переходных этапах образовательного процесса оказывают влияние на успешность и эффективность адаптационного процесса в целом, позволяют сохранять высокий уровень работоспособности школьников и выступают основанием для обеспечения процесса их дальнейшей социализации.

2. Согласно предложенной нами теоретической структуры адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, адаптационная готовность детерминируется характеристиками трех уровней: личности (индивидуально-личностный; мотивационный; эмоциональный; когнитивный компоненты), группы (поведенческий (межличностный) и коммуникативный компоненты) и образовательной среды (пространственно-предметный и методический).

3. Исследование адаптационной готовности в динамичной образовательной среде целесообразно осуществлять в рамках личностного, системного и субъектного подходов, что позволяет организовать изучение данного феномена с учетом возрастно-типологической, индивидуальной и пространственной компонент и определить комплекс психолого-педагогических условий и факторов формирования адаптационной готовности личности на переходных этапах образовательного процесса.

4. Данные, полученные при исследовании индивидуально-личностного компонента адаптационной готовности, целесообразно связать со становлением «внутренней позиции» и окончательным становлением статуса «школьник». Среди первых, пятых и десятых классов статистически значимые изменения произошли только по показателям «самоконтроль» ($t=4,10$; $t=5,35$; $t=-3,16$; при $p \leq 0,05$), «усвоение знаний, успеваемость» ($t=-6,53$;

$t=4,104$; $t=-7,27$; при $p \leq 0,05$), а также по шкале «общий уровень адаптированности» ($t=-5,43$, $t=11,14$; $t=-9,96$; при $p \leq 0,05$). Статистически значимых различий среди первоклассников не было выявлено по шкале «целеполагание» ($t=-1,14$ при $p \leq 0,05$), а среди пятиклассников по показателю «учебная активность» ($t=-0,16$ при $p \leq 0,05$). В пятом классе учебная успеваемость постепенно выходит за рамки приоритетов обучающихся ($t=4,10$ при $p \leq 0,05$), стабильные значения учебной активности при этом сохраняются. Это может знаменовать преддверие подросткового возраста. В 10 классах усиливается значение показателей «целеполагание» ($t=-6,30$ при $p \leq 0,05$) и «усвоение знаний, успеваемость» ($t=-7,27$ при $p \leq 0,05$), что целесообразно связать с началом профильного обучения, дальнейшей профессиональной ориентацией и смещением учебных целей на успешную сдачу ЕГЭ и поступление в вуз, это опять же подтверждает необходимость учета возрастной специфики адаптационной готовности.

5. При изучении мотивационного компонента отмечался уровень мотивации и определялись преобладающие для данного возраста мотивы. Сравнительная характеристика уровня мотивации первоклассников на первом и втором этапах свидетельствует о качественном изменении уровня мотивации: происходит переориентация с внешней мотивации на познавательную, в пределах средней нормы ($t=-5,87$, при $p \leq 0,05$); свидетельствует о намечающейся тенденции в сохранении нормального (среднего) уровня мотивации на протяжении обучения в пятом классе ($t=-3,97$, при $p \leq 0,05$). Преобладание высокого и нормального (среднего) уровней мотивации учения наблюдается у большинства обучающихся десятых классов ($54,33 \pm 1,26$ и $55,28 \pm 1,17$). Однако ведущими мотивами учения у десятиклассников являются оценочный и позиционный.

6. Анализ эмоционального компонента адаптационной готовности, показал, что у первоклассников (77 %) преобладает оптимальный уровень школьной тревожности. Показатели тревожности наблюдаются у 42,8%

учащихся первых классов в диапазоне от одного до трех, один – у 23,7%, два – у 11,8%, три – у 7,3% первоклассников. В пятых классах количество обучающихся с оптимальным уровнем школьной тревожности снижается до 32%, однако значительно увеличивается показатель повышенного уровня (37,1%). Показатели тревожности, познавательной активности и негативных эмоциональных переживаний у десятиклассников находятся в пределах средних значений.

7. В структуре адаптационной готовности со стороны когнитивного компонента прослеживается тенденция к снижению уровня академической успеваемости на переходных этапах обучения. У десятиклассников отмечаются более высокие показатели академической успеваемости, чем у первоклассников и пятиклассников.

8. Поведенческий (межличностный) компонент адаптационной готовности выражен во всех трех возрастных группах примерно одинаково – на среднем уровне, что свидетельствует о его недостаточном развитии на протяжении всего школьного обучения. Следует отметить, что соответствие показателей социометрических статусов в данных, полученных от школьников, и данных экспертной оценки педагогов и родителей (законных представителей) наблюдается только в отношении учащихся с неблагоприятным положением в классе ($r=-0,22$, при $p\leq 0,05$).

9. Проведенный анализ позволил выявить показатели адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, учитывая которые уменьшить количество и силу затруднений школьников в адаптационный период, что будет способствовать, в свою очередь, повышению качества обучения и субъективного благополучия обучающихся. Результаты сравнительного анализа выраженности структурных компонентов адаптационной готовности школьников в динамичной образовательной среде на переходных периодах показывают, что высокий уровень значимости различий отмечается в

следующих компонентах: индивидуально-личностном ($t=-3,11$ и $-4,54$ при $p \leq 0,001$); мотивационном ($t=-3,76$; $-3,93$ и $-6,58$, при $p \leq 0,001$), эмоциональном ($t=2,00$ и $-3,34$, при $p \leq 0,001$), когнитивном ($t=-4,54$, при $p \leq 0,001$); поведенческом ($t=-1,37$; $1,98$ и $-1,48$ при $p \leq 0,01$) и коммуникативном ($t=-1,51$; $-1,29$, при $p \leq 0,01$). Выявлена связь общего уровня адаптационной готовности школьников от пространственно-предметного ($t=-3,74$ при $p \leq 0,001$); и методического ($t=-4,78$ и $-3,48$ при $p \leq 0,001$) компонентов ОС.

10. Для адаптационной готовности первоклассников характерны следующие виды: «Адаптационная готовность к учебной активности на основе высокой мотивации и позитивного отношения к учителю», «Адаптационная готовность к учебе на основе эмоционального комфорта и принятия нового окружения». Для адаптационной готовности пятиклассников – следующие виды: «Адаптационная готовность к внеучебному межличностному взаимодействию на основе принятия других и эмоционального комфорта», «Адаптационная готовность к учебной активности на основе высокой тревожности и самоконтроля». В группе десятиклассников представлены следующие виды: «Адаптационная готовность к преодолению трудностей адаптации на основе учебной мотивации, целеполагания и социальных взаимоотношений», «Низкая адаптационная готовность и эмоциональный дискомфорт на основе высокой тревожности». В целом, заметно, что виды адаптационной готовности у первоклассников связаны с учебной мотивацией и академической успеваемостью, у пятиклассников – с усилением роли социального окружения и включением в учебную деятельность элементов самоконтроля, у десятиклассников – со снижением уровня тревожности от умения ставить адекватные своим способностям и требованиям образовательной среды цели и достигать их.

11. Рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности

школьников к динамичной образовательной среде направлены на минимизацию рисков и оптимизацию процесса преодоления переходных (кризисных) периодов. Работу над формированием адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы целесообразно рассматривать как непрерывный процесс, обеспечивающий преемственность этапов школьного образования в вопросах педагогической деятельности и основных требований ОС.

Заключение

Обстоятельства и постоянные трансформации жизни современного человека требуют от обучающихся высокого уровня учебной активности, зачастую на пределе своих возможностей, наличия способности замечать изменения ОС и успешно приспосабливаться к новым условиям. Изучение адаптационного процесса в общеобразовательной школе позволяет выделить особую проблемную зону: формирование адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде. Это связано с достаточно высокой степенью неопределенности, с тем, что ко всем субъектам образовательных отношений постоянно предъявляются новые требования, увеличение количества новой информации, акцентирование педагогического внимания на результатах развития школьников и сочетание с ориентацией на качество обучения в виде высоких баллов по ОГЭ и ЕГЭ являются причиной возможных проблем несоответствия требованиям ОС со стороны школьников. Поэтому задача изучения адаптационной готовности школьников выступает сегодня одной из важнейших, но малоизученных в психологии образования [236].

Практическая значимость решения данной проблемы связана с совершенствованием работы с обучающимися общеобразовательных школ в направлении формирования адаптационной готовности в динамичной образовательной среде через учет ее структурных элементов и критериальных показателей в переходные периоды обучения.

Рассматривая адаптационную готовность обучающихся как сложную динамичную структуру, определяющуюся сочетанием внутреннего (субъективного) и внешнего (объективного) компонентов и проявляющуюся в результате адаптации, удалось выявить факторы ее формирования и раскрыть динамику на переходных этапах: переход к начальному, среднему и основному общему образованию.

В ходе исследования был проведен анализ феномена адаптационной готовности. Уточнена теоретическая модель адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде, включающая три взаимосвязанных блок-уровня, определяющих адаптационный процесс на переходных этапах обучения, систему психолого-педагогических условий и факторов формирования адаптационной готовности, а также эмпирическое исследование с использованием валидного методического инструментария.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений. Изучена часть выборки, включающая обучающихся находящихся на этапе перехода с одной ступени образования на другую: начальное, основное и среднее общее образование. Перспективы дальнейшей работы связываются с расширением выборки и изучением адаптационной готовности школьников во всех классах, выделением специфики функционирования адаптационной готовности в относительно стабильные периоды школьного обучения.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. В психолого-педагогических исследованиях адаптационная готовность личности изучается как сложная структура, включающая многоуровневую готовность следующих уровней психической активности: психофизиологический уровень, психологический уровень и социально-психологический уровень. Обобщение результатов теоретического анализа проблемы позволяет дать следующее определение: адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде – это психологическое состояние, характеризующееся ориентацией школьников на динамику образовательной среды, адаптационные действия, связанные с ее изменениями и самоизменениями, с целью установления равновесия между требованиями среды и возможностями обучающихся, с учетом предыдущего опыта адаптации и установки на использование эффективных действий в будущем. Адаптационная готовность обучающихся

представляет собой сложную динамичную структуру, определяющуюся сочетанием внутреннего (субъективного) и внешнего (объективного) компонентов и проявляется в результате адаптации.

2. Структура адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде представлена тремя взаимосвязанными уровнями, определяющими адаптационный процесс на переходных этапах обучения:

1) Уровень личности:

- индивидуально-личностный компонент (учебная активность, целеполагание, самоконтроль);
- мотивационный (уровень школьной мотивации, преобладающие мотивы);
- эмоциональный (общая тревожность в школе, негативные эмоции, фрустрированность, эмоциональное благополучие);
- когнитивный (академическая успеваемость; уровень учебной активности и усвоения универсальных учебных действий (УУД)).

2) Уровень группы (межличностного взаимодействия):

- поведенческий (межличностный) компонент (усвоение нравственно-этических норм и школьных норм поведения, социометрический статус);
- коммуникативный (успешность социальных контактов – взаимоотношения с одноклассниками и отношение к учителю).

3) Уровень отражения компонентов среды:

- пространственно-предметный (развивающий потенциал, доступность и информационная открытость, целевые и результативные характеристики образовательной среды),
- методический компонент (процессуальные характеристики).

Представленные уровни, согласно принципу системности, являются, с одной стороны, образованием довольно устойчивым, но, с другой стороны, и динамичными, претерпевающими постоянные возрастные и ситуационные

изменения.

3. Существуют особенности проявления структурных компонентов адаптационной готовности на разных этапах школьного обучения и в переходные периоды. При анализе индивидуально-личностного компонента адаптационной готовности можно заключить, что среди первых, пятых и десятых классов статистически значимые изменения происходят только по показателям «самоконтроль» и «усвоение знаний, успеваемость», а также по шкале «общий уровень адаптированности». Статистически значимых различий в группе первоклассников между первым и вторым этапами эмпирического исследования не было выявлено по шкале «целеполагание», а среди пятиклассников по показателю «учебная активность». При этом среднее значение общего уровня адаптированности увеличивается от первого к десятому классу, в пятом классе этот показатель снижается ко второму этапу исследования, что можно связать с процессом наложения кризисов, сменой социальной ситуации развития, при переходе в среднюю школу.

При изучении мотивационного компонента отмечался уровень мотивации и определялись преобладающие для данного возраста мотивы. Сравнительная характеристика уровня мотивации первоклассников на первом и втором этапах эмпирического исследования свидетельствует о качественном изменении уровня мотивации: происходит переориентация с внешней мотивации на познавательную, в пределах средней нормы; у пятиклассников о намечающейся тенденции в сохранении нормального (среднего) уровня мотивации на протяжении обучения в пятом классе; у десятиклассников о преобладании высокого и нормального (среднего) уровней мотивации учения. Однако ведущими мотивами учения у десятиклассников являются оценочный и позиционный.

Сравнительный анализ средних показателей эмоционального компонента по классам показал, что самые низкие значения наблюдались при переходе в среднюю школу (5 класс). Кроме того, уровень тревожности в

начале учебного года был выше, чем на втором этапе исследования. У учащихся первого класса наблюдается самая лучшая положительная динамика по показателям тревожности, они снижаются к концу адаптационного периода. В целом значения по всем шкалам были выше у обучающихся пятых классов, что свидетельствует о преобладании повышенного и высокого уровней тревожности. Однако наблюдается положительная динамика – снижение тревожности к концу адаптационного периода по показателям «общая тревожность в школе», «фрустрация потребности в достижении успеха» и «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». В 10 классе статистически значимые различия отмечаются только по шкале «тревожность». По шкале «познавательная активность» намечается тенденция к уменьшению низких показателей и переходу их к средним значениям, что может свидетельствовать об активизации познавательной деятельности. Негативные эмоциональные переживания, связанные с учебной деятельностью, находятся в пределах средних значений, но на втором этапе намечается увеличение значений высокого и низкого уровней, что также можно связать с постепенно возрастающей учебной нагрузкой и тревогой о дальнейших перспективах, либо с уже сложившимся представлением о дальнейшей профессиональной ориентации, выборе учебной перспективы (главные предметы для ЕГЭ и второстепенные).

Сравнительный анализ полученных результатов и экспертной оценки когнитивного компонента позволяет констатировать, что: в пятых классах по сравнению с первыми и десятыми значительно возрастает количество обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП; наблюдается тенденция к снижению уровня академической успеваемости на переходных этапах обучения, при этом в десятых классах в сравнении с первыми и пятыми увеличивается количество обучающихся со средним уровнем учебной активности.

4. В результате корреляционного анализа была обнаружена прямая зависимость между показателем социометрического статуса и удовлетворенностью взаимоотношениями с одноклассниками. Следует отметить, что соответствие показателей социометрических статусов в данных, полученных от школьников, и данных экспертной оценки педагогов и родителей (законных представителей) наблюдается только в отношении учащихся с неблагоприятным положением в классе, что объясняется ориентацией педагогов на когнитивные и мотивационные компоненты адаптационной готовности школьников, а не на неформальные отношения в классном коллективе.

Показатель «отношения к учителю» имеет положительную динамику в оценках первоклассников, а в пятых и десятых классах он значительно теряет свою значимость для обучающихся. Показатель «взаимоотношения с одноклассниками», наоборот, приобретает значимость у старшеклассников, у обучающихся средней школы он не получил статистически значимых различий, но все же находится по средним значениям выше, чем у первоклассников.

Результаты исследования поведенческого (межличностного) компонента готовности показали, что отсутствуют выраженные различия в распределении обучающихся первых, пятых и десятых классов по группам по критерию социометрического статуса. Полученные данные свидетельствуют, что у школьников из групп со скорее неблагоприятным и неблагоприятным положением выявляется несформированность поведенческого (межличностного) компонента адаптационной готовности.

5. При анализе пространственно-предметного компонента, особое внимание привлекает параметр «объективные результаты общеобразовательной школы», который включает в себя: реальные отношения между детьми в классе, отношение учителей и учащихся и отношение к динамичной образовательной среде, имеет значительную

положительную динамику для первых и десятых классов, для пятых классов он относительно стабилен.

Методический компонент образовательной среды включает в себя параметры трех уровней: предметного (содержательного), организационного и уровня взаимодействия. Значимые изменения на всех этапах образовательного процесса происходят на уровне взаимодействия, причем, при переходе в 5 класс наблюдается отрицательная динамика, что можно связать с низкой преемственностью образовательной среды при получении среднего общего образования, а также возрастными психофизическими особенностями развития пятиклассников. В десятом классе в методическом компоненте наиболее весомым является показатель обновления содержания основной образовательной программы и методик ее реализации.

6. Показана динамика адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы на переходных этапах обучения: на уровне индивидуально-личностного компонента высокие и средние значения отмечаются в первых и десятых классах, в пятом классе показатель снижается ко второму этапу исследования); мотивационного – для всех этапов образовательного процесса характерна положительная динамика, эмоционального – самые низкие показатели уровня сформированности наблюдаются у обучающихся пятых классов, в первых и десятых классах намечается тенденция к росту эмоционального благополучия к концу адаптационного периода; когнитивного – на переходных этапах обучения отмечаются низкие показатели с тенденцией к сохранению средних значений после прохождения адаптационного процесса, у десятиклассников – более высокие показатели по данному компоненту, поведенческого – в первых и десятых классах отмечается положительная динамика, в пятом – уровень сформированности данного компонента снижается и коммуникативного – у всех обучающихся показатели данного компонента находятся в пределах средних значений.

8. Проведенный анализ позволил выделить индикаторы адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы в образовательной среде, учитывая которые можно преодолеть типичные трудности адаптационного периода. По результатам сравнительного анализа уровня сформированности структурных компонентов адаптационной готовности школьников на переходных периодах высокий уровень значимости отмечается в следующих компонентах: индивидуально-личностный; мотивационный, эмоциональный, когнитивный; поведенческий и коммуникативный. Также прослеживается связь эффективности формирования адаптационной готовности школьников с пространственно-предметным и методическим компонентом ОС.

9. Виды адаптационной готовности, выделенные на основе факторного анализа, у первоклассников связаны с учебной мотивацией и академической успеваемостью («адаптационная готовность к учебе на основе эмоционального благополучия и высокой учебной активности» и «адаптационная готовность к учебной активности на основе высокой мотивации и положительного отношения к учителю»), у пятиклассников – с усилением роли социального окружения и включением в учебную деятельность элементов самоконтроля («адаптационная готовность к межличностному взаимодействию на основе учебной активности и эмоционального благополучия» и «адаптационная готовность к высокой учебной активности на основе высокой тревожности и самоконтроля»), у десятиклассников – с уровнем тревожности и умением ставить адекватные своим способностям и требованиям образовательной среды цели и достигать их («адаптационная готовность к преодолению трудностей адаптации на основе учебной мотивации, целеполагания и социальных взаимоотношений» и «низкая адаптационная готовность и отсутствие эмоционального благополучия на основе высокой тревожности»).

10. Исходя из представленных результатов, с учетом полученных знаний о структуре и динамике адаптационной готовности обучающихся в динамичной образовательной среде, с учетом представленных компонентов, должны быть разработаны общие и частные рекомендации по организации процесса психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности, а также представлена система психолого-педагогических условий и факторов формирования адаптационной готовности обучающихся в переходные периоды обучения с учетом представленных компонентов. Они могут быть направлены на развитие когнитивного, эмоционального, индивидуально-личностного, мотивационного, поведенческого и коммуникативного компонентов. В работе с первоклассниками необходимо обращать внимание на показатели эмоционального комфорта, академическую успеваемость, мотивацию, учебную активность, нормативное поведение во время урока и эмоциональное отношение к учителю; с пятиклассниками – на взаимоотношения с одноклассниками, тревожность, самоконтроль, учебную успеваемость; со старшеклассниками – на учебную мотивацию, целеполагание, эмоциональное благополучие, тревожность.

11. Рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности школьников в динамичной образовательной среде направлены на минимизацию рисков школьной адаптации. Работу над формированием и развитием адаптационной готовности обучающихся общеобразовательной школы следует рассматривать как процесс, направленный на всех участников образовательных отношений в школе.

Список литературы

1. Абакарова, С.М., Далгатов, М.М. Взаимосвязь адаптивных способностей и атрибутивного стиля личности у подростков [Текст] / С.М. Абакарова, М.М. Далгатов // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2011. – №3. – С. 5-11.
2. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Субъект – символ российского самосознания [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 10-28.
4. Адаптация и здоровье [Текст] / Отв. ред. Э.М. Казин. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – 301 с.
5. Акименко, А.К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации [Текст] / А.К. Акименко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – №3. – С. 56-61.
6. Акименко, А.К. Позитивная психология в системе образования [Текст] / А.К. Акименко // Психология обучения. – 2014. – № 11. – С. 131-141.
7. Акименко, А.К. Понятие адаптации, ее критерии и механизмы адаптационного процесса [Текст] / А.К. Акименко // Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3. – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – С. 5-18.
8. Аксенова, Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Аксенова Галина Ивановна. – М., 1998. – 448 с.
9. Александрова, Е.А., Григорьева, М.В., Селиванова, Ю.В., Плешкевич, Е.А. Гуманизация образовательной среды [Текст] / Е.А.

Александрова, М.В. Григорьева, Ю.В. Селиванова, Е.А. Плешкевич // Саратов: ИЦ «Наука», 2019. – 160 с.

10. Александрова, Е.А. Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы [Текст] / Е.А. Александрова // Образование и наука. – 2003. – № 2 (20). – С. 81-95.

11. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации детей к школе [Текст] / Э.М. Александровская // Школа и психическое здоровье детей. – М.: Медицина, 1988. – С. 32-43.

12. Александровский, Ю.А. Пограничные психические расстройства [Текст] / Ю.А. Александровский. – М.: Медицина, 2000. – 301 с.

13. Алмазов, Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации: учеб. пособие для вузов [Текст] / Б.Н. Алмазов. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 2000. – 310 с.

14. Альшина, О.А. Подготовка старшеклассниц в учебно-воспитательном процессе школы к выбору стратегий адаптации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Альшина Ольга Александровна. – Пенза, 1999. – 163 с.

15. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 380 с.

16. Андреева, А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте [Текст] / А.Д. Андреева // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. М.: АПН СССР. – 1988. – 166 с.

17. Андреева, А.Д. Отношение к школе и учению [Текст] / А.Д. Андреева // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1987. – С.26-42.

18. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2014. – 363 с.
19. Андреева, Т.В. Психология семьи: учеб. пособие [Текст] / Т.В. Андреева. – СПб.: Питер, 2014. – 335 с.
20. Ануфриенко, Е.В. Структура состояния дезадаптации в критические периоды развития личности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ануфриенко Елена Владимировна. – Комсомольск-на-Амуре, 2002. – 224 с.
21. Арендачук, И.В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности: системно-диахронический подход [Электронный ресурс] / И.В. Арендачук // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems. – 2013. – №10(30). – [<http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-10-27>].
22. Арендачук, И.В. Этапы развития адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды [Текст] / И.В. Арендачук // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – № 2. – С. 108-113.
23. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
24. Ахутина, Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе [Текст] / Т.В. Ахутина // 1-я междунар. конф. памяти А. Р. Лурия: сб. докл. / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: Фак. психологии МГУ, 1998. – С. 201-208.
25. Баева, И.А. Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды [Текст] / И.А. Баева. – М.: МГППУ, 2008. – 310 с.

26. Баева, И.А. Сопровождение психологической безопасности учащихся в образовательной среде [Текст] / И.А. Баева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 135-141.

27. Баева, И.А., Волкова, Е.Н., Лактионова, Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности [Текст] / И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова. – М.: Изд-во «Нестор-история, 2011. – 272 с.

28. Баева, И.А., Семикин, В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников [Текст] / И.А. Баева, В.В. Семикин // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – №12. – С. 7-19.

29. Басина, Е.З. Становление самооценки и образа Я [Текст] / Е.З. Басина // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – С. 56-66.

30. Басина, Т.А. Особенности психологического сопровождения педагогов на этапе адаптации первоклассников к школе [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Басина Татьяна Анатольевна. – М., 2010. – 173 с.

31. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

32. Баюкова, Н.О. Педагогическая поддержка адаптации младших школьников в образовательно-развивающей среде [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Баюкова Надежда Олеговна. – Магадан, 2007. – 218 с.

33. Безруких, М.М. Система школьного обучения и здоровье учащихся [Текст] / М.М. Безруких // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Образование и здоровье». – Калуга: Издательство КГПУ, 1998. – С.30-31.

34. Белякова, Н.В. Школьная дезадаптация у первоклассников: систематизация причин и комплексный подход к их предупреждению

[Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Белякова Нина Васильевна. – Томск, 1999. – 171 с.

35. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.

36. Березняк, Е.Ю. Особенности школьной адаптации первоклассников с различным уровнем произвольной регуляции [Текст] / Е.Ю. Березняк. – Вестник СПбГУ. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2014. – Вып. 3 – С.138-144.

37. Бершедова, Л.И. Личностные новообразования критических периодов детства [Текст] /Л.И. Бершедова // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – 2010. – № 12 (83). – Вып. 6. – С. 148-154.

38. Бершедова, Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов [Текст]: автореф. дис.. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Бершедова Людмила Ивановна. – Москва, 1999. – 52 с.

39. Бершедова, Л.И. Феноменология психологической готовности человека к экстремальным жизненным ситуациям [Текст] / Л.И. Бершедова // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. – 2014. – Серия 5. – С. 272-275.

40. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, поддержка [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 112 с.

41. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298с.

42. Битянова, М.Р., Азарова, Т.В., Афанасьева, Е.И., Васильева, Н.Л. Работа психолога в начальной школе [Текст] / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М.: Генезис, 2001. – 352 с.

43. Блинова, Ю.Л. Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение [Текст] / Ю.Л. Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 202 с.
44. Богомолов, А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа [Текст] / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – с. 67-73.
45. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – 328 с.
46. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: (Психологическое исследование) [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
47. Божович, Л.И. Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребенка [Текст] / Л.И. Божович // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 160-166.
48. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. псих. наук: 19.00.07 / Борисова Елена Михайловна. – М., 1995. – 47 с.
49. Бочарова, Е.Е. Адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений [Текст] / Е.Е. Бочарова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 1(13). – С. 45-50.
50. Бочарова, Е.Е. Временная перспектива личности студента с разным уровнем адаптационной готовности [Текст] / Е.Е. Бочарова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – №1. – С. 57-63.
51. Брушлинский, А.В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 года) [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №2. – С. 15–17.

52. Вагапова, А.Р. Адаптационная готовность учащихся начальной школы и среднего звена в оценках участников образовательного процесса [Текст] / А.Р. Вагапова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – Вып. 1(17). – С. 77-81.
53. Вагапова, А.Р. Родительское отношение в семье и формирование адаптационной готовности выпускника школы [Текст] / А.Р. Вагапова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. – 2012. – Т. 1. – Вып. 3. – С. 15-17.
54. Вагапова, А.Р., Больбот, Т.Л. Адаптационная готовность первоклассников в оценках участников образовательного процесса [Текст] / А.Р. Вагапова, Т.Л. Больбот // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 271-276.
55. Венгер, А.Л. Поливанова, К.Н. Обучение 6-ти летних детей с разным уровнем готовности к школе [Текст] / А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова. – М., 1989. – 41с.
56. Венгер, А.Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе [Текст] / А.Л. Венгер // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. – М., 1985. – с. 165-191.
57. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А.Л. Венгер. – М., 2003. – 160 с.
58. Вереникина, И.М. Психологические условия перестройки отношения детей к учебной деятельности на рубеже подросткового возраста [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Вереникина Ирина Марковна. – М., 1988. – 155с.
59. Винокуров, Л.Н. Школьная дезадаптация и ее предупреждение у учащихся [Текст] / Л.Н. Винокуров. – Кострома: Эврика-М, 2000. – 132 с.

60. Витенберг, Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным условиям [Текст]: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Витенберг Елена Владимировна. – СПб., 1994. – 37 с.
61. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] / Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, А.В. Захарова, М.Э. Боцманова / Под ред. Д.Б. Элькониной, Т.В. Драгуновой. – М.: Просвещение, 1967. – 360 с.
62. Вопросы воспитания: системный подход [Текст] / Под общей редакцией д.п.н. Л.И. Новиковой. – М.: Прогресс. – 1981. – 136 с.
63. Воробьева, О.А. Психолого-педагогический комфорт как условие воспитания гармоничного развития личности в образовательном учреждении нового типа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Воробьева Ольга Анатльевна. – Коломна, 2000. – 180 с.
64. Воронцов, А.Б., Чудинова, Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Элькониной-В.В. Давыдова [Текст] / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. – М.: Издатель Рассказов А.И. – 2004. – 304 с.
65. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 5-8.
66. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
67. Выготский, Л.С. Проблема возраста [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 244-268.
68. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2006. – 1134 с.
69. Гинзбург, М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет [Текст] / М.Р. Гинзбург // Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Элькониной и А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – С.36-45.

70. Голубева, Н.М., Голованова, А.А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза [Текст] / Н.М. Голубева, А.А. Голованова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – Вып. 2(10). – С. 125-130.

71. Грачев, Ю.А. Понятие «Готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания [Текст] / Ю.А. Грачев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – №4. – С. 172-175.

72. Григорьева, М.В. Адаптационная готовность личности в условиях неопределенности [Текст] / М.В. Григорьева // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире». Сер. «Язык социального». – Ижевск. – 2016. – С. 275-277.

73. Григорьева, М.В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды [Текст] / М.В. Григорьева // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 93-101.

74. Григорьева, М.В. Основные концептуальные положения исследования школьной адаптации [Текст] / М.В. Григорьева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 63-66.

75. Григорьева, М.В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности [Текст] / М.В. Григорьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – № 3. – С. 259-263.

76. Григорьева, М.В. Психодиагностическая методика «Адаптационная готовность личности» [Текст] / М.В. Григорьева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – №10. – С. 73-75.

77. Григорьева, М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной

адаптации [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Григорьева Марина Владимировна. – Саратов, 2010. – 52 с.

78. Григорьева, М.В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой [Текст] / М.В. Григорьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 3. – С. 11-15.

79. Григорьева, М.В. Роль образовательной среды в процессе развития адаптационных способностей учащихся общеобразовательной школы /Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. [Текст] / М.В. Григорьева. – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. – С. 18-29.

80. Григорьева, М.В. Типы адаптационной готовности личности в образовательной среде школы [Текст] / М.В. Григорьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7. – № 1(25). – С. 56-61.

81. Григорьева, М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения [Текст] / М.В. Григорьева. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – 212 с.

82. Григорьева, М.В., Новосельцева, А.А. Социально-психологические качества учащихся среднего звена школы как внутренние факторы школьной адаптации [Текст] / М.В. Григорьева, А.А. Новосельцева // Адаптация личности в современном мире: межвузовский сборник научных трудов. – Саратов: Научная книга, 2011. – Вып. 3. – С. 50-63.

83. Гриценко, В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде [Текст] / В.В. Гриценко // Проблемы социальной психологии личности: межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2005. – С. 4-22.

84. Громбах, С.М. Психогигиена учебных занятий в школе [Текст] / С.М. Громбах // Психогигиена детей и подростков. – М.: Медицина, 1985. – С. 92-114.
85. Гулиян, М.Н. Ребенок и социум: психолого-педагогические условия формирования успешной социальной адаптации в образовательном учреждении [Текст] / М.Н. Гулиян // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2015. – №3. – С. 182-187.
86. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. – М.: Академический проект, 2000. – 184с.
87. Гуткина, Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростками [Текст] / Н.И. Гуткина // Вопросы психологии. – 1984. – №2. – С.99-106.
88. Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С.22-33.
89. Давыдова, Е.В. Влияние возрастных кризисов на социальное самочувствие молодежи [Текст]: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Давыдова Елена Викторовна. – М., 1993. – 134 с.
90. Десятникова, Ю.М. Психологические условия адаптации старшеклассников к новой социальной действительности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Десятникова Юлия Михайловна. – М., 1996. – 138 с.
91. Дмитриева, С.В. Особенности психологической адаптации учащихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дмитриева Светлана Викторовна. – М., 2005. – 205 с.
92. Добряк, С.Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе [Текст]: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Добряк Сергей Юрьевич. – СПб., 2004. – 21 с.

93. Дорожевец, Т. В. Диагностика школьной дезадаптации [Текст] / Т.В. Дорожевец. – Витебск, 1995. – 154 с.
94. Дорожевец, Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дорожевец Тамара Владимировна. – М., 1994. – 17 с.
95. Драгунова, Т.В. Подросток [Текст] / Т.В. Драгунова. – М.: Знание, 1976. – 94 с.
96. Дубровина, И.В. Практическая психология образования [Текст] / И.В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2004 – 592 с.
97. Дубровина, И.В. Руководство практического психолога. Психологические программы развития в подростковом и старшем школьном возрасте.-3-е изд., стереотип. [Текст] / И. В. Дубровина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 128с.
98. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики [Текст] / И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
99. Дубровинская, Н.В., Фабер, Д.А., Безруких, М.М. Психофизиология ребёнка [Текст] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фабер, М.М. Безруких. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2000. – 144 с.
100. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. Психологическая готовность [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М.: Наука, 1986. – 350 с.
101. Дьяченко, М.И. Кандыбович, Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976 – 176 с.
102. Елагина, М.Г. Кризис семи лет и подход к его изучению [Текст] / М.Г. Елагина // Новые исследования в психологии. –1989. – №1. – С. 37-42.
103. Ермоленко, В.Д. Психологические особенности развития ценностных ориентаций детей в периоды перехода в младший школьный и подростковый возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ермоленко Виктория Давидовна. – М., 1984. – 24 с.

104. Жукова, Т.В. Особенности психологической готовности к обучению в педагогическом вузе студентов с различной мотивацией [Текст] / Т.В. Жукова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-1. – С. 317-320.

105. Забелина, Е.В., Кузнецова, Д.К. Понятие психологической резильентности: основные теории [Текст] / Е.В. Забелина, Д.К. Кузнецов // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 1. – С. 10-13.

106. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. [Текст] / А.В. Запорожец. – Т.1. – М.: Педагогика, 1996. – 318 с.

107. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. [Текст] / А.В. Запорожец. – Т.2. – М.: Педагогика, 1996. – 296 с.

108. Зеленова, М.Е. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Зеленова Марина Евгеньевна. – М., 1992. – 136 с.

109. Зотова, О.И., Кряжева, И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности [Текст] / О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – 481 с.

110. Иванова, Е.В. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков) [Текст]: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Иванова Елена Владимировна. – Пермь, 2000. – 18 с.

111. Иванова, О.Л., Бобровская, Л.Н., Фастова, Е.И. Культурно-образовательная среда школы: открытие новых смыслов. Разработка и реализация инновационного проекта, экспертиза инновационной деятельности. ФГОС [Текст] / О.Л. Иванова, Л.Н. Бобровская, Е.И. Фастова // Издательство: Учитель, 2015. – 88 с. (+ CD-ROM).

112. Иллеш, Е.Э., Венгер, А.Л. Изменение отношений ребенка со взрослыми [Текст] / Е.Э. Иллеш, А.Л. Венгер // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – С. 12-22.
113. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
114. Ильясов, Д.Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров [Текст] / Д.Ф. Ильясов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2 (92). – С. 30-35.
115. Ильясов, Д.Ф., Сериков, Г.Н. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
116. Исаева, Е.Р. Защитно-совладающий стиль и его роль в психологической адаптации личности [Текст] / Е.Р. Исаева, Л.И. Вассерман // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 8. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – С.206-216.
117. Катерина, А.А. Возрастные аспекты личностного развития (на примере перехода от младшего школьного к младшему подростковому периоду развития) [Текст] / А.А. Катерина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2013. – №9 (29). – С. 16.
118. Ковалев, С.В. Психология современной семьи [Текст] / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
119. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я.Л. Коломинский – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.
120. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста [Текст] / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.

121. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. [Текст] / И.С. Кон. – Изд-во: «Просвещение», 1989. – 252 с.
122. Кон, И.С. Психология старшеклассника [Текст] / И.С. Кон. – М.: Педагогика, 1982. – 234 с.
123. Коновалова, Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст] / Н.Л. Коновалова. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2000. – 229 с.
124. Корель, Л.В. Социология адаптации: Вопросы теории, методологии и методики [Текст] / Л.В. Корель. – Новосибирск: Наука, 2005. — 424 с.
125. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация к школе [Текст] / Т.В. Костяк. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 176 с.
126. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация первоклассников [Текст] / Т.В. Костяк. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 176 с.
127. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 150 с.
128. Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум/ под ред. Т. В. Прохоренко. – СПб., 2005. – 940 с.
129. Крен, В.Ю. Функциональные роли родительства [Текст] / В.Ю. Крен. – М.: Педагогика, 2001. – 356 с.
130. Круглов, Б.С. Формирование ценностных ориентаций личности [Текст] / Б.С. Круглов // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1987. – С.146-171.
131. Кряжева, И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Кряжева Ирина Константиновна. – М., 1993. – 24 с.
132. Кузнецова, И.Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузнецова Ирина Юрьевна. – Кемерово, 2008. – 224 с.

133. Кумарина, Г.Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения [Текст] / Г.Ф. Кумарина // Народное образование. – 2002. – №1. – С.111-121.
134. Лебедева, В.П., Орлов, В.А., Панов, В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования [Текст] / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25–30.
135. Левитов, Н.Д. Психологические особенности подростков [Текст] / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1954. – 52 с.
136. Ледовская, Т.В. Психологическая структура самоотношения в подростковом и юношеском возрасте [Текст] / Т.В. Ледовская // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 229-233.
137. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А.Н. Леонтьев. – В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
138. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
139. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина. – Москва-Воронеж, 1997. – 383 с.
140. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
141. Литвиненко, Н.В. Динамические особенности социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития [Текст] / Н.В. Литвиненко // Интеграция образования. – 2007. – № 3/4 – С. 178-181.
142. Литвиненко, Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход) [Текст] / Н.В. Литвиненко. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – 350 с.

143. Литвиненко, Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников при переходе из начальной в основную школу [Текст] / Н.В. Литвиненко. – М.: «Сфера», 2006. – 141 с.
144. Литвиненко, Н.В. Типичные проблемы социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития [Текст] / Н.В. Литвиненко // Педагогика: семья – школа – общество: монография / под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – Кн. 7. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – С. 303–317.
145. Лозоцева, В.Н. Развитие самосознания [Текст] / В.Н. Лозовцева // Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – С.71-84.
146. Лукьянова, М.И., Калинина, Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика [Текст] / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 208 с.
147. Лусканова, Н.Г., Коробейников, И.А. Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста [Текст] / Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников // Диагностика школьной дезадаптации. – М.: Ред.-изд. Центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – С. 6-18.
148. Мади, Наваль, Шерайзина, Р.М. Комфортная образовательная среда как условие продуктивного взаимодействия ее субъектов [Текст] / Наваль Мади, Р.М. Шерайзина // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – № 5(96). – С. 53-56.
149. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №1. – С.16-24.
150. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.

151. Максимова, М.В. Психологические условия школьной адаптации (1-3 классы [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Максимова Марина Владимировна. – М., 1994. – 262 с.
152. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
153. Медведев, В.И. Адаптация к профессиональной деятельности [Текст] / В.И. Медведев // Физиология трудовой деятельности. – СПб., 1993. – С.209 - 283.
154. Медведев, В.И. О проблеме адаптации [Текст] / В.И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса. – Л., 1984. – С. 3-16.
155. Меерсон, Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика [Текст] / Ф.З. Меерсон. – М.: Наука, 1981. – 278 с.
156. Меерсон, Ф.З., Пшенникова, М.Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам [Текст] / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшеничникова. – М.: Медицина, 1988. – 256 с.
157. Мельникова, К.И. Особенности формирования коллектива учащихся 5-х классов и его влияние на развитие сознательного отношения к учебной деятельности [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / Мельникова Ксения Ивановна. – Л., 1952. – 305 с.
158. Мельникова, Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Мельникова Наталья Николаевна. – СПб., 1999. – 194 с.
159. Методические рекомендации для классных руководителей по организации работы с обучающимися при переводе их из одного класса в другой, из одной образовательной организации в другую [Текст] / сост.: В.В. Семёнова, Н.М. Кириллова, О.Г. Ярлыкова. – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2018. – 25 с.

160. Микляева, А.В., Румянцева, П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004 – 248 с.

161. Моргун, В.Ф., Ткачева, Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии [Текст] / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 81 с.

162. Морозова, Н.В. Психологические особенности школьной дезадаптации учащихся старшеклассников [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Морозова Наталия Васильевна. – М., 1996. – 170 с.

163. Муравьева, А.А., Олейникова, О.Н. Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности [Текст] / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №2 (121). – С. 16-21.

164. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А.А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. – 262 с.

165. Недоспасова, В.А. О некоторых особенностях перехода от игровой деятельности к учебной [Текст] / В.А. Недоспасова // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе: Тез. Всесоюзного симпозиума 24-26 ноября, г. Тула. – М., 1976. – С.28-30.

166. Нежнова, Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту [Текст] / Т.А. Нежнова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1988. – №1. – С. 50-61.

167. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высших пед. учебных заведений. В 3-х книгах [Текст] / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. – 688 с.

168. Нижегородцева, Н.В. Психологическая готовность учащихся младшего школьного возраста к обучению в основной школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Актуальные проблемы психологии и педагогики в

современном образовании. Сборник научных статей IV международной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ. – 2020. – С. 210-213.

169. Нижегородцева, Н.В. Психологический смысл кризисов образования [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс: сборник статей всероссийской конференции с международным участием / под науч. ред. И.Ю. Тархановой. – Ярославль: РИО ЯГПУ. – 2021. – 338 с. – С. 187-193.

170. Николаева, Е.И. Критические (сенситивные) периоды развития и обучение в школе [Текст] / Е.И. Николаева // Школьные технологии. – 2012. – №2. – С. 22-34.

171. Новикова, Л.И. Вопросы воспитания: системный подход: Сб. статей [Текст] / Л.И. Новикова. – Москва: Прогресс, 1981. – 136 с.

172. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448с.

173. Овчарова, Р.В. Экспериментальное исследование социальной и педагогической запущенности подростка как определенной психологической позиции [Текст] / Р.В. Овчарова // Наука и образование Зауралья. – 2004. – № 1. – С. 138-143.

174. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.

175. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика [Текст] / В.И. Панов. – СПб.: Питер. – 2007. – 352 с.

176. Панов, В.И. Экопсихологические исследования–2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник [Текст] / Под ред. В.И. Панова. – Москва: УРАО «Психологический институт»; СПб: Нестор- История, 2011. – 372 с.

177. Панферова, О.В. Особенности индивидуальности ребенка и адаптация к школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Панферова Ольга Валерьевна. – М., 1996. – 20 с.
178. Паршина, Т.О. Структурная модель социально-психологической адаптации человека [Текст] / Т.О. Паршина // Социологические исследования. – 2008. – № 8. – С. 100-106.
179. Пахальян, В.Э. Потребность в общении со взрослыми [Текст] / В.Э. Пахальян // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1987. – С.95-110.
180. Педагогика высшей школы: учебное пособие [Текст] / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.
181. Перре, М., Абабков, В.А. Новый подход к анализу семейных процессов в стрессогенных условиях [Текст] / М. Перре, В.А. Абабков // Социальная и клиническая психиатрия. – 1997. – №2. – С.5-12.
182. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
183. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности [Текст] / В.А. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
184. Петровский, В.Б. Энциклопедический словарь медицинских терминов [Текст] / В.Б. Петровский. – М., 1982. – Т. 1. – 464 с.
185. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов [Текст] / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184с.
186. Понкин, И.В. Понятие резильентности системы к негативным факторам [Текст] / И.В. Понкин // Государственная служба. – 2015. – № 5. – С. 15-17.
187. Портнова, А.Г. Возрастная динамика индивидуальных и личностных характеристик в связи со школьной адаптацией [Текст]: дис. ...

канд. психол. наук: 19.00.13 / Портнова Алла Георгиевна. – СПб, 2001. – 221 с.

188. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности [Текст] / С.Т. Поохова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 240 с.

189. Практикум по возрастной психологии [Текст] / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

190. Примерная программа психолого-педагогического сопровождения образовательных учреждений при переходе на ФГОС ООО [Текст] / сост. А.В. Серякина. – Саратов: ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2012.– 80 с.

191. Прихожан, А.М. Выделение категории «трудных детей» [Текст] / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых // Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – С. 163-179.

192. Прихожан, А.М. Проблема подросткового кризиса [Текст] / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – С.82-87.

193. Прихожан, А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Прихожан Анна Михайловна. – М., 1995. – 47 с.

194. Прихожан, А.М. Тревожность. Явление, причины, диагностика [Текст] / А.М. Прихожан // Школьный психолог. – 2004. – № 8. – С. 17-32.

195. Прихожан, А.М., Гуткина, Н.И. Особенности самосознания [Текст] / А.М. Прихожан, Н.И. Гуткина // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1987. – С.68-95.

196. Прихожан, А.М. Пятиклассники [Текст] / А.М. Прихожан // Школьный психолог. – 2002. – № 12. – С. 14-21.

197. Психология подростка: учебник [Текст] / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-еврознак, 2003. – 480 с.

198. Пшенцова, И.Л. Психолого-педагогические условия успешности обучения первоклассников в адаптационный период [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пшенцова Ирина Леонидовна.– Екатеринбург, 1999. – 18 с.
199. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика [Текст] / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов // СПб.: Прайм-Еврознак. – 2006. – 479 с.
200. Реан, А.А. Психология изучения личности [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
201. Рогач, М.С. Внутрисемейные отношения как фактор адаптации первоклассников при раздельном обучении в частной школе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рогач Марина Сергеевна. – М., 2014. – 184 с.
202. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т.Т. 1. [Текст] / Под ред. В.Г. Панова. – М: Большая российская энциклопедия.– 1993. – 607 с.
203. Российская энциклопедия социальной работы [Текст] / Под общ. ред. д.и.н., проф. Е.И. Холостовой. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2016. – 1032 с.
204. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2003. – 508 с.
205. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
206. Рубцов, В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования [Текст] / Сборник статей под редакцией действительного члена РАО В. В. Рубцова. – М.: Психологический ин-т РАО, 1996. – 158 с.
207. Рубцов, В.В. Высоцкая, Е.В., Зак, А.З., Поливанова, Н.И., Ривина, И.В., Улановская, И.М. Технология оценки образовательной среды школы: Учебно-методическое пособие для школьных психологов [Текст] / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 256 с.

208. Рябчук, Ю.А. Психологические проблемы синхронизации школьного и пубертатного кризисов [Текст] / Ю.А. Рябчук // Вестник ТГПУ. – 2006. – №2. – С.59-64.
209. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 286 с.
210. Санжаева, Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы [Текст] / Р.Д. Санжаева // Вестник БГУ. – Образование. Личность. Общество. – 2016. – №2. – С. 3-12.
211. Санькова, О.А. Психолого-педагогические условия адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в начальной школе [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук: 13.00.01 / Санькова Оксана Алексеевна. – Москва, 2006. – 222 с.
212. Северова, Л.А. Адаптационные процессы и конкурентоспособность выпускников вузов культуры и искусств в современных рыночных условиях социально-культурной сферы [Текст] / Л.А. Северова // Образование и культура: научный поиск молодых ученых: альманах. – Вып. 2. – М.: МГУКИ, 2011. – С. 127-133.
213. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ Школьных технологий, 2005. – 288 с.
214. Семаго, Н.Я. Как миновать кризис первой четверти [Текст] / Н.Я. Семаго // Школьный психолог. – 2006. – № 9. – С. 33–35.
215. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития [Текст] / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии . – 1991. – №2. – С.37-49.
216. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. –1997. –Вып. 7.– С. 177-184.

217. Слободчиков, В.И., Цукерман, Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития [Текст] / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С.41-52.
218. Собчик, Л.Н. Введение в психологию индивидуальности: Теория и практика психодиагностики [Текст] / Л.Н. Собчик. – М.: Ин-т прикладной психологии, 1997. – 480 с.
219. Соловьева, Д.Ю. Программа исследования адаптации первоклассников / Д.Ю. Соловьева// Школьный психолог. – 2008. – № 19. – С. 15–20.
220. Соловьева, Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе [Текст] / Д.Ю. Соловьева // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 23-31.
221. Соловьева, Т.А. Первokлассник: адаптация в новой социальной среде [Текст] / Т.А. Соловьева, Е.И. Рогалева. – М.: ВАКО, 2008. – 365 с.
222. Социально-психологическая диагностика окружающей среды: учебное пособие для высших учебных заведений [Текст] / Л.Э. Зотова, М.Ю. Краева. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 162 с.
223. Сперанская, Н.И. Учебная адаптация учащихся при переходе из начальной в основную школу [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сперанская Нина Ивановна. – Тюмень, 2001. – 21 с.
224. Тарасова, Л.Е. Адаптационная готовность: дефиниция термина [Текст] / Л.Е. Тарасова // Перспективы науки. – 2015. – №7(70). – С. 26-30.
225. Тарасова, Л.Е. Механизмы школьной дезадаптации младших подростков [Текст] / Л.Е. Тарасова // Адаптация личности в современном мире: межвузовский сборник научных трудов. – Саратов: Научная книга, 2011. – Вып. 3. – С. 84-89.
226. Тарасова, Л.Е. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников [Текст] / Л.Е. Тарасова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – №2. – С. 18-22.

227. Тарасова, Л.Е. Психолого-педагогические условия формирования адаптационной готовности в вузе [Текст] / Л.Е. Тарасова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 175.

228. Терещенко, В.В. Динамические аспекты взросления ребенка на межвозрастных переходах [Текст] / В.В. Терещенко // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2018. – № 1-1. – С. 118-125.

229. Терещенко, В.В. Психологические маркеры взросления старшеклассников на межвозрастных переходах в разных образовательных средах [Текст] / В.В. Терещенко // Психология обучения. – 2020. – № 3. – С. 51-58.

230. Толстых, Н.Н. Подросток в неформальной группе [Текст] / Н.Н. Толстых. – М.: Знание, 1991. – 215 с.

231. Трещев, А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Трещев Александр Михайлович. – Калуга, 2001. – 541 с.

232. Тухтаева, О.Т., Алимов, А.В., Каримова, М.Н. Психофизиологическое состояние школьников на переходных этапах обучения [Текст] / О.Т. Тухтаева, А.В. Алимов, М.Н. Каримова // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. – 2011. – №90 (2). – С. 131-134.

233. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.

234. Улановская, И.А. О проблемах вхождения дошкольников в образовательную среду школы / И.А. Улановская // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 116-123.

235. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06 октября 2009 г. N 373) [Электронный ресурс]. – <https://минобрнауки.рф/документы/543/файл/745/приказ%20Об%20утвержде нии%20373.rtf> (Дата обращения: 15.06.2014).

236. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) [Электронный ресурс]. – <https://минобрнауки.рф/документы/543/файл/4588/приказ%20Об%20утверждении%20413.rtf> (Дата обращения: 15.06.2014).

237. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. – <https://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ%20Об%20утверждении%201897.rtf> (Дата обращения: 15.06.2014).

238. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

239. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: избр. тр. в 2 т. [Текст] / Д.И. Фельштейн. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2005. – Т. 1. – 568 с.

240. Формирование духовно-нравственной среды образовательного учреждения: коллект. моногр. [Текст] / под общ. Ред. И.Н. Емельяновой. – Тюмень: Тюменский гос. ун-т. – 2012. – 167 с.

241. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.

242. Хаджиева, М.В. Принципы развития субъектной позиции учителя в педагогическом сообществе [Текст] /М.В. Хаджиева // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9. – С. 1859-1862.

243. Хворостьянова, Н. И. Социальная адаптация детей-инвалидов: аспекты управления [Текст]: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Хворостьянова Наталья Исааковна. – Орёл, 1999. – 173 с.

244. Хижняк, Л.В. Становление смыслового отношения к будущей профессиональной деятельности как задача профессионального

самоопределения старшеклассников [Текст] / Л.В. Хижняк // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 121-125.

245. Цукерман, Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема [Текст] / Г.А. Цукерман. – Вопросы психологии. – 2001. – №5. – С.19-34.

246. Цыцулин, А.Е. Психологические условия формирования готовности учащихся к переходу из начального звена в основную школу [Текст] / А.Е. Цыцулин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – №2(6). – С. 1427-1431.

247. Чижкова, М.Б. Адаптация школьников к образовательной среде при переходе от средней к старшей ступени общеобразовательной школы [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чижкова Марина Борисовна. – Самара, 2012. – 28 с.

248. Чижкова, М.Б. Индивидуально-личностные факторы риска нарушений адаптации старших школьников к образовательной среде [Текст] / М.Б. Чижкова // Интеграция образования. – 2011. – №2. – С. 72-78.

249. Шадриков, В.Д., Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей [Текст] / В.Д. Шадриков, Н.В. Нижегородцева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. – 2001. – 256 с.

250. Шамионов, Р. М. Адаптационная готовность личности как фактор социальной адаптации. [Текст] / Р.М. Шамионов // 7-я Российская конференция по экологической психологии: тез. – М.; СПб. – 2015. – С. 469–472.

251. Шамионов, Р.М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза во взаимосвязи с социально-психологическими факторами [Текст] / Р.М. Шамионов // Психология обучения. – 2012. – № 11. – С. 116-123.

252. Шамионов, Р.М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия [Текст] / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – №4. – С.106-112.

253. Шамионов, Р.М. К вопросу об адаптационной готовности личности [Текст] / Р.М. Шамионов // Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2011. – С. 28–33.

254. Шамионов, Р.М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности [Текст] / Р.М. Шамионов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5. – № 2. – С. 72-80.

255. Шинтарь, З.Л. Введение в школьную жизнь: учеб.-метод. пособие [Текст] / З.Л. Шинтарь. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 119 с.

256. Эксакусто, Т.В., Истратова, О.Н. Справочник психолога начальной школы [Текст] / Т.В. Эксакусто, О.Н. Истратова. – Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 442 с.

257. Эльконин, Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Триволга, 1994. – 168 с.

258. Эльконин, Д.Б. К периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С.60-77.

259. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 411 с.

260. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: избр.

психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – С. 254-265.

261. Энциклопедический словарь медицинских терминов [Текст]. – Т.1. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 464 с.

262. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – с. 89-105

263. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция [Текст] / В.А. Ядов. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

264. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное образование в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

265. Ялтонский, В.М. Взаимосвязь копинг-поведения и Я-концепции у больных, зависимых от алкоголя, и условно здоровых мужчин [Текст] / В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота, Е.Т. Соколова, Н.С. Видерман // Социальная и клиническая психиатрия. – 2001. – Т.11, вып. 2. – С. 36-43.

266. Ямбург, Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель (Теоретические основания и практическая реализация) [Текст] / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

267. Ямбург, Е.А. Педагогическая философия адаптивной модели школы [Текст] / Е.А. Ямбург // Мир образования. – 1996. – № 6. – С. 128-132.

268. Ясвин, В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам [Текст] / В.А. Ясвин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т.18. – Вып. 1. – С.80-91.

269. Ясвин, В.А., Дерябо, С.Д. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

270. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе [Текст] / Л.А. Ясюкова. – СПб.: ГУНПП ИМАТОН, 2004. – 190 с.
271. Ясюкова, Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников [Текст] / Л.А. Ясюкова. – СПб.: Речь, 2003. – 384 с.
272. Anderson, C. The Search for School Climate: A Review of the Research [Text] / C. Anderson // American Educational Research Journal. – Vol. 52. – pp. 368–420.
273. Berry, J. Immigration, acculturation and adaptation [Text] / J. Berry // Applied Psychology. An international review. – 1997. – Vol. 46 (1). – pp. 5-46.
274. Dugguh, S.I., Dennis, A., Job satisfaction theories: Traceability to employee performance in organizations [Text] / S.I. Dugguh, A. Dennis // IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM). – Vol. 16. – Iss. 5. – Ver. I (May. 2014). – pp. 11-18.
275. George, J.M., Jones, G.R. Experiencing work: Values, attitudes and moods [Text] / J.M. George, G.R. Jones // Human relations. – 1997. – V. 50. – pp. 393-416.
276. Henderson, N. Havens of Resilience [Text] / N. Henderson // Educational Leadership. – 2013. – Vol. 71. – № 1. – pp. 22-27.
277. Kristof, A.L. Person-organization fit: An integrated review of its conceptualizations, measurement and implications [Text] / A.L. Kristof // Personnel Psychology, Spring. – 1996. – pp. 1-49.
278. Philips, L. Human adaptation and his failures [Text] / L. Philips. – New York: Academic Press, 1968. – 227 p.
279. Reid, K., Hopkins, D., et al. Towards the effective school: the problems and some solutions [Text] / K. Reid, D. Hopkins. – Oxford, 1987. – 305 p.

280. Roese, R.W., Eccles, J.S., Sameroff, A.I. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings [Text] / R.W. Roese and others / The Elementary school journal. – 2000. – Vol. 100. – Iss. 5. – pp. 443-473.

281. Shamionov, R.M. Adaptational potential and subjective well-being of comprehensive school graduates and first year students of higher educational institutions [Text] / R.M. Shamionov // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 131. – pp. 51-56. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814029887>.

282. Simpson, D.J. Teaching and Teacher Education [Text] / D.J. Simpson // Journal of Teacher Education. – 1999. – Vol. 25 (2). – pp. 79-88.

283. Tilleczek, K., Ferguson, B. Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature [Electronic resource] / K. Tilleczek, B. Ferguson. – 2007. – 54 p. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentsuccess/TransitionLiterature.pdf> (date of access: 20.12.2017).

284. Ward, C. Acculturation and Adaptation Revisited [Text] / C. Ward // Journal of Cross-cultural Psychology. – 1999. – Vol. 30. – No. 4.– pp. 422-442.

285. Werner, E.E. What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies? [Text] / E.E. Werner // Handbook of Resilience in Children. – New York: Springer Science+Business Media, 2013. – pp. 87-105.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для педагогических работников и родителей (законных представителей)
первоклассников

Анкетирование проводилось индивидуально и фронтально. Важно обеспечить самостоятельное заполнение экспертами анкеты без консультаций и обсуждений.

Инструкция:

Ниже приводится ряд характеристик образовательной среды школы и метапредметные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы. Прочитайте внимательно каждую из них и оцените уровень соответствия их по шкале, где:

- 1 – не соответствует;
- 2 – соответствует частично;
- 3 – соответствует в определенных ситуациях;
- 4 – полностью соответствует.

№ п/ п	Параметры	Критерии	Оценка			
			1	2	3	4
I. Оценка пространственно-предметного компонента образовательной среды						
1.	Доступность и информационная открытость, качество пространственно-предметной организации среды	1.1 Возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательного учреждения				
		1.2 Фиксация хода образовательного процесса и результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования с применением информационных ресурсов (например, сервисы dnevnik.ru , uchi.ru и т.д.)				
		1.3 Взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе дистанционное посредством сети Интернет (сайт образовательной организации, учебные сервисы)				
		1.4 Контролируемый доступ участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет				
		1.5 Широкий, постоянный и устойчивый доступ для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией основной образовательной программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления				

2.	Декларируемые и реальные цели школы, а также соотношение целевых приоритетов	2.1 Образовательная среда ориентирована на становление личностных характеристик выпускника ("портрет выпускника начальной школы")				
		2.2 В школе осуществляется формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности				
		2.3 Главная цель школы – интеллектуальное развитие каждого обучающегося				
		2.4 Соответствие целей основной образовательной программы начального общего образования реальному состоянию образовательной среды				
		2.5 Гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности				
33.	Развивающий потенциал образовательной среды	3.1 Ориентация на результаты образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования				
		3.2 Учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения				
		3.3 Разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности				
4.	Объективные результаты общеобразов	4.1 Реальные отношения между детьми в классе				
		4.2. Отношение учителей и учащихся				
		4.3 Отношение к динамичной образовательной среде				
II. Оценка методического компонента образовательной среды						
1.	Предметный	1.1 Использование дидактических приемов и средств				

		1.2 Разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности				
2.	Организационный уровень	2.1 Обеспечение преемственности дошкольного, начального, основного и среднего общего образования				
		2.2 Использование в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа;				
		2.3 Эффективная самостоятельная работа обучающихся при поддержке педагогических работников				
		2.4 Обновление содержания основной образовательной программы, а также методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов детей и их родителей (законных представителей), а также с учетом особенностей субъекта Российской Федерации				
3.	Уровень взаимодействия	3.1 Стиль общения учителя				
		3.2 Способы стимуляции активности учащихся				
		3.3 Формы оценки, поощрения и наказания				
		3.4 Требования к дисциплине и личностная реакция педагога				
		3.5 Взаимодействие педагогов, администрации и родителей (законных представителей) на переходных этапах образования				
III. Оценка когнитивного компонента образовательной среды						
1.	Метапредметные результаты освоения	1.1 Овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления				
		1.2 Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера				

	1.3 Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата				
	1.4 Формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха				
	1.5 Освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии				
	1.6 Использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач				
	1.7 Активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее - ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач				
	1.8 Использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета				
	1.9 Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах				

	1.10 Овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям				
	1.11 Готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий				
	1.12 Определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих				
	1.13 Готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества				
	1.14 Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета				
	1.15 Овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами				
	1.16 Умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета				

Ваш пол: М Ж

Ваш возраст _____

Вы педагог или родитель (законный представитель) обучающегося (подчеркните нужное).

Анкета для педагогических работников и родителей (законных) представителей
пятиклассников

Анкетирование проводилось индивидуально и фронтально. Важно обеспечить самостоятельное заполнение экспертами анкеты без консультаций и обсуждений.

Инструкция:

Ниже приводится ряд характеристик образовательной среды школы и метапредметные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы. Прочитайте внимательно каждую из них и оцените уровень соответствия их по шкале, где:

- 1 – не соответствует;
- 2 – соответствует частично;
- 3 – соответствует в определенных ситуациях;
- 4 – полностью соответствует.

№ п/п	Параметры	Критерии	Оценка			
			1	2	3	4
I. Оценка пространственно-предметного компонента образовательной среды						
1.	Доступность и информационная открытость, качество пространственно-предметной организации среды	1.1 Возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательного учреждения				
		1.2 Фиксация хода образовательного процесса и результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования с применением информационных ресурсов (например, сервисы dnevnik.ru , uchi.ru и т.д.)				
		1.3 Взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе дистанционное посредством сети Интернет (сайт образовательной организации, учебные сервисы)				
		1.4 Контролируемый доступ участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет				
		1.5 Широкий, постоянный и устойчивый доступ для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией основной образовательной программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления				

2.	Декларируемые и реальные цели школы, а также соотношение целевых приоритетов	2.1 Образовательная среда ориентирована на становление личностных характеристик выпускника (портрет выпускника основной школы)				
		2.2 Школа должна обеспечивать развитие у обучающихся способности к саморазвитию и самосовершенствованию				
		2.3 Главная цель школы – интеллектуальное развитие каждого обучающегося				
		2.4 Соответствие целей основной образовательной программы основного общего образования реальному состоянию образовательной среды				
		2.5 Гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности				
33.	Развивающий потенциал образовательной среды	3.1 Ориентация на результаты образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования				
		3.2 Учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения				
		3.3 Разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности				
4.	Объективные результаты общеобразов	4.1 Реальные отношения между детьми в классе				
		4.2. Отношение учителей и учащихся				
		4.3 Отношение к динамичной образовательной среде				
II. Оценка методического компонента образовательной среды						
1.	Предметный	1.1 Использование дидактических приемов и средств				

		1.2 Разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности				
2.	Организационный уровень	2.1 Преимущество по отношению к начальному общему образованию и учет особенностей организации основного общего образования, а также специфики возрастного психофизического развития обучающихся при получении основного общего образования.				
		2.2 Использование в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа;				
		2.3 Эффективная самостоятельная работа обучающихся при поддержке педагогических работников				
		2.4 Обновление содержания основной образовательной программы, а также методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов детей и их родителей (законных представителей), а также с учетом особенностей субъекта Российской Федерации				
3.	Уровень взаимодействия	3.1 Стиль общения учителя				
		3.2 Способы стимуляции активности учащихся				
		3.3 Формы оценки, поощрения и наказания				
		3.4 Требования к дисциплине и личностная реакция педагога				
		3.5 Взаимодействие педагогов, администрации и родителей (законных представителей) на переходных этапах образования				
II. Оценка когнитивного компонента образовательной среды						
1.	Метапредметные результаты освоения	1.1 Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности				

	1.2 Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач				
	1.3 Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией				
	1.4 Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения				
	1.5 Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности				
	1.6 Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы				
	1.7 Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач				
	1.8 Смысловое чтение				
	1.9 Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение				
	1.10 Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью				

		1.11 Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ – компетенции); развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами				
		1.12 Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации				

Ваш пол: М Ж

Ваш возраст _____

Вы педагог или родитель (законный представитель) обучающегося (подчеркните нужное).

Анкета для педагогических работников и родителей (законных) представителей
десятиклассников

Анкетирование проводилось индивидуально и фронтально. Важно обеспечить самостоятельное заполнение экспертами анкеты без консультаций и обсуждений.

Инструкция:

Ниже приводится ряд характеристик образовательной среды школы и метапредметные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы. Прочитайте внимательно каждую из них и оцените уровень соответствия их по шкале, где:

- 1 – не соответствует;
- 2 – соответствует частично;
- 3 – соответствует в определенных ситуациях;
- 4 – полностью соответствует.

№ п/п	Параметры	Критерии	Оценка			
			1	2	3	4
I. Оценка пространственно-предметного компонента образовательной среды						
1.	Доступность и информационная открытость, качество пространственно-предметной организации среды	1.1 Возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательного учреждения				
		1.2 Фиксация хода образовательного процесса и результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования с применением информационных ресурсов (например, сервисы dnevnik.ru , uchi.ru и т.д.)				
		1.3 Взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе дистанционное посредством сети Интернет (сайт образовательной организации, учебные сервисы)				
		1.4 Контролируемый доступ участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет				
		1.5 Широкий, постоянный и устойчивый доступ для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией основной образовательной программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления				
2.	Декларируемые	2.1 Образовательная среда ориентирована на становление личностных характеристик выпускника (портрет выпускника школы)				

		2.2 Школа должна обеспечивать развитие у обучающихся способности к саморазвитию и самосовершенствованию				
		2.3 Главная цель школы – интеллектуальное развитие каждого обучающегося				
		2.4 Соответствие целей основной образовательной программы среднего общего образования реальному состоянию образовательной среды				
		2.5 Гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы среднего общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности				
33.	Развивающий потенциал образовательной среды	3.1 Ориентация на результаты образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования				
		3.2 Учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения				
		3.3 Разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности				
4.	Объективные результаты общеобразов	4.1 Реальные отношения между детьми в классе				
		4.2. Отношение учителей и учащихся				
		4.3 Отношение к динамичной образовательной среде				
II. Оценка методического компонента образовательной среды						
1.	Предметный	1.1 Использование дидактических приемов и средств				

		1.2 Разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности				
2.	Организационный уровень	2.1 Преимущество по отношению к основному общему образованию и соответствие специфики образовательной деятельности при получении среднего общего образования, а также возрастным психофизическим особенностям развития обучающихся				
		2.2 Использование в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа;				
		2.3 Эффективная самостоятельная работа обучающихся при поддержке педагогических работников				
		2.4 Обновление содержания основной образовательной программы, а также методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов детей и их родителей (законных представителей), а также с учетом особенностей субъекта Российской Федерации				
3.	Уровень взаимодействия	3.1 Стиль общения учителя				
		3.2 Способы стимуляции активности учащихся				
		3.3 Формы оценки, поощрения и наказания				
		3.4 Требования к дисциплине и личностная реакция педагога				
		3.5 Взаимодействие педагогов, администрации и родителей (законных представителей) на переходных этапах образования				
II. Оценка когнитивного компонента образовательной среды						

1.	Метапредметные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы	1.1 умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях				
		1.2 Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты				
		1.3 Владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания				
		1.4 Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников				
		1.5 Умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности				
		1.6 Умение определять назначение и функции различных социальных институтов				
		1.7 Умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей				
		1.8 Владение языковыми средствами - умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства				

		1.9 Владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения				
--	--	---	--	--	--	--

Ваш пол: М Ж

Ваш возраст _____

Вы педагог или родитель (законный представитель) обучающегося (подчеркните нужное).

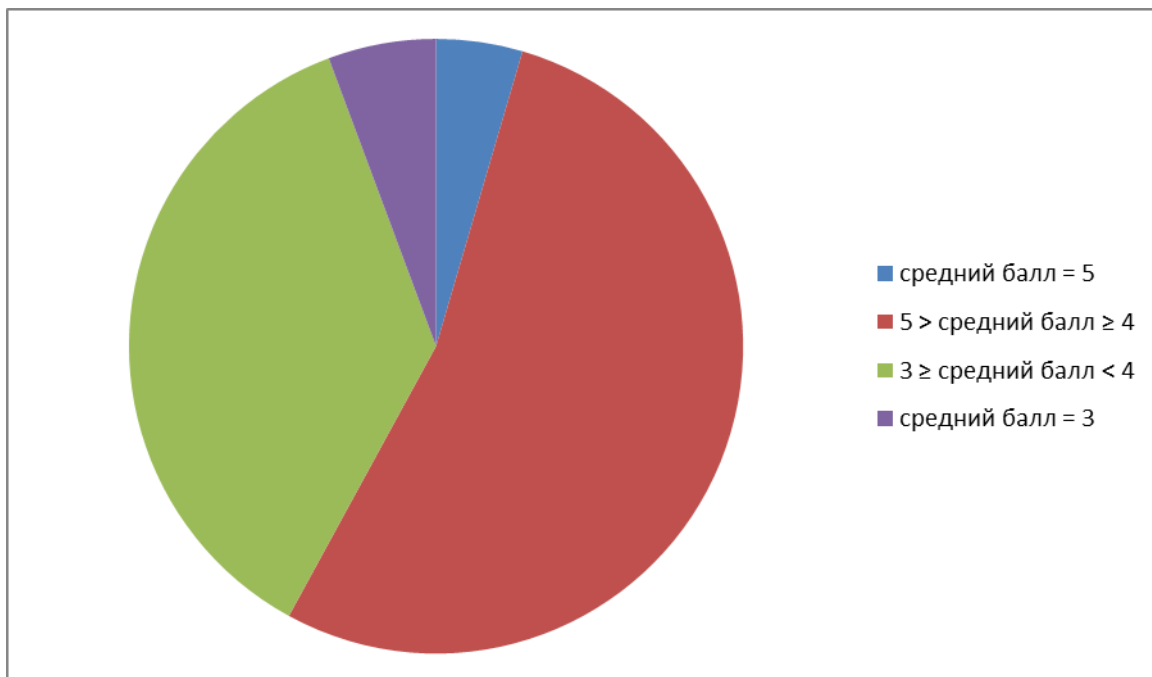


Рисунок 1. Процентное распределение учащихся первых классов с разными уровнями академической успеваемости в целом по выборке (N = 88)

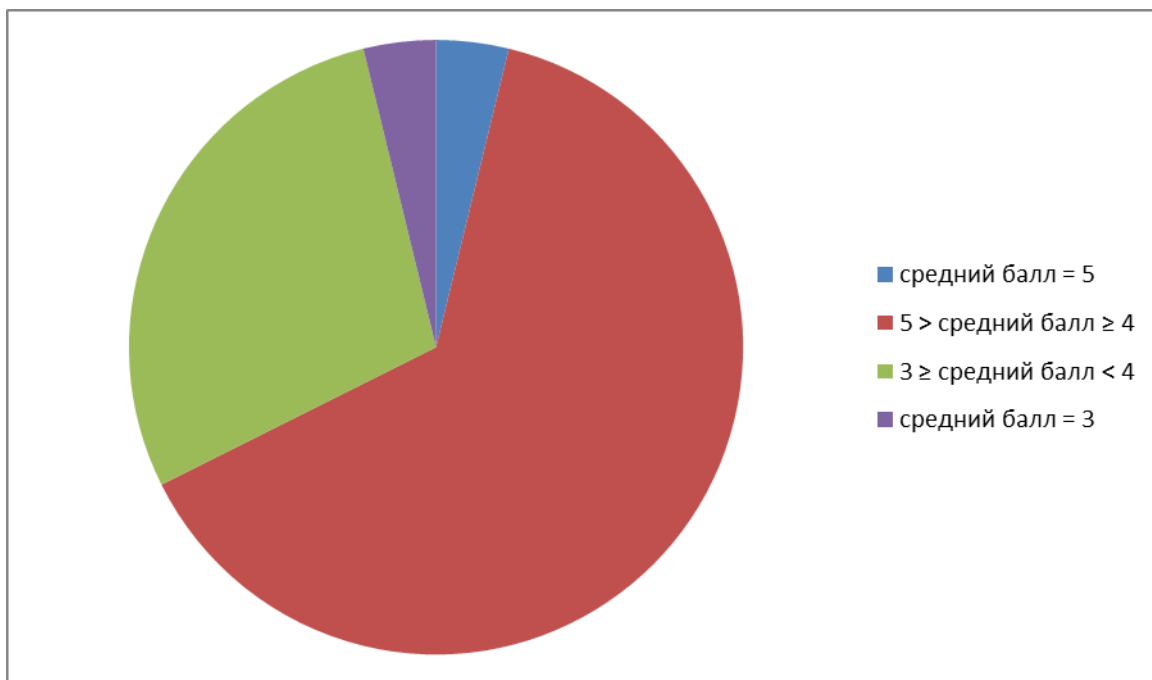


Рисунок 2. Процентное распределение учащихся пятых классов с разными уровнями академической успеваемости в целом по выборке (N = 78)

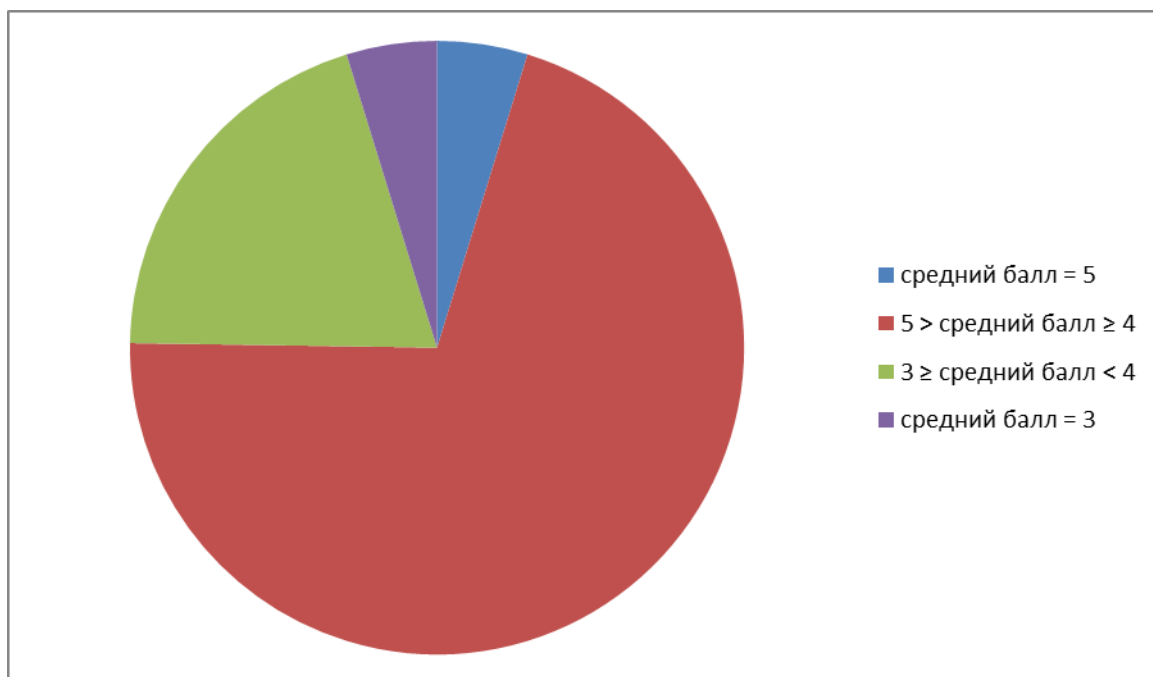


Рисунок 3. Процентное распределение учащихся десятых классов с разными уровнями академической успеваемости в целом по выборке (N = 82)