Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

На правах рукописи

САХАРОВА Елена Валерьевна

РОДИТЕЛЬСКОЕ УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
доктор психологических наук,
профессор
Серых Анна Борисовна

Калининград, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ……..…….. 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЬСКОГО УЧАСТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ ….…….…….....16

1.1. Проблемы школьной адаптации и дезадаптации в психолого-педагогической литературе …….……..……...……16

1.2. Феномен «родительского участия» в психолого-педагогической литературе и нормативных документах в российской системе образования: обоснование введения термина ……..…….…….……..…51

1.3. Родители как субъекты образовательного процесса ……...…..…….65

1.4. Формы родительского участия в образовательно-воспитательном процессе …….……..77

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ …… …….…….86

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВОВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ .…….……..…..……91

2.1. Диагностика адаптации детей к школе на разных этапах обучения…….91

2.2. Технология вовлечения родителей в процесс адаптации детей к школе …….……...…….……..…100

2.3. Экспериментальное исследование результативности технологии вовлечения родителей в процесс адаптации детей ……...…….....109

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ ….……...……...…..138

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ……..……..……..…..……..…..…143

СПИСОК ТЕРМИНОВ И СОКРАЩЕНИЙ ……..…..……..…149

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ……..……...….158

ПРИЛОЖЕНИЯ ……..……....…...186

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное общество, динамично развивающееся образовательное пространство влияют на качество родительско-детских отношений в семье, наполняя роль родителя иными смыслами и ответственностями. Права родителя, закрепленные в законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012); открытость образовательного процесса и деятельности школы позволяют родителю принимать участие непосредственно в ее жизни, следствием чего должны стать позитивные изменения в жизни ребенка: положительная динамика процесса адаптации в различные периоды школьного обучения. Однако современные дети демонстрируют отсутствие готовности к освоению новой для них роли, что значительно осложняет протекание периода адаптации как при поступлении в школу, так и при переходе в основную (по данным исследований 2009-2010 годов Института возрастной физиологии РАО (М.М. Безруких, Д.А. Фарбер), большая часть детей 6-7 лет подходят к началу обучения в школе с возрастной несформированностью значимых для школы функций, от 60 до 90% - с несформированными соответственно возрасту познавательными функциями (М.М. Безруких); по нашим данным за последние 15 – 20 лет в среднем от 15 до 60% детей, несмотря на активность родителей, испытывают затруднения в периоды адаптации).

Роль современного родителя в тандеме «школа-семья» однозначно переведена в категорию субъектную, хотя наиболее распространенными формами взаимодействия с родителями остаются традиционные, например, участие в родительском комитете, различных Советах и, конечно, всеобуч (как форма работы предложен в начале прошлого века; закреплен в Письме Министерства образования РФ от 22.07.2002 года N 30-51-547/16 «Об организации родительского всеобуча в общеобразовательных учреждениях»). Вместе с тем, несмотря на реализацию родительского всеобуча в образовательных организациях, на открытость и доступность информации психолого-

педагогического характера, результативность и эффективность родительского участия в жизни современного ребенка минимальны.

С учетом прогрессии и наиболее вероятных негативных последствий вышеизложенных тенденций, проблему школьной дезадаптации и родительского участия как фактора адаптации ребенка стоит рассматривать в качестве одной из существенных проблем современного общества, которые требуют, как более углубленного изучения, так и поисков продуктивного решения на практическом уровне.

На сегодняшний день для отечественной психолого-педагогической и исследовательской терминологии понятие «родительское участие» в качестве самостоятельного термина ново; сведений, касающихся этого вопроса крайне недостаточно, в связи с чем актуальность данной работы возрастает.

Степень разработанности проблемы. Отдельные аспекты проблемы рассматривались рядом авторов. Вопросов влияния социума, в частности семьи, на адаптацию и возникновение различных факторов и рисков дезадаптации касались А.Н. Анцута, М. Арутюнян, В.С. Басюк, А.Я. Варга, Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер, Дж. Грей, В.Н. Дружинин, Г.С. Корытова, Б.В. Куприянов, Д.В. Лифинцев, А.А. Лифинцева, Т. Д. Молодцова, Р.В. Овчарова, Я. Риис (J. Riis), А.Б. Серых, И.Н. Симаева, М.Ю. Синягина, А.С. Спиваковская.

Экспериментальный подход к определению готовности к школе с попыткой объединить взгляды родителя и учителя на готовность к школе ребенка был предложен в 2008 году группой отечественных авторов (А.Л. Венгер, И.В. Ермакова, Г.С. Ковалева и др.), где был введен параметр «семья как ресурс адаптации».

Адаптацию как цель применения копинговых стратегий в детско-родительских отношениях рассматривали Х. Вебер (H. Weber), Кристиансен (Kristiansen), Р. Лазарус (R. Lazarus), Я. Риис (J. Riis), М.В. Сапоровская, С. Фолкман (S. Folkman).

Различные аспекты адаптапции в модели «ученик – образовательная среда» изучали П.К. Анохин, М.М. Безруких, Ж.М. Глозман, М.В. Григорьева, Д. Дьюи,

Б.В. Куприянов, В.С. Мухина, У. Найссер, А.В. Потанина, А.В. Потапова, Н.В. Самсонова, И.Н. Симаева, Б.Ф. Ломов, Е.М. Суркова, Е.Н. Соколов. А.А Реан и И.Н. Симаевой введено понятие превентивной адаптации как личностного новообразования.

Проблема психологической адаптации первоклассников к школе в контексте влияния социально обусловленных факторов психологического благополучия описывается в трудах Т.Ю. Андрущенко, Н.А. Богачкина, М.М. Безруких, А. Гиппиус, С.Г. Косарецкого, Т.В. Костяк, Б.В. Куприянова, С.К. Магид, Н.В. Самсоновой, Г.М. Шашловой («зоны ближайшего коммуникативного развития» в период возрастного кризиса 6-7 лет).

Адаптация учебная и социальная рассматривалась представителями различных наук. В педагогике это Ш.А. Амонашвили, Г.А. Белова, Л.С. Выготский, Е.Д. Гранкина, Е.А. Кудрявцева, Б.В. Куприянов, Е.А. Ямбург; в психологии: И.А. Агафонова, М.Р. Битянова, Г.А. Дорофеева, М.Е. Зеленова, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Н.Е. Полтавцева, А.В. Петровский, Н.Ю.Синягина; в медицине: Г.В. Бородкина, С.М. Громбах, Л.А. Жданова, О.Ю. Кочерова, А.А. Солнцев; в физиологии: М.М. Безруких, И.В. Давыдовский, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фабер.

Причины, признаки нарушений адаптации, типы дезадаптивного поведения, пути профилактики и коррекции дезадаптации школьников исследовали Б.Н.Алмазов, С.А. Беличева, А.А. Благинин, Г.Д. Воднева, П.В. Востроknутов, Ж.М. Грозман, И.П. Истомина, А.В. Лисин, Т. Д. Молодцова, А.К. Мункоев, Л.Ф.Обухова, Р.В. Овчарова, А.Ю. Потанина, М.И. Смирнова, В.Г. Степанов, У.В.Ульенкова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин.

Таким образом, говоря о степени разработанности вопроса родительского участия в образовательном процессе как фактора адаптации ребенка на разных этапах обучения в школе, можно констатировать недостаточность разработки конкретно данного направления (несмотря на значительный спектр уже имеющихся взглядов, теорий и подходов (Дж. Комер, П. Мортимор (P. Mortimore), Розенхолц (Rosenholtz), М. Фуллан,), поскольку в современной отечественной пси-

холого-педагогической литературе и нормативных документах отсутствует в качестве самостоятельного термина понятие «родительское участие», хотя к введению его в профессиональный глоссарий налицо все предпосылки (обоснование введения термина дано в главе 1, параграф 1.2); имеющиеся на данный момент методики изучения адаптации не дают возможности отследить родительское участие как влияющий на нее фактор.

Тема исследования: Родительское участие в образовательном процессе как фактор адаптации детей к школе.

Объект исследования – процесс адаптации детей к школе на различных этапах обучения.

Предмет исследования – педагогические возможности родительского участия как фактора адаптации детей к школе.

Цель исследования: изучить педагогические возможности родительского участия в процессе адаптации обучающихся к школе.

Гипотеза исследования: адаптация ребенка на различных этапах обучения в школе будет проходить более успешно при соблюдении следующих условий:

- если активное вовлечение родителей в процесс сотрудничества во всех сферах жизнедеятельности ребенка является одной из целей образовательно-воспитательного процесса в школе;
- если исследованы ресурсы родительского участия как фактора адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе;
- разработаны и внедрены формы вовлечения родителей в школьную жизнь ребенка;
- реализована технология родительского участия.

Задачи сформулированы исходя из гипотезы исследования и сообразно его цели:

1. изучить состояние проблемы адаптации/дезадаптации ребенка на различных этапах обучения в школе на современном этапе развития науки;

2. сформулировать и раскрыть содержание понятия «родительское участие»;
3. разработать технологию вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс ребенка;
4. выявить педагогические возможности родительского участия и его влияния на эффективность процессов адаптации детей.

Методологическую основу диссертационного исследования составили

— системный подход, в контексте которого изучаются все составляющие адаптации с учетом их функций и рассматриваются как взаимообусловленные и взаимовлияющие друг на друга (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Н. В. Белякова, Б.Ф. Ломов, Е. В. Славутская, В.И. Тютюнник);

— полисубъектный (диалогический) подход, личность – результат общения (труды В.В. Давыдова, И.В. Дубровной, И.А. Зимней, Колемана (Coleman), А.М. Прихожан, И.С. Якиманской, в части описания психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного процесса);

— аксиологический подход в части изучения теорий воспитания ценностных ориентаций в семье (Ю.П. Азаров, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн); моделей позитивного воспитания, позитивного родительства (К. Росс, М. Фуллан, Г. Чепмен); психологических торий родительства В.И. Брутмана, О.Р. Ворошниной, Л. Демоз, И.С. Кона, М.С. Радионовой, В.А. Рамиха, Н.В. Самоукиной, Г.Г. Филиппова;

— антропологический подход в части изучения человека через его «бытие в образовании» (К.Д. Ушинский): индивид (учитель, ребенок, родитель), коллектив рассматриваются как открытые «личностные и социальные системы», способные к саморазвитию (Г.В. Залевский), учитель при этом выступает в роли «антропотехника», оказывающего педагогическое воздействие и владеющего инструментами влияния и управления (М.М. Безруких, Р.В. Овчарова);

— деятельностный подход: деятельность рассматривается как средство, фактор и базис развития личности; принцип детерминизма, дающий возможность обосновать причинно-следственные связи и конкретизировать индивидуально-личностные и социально-психологические условия протекания адаптации (Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдова, Ю. Платновская, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Л.А. Славутский, Е.В. Славутская, Г.А. Цукерман); принцип развития (возможность проследить динамику протекания процесса адаптации) в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина.

Теоретическую основу составили закономерности социализации, описанные в работах Г.М. Андреевой, И.В. Дубровиной, Е.А. Климова, Э. Берна; теории адаптации, предложенные Т.В. Дорожевец, А.Л. Венгер, А.А. Налчаджян, И.А. Фурмановым; работы А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.В. Рубцова, Д.Б. Эльконина, Blyth, Simmons по возрастной периодизации, возрастным кризисам, закономерностям развития личности**;** концепции социализации (Г.М. Андреева, И.С. Кон, А.В. Мудрик, С.И. Розум, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн); концепции адаптации П.К. Анохина, Г. Селье, И.М. Сеченова; теории и концепции социализации и адаптации (Дж. Баллантайн, У. Бронфенбреннер, Р. Дарендорф, Э.А. Домбровский, Э. Дюркгейм, Дж. Коулмен, Т. Парсонс, Б.Д. Парыгин, Б. Уолмен); подходы в изучении дезадаптации Т.Д. Молодцовой (вводит интегрирующее понятие «комплексы личностно-значимых отношений»), Н.В. Вострокнутова (критериальный подход); экспериментальный подход к определению готовности к школе (М.М. Безруких, М.Р. Битянова, А.Л. Венгер, Н.Е. Водопьянова, И.В. Ермакова, Г.С. Ковалева В.П. Казначеев, Н.Г. Лусканова, Р.В. Овчарова); концепции жизнестойкости человека, жизненного потенциала (Л.Д. Демина, Г.Г. Дриш, С. Мадди, Г. Миэ, И.А. Ральникова, А. Смолл, К.Л. Тимирязев, М. Фролова, Б. Юдин).

Методы исследования:

— эмпирические: анализ научной психолого-педагогической и методической литературы, нормативно-правовых документов, регулирующих деятель-

ность в сфере образования, по вопросам прав и обязанностей в области воспитания и обучения, диссертационных исследований; анкетирование; метод обобщения независимых характеристик; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный);

— теоретические: анализ и синтез (в том числе комплексный анализ как метод обработки содержания научных текстов, метод понятийно-терминологического анализа, статистический анализ результатов работы), сравнение, дедукция и индукция, моделирование, экстраполирование.

Данные методы использовались в комплексе с методами математической обработки экспериментальных данных, полученных в ходе исследования, их системным и качественным анализом, графической интерпретацией.

Экспериментальная база исследования – муниципальное автономное общеобразовательное учреждение города Калининграда средняя общеобразовательная школа № 9 имени Героя Советского Союза старшего лейтенанта Дьякова П.М. (далее – МАОУ СОШ № 9).

Выборку составили учащиеся 1-х и 5-х классов, их педагоги и родители.

В исследовании приняли участие 1086 человек (447 взрослых и 639 детей). Подробно выборка описана в параграфе 2.3 второй главы.

Специфика микрорайона (наличие отдельной начальной школы, дошкольной образовательной организации) позволила изучать процессы адаптации и влияние на них родительского участия в контрольных и экспериментальных группах.

В исследовании можно выделить **ряд этапов:**

1 этап (1993 – 1996 гг.) – теоретический: изучение вопроса адаптации, теоретических подходов, методик исследования, ознакомление с работой лаборатории Н.Е. Водопьяновой (СПб, 1993-1996 гг.), посещение обучающих семинаров, обобщение практического и теоретического опыта по данному вопросу.

2 этап (1996 г.) – разработка методики исследования процессов адаптации обучающихся на различных этапах обучения в школе.

3 этап (1996 – 2014 гг.) – апробация, внедрение методики, сбор экспериментальных данных и работа с ними; разработка и внедрение технологии вовлечения родителей в образовательный процесс.

4 этап (2014 – 2017 гг.) - аналитико-обобщающий: анализ, систематизация и обобщение результатов работы. На данном этапе были сформулированы основные теоретические и практические выводы опытно-экспериментальной работы. Данный этап деятельности сопровождался участием диссертанта в научных, научно-практических и научно-методических конференциях, публикациями статей по вопросам исследования, методических пособий. Результаты работы использовались при оформлении в виде рукописи диссертационной работы.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что

- адаптация ребенка рассматривается как процесс и изучается его динамика;
- адаптация и дезадаптация рассматриваются не как прямые антагонисты, а как элементы единого процесса (дезадаптация рассматривается не как факт неудачного завершения адаптации или невозможности ее достижения, а как изменяемый при определенных условиях уровень адаптивности, пусть даже низкий);
- на основе обобщения опыта и результатов изучения в динамике процесса адаптации школьника, фактологически подтверждено существование такого явления как родительское участие;
- выявлены особенности его влияния на специфику, динамику и скорость протекания процесса адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе;
- предложена технология вовлечения родителей в процесс адаптации детей и показана ее эффективность;
- разработана, апробирована и внедрена авторская методика изучения динамики процесса адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе, позволяющая отследить в этом процессе фактор родительского участия.

Результаты применения данной методики коррелируют с результатами региональных и федеральных мониторингов, что доказывает ее валидность.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что на основе анализа нормативно-правового поля проблемы, научной психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований обобщены и конкретизированы представления о специфике роли современного родителя в процессе обучения и воспитании ребенка; сформулировано понятие «родительское участие» в качестве самостоятельного термина; разработана унифицированная комплексная модель адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе (Приложение 5) с выделением четырех ее составляющих (личностной, коммуникативной, деятельностной, стрессоустойчивости); разработана технология вовлечения родителей в совместный со школой образовательно-воспитательный процесс.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- определены и исследованы условия успешной реализации технологии вовлечения родителей и отслеживания качества родительского участия;
- реализация технология вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс позволяет не только снижать риски адаптационных периодов детей, но и профилактировать, а при необходимости и корректировать возможные последствия дезадаптации на основе активизации родительского участия;
- разработан курс семинара-тренинга для педагогов «Адаптация: проблемы и их преодоление»;
- опубликованы методическое пособие «Методика исследования динамики процесса адаптации учащегося на различных этапах обучения в школе», информационный сборник «Ребенок идет в школу»;
- предложенная методика исследования динамики процесса адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе может быть использована в качестве самостоятельного мониторингового инструментария внутреннего

характера, кроме того, данная методика позволяет отслеживать эффективность родительского участия как фактора адаптации ребенка;

- по итогам применения методики исследования возможно построение различных программ эффективного сопровождения индивидуального и/или группового всех участников образовательно-воспитательного процесса;
- предложенное методическое пособие может быть использовано в педагогической практике как специалистами сопровождения, так и педагогами, и классными руководителями.

Материалы диссертационного исследования применяются в психолого-педагогической практике ряда образовательных организаций города Калининграда.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Родительское участие в образовательно-воспитательном процессе представляет собой ответственное, разумное, конструктивное и безопасное сотрудничество с ребенком с целью его (ребенка) полноценного, соответствующего его особенностям, способностям и потребностям развития, самореализации, т.е. участие родителя во всех аспектах жизнедеятельности ребенка на основе сотрудничества и разумного «невмешательства» («неподавления» «ответственной свободы» для развития), основанное на позитивном подходе в воспитании.
2. Основными формами родительского участия в образовательно-воспитательном процессе являются: сотрудничество со всеми участниками процесса образования и воспитания (прежде всего с собственным ребенком) во всех сферах жизни ребенка, сопровождение (на основе «разумного невмешательства») ребенка в процессе обучения и воспитания (участие в жизни ребенка и его окружения: класса, школы, группы и т.д. (копинг, коучинг, медиация), совместная деятельность; сочувствие и сострадание переживаниям ребенка, связанным не только с обычными житейскими ситуациями, но и

с явлениями школьной жизни, родительское самоуправление (деятельность общественных организаций и объединений родительской общественности, не исключающее эффективных традиционных форм участия).

3. Технология вовлечения родителей в совместную деятельность представляет собой комплекс системно-последовательных мероприятий, реализуемых поэтапно в период обучения ребенка в школе с момента посещения им занятий по подготовке к школе и до пятого класса включительно. Технология не исключает традиционных форм участия родителей в жизни школы и активно «встраивает» и использует современные контенты и ресурсы (информационные, образовательные порталы, социальные сети и т.п.) по мере их появления и развития. Суть технологии вовлечения родителей в системном, комплексном информировании (на основе системных исследований – мониторингов внешних и внутренних) и формировании мотивации на основе саморазвития через освоение конструктивных форм взаимодействия с ребенком не только в условиях школы, но и вне ее посредством активного использования в процессе информирования помимо традиционно принятых однонаправленных трансакций (учитель → ученик, учитель → родитель, родитель → ученик) инновационных: учитель = ученик, учитель = родитель, родитель = ученик, родитель = родитель, ученик = ученик (как элементы копинговых, коучинговых, медиаторских технологий).
4. Родительское участие может быть исследовано при помощи Методики исследования динамики процесса адаптации на разных этапах обучения в школе, которая может быть использована в качестве самостоятельного мониторингового инструментария внутреннего характера.

Достоверность результатов диссертационного исследования подтверждена всесторонним анализом теоретических и практических робот отечественных и зарубежных авторов по вопросу исследования, анализом нормативно-правовых документов различного статуса и направленности по предмету исследования. Научные положения, выводы и рекомендации, сформулированные в диссертации, подкреплены убедительным фактологическим материалом, развернуто представлен-

ном в приведенных таблицах и рисунках, репрезентативностью и объемом выборки, результатами практического внедрения предложенных технологии и методики исследования. В экспериментальной части показана воспроизводимость результатов исследования в больших временных промежутках.

Основные положения диссертационной работы представлены на Всероссийской научно-практической конференции «Семья, брак и родительство в современной России» (г. Москва, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» 25-24 октября 2014г.); Всероссийской интернет-конференции «Здоровьесберегающее образование в России» (г. Южно-Сахалинск, 07.04.2015); на VII International Scientific Conference «The role of science in the development of society» (France, Paris, 1-3 October 2015); XV международной научно-практической конференции «Современный университет как центр трансфера новых технологий» (г. Калининград, БФУ им. И. Канта 23-25 апреля 2015 г.); Четвертой всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Гуманитарные технологии в современном мире» (Калининград, Западный филиал РАНХ И ГС при президенте РФ при поддержке научного журнала «Современная коммуникативистика» 22-24 мая 2015 г.); интернет-конференции по вопросам введения Федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по направлению «родительское участие как основное условие успешной социализации обучающихся с ОВЗ» (Ханты-Мансийский автономный округ-Югра – Калининград, 25.03.2016). Проведена педагогическая мастерская по практическому применению результатов диссертационного исследования «Деятельность школьных служб примирения: к вопросу о родительском участии» в рамках реализации программы дополнительного профессионального образования повышения квалификации «Восстановительная медиация и организация школьной службы примирения» (Калининград, ГАУ ДПО «Институт развития образования», 28.03.2016).

Материалы и результаты исследования представлены в 14 научных изданиях, в том числе в 5 статьях, опубликованных в определенных ВАК РФ ведущих рецензируемых научных изданиях. Опубликованы методическое пособие «Мето-

дика изучения динамики процесса адаптации учащихся на различных этапах обучения в школе», информационный сборник «Ребенок идет в школу. Рассуждения специалиста на тему с упражнениями, правилами, памятками и рекомендациями».

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения; списков литературы, терминов и сокращений; девяти приложений. Основной текст изложен на 148 страницах формата А4. Работа содержит 14 таблиц и 25 рисунков. Список литературы включает 291 наименование, 30 из которых на иностранных языках.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЬСКОГО УЧАСТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ФАКТОРА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

1.1. Проблемы школьной адаптации и дезадаптации в психолого-педагогической литературе

Изначально термин «адаптация» был введен в области биологии в XVIII веке. По мнению И.В. Давыдовского [61], для выражения истинной сути изучаемых явлений и обозначения основы жизни и развития (adaptation, лат. - приспособление). С точки зрения И.М. Сеченова - это «постоянное приспособление... к условиям существования» [И.М. Сеченов, 1863]. Сегодня границы применения понятия не локализованы в рамках одной науки, поскольку адаптация в той или иной мере, в том или ином смысле может протекать в различных сферах, отраслях и областях реальных событий. Помимо этого, изучение проблем адаптации проводятся не только в конкретных отраслях и областях научных и практических знаний, но и приобретают междисциплинарный характер, в связи с чем методология данного исследования имела ряд особенностей (Приложение 1).

Наиболее общее представление об адаптации – это приспособление к разного рода изменениям (внешней среды, условий, окружению, новым явлениям и т.д.). Это одновременно и процесс, и результат, т.к. принято говорить, что «адаптация прошла (наступила, завершилась)», и свойство (так называемая «адаптивность»), т.е. способность к приспособлению и сохранение устойчивости в ситуации изменений среды. По А.Д. Маклакову [140], Е.Ю. Чурюмовой [251] - это так называемый «адаптационный потенциал».

Другую терминологию в описании той же многоплановости понятия «адаптация» можно встретить в работах В.П. Казначеева. Речь идет о статическом и динамическом аспекте адаптации [92]. Адаптация статическая - биосистемное свойство и средовая устойчивость (уровень адаптированности биосистемы), ди-

намическая – сам процесс во времени – изменения (приспособления) биосистемы в ответ на изменения среды.

Вышеописанные аспекты, в общем смысле, определяют направления и подходы в изучении адаптации.

Само понятие адаптации на сегодняшний день, скорее критериально в контексте различных научных подходов, нежели имеет четкое определение. Так в философском понимании это «есть особая форма отражения системами воздействий внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия» [245].

Вместе с тем, относительно человека и общества данное представление имеет недостаточно широкие возможности, поскольку в основе своей является отражением поведения реактивного характера, направленное на приспособление к среде, а не на ее изменение (Рисунок 1).

Рис. 1. Критериальность понятия «адаптация»

Обзор теоретических подходов к изучению адаптации /дезадаптации школьника в контексте социальной компоненты представлен на рисунках 2 и 3.

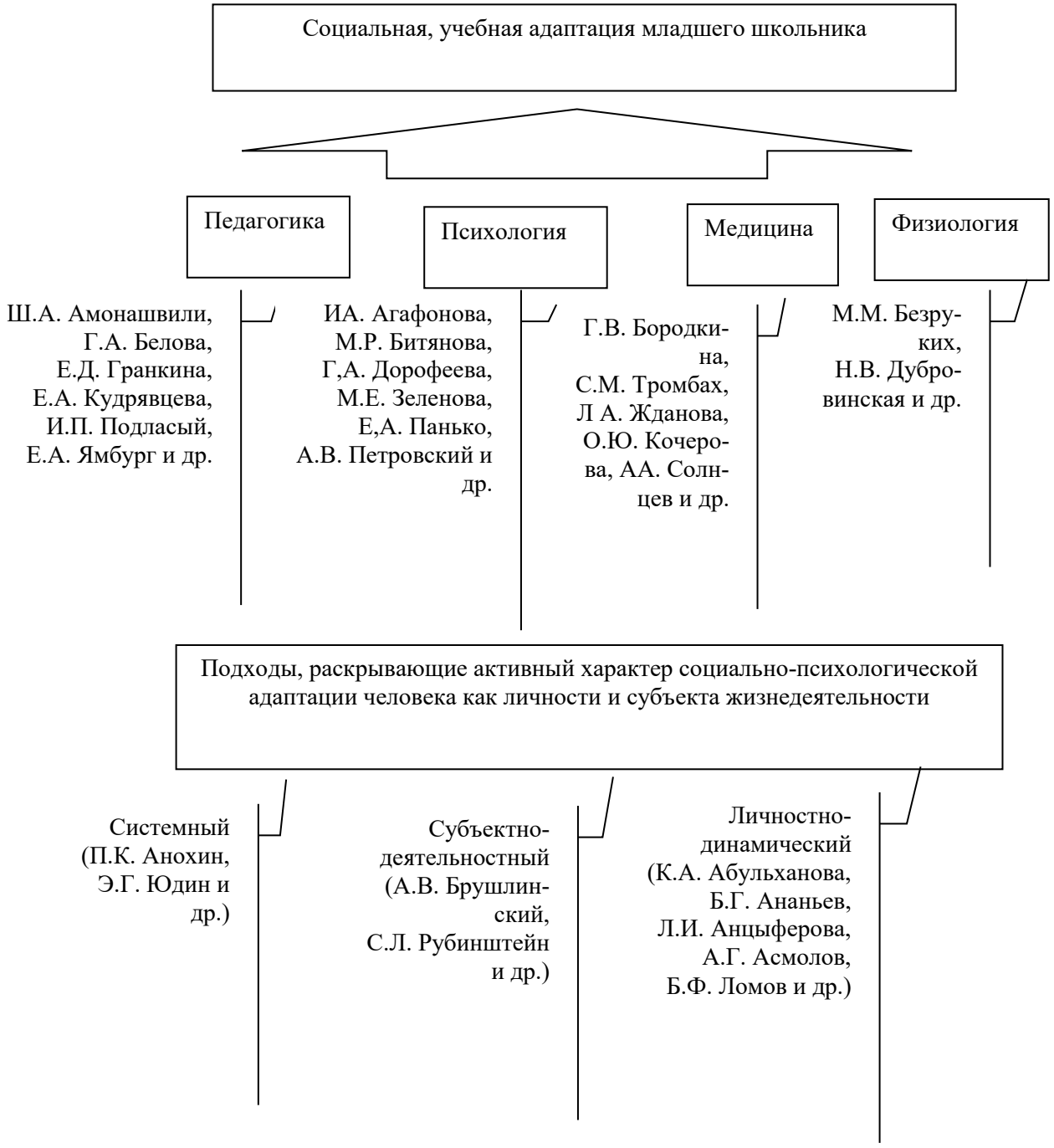


Рис. 2. Теоретические подходы в изучении адаптации школьника

Рис. 3. Теоретические подходы в изучении причин нарушения адаптации (дезадаптации) школьника

В отношении человека принято выделять четыре вида адаптации, связанных между собой: биологическую, физиологическую, психологическую и социальную. Вместе с тем, по мнению ряда авторов (П.Г. Белкина, Е.Н. Емельянова, М.А. Иванова и др.), помимо взаимной связи, каждый из видов адаптации может не только быть относительно самостоятельным, но относительно независимыми и/или временно основным (ведущим) на разных уровнях реализации адаптационного потенциала личности.

Ряд авторов занимались разработкой теоретических моделей адаптации. Например, Т.В. Дорожевец не только разработала теоретическую модель адаптации к школе, но и выделила 3 ее сферы: академическую, социальную, личностную [67]. А.Л. Венгер предложил теорию 3-х уровней адаптации: высокий, средний, низкий [41, 183]. П.С. Кузнецов (2000) также выделяет путем эмпирических изысканий эти 3 уровня и дает им характеристику:

- высокий уровень характеризуется стабильностью, уверенностью в себе, своих возможностях, высокой активностью, интересом к происходящему вокруг;
- средний – снижение стабильности (пытаются перейти в группу с высоким уровнем адаптации, либо уходят на низкий уровень), импульсивность, реактивность;
- низкий – отсутствие стабильности, неуверенность, низкий уровень активности, подавленность [118].

Поскольку адаптация рассматривается, прежде всего, как процесс, количественное выделение его уровней крайне важно. Однако, по нашему мнению, для более детального представления о динамике процесса адаптации возможно выделение дополнительных уровней, промежуточного между высоким и средним (хороший уровень) и последующий за низким – дезадаптация [207, 208].

Адаптация к школьному укладу жизни, как и к любому другому событию или явлению в жизни, по мнению ряда ученых, проходит ряд фаз. Одни (например, А.В. Антропова, А.Г. Хрипкова,) выделяют такие три фазы как: ориентировочное, неустойчивое и относительно устойчивое приспособление; с точки зрения других – генерализованная реакция (вовлечение многих систем организма в ответ на непривычное для него воздействие), «сужение (экономизация) реакций и переход на новый (более высокий и устойчивый) способ функционирования», что и понимается как собственно адаптация (С.М. Громбах, 1975).

В основе теоретической модели адаптации учащихся к образовательной среде в периоды кризисного развития лежат основные положения о социальной природе психики человека [39, 60, 108, 147, 162, 257], которые дают возможность рассмотреть процесс адаптации в модели обобщенной проблемы психического

развития, что, по мнению С.Л. Рубинштейна, сопряжено с освоением контента человеческой культуры и межличностных отношений в ней устоявшихся [195]. При этом, источником развития являются «идеальные формы», которые направляют развитие ребенка, являясь его (развития) источником [195; 257].

Основные концепции, подходы и теории изучения проблемы адаптации представлены на рисунке 4.

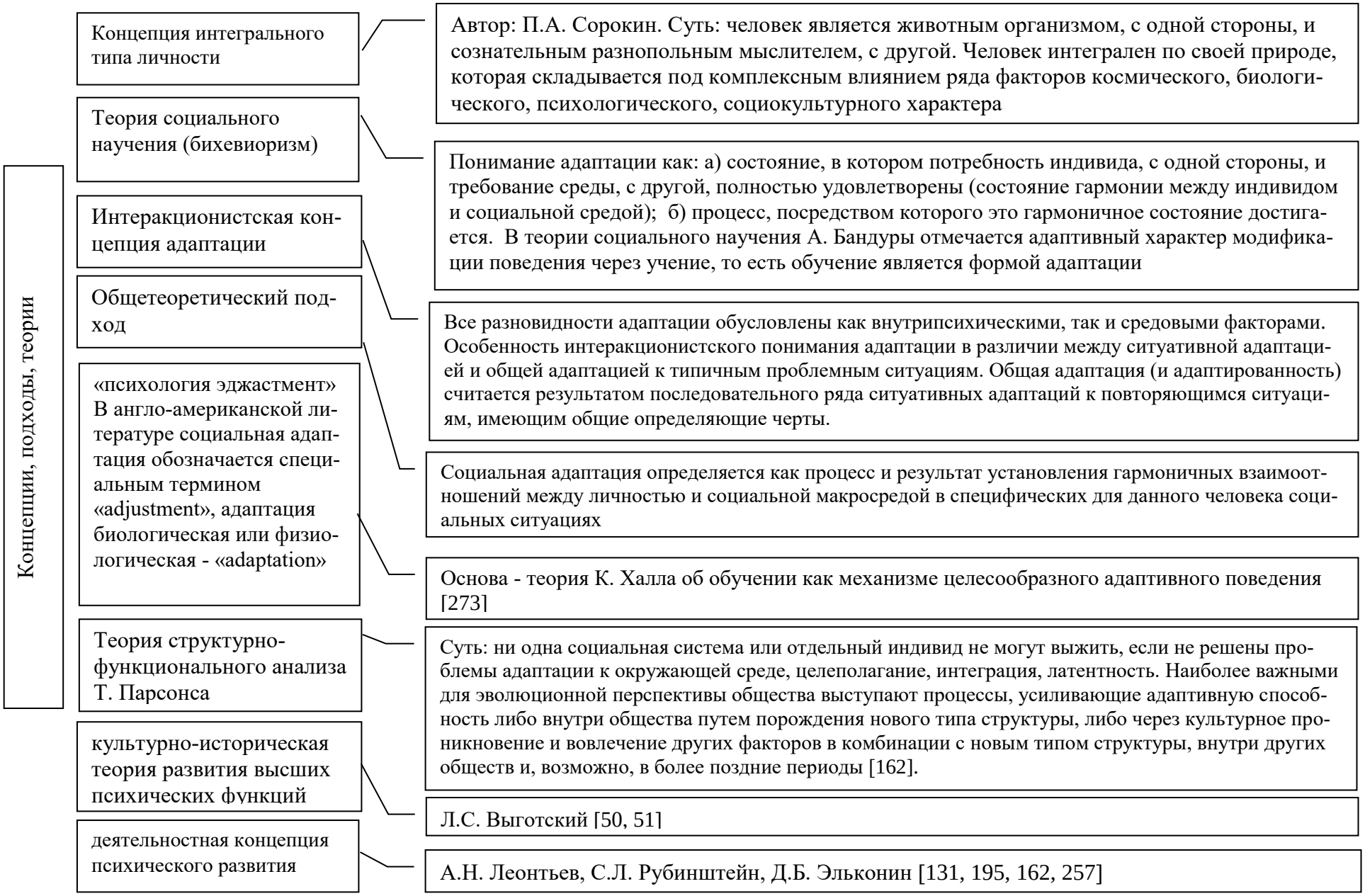
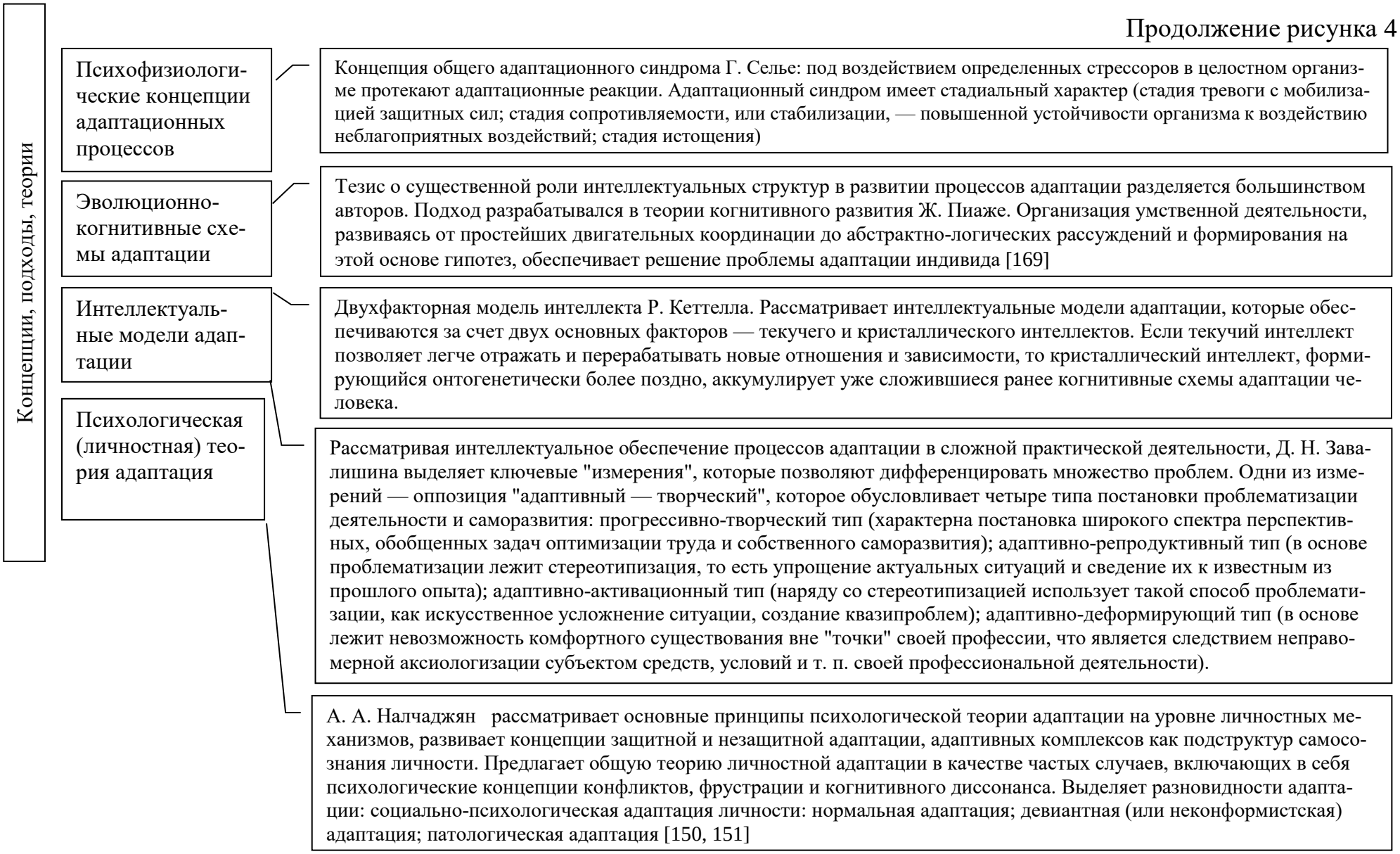


Рис. 4 Основные концепции, подходы и теории изучения проблемы адаптации

Продолжение рисунка 4



Помимо представленных на рисунке 4, изучением вопросов адаптации в различных контекстах занимались ряд авторов. Так влияние и особенности индивидуально-психологических и личностных характеристик, учащихся на адаптацию рассматривали Э.М. Александровская, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, В.В. Давыдова, Ю. Платновская, Л.А. Славутский, Е.В. Славутская, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин.

Темы адаптации в контексте возрастных кризисов, переходных периодов, социальной ситуации развития касались А.П. Краковский, К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман, Д. Б. Эльконин.

Общее движение развития определяется отношением условий внешних (социальных) и внутренних (созревание высших психических функций). При этом, на каждом возрастном этапе наблюдается восприимчивость к воздействиям из вне, избирательная чувствительность, сензитивность. Л.С. Выготский отмечал ведущее значение сензитивных периодов, так как несвоевременное (запоздалое или преждевременное) обучение по отношению к этим этапам мало эффективно [50].

Мухина В.С. отмечает, что возраст «актуального развития» необязательно совпадает с возрастом ребенка по паспорту (это может быть соответствие, отставание или опережение) [148], поэтому процессы адаптации обязательно будут связаны с адаптацией к деятельности (третья составляющая в нашем исследовании), т.к. и при поступлении в школу, и при переходе в среднее звено процессы адаптации накладываются на смену сенситивных периодов (нас интересует смена ведущей деятельности, в частности) и возрастные изменения.

Рядом исследователей (Н. В. Белякова и др.) предлагалось применить, комплексный подход к изучению процессов адаптации школьников на начальном этапе обучения на основе гипотезы о том, что школьная дезадаптация это явление многофакторное (речь шла о группах факторов педагогических, психологических и физиологических), в результате чего стало возможным выделить в "группе риска" три подгруппы (по принципу причинности): педагогическую, психологическую и физиологическую. Е.В. Славутская методом факторного анализа изучала

психологические качества определяющих «дезадаптационный синдром пятого класса» [228, 229].

Вопросы мотивации учебной деятельности подробно раскрыты Л.С. Выготским [51], Л.С. Гребенюком [57]; в контексте адаптации - И.В. Вачковым [39], в контексте вне урочной деятельности – Б.В. Куприяновым [119, 120, 121, 123]. Основные структурные компоненты учебной деятельности рассмотрены В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным [47].

Вопросы школьной адаптации в психолого-педагогической литературе освещены достаточно широко. Однако, если говорить о дезадаптации, то эта проблема чаще всего представлена в качестве антипода адаптации (как итог неуспешного ее протекания). Более того, ряд авторов отмечает, что до сих пор не только нет ни одного самостоятельного научного определения понятия «школьная адаптация», но и существуют расхождения во взглядах на источники возникновения основных причин, состояния дезадаптации учащихся на различных этапах обучения в школе. Ряд авторов говорят о существовании заблуждений и иллюзий в отношении адаптации и дезадаптации [197].

Это связано не только с различиями в терминологическом междисциплинарном контенте, но и с отсутствием универсального подхода к профилактике и коррекции состояний и процессов адаптации, что никоем образом не способствует повышению эффективности существующих моделей по преодолению и профилактике проблем адаптационного периода у учащихся на различных этапах обучения в школе, а не только на начальном. Что в свою очередь не предусматривает ситуацию прогностического характера в плане ранней профилактики.

Традиционно принято рассматривать в качестве полярного процесса адаптации процесс дезадаптации, что обусловлено деструктивным характером данного явления [38].

Дезадаптация школьная [фр. des — от, раз + лат. adaptare — приспосабливать] — затрудненность школьного обучения и конструктивного взаимодействия ребенка с его окружением в условиях обучения. Чаще всего, по мнению исследо-

вателей, выражается в проблемах в освоении общеобразовательной программы обучения, адекватной способностям данного ребенка, а также в поведении отличном от общепринятых норм и психосоматических проявлениях различного характера (являющиеся следствием нежелания идти в школу). Если говорить о многообразии терминологического характера, то при описании явлений, признаков дезадаптации можно встретить: и «психогенная школьная дезадаптация» (у В.Е. Каган, [91]), и «школьная дезадаптация» (у Р.В. Овчаровой это «образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии» [159, 160]), и «школьная неприспособленность» - с точки зрения Г. Кумариной [104]. Помимо этого, встречается «дезадаптация школьников», «школьная фобия», «школьный невроз», «дидактогенния», «дидаскалогения» (причиной которой является влияние учителя на состояние психики ребенка) и т.д. Как результат дидактогении и дидаскогении [1, 90, 91] школьную дезадаптацию рассматривают Ю.А. Александровский [9], Н.А. Березовин [23, 24], В.Е. Каган [91], Я.Л. Коломинский [97], И.А. Невский.

По мнению ряда авторов, (Е.Б. Беззубова, А.Д. Гонеев, Н.Л. Заваденко [78], Г.Ф. Кумарина [104]), школьная дезадаптация понятие многосоставное и объединяет признаки:

— социально-средовые (влияние и характер семейных отношений; специфика образовательно-воспитательной среды, межличностных коммуникаций);
— психологические (особенности, мешающие нормальному вхождению в учебный процесс - акцентуированные, индивидуально-личностные; процесс возникновения девиантого поведения);
— психофизиологические (астенизация и уровень заболеваемости, связанные с отклонениями психофизического развития, что выражается в проявлениях недостаточности церебрально-органического генеза с выраженной симптоматикой, приводящей к проблемам в освоении общеобразовательной программы).

Астапов В.М., Лусканова Н.Г., Микадзе Ю.В., основываясь на анализе и обобщении теоретического и практического опыта большого числа отечественных и зарубежных авторов (представителей педагогики, психологии и медицины) [137, с. 16 - 17], склонны считать затруднения в обучении основным (из первичных) проявлением школьной дезадаптации, отмечая при этом, что, как правило, учитель в состоянии лишь констатировать факт нарушения адаптации, но не определять ее причину.

Н.В. Вострокнутов, говоря о проявлениях школьной дезадаптации, выделяет три критерия:

1. когнитивный (трудности в освоении общеобразовательных программ на фоне недостаточно сформированной общей осведомленности, учебных навыков и знаньевого компонента);
2. эмоционально-личностный (нарушения личностно-эмоционального отношения к процессу обучения, педагогам, перспективам обучения);
3. поведенческий (периодически устойчивые нарушения поведенческого характера в процессе общения и обучения) [48, 49].

По мнению Г.Ф. Кумариной, М.Э. Вайнер, Ю.Н.Вьюнковой и др. понятие «школьная дезадаптация» в современной науке и практике психолого-педагогической направленности употребляется достаточно широко. «Приставка «дез-» предполагает отсутствие, отмену, устранение чего-либо, в другом – движение вниз, понижение, поэтому вышеуказанным термином фактически сегодня обозначают различные нарушения, затруднения, проблемы любого характера в контексте школьной жизни ребенка» – пишет Г.Ф. Кумарина [104, с. 35]. При этом она отмечает, что часто происходит подмена одного термина другим: «школьная дезадаптация» применяется для обозначения понятия «дезадаптация социально-психологическая», что по ее мнению, совершенно недопустимо «с точки зрения научной строгости», так как «социально-психологическая адаптация – это более широкое по своему объему понятие» и возникнуть оно может как следствие влияния событий негативного характера в микросоциуме ребенка (утрата

близких, неурядицы в семье, разводы и пр.) [104, с. 35]. Г.Ф. Кумарина четко сужает контент понятия «школьная дезадаптация» до исключительно последствий прямого или косвенного влияния школы на жизнь ребенка. Хотя результаты исследования, приведенные в данной работе, показали, что не стоит однозначно исключать из числа факторов, оказывающих влияние на такие составляющие адаптации как, например, коммуникативная и стрессоустойчивость, факторы социального характера, поскольку качество родительского участия в процессах адаптации учащегося часто находится в прямой зависимости от них (более подробно это раскрыто в параграфе 1.4). Так, например, по данным автора настоящего исследования в среднестатистическом классе общеобразовательной школы из 25 учащихся от 5 до 9 – из неполных семей (т.е., семьи с одним родителем, без конкретизации причины отсутствия второго в семье: родитель-одиночка, утрата, развод и пр.). Из числа этих детей, как правило, чуть более трети испытывают проблемы в общении со сверстниками (от замкнутости до демонстративно-агрессивного поведения), около 50% - показывают снижение уровня стрессоустойчивости, примерно у четверти из них встречается снижение уровня адаптации по обоим параметрам. При переходе в основную школу (в 5-й класс) улучшение показателей наблюдается не часто, в ряде случаев это происходит на фоне снижения уровня адаптации в личностной компоненте. И, если не предпринимать никаких усилий, в итоге это отразится на адаптации к ведущему типу деятельности на каждом из этапов обучения (учебная – на начальном этапе, общение – при переходе в основную школу).

Исследуя готовность к школе, причины дезадаптации М.М. Безруких говорит о факторах семейного риска (ФСР), на которые могут влиять (осложнять и усиливать) низкий уровень знаний родителей о возрастных и индивидуальных особенностях развития детей; ограничение или недоступность консультативной помощи специалистов (невролога, психолога, логопеда и т. п.); неэффективное взаимодействие родителей с педагогами; отсутствие системы широкого просвещения [22, 186].

А.А. Благинин, И.П. Истомина, А.В. Лисин, М.И. Смирнова отмечают возможность выделения ранних признаков нарушения школьной адаптации [186].

По мнению Ю.А. Александровского [8], Л.И. Божович [31], Н.В. Вострокнутова, Л.С. Выготского, А.О. Дробинской, И.В. Дубровиной [69, 195], Е.Е. Кравцовой [111], В.И. Лубовского и др., к ранней школьной дезадаптации могут привести нарушения в период формирования и становления взаимных отношений ребенка и социума (взрослых, одноклассников) – феномен школьной дезадаптации в контексте проблем общения – Т.Л. Ульянова [242]), базальных установок, за которыми обеспечение эффективной модели общения, успешного освоения учебной деятельности, расширение ресурсов самореализации в школе. Другими словами, раннюю школьную дезадаптацию можно позиционировать как отсутствие возможности для ребенка сформировать личностную позицию в школьном пространстве, что препятствует развитию паттернов для самоактуализации, самореализации в процессе освоения учебной деятельности, создает проблемы для развития идентичности. Причина этому – новые многоуровневые и многомерные отношения, в которые вступает ребенок одновременно с поступлением в школу. Вследствие чего при возникновении межличностных и внутриличностных форм ранней школьной дезадаптации (по мнению Л.Н. Винокурова [46], Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, Б.П. Пузанова, Л.М. Шипицыной) дети имеют трудности в освоении общеобразовательных программ при наличии сохранного интеллекта; проблемы в построении коммуникации «ребенок – социальная среда», в адаптации к изменившимся требованиям основной деятельности (обучения) и все это на фоне возрастных кризисов.

Ряд авторов (Л.Ф. Обухова, У.В. Ульенкова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин) также подтверждают мнение о том, что основное влияние на развитие феномена ранней школьной дезадаптации оказывает именно совпадение периода адаптации с возрастными кризисами (семи лет, тринадцати лет – в данном случае важен предкризисный период), в течение которых происходит формирование психических новообразований и, как следствие – изменения аффективно-личностной сфе-

ры ребенка, коммуникациях и формировании произвольности. При этом Н.В. Вострокнутов, Л.С. Выготский, А.О. Дробинская придают особое значение изучению именно механизмов возникновения ранней школьной дезадаптации. Особое значение кризисных периодов в жизни человека (в период изменения «социальной ситуации развития» по Л.С. Выготскому) в контексте изучения механизмов адаптации также отмечено в онтогенетическом подходе. В данном контексте зона наибольшего риска выпадает на период поступления ребенка в школу и на последующий период усвоения новых требований среды (социальной ситуации). Подтверждение тому – результаты обширных исследований, констатирующих рост психосоматический расстройств и невротических реакций у учащихся начальной школы по сравнению с дошкольниками [41, 42, 78, 86, 133, 134, 137, 164, 190, 191].

В отечественной литературе (по большей части в области психиатрии) сравнительно с недавнего времени «дезадаптация» понимается как «нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой». Речь в данном случае идет в контексте клиники и использование данного термина противоречиво и многогранно, что прежде всего, проявляется в оценке положения (места, роли, значения) дезадаптационных состояний и проявлений в системе отношений «норма - патология». Следствием чего является понимание дезадаптации:

— как процесса, текущего вне патологии и связанного «с отвыканием от одних привычных условий жизни и привыканием к другим» (Т.Г. Дичев; К.Е. Тарасов);
— как расстройств (нарушений), выявляемых при акцентуациях характера или под влиянием психогений (А.Е. Личко, В.Е. Каган);
— как «оценка преневротических нарушений, невротических реакций и состояний как наиболее универсальных проявлений психической дезадаптации» (Ю. А. Александровский).

Помимо этого, понятие «дезадаптация», применяемое в отношении психически неполноценных людей, подразумевает нарушение или потерю целости взаимодействия индивида и мира его окружающего.

Р.М. Баевский, С.Б. Семичев, Н.К. Смирнов рассматривают дезадаптацию в рамках теории «предболезни» как переходное, (предшествующее патологии) состояние, основное отличие которого есть отсутствие конкретных оснований для нозологического диагностирования.

В самом общем виде дезадаптационный процесс развивается по схеме «замкнутого порочного круга» (Е. Олкинуора), в котором, как правило, радикальные изменения жизненных условий, обыденной среды и/или наличие постоянной ситуации психотравмирующего характера, становятся механизмом запуска процесса дезадаптации. При этом стоит отметить важность значения особенностей или проблем персонального пути развития конкретного человека, которые могут стать препятствием выработки новых поведенческих форм, способов реагирования, деятельности, которые будут адекватны изменившимся условиям. В. Н. Мясищев писал, что «патогенность тех или иных факторов определяется не только объективным характером травмирующей ситуации, но и субъективным отношением к ней личности, поэтому процесс дезадаптации в большей степени зависит от мотивационной структуры, эмоциональных и интеллектуальных особенностей индивида». И.Г. Беспалько же считал, что любой индивид с характерным для него «конституционным соматотипом» пребывает в своем собственном «стрессовом фоне» социальной среды, проявляя при этом и селективную чувствительность к ее проявлениям и влиянию и конкретные формы ответной реакции. При этом возникает замкнутый круг: имеющиеся психосоматические отклонения у человека усугубляются дезадаптацией (что приводит к дальнейшему развитию отклонений), что в свою очередь, влечет усугубление самой дезадаптации. Другими словами, подход клинико-психологический в изучении проблем как самой дезадаптации, так и ее проявлений, исследует факторы риска в возникновении различного рода изменений патологического характера, давая возможность выделять «группы риска». В контексте образовательно-воспитательного процесса можно говорить и о психосоматических проявлениях, и о сопутствующей задержкам психического развития симптоматике и т.д.

С точки зрения психологии развития понятие «адаптация» привнесено из биологии как представление о процессе развития (психического, в частности), в результате которого организм и среда достигают равновесия. Такой подход общепринят в контексте развития психики в филогенезе. Другие исследователи делают перенос на развитие психики в онтогенезе: например, в концепции Ж. Пиаже понятия «адаптация» и «интеллект» смыслово равны, и это то, что обуславливает, по его мнению, «равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды» [169, с. 7]. При этом адаптация есть итог взаимного действия двух комплиментарных (взаимодополняющих) процессов: ассимиляции (применения имеющихся у индивида схем действия к новым объектам) и аккомодации (видоизменения схем в соответствии с особенностями объектов) [169]. Однако, подобная аналогия онтогенетического развития с процессами адаптации многократно критиковалась представителями иных направлений психологии, как отмечал А.Л. Венгер.

Проблему адаптации (приспособления) к средовым условиям, например, Ю.А. Левада (рисунок 5) связывал с дилеммой: распад – выживание [128].

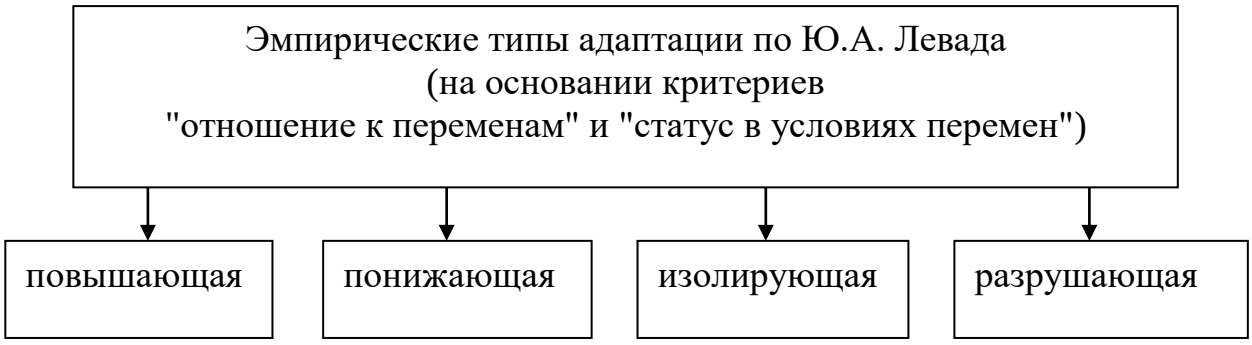


Рис. 5. Эмпирические типы адаптации по Ю.А. Левада

Рядом современных исследователей предпринимались и предпринимаются попытки объединения различных контекстов (медицинского, педагогического, психологического) понимания дезадаптации (Рисунок 6) с целью преодоления расхождений в понимании основных причин этих состояний у школьников, различий терминологического характера ("психогенная школьная дезадаптация",

"школьная фобия", "школьный невроз", "дидактогенный невроз", и т.д.), с целью разработать единый комплексный подход к профилактике и преодолению проблем адаптационного периода, выработки эффективной тактики подбора специалистов сопровождения на разных этапах работы с ребенком [31, 32].

Рис. 6. Причины школьной дезадаптации в контексте различных подходов

Ряд авторов [9, 46, 90, 144, 147, 213] рассматривают дезадаптацию с точки зрения выявления особенностей структуры данного явления, ее факторов (Рисунок 7), механизмов психологического характера, типичных проявлений в различные периоды школьного периода развития [132].

Хотя, если подходить с точки зрения составляющих адаптации [206, 208], то, по нашему мнению, дезадаптация может быть в одной и/или в нескольких из составляющих: в личностной, коммуникативной, деятельностной или стрессоустойчивости (Приложение 5).

Рис. 7. Факторы, способствующие дезадаптации

При этом роль родительского участия оказывает значительное влияние на ситуацию профилактики и в случае возникновения дезадаптации – на программу преодоления и/или коррекции. Другими словами, имеет смысл говорить не о дезадаптации вообще, а о проблемах в конкретных составляющих адаптации, которые можно выявлять посредством диагностики [207].

В классификации причин (форм), типичной для учащихся начальной школы, школьной дезадаптации Е.В. Новикова (1985), помимо дезадаптации в след-

ствии «недостаточного овладения необходимыми компонентами предметной стороны учебной деятельности», недостаточной произвольности поведения, как следствия проблем с приспосабливанием к ритму жизни в школе, выделяет дезадаптацию как следствие отсутствия единства требований со стороны семьи и школы. Причина тому лежит в отсутствии опыта идентификации с членами семьи самого ребенка, боязнь расстаться с родителем, поэтому и не возникают (либо возникают с большим трудом, искаженные и т.п.) истинные глубокие связи с участниками иных общностей (группа, класс и т.д.). В данном случае, как раз может идти речь об отсутствии родительского участия. Если сравнивать с более поздними исследователями причин дезадаптации ребенка в семье (Т.Д. Молодцова, 2015), среди основных факторов выделяются аморальность и асоциальность семьи, состав семьи (полная/неполная), деформация семейных отношений – которые влияют, но не обязательно приведут в состояние дезадаптации (скорее отразятся на формировании личности ребенка), тогда как неустойчивое финансовое положение семьи, ее микроклимат, образовательный ценз родителей, их незаинтересованность в развитии ребенка, педагогическая и коммуникативная неграмотность в отношении взаимодействия с ребенком увеличивают риск дезадаптации [147].

Представитель более ранней школы изучения семьи Дружинин В.Н., например, говорит о том, что у всех племен и народов во все времена специфической и единственной функцией семьи является социализация ребенка, тогда как остальные ее (семьи) функции, по сути своей, дополнительны и изменяющиеся во времени на протяжении столетий. Многие зарубежные авторы, исследовавшие эту тему (например, R. Bales, T. Parsons) также поддерживают данную точку зрения [284].

Выделяя семью как фактор влияния на адаптацию, М. Ю. Арутюнян различает три психологических типа семьи и рассматривает ресурсы адаптации в обществе детей из таких семей [15]:

Семья традиционная - воспитывается уважение к старшим; педагогическое воздействие происходит «сверху вниз». Итог социализации ребенка в этой семье -

способность легко вписываться в «вертикально организованную» структуру общества. Выходцы из таких семей отличаются легкостью присвоения традиционных норм, однако с большим трудом формируют собственных семей.

Семья детоцентрическая — основная задача родителей здесь – обеспечение благополучного, успешного будущего для своих детей. Другими словами, семья существует исключительно для ребенка. Воздействие обычно от ребенка к родителю (снизу-вверх). В итоге у детей: высокая самооценка, осознание собственной значимости при увеличении вероятности риска конфликтов с социальным окружением за границами семьи.

Семья супружеская — здесь главная цель - достижение взаимного доверия, автономность и принятие и ее членов. Воспитательное воздействие – «на равных» родители и дети — горизонтальное. Обычно, у детей, из таких семей, не формируются навыки подчинения социальным требованиям. Они трудно адаптируются в среде, выстроенной по принципу вертикали, т. е. практически к любому из современных социальных институтов.

В данной модели можно говорить о качестве родительского участия в жизни ребенка.

Таким образом, любому ребенку, для того чтобы разрешать уникальные жизненные задачи, нужна не просто любовь родителя, но поддержка совершенно особого рода. Без нее эти задачи принимают вид проблемы по большей части искаженной и преувеличенной. Поэтому прямая задача родителей осуществлять поддержку своих детей так, чтобы, они обретали жизненную стойкость, силу и здоровье. Чем больше родитель вмешивается в процесс решения задач взросления ребенка, тем менее личностно сильным (зрелым, самостоятельным) растет ребенок. Вместе с тем, отстранение и недостаточная помощь со стороны родителя лишает ребенка так важной для его роста поддержки. Без такой поддержки ребенок не может самостоятельно преодолевать трудности роста, что не дает ему возможности в полной мере развить необходимые для успешности в жизни качества и свойства [58].

М.М. Безруких, говоря о дезадаптации, в перечне отрицательных факторов, оказывающих влияние на ребенка в школе, отмечает:

— стрессогенность тактики авторитарной педагогики;
— рост сложности и ритма (интенсификация) учебного процесса;
— более раннее начало системного дошкольного обучения;
— несоответствие технологий, программ обучения возрастным и функциональным особенностям детей;
— недостаточный уровень квалификации педагогов и тотальную неграмотность в вопросах развития ребенка и его здоровья (не только физической его составляющей) современных родителей [22, 187, с. 36].

В данном случае, можно сказать, что при общей доступности и объеме информации (литература, internet-ресурсы и пр.) для родителей, стоит вопрос о «практической грамотности» (компетенции), то есть именно о разумном и ответственном родительском участии [208]. С точки зрения М.М. Безруких, в процессе адаптации ребенка к школе можно выделить три этапа, характеризующихся рядом особенностей:

— *первый* (ориентировочный), характеризующийся бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма (две-три недели);
— *второй* (неустойчивое приспособление), когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия, в результате чего затраты снижаются, бурная реакция начинает затихать;
— *третий* (период относительно устойчивого приспособления), когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. Ресурсы организма ребенка далеко не безграничны, а длительное напряжение и, как следствие, переутомление могут стоить организму ребенка здоровья, что в свою очередь приводит к дезадаптации.

Анализируя приводящую к школьной дезадаптации социально-педагогическую запущенность, Овчарова Р.В. рассматривает ее как итог долгого негативного для развития личности ребенка состояния, сопряженного с противоречивым, недостаточным и/или неблагоприятным влиянием на ребенка его микросоциума (обстоятельства внешнего плана), которые преломляются через условия внутреннего плана. Кроме того, Овчарова Р.В. выделяет ситуации социально-педагогические, а также факторы, являющиеся следствием не учитывающей различия, особенности и потребности поступающих в школу детей недостаточно рациональной организации образовательно-воспитательного процесса [159, 160].

Л. Л. Шпак предлагает понимание социальной дезадаптации в контексте социологического смысла, рассматривая ее в качестве инструмента влияния условия кризисного характера жизни человека; рассматривает признаки, механизмы, и уровни социальной дезадаптации. Вместе с тем, она отмечает, что, в общем и целом, феномен дезадаптации также изучен недостаточно полно, без полновесных обобщений и выделяет ряд аналитических подходов к его изучению [253], (Рисунок 8).

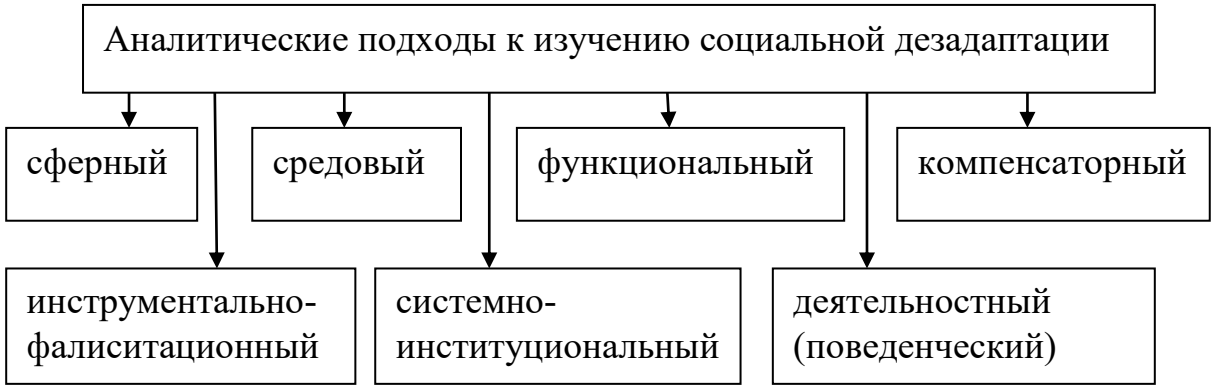


Рис. 8. Аналитические подходы к изучению социальной дезадаптации

М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова и др. определяют условия успешной адаптации учащегося к школе, описывают причины дезадаптации, выявляют взаимные связи между адаптацией, мотивацией учения, страхом и тревожностью [26, 69, 160].

М.В. Максимова же рассматривает адаптацию как процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития. С перестройкой мотивационной, эмоционально-волевой, познавательной сфер при переходе к организованному систематическому обучению в школе связывает адаптацию С.С. Степанов.

По мнению И.В. Дубровиной, адаптация – процесс привыкания ребенка к новым требованиям и условиям, порядку жизни в образовательной организации; Г.А. Цукерман рассматривает адаптацию как инициацию к новой модели жизни ребенка: в новую систему отношений со сверстниками и взрослыми [42, 248].

С точки зрения М.Р. Битяновой процесс адаптации - приспосабливаемость ребенка к новым видам деятельности, режиму деятельности, системе отношений (социальных), требований и т.д. [26].

Однако, как отмечал Л.С. Выготский, влияние на развитие ребенка среды, прежде всего, определяется активностью ребенка (имеется в виду степень понимания, осознания того, что происходит в окружающей среде) [51]. Отсюда следует вывод, что психическое развитие, в первую очередь, обусловлено социальной ситуацией развития (ССР), «которая характеризуется сложными отношениями внутренних процессов развития и внешних условий, единством средовых и личностных моментов, выраженных в переживаниях формирующейся личности» [31].

Дьюи Д. (1859-1952), американский психолог, философ и педагог, один из основателей прагматической педагогики определял ценность понятий и идей результатами их применения на практике, считая истинным все то, что приносит конкретному человеку успех и пользу. При этом он обращается к важным социально-педагогическим идеям: связь школы с жизнью, образование ребенка в соответствии с его потребностями и интересами, индивидуальный подход в обучении, трудовое обучение, повышение в целом эффективности учебного процесса. Главная цель воспитания в модели Дьюи – содействие самореализации личности, осуществление ее интересов и желаний. Критерием же самореализации (по Д. Дьюи) является адаптация личности к среде, которая, как он полагал, есть ответная реакция человека на воздействия со стороны среды.

А. В. Петровский, рассматривает адаптацию как одну (первую) из трех фаз вхождения в референтную общность для каждого возрастного этапа (потом индивидуализация и интеграция), где происходит и перестройка структуры личности, и развитие. Он выделяет адаптацию, индивидуализацию и интеграцию [168]. В нашем исследовании фаза «адаптация» рассматривается в четырех контекстах (имеет 4 составляющие): личностный, коммуникативный, адаптация к деятельности и стрессоустойчивость [206].

Этот подход основывается на теориях возрастной периодизации, в частности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина.

Своя особая «социальная ситуация» и «ведущие психические функции» (Л. С. Выготский), а также своя «ведущая деятельность» (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) характерны для каждого возрастного периода.

Несмотря на то, что изучение социальной адаптации обучающихся является предметом исследования для представителей разных наук (П.Г. Белкин, И.К. Кряжева и др.) достаточно длительное время, среди ученых, до сих пор нет единого представления о критериях успешности адаптации, ее сущности, механизмах и содержании. Поскольку социальную адаптацию можно рассматривать двояко (и как сам процесс и как результат процесса), рассматривают ее как самостоятельную составляющую проблемы адаптации в целом. В качестве иного аспекта социальной адаптации можно рассматривать принятие новой социальной роли. Сущность социальной адаптации и самой социализации при этом, с точки зрения П.Г. Белкина, будет освоение человеком новой социальной среды, воспроизводство по факту усвоения норм новых социальных связей. При этом автор разводит понятия «социализация» и «социальная адаптация», отмечая, что «социальная адаптация» связана с первичным коллективом, конкретным родом деятельности и служит средством объединения членов этой группы. По мнению И.К. Кряжевой, которая говорит о личностном контексте социальной адаптации, речь также идет о вхождении в новый социум, но уже через присвоение социального статуса личности как необходимого условия целостного функционирования общества, рас-

сматривая в качестве основного критерия успешной адаптации деловую включенность человека в группу и его эмоциональное состояние [116, с. 15].

Выше изложенные подходы не потеряли актуальность и в современной ситуации изучения процессов адаптации/дезадаптации. Если говорить о современных подходах к исследованию этой проблемы, то на их основе сегодня выстроен ряд основательных концептуальных теорий (рисунок 9), которые проясняют различные аспекты проблемы.

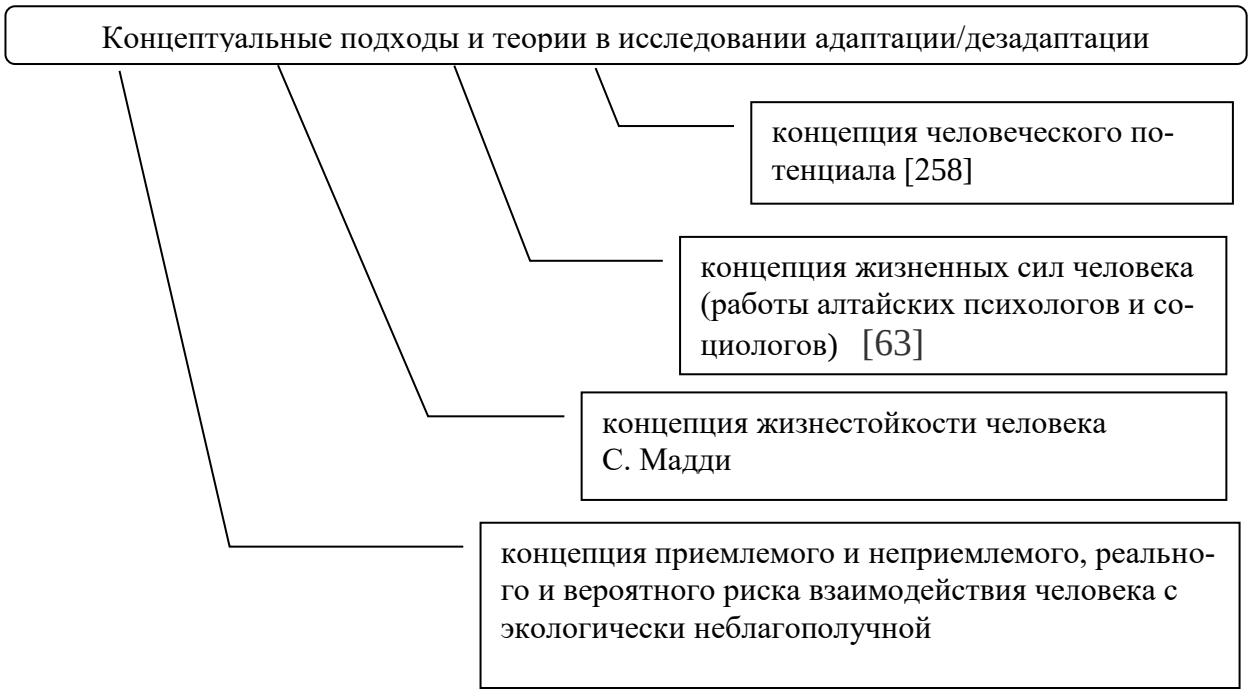


Рис. 9. Концептуальные подходы и теории в исследовании адаптации/дезадаптации

Корни концепции жизненных сил человека лежат в теориях витализма (Г. Дриш, К.Л. Тимирязев, Г. Миэ) и социодарвинизма (А. Смолл). Что касается современного понимания жизненных ресурсов, то чаще всего, оно связано с попытками толкования формирований моделей мира как социальными, так и индивидуальными субъектами, особенность которых обусловлена теориями существования генерирующих потоков, характерных для любого живого организма.

В.И. Вернадский, Л.Н. Гумилев, Г.Е. Михайловский считали, что эти потоки есть в любом живом организме и определяются особенностями метаболизма и времени, составляя ведущее свойство жизни. А.П. Левич предположил на основе этой гипотезы наличие в них источников иерархических уровней жизни, сознания, пассионарности.

Ч. Тойч и А.И. Субетто рассматривали проблему в рамках по соципсихогенетики. В научных трудах К. Альбухановой-Славской, Т.Е. Резник, Ю.М. Резник можно встретить сравнение понятий "жизненные стратегии личности" и "жизненные силы человека", категорий социологии и психологии в части прогнозов и проектирования социального поведения в ситуациях нетипичного характера (Ж. Альмодавр, М. Бургос, Е.И. Голаваха, И.С. Кон, Л.Н. Коган, М.Я. Корнеев, Н.Р. Наумова, Э.Н. Фаустова, Ю. Черноушек и др.). В числе таких категорий "события жизни" и "жизненное ориентирование личности", "жизненное благополучие" и "жизненный успех", "жизненная самореализация" и "жизнеобеспечение", "жизненная среда" и "жизнетворчество", а также жизненные: траектории, ценности, перспективы, потенциал, активность и др. [63]. В их числе концепции: жизнестойкости человека (С. Мадди), человеческого потенциала [258], вероятного и реального риска взаимодействия экологически неблагополучной среды и человека [29], теория жизненных сил человека [240], концепция приемлемого и неприемлемого. Вместе с тем, независимо от «наименования» в частных науках диапазона психических и физических паттернов человека, отмечается, что они конечны, поэтому нуждаются в сбережении, восполнении, компенсации, особенно в ситуации негативного влияния среды.

Востроknутов Н. В. в своей работе «Школьная дезадаптация: основные понятия, пути и средства комплексного сопровождения ребенка с проблемами развития и поведения» делает попытку обобщения и систематизации контентов понятия «школьная дезадаптация», выделяя ряд позиций, представленных на рисунке 10.

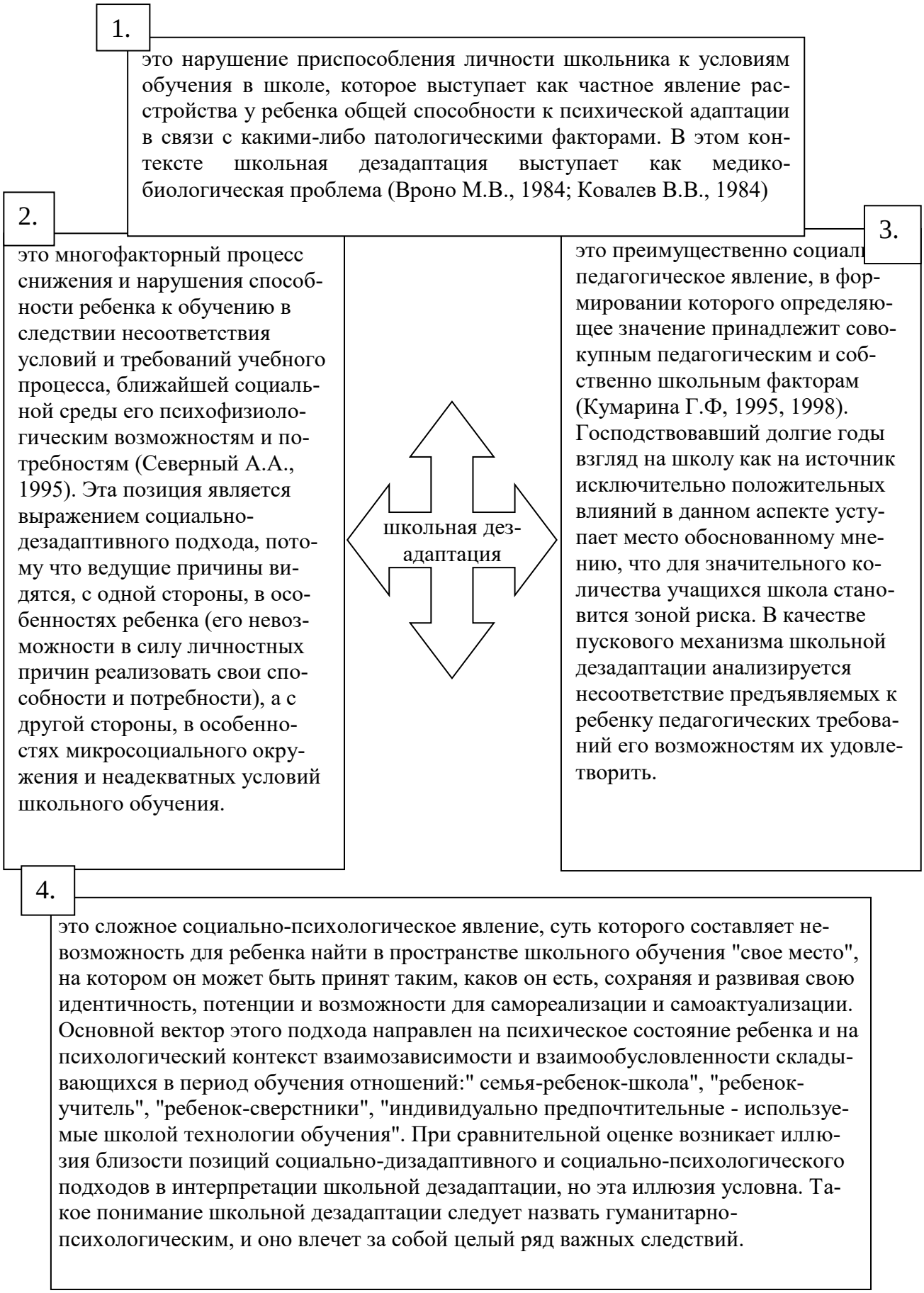


Рис. 10. Систематизация контентов понятия «школьная дезадаптация» по Востроknутову Н. В.

Дезадаптация же с точки зрения Т.Д. Молодцовой — «это результат внутреннего или внешнего и нередко комплексного взаимодействия личности с самой собой и обществом, которое проявляется во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности с окружающими его людьми» (цитата по [128]), и, полагая, что дезадаптация – явление интегративное, выделяет виды:

1. патогенная;
2. психосоциальная;
3. социальная;
4. психологическая;
5. социально-психологическая.

Исходя из чего, Т.Д. Молодцова не только выделяет виды дезадаптации, но и предлагает ее анализ по ряду критериев (Рисунок 11) и вводит интегрирующее понятие «комплексы личностно-значимых отношений» (мировоззренческий; субъектно-личностный; деятельностный; внутрисоциумный (включает отношение к семье, классу, школе, референтным группам и т.д.); интимно-личностный; социально-идеологический), под которыми она понимает структуру свойств личности, которые находятся во взаимодействии, чем обеспечивают реализацию самоопределяющей личностной функции. Нарушение отношений личности в любом из этих комплексов и есть, по мнению Т.Д. Молодцовой, пусковой механизм процессов дезадаптации.

В части профилактики и коррекции школьной дезадаптации представителями педагогической психологии (М.М. Безруких, М.Р. Битянова, М.В. Гамезо, С.М. Гончарова, А.И. Захаров, В.Т. Кондратенко, Т.В. Костяк, Е.М. Мастюкова, Т.Д. Молодцова, И.А. Невский, Р.В. Овчарова, Е.И. Рогов, Л.С. Славина, А.И. Ямщиков) предлагается обширный инструментарий: практики различных терапевтических направлений (арт-, сказко-, телесная и пр. терапии); коммуникативные тренинги; коррекционно-развивающие программы различной направленности. Например, американскими специалистами предложено направление кор-

рекции и профилактики школьной дезадаптации – психофизиологическая коррекция – комплексный подход на основе нейролингвистики и телесно-ориентированных практик, который способствует росту адаптационного потенциала психической деятельности человека (С.М. Гончарова, Н.П. Гренадерова, С.К. Масгутова, В. Сатир, К. Ханнафорд).

Рис. 11. Критериальный анализ дезадаптации и ее виды по Т.Д. Молодцовой

М.М. Безруких предлагает ряд коррекционных мероприятий в зависимости от выделяемых ею форм проявления дезадаптации и анализа причин (Таблица 1).

Таблица 1

Формы школьной дезадаптации у младших школьников и их коррекция (М.М. Безруких)

Форма дезадаптации	Возможные причины	Коррекционные мероприятия
Неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности	Недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка, отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и учителей	Специальные беседы с ребенком, в ходе которых надо установить причины нарушений учебных навыков и дать рекомендации родителям
Неспособность произвольно управлять своим поведением	Неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений)	Работа с семьей; анализ собственного поведения учителем с целью предотвратить возможное неправильное поведение
Неспособность принять темп школьной жизни (чаще встречается у соматически ослабленных детей, детей с задержками развития, слабым типом нервной системы)	Неправильное воспитание в семье или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей	Работа с семьей, определение оптимального режима нагрузки ученика
Школьный невроз, или «фобия школы», - неумение разрешить противоречие между семейными и школьными «мы»	Ребенок не может выйти за границы семейной общности - семья не выпускает его (чаще это у детей, родители которых бессознательно используют их для решения своих проблем)	Необходимо подключение школьного психолога - семейная терапия или групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями для их родителей

Идеи А.А. Ухтомского активного взаимодействия целостного организма с внешней средой в процессе адаптации стали основой понимания вопроса о механизме адаптации в поведенческом контексте. И.П. Павлов также подчеркивает: «... животный организм как система существует среди окружающей природы только благодаря непрерывному уравновешиванию этой системы на падающие на нее извне раздражения» [Цит. по 51].

Если говорить об исследованиях процессов адаптации, например, в области биологии (Т.И. Алексеевой представлен достаточно широкий обзор по данному

вопросу), стоит отметить, что, по мнению самих представителей науки (относящих понятие «адаптация» к наиболее общим и употребимым именно в своей области), вопрос разработки обобщенной теории адаптации по сей день остается открытым. Не в полной мере «сформулированы даже общие принципы анализа адаптивных явлений, не установлены их основные закономерности, нет достаточно четких и однозначных определений [URL: // http://www.i-u.ru/ (дата обращения: 07.10.2010)]. Подобная ситуация имеет место и в отношении разработанности проблем адаптации в психологической области (М.А. Беребин и др.): во многих аспектах остаются открытыми вопросы теоретико-методологического обеспечения концепций [179]. Однако, на стыке наук ряд общих проблем психологической и биологической адаптации человека рассмотрены весьма подробно, проблемно-исследовательское поле весьма обширно (от приспособления сенсорно-перцептивных систем человека к конкретным стимулам до адаптации в условиях частичной и/или полной утраты здоровья). Исследователи в области психологии чаще всего обращаются к изучению адаптации человека к социальным факторам жизненной среды. Контекст исследований адаптации человека многообразен. Речь идет об адаптации к изменениям:

- в социальных системах (в семье, организации, стране);
- в образе жизни и социокультурной среде (при иммиграции и эмиграции, поступлении в образовательную организацию, в начале производственной деятельности и т.д.);
- в социальном статусе/позиции (потеря привычного социального статуса и т.п.);
- к факторам природной среды (хотя и изучена в меньшей степени, по отношению к другим аспектам).

С позиции физиологии, адаптация есть «процесс поддержания функционального состояния гомеостатических систем и организма в целом, обеспечивающий его сохранение, развитие, работоспособность в адекватных и неадекватных условиях среды». В психологии и социологии – это процесс

установления определенных взаимоотношений между личностью и социальной средой (чаще имеется ввиду «социальная адаптация») и одновременно результат.

Таким образом, «в целом понятие адаптации отражает основные закономерности, обеспечивающие существование и развитие различных систем при определенном взаимодействии внутренних и внешних условий их существования» [282]. Адаптация выполняет двойную функцию:

1. обеспечивает гомеостаз (сохранение динамического равновесия посредством противодействия) внутренней среды организма, необходимый для жизни в изменяющихся условиях из вне (К. Бернар, У. Кеннон), то есть обеспечивает в любых условиях жизнеспособность организма;

2. процессы адаптации (Р.М. Баевский) направлены на самосохранение функционального уровня саморегулирующейся системы и на выбор функциональной стратегии достижения цели (адаптация как условие динамического равновесия системы «среда – человек») [17].

Важность адаптации при возникновении в среде факторов повреждающего характера возрастает. Факторы, влияние которых приводит к адаптации, Г. Селье (H. Selye, 1936) назвал стрессорами (стресс-факторами). Позже А.П. Авцын использовал понятие «биосоциальная плата», поскольку, несмотря на перспективные исходные данные, у организма может оказаться недостаточно «биосоциальных ресурсов», следствием чего «цена» за адаптированность может оказаться неожиданно высока. Повреждающий фактор (агент) в определении А.И. Воложина и Ю.К. Субботина - это «внешнее длительно действующее или резко отличающееся по интенсивности от нормы воздействие любого происхождения, которое может нарушить структуру системы и привести ее в состояние дисфункции». При этом, оно выступает в качестве условия, которое и порождает защитную или приспособительную компенсаторную реакцию системы в целом или ее элемента. Другими словами, адаптация будет протекать нормально до тех пор, пока условия внешней среды не достигнут, так называемого, адаптационного

барьера [108], который представляет собой условную границу параметров внешней среды (в том числе социальной), за пределами которых невозможна адекватная адаптация.

С понятием «адаптационный барьер» (Ю.А. Александровский) тесно связано понятие «адаптационная норма» (норма адаптации) - нагрузка, на которую организм реагирует без патологии физиологически. Эта норма определяет периметр условий среды, в рамках которого нормальное функционирование системы возможно, т.е. где система будет адаптированной. При этом, адаптационной нормой системы становятся сами условия. Диз- или дезадаптация возникает тогда, когда популяция, достигнув предела адаптационных возможностей в процессе приспособления к конкретной среде, функционирует на пределе нормы адаптации, при превышении характеристиками среды этой нормы. Другими словами, при длительном контакте человека с экологически неблагоприятной средой маркеры его активности (физической и психической) смещаются к нижней границе нормы адаптации. Это применимо для любого биологического существа в ситуации приспособления к среде, человека в том числе. Вместе с тем, учитывая, что человек – биосоциальное существо, его адаптация являет собой особую разновидность данного процесса.

Наравне с природными факторами факторы социальные ряд авторов относят к патогенным (А.И. Воложин и Ю.К. Субботин, В.П. Казначеев). Биологическое приспособление человека к изменяющимся условиям среды опосредствуется социальными факторами, и в конечном итоге, собственно биологическое содержание адаптации проявляется в «снятом» виде. На уровне человека в соответствии с характером его целостной жизнедеятельности адаптация биологическая трансформируется в социально-биологическую. Структурно-функциональные связи организма человека с природой дополняются структурно-функциональными связями человека с социальной средой, второй вид связей при этом называется основным. Для человека возможна социальная компенсация при недостаточных или отрицательных физических, биологических

характеристиках среды. Социальная компенсация предполагает все, что может предоставить человеку общество в зависимости от уровня социального развития. Но человек платит за то, что адаптивной нормой его существования стала социальная среда. Возникает понятие «цена адаптации» [148]. Такой ценой для человека будет отсутствие возможности независимого существования в асоциальных природных условиях.

Еще один нюанс в связи с ценой адаптации у человека, по мнению В.П. Казначеева, это возникновение определенного несоответствия факторам среды биологических свойств. Следствие чего - слабость механизмов адаптации к длительному экстриму и распространенная хроническая травматизация [92]. По мнению же Н.М. Сараевой, А.А. Суханова, цена адаптации - это «особое напряжение управляющих систем, которое необходимо для обеспечения адаптационной деятельности человека в отклоняющихся от нормы условиях». Другими словами, существует зависимость «цены адаптации» от наличия, степени и длительности негативного воздействия внешней среды на человека [181].

Обобщив вышесказанное, и учитывая, что субъективный критерий адаптации осознанная или неосознанная удовлетворенность личности, отношение к себе самому, различным аспектам и условиям деятельности и общения, автором предложено рассматривать адаптацию как единство четырех взаимосвязанных составляющих, отражающих всю многогранность и сложность процессов адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе. Это личностная, коммуникативная, деятельностная составляющие и стрессоустойчивость (как удовлетворенность, внутренний ресурс, «цена адаптации») [206].

1.2. Феномен «родительского участия» в психолого-педагогической литературе и нормативных документах в российской системе образования: обоснование введения термина

Сегодня трудно оспаривать необходимость участия родителей в жизни школы, класса, ребенка. Именно в такой последовательности, поскольку первое, о чем интересуется представитель образовательной организации при поступлении ребенка в школу – чем может помочь родитель школе. Что имеется в виду в данной ситуации: родительское участие или участие родителей при этом не конкретизируется. Между тем, при видимой аналогии разница понятий существенная. Родителям обучающихся 5-х классов на собрании было предложено продолжить фразы «Участие родителей – это …» и «Родительское участие - это…». В итоге словосочетание «участие родителей» ассоциировалось с такими контекстами, как «участие родителей в жизни школы, жизни класса, работе родительского комитета, родительского собрания, лектория и пр.», тогда как «родительское участие» - только с участием в жизни ребенка. В первом случае наиболее быстро выстаиваемый, «привычный» ассоциативный ряд (своеобразная проекция модели «родителя учащегося»), во втором – неожиданный контекст, к которому родители не были готовы, но в чем были единодушны. Другими словами – «участие родителей» - своего рода активность, но привлеченная, инициированная и ограниченная ролью «родителя учащегося», тогда как «родительское участие» - «активность разумная», обусловленная осознанной ответственностью родителя за все аспекты жизни ребенка (здоровье, адаптацию, коммуникации, условия самореализации, раскрытия потенциалов и пр.), а не только за успешность его функционирования в качестве ученика. Возникает вопрос: «Почему же в условиях очередного витка в развитии образовательной системы мы имеем такое несоответствие и разночтение смыслов?»

Если говорить о терминологии, то понятие «участие», например, в словаре Ожегова в первую очередь толкуется как «сочувственное отношение, помощь», потом как «совместная с кем-нибудь деятельность, сотрудничество в чем-нибудь»

[161]. В словаре под редакцией Н. Абрамова приводится много синонимов данному понятию и в первую очередь, это «интерес, забота, беспокойство, сочувствие», потом «причастность, отношение, касательство, соучастие» и далее «соболезнование, отзывчивость, сострадание, сопричастность, помощь, деятельность, внимание, покровительство, чуткость, содействие, внимательность, жалость, прикосновенность, членство, сопричастие».

В документах, регулирующих систему образования мы также встречаем подобные понятия и смыслы. Анализ роли и ответственности родителя, которые ему отводят нормативные документы показал, что, например, в Декларации прав ребенка можно прочитать следующее: «Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности» и далее там же «Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит, прежде всего, на его родителях» [62, пр.6, 8]. В Конвенции о правах ребенка прописана ответственность родителей (в равной мере) и за воспитание, и за развитие ребенка, при этом «основная забота» - «наилучшие интересы ребенка» [100, ст. 19.1.].

Конституция РФ (Гл.2, ст.38, п.2) декларирует как обязанность и равное право родителей «воспитание и заботу о детях» [103].

В Законе «Об образовании в РФ» [157] в статье 44 о правах, ответственности и обязанности родителей (которая, естественно, ограничена сферой образования) последние имеют «преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами» и обязаны «заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» (при этом и органы государственной власти и органы местного самоуправления поддерживают родителей и в укреплении и охране здоровья, и в развитии, и в коррекции, а главное, в воспитании). Далее в пункте 3 вышеупомянутой статьи (в части прав родителей) только, в пятой позиции после того, как родитель имеет право «знакомиться,

участвовать, выбирать, решать, присутствовать, получать информацию и пр.» - «защищать права и законные интересы обучающихся».

В главе 12 о правах и обязанностях родителей Семейного кодекса РФ [215] в 61, 63 статьях прописано равенство прав и обязанностей как «права» и права и обязанности в части воспитания и образования: «…родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей, они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей».

В п.5 части 2 «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг.» [181] встречаются понятия «ответственного родительства» и «позитивного родительства», которые в Рекомендациях… [185], разработанных авторским коллективом под руководством д.э.н., проф. И.Е. Калабихиной (авторский коллектив – И.Е. Калабихина, М.Д. Давтян, Е.В. Чурилова), конкретизируются как понятие «позитивного родительства», которое является совершенно новым, но вместе с тем, хорошо вписывается в направления и принципы, сформулированные в Национальной стратегии. Само понятие позитивного воспитания можно считать синонимом принятого в отечественной практике понятия «ответственное родительство», которое, в том числе, используется в Национальной стратегии.

Забота, ответственность, «нуждается в любви и понимании», «позитивное родительство», «ответственное родительство» и т.д. – вот то, что просматривается в статьях и пунктах нормативных документов. Автором данной работы было предложено объединить все эти смыслы в единый контент и сформулировать самостоятельное понятие «родительское участие».

Таким образом, «родительское участие» - это ответственное, разумное, конструктивное и безопасное сотрудничество с ребенком с целью его (ребенка) полноценного, соответствующего его особенностям, способностям и потребностям развития, самореализации, т.е. участие родителя во всех аспектах жизнедеятельности ребенка на основе сотрудничества и разумного «невмешательства» (т.е. «неподавления» «ответственной свободы» для развития), основанное на позитивном подходе в воспитании [209].

В психолого-педагогической литературе встречаются понятия, сродные по контенту с понятиями «ответственное, позитивное родительство». Это «родительство», «родительская любовь» и т.п.

В частности, в работах Синягиной М.Ю. [224, 225, 226] встречаются как синонимы понятия «родительское отношение» и «родительская позиция» с опорой на определение «родительской позиции», данное А.С. Спиваковской [236], по мнению которой – это «…целостное образование, реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания». При этом, Н.Б. Синягина отмечает, что то, какое именно «родительское отношение» будет реализовано в процессе взаимодействия с ребенком, находится в зависимости от соотношения мотивационных тенденций родителя: осознаваемых и неосознаваемых. Автор определяет основные свойства позитивной (благоприятной для ребенка) позиции родителя (динамичность, оптимистическая прогностичность и адекватность) и выделяет ее совокупную трехкомпонентную структуру (Рисунок 12). По мнению Синягиной Н.Ю. родительское отношение образование «подвижное», т.е. способное к изменениям при воздействии факторов разного рода [225].

В современной психолого-педагогической литературе, в связи с неоднозначным пониманием этого феномена, очень остро стоит проблема родительства, родительского участия.

Рис. 12. Структура родительского отношения по Н.Ю. Синягиной

С точки зрения обывателя вопрос о природе, истоках родительских чувств и отношений очевиден: родитель (мать, по крайней мере) – безусловный и главный воспитатель ребенка, поведение родителей обусловлено потребностью продолжения рода, универсальная биологическая и социально-нравственная норма. Если же родительские чувства отсутствуют или неразвиты – это не что иное, как нарушение этой самой нормы [159].

По мнению Р.В. Овчаровой сравнительно-исторические данные неопровержимо доказывают, что житейские воззрения в современном обществе по данному вопросу не унифицированы, поэтому родительство в современном понимании — результат долгого и весьма противоречивого исторического развития [159].

В отечественной науке данный вопрос чаще всего рассматривается в работах А. И. Антонова, А. Я. Варга, В. Н. Дружинина, Л. Ф. Обуховой, А. С. Спиваковской, В. В. Столина, О. А. Шаграевой, Л. Б. Шнейдер. Так И. С. Кон в своем труде «Этнография родительства. Родительство как социокультурный феномен» делает акцент на особенностях проявления отцовства, тогда как материнство как психологический феномен начало изучаться в отечественными психологами относительно недавно. Это работы В. И. Брутмана, В. А. Рамиха, Н. В. Самоукиной, М. С. Радионовой, О. Р. Ворошниной. Ряд авторов, например, Г. Г. Филиппова предпринимали попытки разработать фундаментальную психологическую теорию материнства.

Но, несмотря на очевидную значимость данного института как феномен психологический он практически не исследован в должной мере.

Ряд компонентов родительства психологического характера, такие как родительское отношение, взаимодействие детско-родительское, стили семейного воспитания, психология материнства в период ожидания ребенка, и др., рассматриваются вне динамики и отдельно от других составляющих его структуры [159].

Так с точки зрения Р.В. Овчаровой, «Родительство (материнство и отцовство) является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Качество этих про-

явлений, их социально-психологические и педагогические последствия имеют непреходящее значение. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека и его бессмертие. Можно утверждать, что будущее общества - это сегодняшнее состояние родительства» [159]. При этом, отмечает, что «родительство» как психологический феномен, как образование личности (психологическое), которое включает элементы неформального отношения, на сегодняшний день также мало изучено [159].

С момента рождения ребенка первой социальной средой развития для него являются его родители, которые призваны обеспечить потребности ребенка по максимуму. В том числе речь идет и об удовлетворении нужды в привязанности.

Движущей силой развития ребенка является родительская любовь, способствующая удовлетворению его витальных потребностей (А. Адлер, Р. Берне, Дж. Боулби, Д.В. Винникот, А. Лоуэн, В.А. Рамих, А.С. Спиваковская, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон).

Согласно теории привязанности, сформулированной австралийским психиатром и психоаналитиком Джоном Боулби в докладе по проблемам детей осиротевших и бездомных детей, дети развивают привязанность к тем людям, которые отзывчивы при социальном взаимодействии с ними и чувствительны. Тогда, когда ребенок начинает ползать и ходить, он старается использовать знакомых ему людей (объекты привязанности) как надёжную основу (англ. secure base), от которой начинается познание мира и к которой они могут вернуться. Взаимное отношение воспитателей (как правило — родителей), по мнению Дж. Боулби, инициирует формирование определённого типа привязанности, в следствие которого, формируются внутренние рабочие модели. Они и «определяют эмоции, восприятие, мысли и ожидания индивида в последующих взаимоотношениях», т.е. поясняет, как влияет на развитие ребенка его взаимодействие с родителем [44]. Он первым из психологов описал привязанность — как «устойчивую психологическую связь между людьми» (Дж. Боулби, 1998). Исследования, проведённые в 1960-х и 70-х годах Мэри Эйнсворт (последователь и ближайший последователь Дж. Боулби), специалистом в области психологии развития, закрепили ключевые понятия тео-

рии, ввели термин «надёжная база» и расширили теорию для ряда типов детской привязанности: безопасной, небезопасно-избегающей и небезопасно-тревожной [32, 33]. Позже был определён четвёртый тип - привязанность дезорганизованная. О значительном размахе современных исследований, затрагивающих разные аспекты привязанности, свидетельствует прежде всего публикация многих фундаментальных трудов, например, Cassidy J., Shaver P. [291].

Л. Демоз (2000), среди шести выделенных им трансформаций по отношению к детству, которые, с точки зрения Р.В. Овчаровой и группы авторов [89], могут рассматриваться как модели родительской любви в разные социокультурные периоды развития общества, описал стиль родительской любви, характерный для периода с середины XX в. по настоящее время, как «помогающий», когда родитель, проявляя сочувствие на фоне эмоционального контакта, старается ребенку обеспечить индивидуальное развитие. По своей сути это напоминает ранее нами сформулированный термин «родительское участие».

Майкл Фуллан в своей работе «Новое понимание реформ в образовании» [246], рассуждая о моделях взаимодействия и формах вовлечения родителей в жизнь школы, новых способах партнерства между родителем и обществом, использует понятие «родительского участия» (2006). Он пишет, что «вопрос участия родителей и общества в работе школы за прошлые 30 лет стал темой многих сотен книг и статей. На первый взгляд такая литература, кажется, имеет массу противоречий, беспорядочна и безнадежна для понимания, не говоря уже о разрешении конфликтов между обществом и школами. И все же появление подобного исследования уже само по себе замечательное явление, поскольку оно последовательно утверждает: чем ближе родители к образованию ребенка, тем большее воздействие это оказывает на его развитие и образовательные успехи. Конечно, это совсем непросто, потому что данное утверждение охватывает множество переменных, которые и делают более или менее вероятным, что такая близость произойдет. И мы можем воображать себе ситуации, в которых эта близость, по сути, может быть вредной для роста ребенка. Кроме того, решения о точном характере ро-

дительского участия должны принимать во внимание культурные, этнические и классовые различия, а также различия, связанные с возрастом и полом учеников» [246].

Выявляя условия, при которых вовлеченность родителей и общества является эффективной в наибольшей степени, следует разобраться с формами родительского участия и их последствиями как для отдельно взятого ученика, так и для всего класса, и для школы в целом, т.е., одни формы участия влекут за собой позитивные результаты, а другие – нет [246].

В работе, о сотрудничестве школы и родителей в критических ситуациях, Генри (Henry) приходит к выводу: «педагоги должны выйти в свое социальное окружение с сочувствием и осмысленно взаимодействовать с каждым его элементом. Быть профессионалом больше не значит оставаться в изоляции в стенах школы [101].

Наука очень ясно говорит о выгодах, а точнее, о необходимости участия родителей. В исследовании, посвященном изучению школ в двух округах, Коулман (Coleman, 1998) называет это "властью трех" (сотрудничество родителей, ученика и учителя). Основываясь на интервью и опросах родителей, школьников и учителей, Коулман утверждает, что внутреннее обязательство ученика относительно обучения в школе (или вовлеченность в процесс обучения) прежде всего, сформировано самими родителями с помощью «домашнего учебного плана»; но такое родительское участие всего лишь изменяемая переменная, которая может находиться под влиянием школы и практики обучения.

Коулман разъясняет это так: «Когда происходит развитие ученической ответственности, оно является функцией отношений и методов всех членов этой триады. Жизненно важные элементы таковы: а) для учителя - вера в участие родителей, способности ученика и важность неторопливого обучения этой ответственности в классе; б) для учеников - разговоры с родителями о школе, уверенность в способности сделать работу, ценность школы для будущего ученика и сотрудничество с учителями; в) для родителей - ценность школы, "пригласительное" отношение учителя и разговор со школьниками по поводу школы». Коулман (Coleman,

1998) приходит к выводу, что "обязательство ученика действительно можно сохранить и усилить с помощью отношений сотрудничества со стороны учителей, выражающихся в их преподавательской практике; при этом здесь очень важны сильные связи с родителями". Коулман (Coleman, 1998, с. 150, выделено в оригинале) доказывает, что "учителя [могут] облегчить и поощрить родительское сотрудничество с помощью некоторых простых методов, всем известных, но не осуществляемых последовательно ни в одной из наших школ (или, мы думаем, и в других школах тоже).

Большинство родителей, по его мнению, сознает, что могут внести больший вклад, чтобы помочь детям учиться, и в классе, и дома. Ирония состоит в том, что и большинство учителей тоже хотят, чтобы родители активнее участвовали в школьной жизни [101]. И эта ситуация актуальна по сей день.

Дж. Коулман, изучая роль родителя в процессе обучения на базе американских школ, пришел к выводу: «чем ближе родители к воспитанию ребенка, тем большее воздействие это оказывает на его развитие и образовательные успехи». Мортимер и его коллеги в работе о школьной эффективности [147, 276] отмечали, что один из двенадцати ключевых факторов, которые позволили отделить эффективные школы от менее эффективных составили родительские методы участия. Аналогичные выводы отмечены и в других исследованиях западных авторов, таких как М. Розенхольц, Л. Штейнберг, Дж. Эпштейн, М. Фулман и др. [268]. Так, например, в их исследованиях делается акцент на том, что «обучение и развитие в местных сообществах, где общество и школы создают партнерства и совместно работают, являются крайне важными для эффективности обучения и социализации». Современные западные исследователи, занимающиеся проблемой взаимодействия семейного и образовательного институтов, подчеркивают значимость различного рода факторов, влияющих на развитие родительско-педагогического партнерства». Одна часть исследователей (Коулман, Мортимер, М. Розенхольц), другие акцентируют внимание на открытом характере деятельности школы [130]. С их точки зрения, инициатива и действия по усилению связи с родителями и местным сообществом в целом должна исходить именно от администрации школ

и педагогов. Согласно исследованиям Мортимера, «школы, реализующие политику открытых дверей, были более эффективными. Учителя также должны сделать привлечение родителей к образовательному процессу основной целью своей профессиональной деятельности, поскольку это является основным условием успешной социализации» [250, 280]. Эти позиции актуальны и сегодня – закон «Об образовании в РФ», реализация ФГОС – все это возможно при условии открытости образовательных организаций, совместной деятельности родителя и школы [157, 243].

С другой стороны, Л. Штейнберг, Дж. Эпштейн [268] в качестве ведущего выделяли такой фактор, как участие родителей в образовательной траектории своих детей. Например, в Америке, по данным исследований, примерно каждый третий родитель в жизни своего ребенка, и особенно в его образовании, участия не принимает. Вместе с тем, другие исследования показывают, что на школьные достижения детей оказывает влияние интерес родителей, в части учебной деятельности особенно. Исследования Д. Рича показали, что как только участие родителя в жизни школы переходит в плоскость учебной деятельности ребенка, его успеваемости, так активность родителя возрастает [287, 288]. Этот феномен Дж. Комер назвал «значимая (meaningfull) активность родителей» [265].

За последние годы появилось много последовательных, достаточно точных исследований о роли родителя и его взаимодействии с классным руководителем [122, 124, 125]. Вместе с тем, еще в 1988 году ряд авторов во главе с Мортимером (Mortimore, 1988) в обширном труде «о школьной эффективности» пришли к выводу, что методы участия родителей входят в число дюжены основных факторов, при помощи которых можно выявить наиболее эффективные школы и мало эффективные. Согласно их исследованиям, родительское участие в жизни школы (это не только помощь непосредственно в классе, но и во время «образовательных визитов», присутствие на обсуждениях успехов и достижений детей) оказало положительное влияние на развитие и общий прогресс учащихся. Помимо этого, авторы отмечали важность открытости директора школы в отношении родителей.

По мнению исследователей, более эффективными оказывались школы, в практике которых был сделан акцент на политику «открытых дверей», а родители, чье участие в процессе обучения ребенка имеет место быть не только в школе, но и дома (помощь в подготовке домашних заданий, совместное чтение и так далее), оказывают положительное влияние на обучение детей (Mortimore, [283, с. 255]).

Следует отметить, что на сегодняшний момент развития сферы образования, именно открытость образовательной организации и родительское участие являются наиболее важными условиями, обеспечивающими рост качества образования.

Розенхольц (Rosenholtz) в своем исследовании выявил весомые различия в отношении к родителям как к участникам процесса обучения и воспитания ребенка учителей «развивающихся» и «застойных» школ. В «застойных» вовлечение родителей в жизнь школы сведено к нулю, так как педагоги не видели в этом смысла, тогда как первые – оценили важность привлечения родителей и использовали их участие в качестве реального ресурса для наиболее успешного решения задач по обучению и воспитанию (М. Фуллан) [246, с. 152].

Для родительской любви, по мнению Д.А. Леонтьева, как феномена, атрибутированного определенным смыслом, характерны:

1. контекстуальность — родительская любовь развивается и проявляется в конкретном социальном контексте (ситуация родительско-детских отношений) и, с одной стороны, сама оказывает влияние на эту ситуацию, а с другой – изменяется и трансформируется в ней;

2. интенциональность - целевая направленность родительской любви на ребенка.

Смыслы, по мнению В.В. Налимова [153], делают человека активным, здоровым психологически. Вместе с тем, если они в ответ на изменения ситуации не обновляются, их роль может приобрести негативную направленность — подавление, угнетение, догматизация человека. Из чего следует, что родительская любовь либо будет играть положительную роль в случае, если она предполагает импрови-

зацию, творчество в соответствии с изменениями условий детско-родительских отношений, либо будет в отношениях генератором конфликтности.

В рамках наших исследований процессов адаптации и «родительского участия» как условия успешного ее протекания, можно провести аналогию между «смыслами» по Д.А. Леонтьеву и В.В. Налимову [153]. Другими словами, «социальный контекст» по Д.А. Леонтьеву в нашей модели – «социальный аспект адаптации ребенка», «целевая направленность» - обеспечение личностного, эмоционального «энергетического» ресурса ребенка (стрессоустойчивость) в преодолении проблем периода адаптации.

С другой стороны, с введением федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) особую роль приобретает такое направление деятельности специалистов, как сопровождение образовательно-воспитательного процесса и его участников, в том числе, в условиях инклюзии. Соответственно, встает вопрос о необходимости не просто констатировать степень адаптированности ребенка на различных этапах его обучения в школе, разделив их на группы, но и, прежде всего, обеспечить возможность отслеживания динамики процессов адаптации, выделения факторов влияния на нее (динамику), прогнозировать риски, выстраивать разноплановые, разноуровневые и разнонаправленные модели индивидуального и группового сопровождения участников образовательно-воспитательного процесса, а самое главное, должна быть возможность в части работы с родителями исследования и создания условий для реализации в полной мере такого феномена, как «родительское участие» [208].

В связи с вышеизложенным возникает вопрос о наличии инструментария для обеспечения реализации данного направления работы. Тем более, что ряд ключевых документов, определяющих тенденции и направления развития образовательно-воспитательной системы сегодня, оставляют приоритет за ростом роли института семьи и особое внимание уделяют социализации ребенка, отмечая необходимость системы сопровождения, внедрения «технологий помощи, ориентированных на развитие внутренних ресурсов семьи, эффективных технологий социальной работы, предполагающих опору на собственную активность

людей, предоставление им возможности участвовать в решении своих проблем наряду со специалистами» [154] с целью содействия повышению педагогической культуры родителей, создания условий для просвещения и консультирования родителей.

Так, например, в части ожидаемых результатов реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года (далее Стратегия), в частности, прописаны: повышение общественного престижа семьи, отцовства и материнства, сохранение и возрождение традиционных семейных ценностей, укрепление традиций семейного воспитания; утверждение в детской среде позитивных моделей поведения как нормы, снижение уровня негативных социальных явлений [154]. При этом стратегия утверждает «главенство семьи в вопросах воспитания как деятельности, направленной на изменение связей ребёнка с миром, с людьми, формирующей активную позицию личности и ориентирована на качественно новый общественный статус социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, предусматривающих культурно-исторический системно-деятельностный подход к социальной ситуации развития (далее ССР) личностного потенциала детей и подростков» [154].

Осуществление Стратегии подразумевает появление изменений нового качества в системе воспитания, нацеленных на формирование условий более эффективного достижения таких личностных результатов развития ребенка, помимо его духовно-нравственных, ценностно-смысловых ориентаций, как «мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки», ставя перед собой в качестве цели, в частности, успешную социализацию детей, а в части задач - «создание условий для консолидации усилий институтов российского общества и государства по воспитанию подрастающего поколения на основе признания определяющей роли семьи; обеспечение поддержки семейного воспитания на основе содействия ответственному отношению родителей к воспитанию детей, повышению их социальной, коммуникативной и педагогической компетентности; повышение эффективности воспи-

тательной деятельности в системе образования субъектов Российской Федерации; формирование социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации детей» [154]. А в числе первоочередных позиций политики государства в области воспитания отдельно стоит отметить не просто обеспечение ведущего значения семьи в воспитательном процессе, признания авторитета родителя, но и защиту их преимущественного права на воспитание и обучение детей перед всеми иными лицами [154].

Кроме того, стоит отметить, что в ожидаемых результатах реализации Стратегии предполагается не только повышение эффективности исследований научного плана в воспитательной области, но и создание системы отслеживания (мониторинга) параметров, иных показателей результативности и продуктивности ее (Стратегии) реализации [154].

1.3. Родители как субъекты образовательного процесса

То, что современному родителю все труднее и труднее справляться с воспитанием собственных детей, на сегодняшний день является общепризнанным фактом. В какой-то мере это является следствием того, что в компетенции школы не только обучение, но и воспитание подрастающего поколения и родители все чаще и чаще делегируют свои функции педагогам, апеллируя к воспитательной функции школы. При этом промахи семьи в воспитании ребенка в известной мере усложняют деятельность школы, педагогического коллектива. Как бы ни старался педагог повысить свою степень осведомленности о семье, родителях своего ученика, стиле его воспитания и внутрисемейных отношениях, все равно семьи учеников – множество особых микромиров, остающихся за пределами доступности учителя. Именно поэтому крайне важна роль родителя, как полноправного участника образовательно-воспитательного процесса ребенка, особенно в кризисные и переходные периоды обучения в школе. При этом учитель обязан работать с родителем – это профессиональная обязанность, а вот готов ли к сотрудничеству родитель – это вопрос [15, 101].

По мнению ряда исследователей, (М.А. Галагузовой и др.), в обществе бытует устойчивое мнение оп поводу того, в чьей компетенции ответственность за воспитание детей. Так 66,5 % респондентов отдают приоритет семье в заботе о ребенке; 31,2 % предлагают разделить в равной мере ответственность за воспитание между обществом и семьей. Однако 2,3 % родителей готовы полностью переложить ответственность за ребенка дошкольного возраста на плечи общества; в случае школьника – уже 11%. Другими словами, родители не хотят или не готовы взять ответственность за воспитание ребенка на себя, но с готовностью отдают ее обществу, т.е. можно говорить о том, что родитель по-прежнему недостаточно выполняет свои обязанности, «делегируя» их педагогу, «перекладывая» на плечи учителя, классного руководителя, специалистов школ (педагогов-психологов, социальных педагогов и т.д.) свою ответственность. По данным исследований М.А. Галагузовой: в 2,3 % семей дошкольников и 11% семей с детьми школьного

возраста демонстрируют низкий уровень ответственности в отношении своих детей. По пересекающейся совокупности этих факторов можно считать 1,1 % респондентов потенциально безответственными родителями (цитата по [89]).

Итог этого прослеживается в результатах лонгитюдных исследований процессов адаптации (Е.В. Сахарова, 1996 – 2016) на различных этапах обучения ребенка в школе: налицо тенденция снижения стрессоустойчивости, адаптивных свойств детей (Е.В. Сахарова); повышение рисков психосоматических проявлений со стороны здоровья (А.А. Лифинцева); дезадаптация к деятельности и при поступлении, и при переходе в основную школу, а в начальной школе учебная деятельность – ведущая. У пятиклассников также наблюдается тенденция роста количества обучающихся, испытывающих проблемы с ведущей деятельностью (для этого периода это – проблемы в коммуникациях и личностной составляющей адаптации) и т.д.

При этом отношения «школа-родитель», при условии, что теперь школа — это «образовательная организация», которая оказывает «образовательную услугу», стали развиваться в модели «договорных» отношений. Другими словами, родитель формирует «спрос», а образовательная организация в ответ – «пакет образовательных услуг и предложений». Тем более, что основные направления развития воспитания на ближайшее время предполагают в части развития социальных институтов воспитания «создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности образовательных и других организаций, работающих с детьми, а также в управлении ими» [154]. Это предполагает активную компоненту в сотрудничестве со стороны родителя, а в результате, свое участие современный родитель уже сейчас сужает до «контролирующего», при чем даже не процессы, происходящие с ребенком, а саму деятельность учителя и образовательной организации. Как итог – ситуация, описанная выше.

Вместе с тем, участие родителей крайне важно в тандеме семья-школа, т.к. именно родитель становится первым учителем для своего ребенка. И это прописано в редакции Федерального закона N 185-ФЗ от 02.07.2013, в законе «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ, ст. 44): закреплены обязанности и права родителей

конкретно в сфере образования: первоочередность права на обучение и воспитание своих детей по отношению к другим лицам в формировании основ развития всех сфер личности ребенка.

Помимо того, кто как не родитель проявляет максимальный интерес и заинтересованность в развитии ребенка, знает его особенности и возможности и именно эти знания могут помочь сделать образовательно-воспитательный процесс максимально эффективным для ребенка, а его, в свою очередь, более успешным и в школе, и в жизни [101].

Именно поэтому один из центральных субъектов сегодня в формировании образовательно-воспитательной политики школы – родитель. По мнению И. Кондраковой [101, с. 194], Т. В. Костяк [107, 108] весь спектр взаимодействий семьи и школы (от открытой конфронтации до конструктивного сотрудничества) и составляют «фундамент» образования. Важнее только взаимоотношения между обучающимися и школой, но, вместе с тем, значимость роли родителей при этом ничуть не уменьшается: они более многочисленны, в их руках сосредоточены права в отношении ребенка и ресурсы и именно они, являясь законными представителями ребенка, выступают в роль основного заказчика и потребителя образовательной услуги [101, 107, 108]. Поэтому одним из критериев качества работы школы можно считать отношение родителей к самой школе и их участие в процессах внутри нее.

Говоря о родителе как о реальном субъекте образовательных отношений, возникает вопрос: «Какова должна быть политика школы, ее деятельность, чтобы родитель из «заказчика и потребителя образовательной услуги» стал действительно субъектом отношений?» Традиционные мероприятия привлечения родителей и работы с ними, скорее отталкивают их от школы, нежели порождают желание принять активное участие и формируют субъектное отношение [107].

По определению субъекты образовательной деятельности – это «лица, группы лиц, государственные учреждения и другие организации, занимающиеся вопросами функционирования и развития системы образования». При этом выделяют ряд категорий: 1) разработчики образовательной политики; 2) субъекты, при-

нимающие решения о ее содержании, направлениях, способах воплощения; 3) организаторы образования на национальном, региональном, местном уровнях; 4) учреждения образования; 5) лица, осуществляющие обучение и иные виды педагогической деятельности [284].

Как указывалось, выше, ответственность родителя, как субъекта, оговорена в ряде документов. Например, в Декларации прав ребенка: «…..Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит прежде всего на его родителях…» [62]. В ряде статей Конвенции о правах ребенка (статьях 19.1, 28.1 и т.д.) [100]. Однако, стоит обратить внимание, что в данном случае это не чистая ответственность родителя, а скорее обязанность, взятая на себя государством.

В Конституции РФ [103, Гл.2, ст.38, п.2], в семейном кодексе РФ [215, Гл. 12, ст. 61, 63] закреплено равенство прав и обязанностей обоих родителей как субъектов воспитания и образования: имеют право и обязаны воспитывать своих детей, заботиться о их здоровье; несут ответственность за их воспитание и развитие; заботиться о физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Помимо этого, именно родители обязаны, учитывая мнение детей и реализуя свое право выбора образовательной организации, форм образования и обучения, обеспечить получение ими (детьми) образования [215].

Роль, функции, обязанности и права родителя в образовательном процессе трансформировалась в соответствии с изменениями в системе образования. Сегодня Закон «Об образовании в РФ» (2012) рассматривает родителя как полноправного субъекта образовательного процесса, хотя в описании терминологии под п. 31 в ст.2 родитель обозначен не как «субъект», а как «участник образовательных отношений», к числу которых относятся «обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность» [157]. Однако, если рассмотреть многообразие контентов понятия «субъект» в различных источниках [53, 96, 234] и т.д., понятие «участник образовательных

отношений» есть суть «субъект». При этом субъект, обладающий рядом характеристик (Таблица 2).

В Законе «Об образовании в РФ» (2012): как субъект отношений законные представители ребенка (родители) имеют право знакомиться с уставными документами школы, принимать решение о выборе организации, формы обучения и образования с учетом или без рекомендаций ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии), языки, предметы, курсы, факультативы и пр. из перечня предложений выбранной организации; знакомиться с содержанием образования, методами и методиками работы школы, оценками ребенка и т.д. Имеют право: выбора обучать ребенка в школе или дома, защищать и представлять законные интересы и права ребенка; быть информированным относительно спектра возможных обследований различного характера и принимать решение о согласии на участие в них ребенка с возможностью присутствия и получения в дальнейшем информации о результатах. Помимо того, в рамках устава школы участвовать в ее управлении, организации деятельности. (№ 273-ФЗ, ст. 44).

Помимо прав, как субъекта отношений, для родителя предусмотрены ряд обязанностей: обеспечение реализации права ребенка на получение образования в соответствии с его способностями, особенностями и потребностями, соблюдение устава и иных локальных нормативных документов, регулирующих деятельность образовательной организации и ее режимные моменты и т.д.; уважать честь и достоинство всех без исключения участников образовательно-воспитательного процесса [157].

Если говорить о категории «субъекта» (одна из основных философских категорий: Аристотель, Гегель, Декарт, Кант), то сегодня она не теряет актуальности для современной психологии (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Лекторский, С.Л. Рубинштейн и др.). Анализ субъектов образовательной деятельности, включающей в себя две взаимосвязанные ее формы — педагогическую и учебную, лежит в русле как общефилософской, так и конкретно педагогической задачи.

Рассмотрим ряд характеристик родителя как субъекта образовательной деятельности с точки зрения подходов некоторых авторов (Таблица 2).

Стоит отметить, что «субъектность» роли родителя в процессе обучения ребенка в своем становлении прошла достаточно длительный период: от «родительского всеобуча» в начале 1900-х годов до роли «полноправного участника образовательного процесса» сегодня. Так ярчайший представитель российской педагогики и мировой системы образования С.Т. Шацкий (создатель экспериментальных учебно-воспитательных учреждений «Сеттлемент» (1906), «Бодрая жизнь» (1911)), искавший не только теоретическим, но и опытно-экспериментальным путем модели построения школы нового типа, новые формы и методы воспитательной работы) на базе педагогического коллектива Первой опытной станции (1919—1932) организовал научную школу. Это был целый комплекс «*…научно-исследовательских педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений, и в том числе, просветительских организаций для взрослых, где на основе единой программы разрабатывались и апробировались на практике формы и методы воспитания».* Экспериментальные изыскания позволили С.Т. Шацкому сделать вывод о «необходимости системной организации содержания учебного и воспитательного процесса школы в масштабе государства». Однако, роль родителя в данной прогрессивной системе сводилась к слушателю своеобразного «родительского всеобуча».

Значительно позже Т. П. Гаврилова (1988) писала, что «по сложившейся традиции считается, что у учителя есть право предъявлять требования ученику и его родителям от лица общества». (т.е. и в данном контексте родитель рассматривается скорее, как «объект» нежели «субъект») и т. д.

Таблица 2

Характеристики родителя как субъекта образовательной деятельности

Характеристика	Автор	Суть подхода, основные позиции	Комментарии
«пристрастность» отражения как его принадлежность субъекту деятельности	Понятие введено А.Н. Леонтьевым на основании общепсихологического тезиса обусловленности деятельности мотивами, эмоциями, установками субъекта	Следует из гносеологического и собственно психологического анализа процесса отражения, категории «субъективного» образа: — в познании, отражении действительности, всегда находится активный («пристрастный») субъект, моделирующий объект и связи, в которых он находится	Данная характеристика важна для понимания проблем адаптации и разрешения, например, конфликтных ситуаций в рамках образовательного процесса (осознание субъективности представлений о ситуации, причинах, участниках, действиях и т.д. и возможность за счет этого расширения «карты мира» субъекта)
активность как одна из ведущих характеристик	Ж. Пиаже: между объектом и субъектом всегда существует взаимодействие, протекающее в контексте предыдущего взаимодействия, предыдущей реакции субъекта	Операциональный подход с к понятию субъекта: - субъект находится в постоянном взаимодействии со средой; - ему врожденно присуща функциональная активность приспособления, посредством которой он структурирует воздействующую на него среду; -активность выявляется в действиях, среди которых разные трансформации, преобразования объекта (перемещение, комбинирование, удаление и т.д.) и создание структур являются ведущими. «…так же, как объект не "дан" субъекту в готовом виде, а воссоздается последним в структуре знания, как бы "строится" им для себя, так и субъект "не дан" себе со всеми своими внутренними структурами; организуя для себя объект, субъект конструирует и свои собственные операции, т.е. делает себя реальностью для самого себя».	В контексте данной работы это важно для понимания самим родителем своего места, роли и ресурса (родительского участия) в процессе адаптации ребенка на различных этапах обучения в школе

Продолжение таблицы 2

Характеристики родителя как субъекта образовательной деятельности

активность воссоздающая и преобразующая	Л.Ф. Обухова	Следует из анализа позиции Ж. Пиаже и всей Женевской школы: — формула «стимул — реакция» (по Ж. Пиаже) должна выглядеть как «стимул — организующая деятельность субъекта — реакция» [169]. Другими словами, субъект действия, деятельности и в более широком смысле — взаимодействия, соотносимый с объектом, представляет собой активное, воссоздающее и преобразующее начало.	В этом контексте как о субъектах образовательной деятельности, имеет смысл говорить о всех участниках образовательно процесса – обучающемся, его родителе и о педагоге. Они объективно являются субъектами, поскольку наделены волей, способностью к деятельности и познанию.
целостность, самостоятельность и ответственность	И.А. Зимняя	- субъектность человека освобождает его от жесткой зависимости от внешнего воздействия и наделяет самостоятельностью и ответственностью; - субъект и его позиция всегда есть часть целого (педагогической системы, процесса, ситуации) и потому зависит от тех прав и обязанностей, которые в этом «целом» ему предоставляются. Субъект обучения, например, ученик, хотя и обладает способностью к саморегуляции, выбору программ обучения, к корректировке образовательной технологии, но ему могут не предоставляться возможности реализовать и развивать эту способность в противоположность родителю как субъекту [87]	В контексте данной работы имеется ввиду и создание условий (для развития, успешной адаптации, самореализации и пр.) и степень участия родителя
обусловленность: образовательная среда как условие развития системы отношений «субъект – среда»	В.В. Суфиянова	Гуманистическая психология: самый главный источник развития человека, движущая сила, находится в самом человеке; для включения внутренних механизмов личностного роста, необходимы определенные условия. Психологическая безопасность образовательной среды как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер.	На начальных этапах развития ведущее место среди этих условий занимают условия социальные, содержащиеся во взаимодействии участников образовательной среды.

К сожалению, на практике подобный подход сохраняется по сей день: в работе с семьями обучающихся школа по-прежнему возвращается к «всеобучу» родителей. Обучение родителей обычно понимают, как сообщение информации, которая сделает их компетентными воспитателями. Безусловно, такая информация нужна. Но основное влияние на качество родительско-детских отношений по мнению С.Т. Шацкого, все-таки оказывает опыт, а не теоретические знания, полученные в рамках «всеобуча». И это отношение к родителю, скорее, как к объекту, а не субъекту, можно наблюдать в современной школе.

Еще Лев Толстой отмечал, что трудно примирить взгляды родителей и учителей, они часто по-разному смотрят на цели образования.

Многие современные авторы книг и статей о взаимодействии школы и семьи утверждают также, что учителя обладают важным преимуществом перед родителями - профессиональными знаниями, которое дает право «руководить» семьей обучающегося. Поэтому современный учитель, которого вооружают типовыми подходами к типичным ситуациям, чаще всего убеждает, влияет, требует, а не создает условия для вовлечения родителей. Хотя стоит отметить, что сегодня в образовательных организациях активно используются такие методы развития «родительской активности», как постановка проблемных вопросов перед родителями, обсуждение проблемных педагогических ситуаций независимо от формы взаимодействия и общения с родителями (индивидуально, работа в группе).

Каким бы и был родитель, он – первый учитель своего ребенка, и он дорог ребенку, поскольку именно с ним ребенок подсознательно связывает чувство защищенности и ожидания поддержки, понимания, принятия, душевной теплоты и в итоге – любви – безусловной, тотальной любви. С.Т. Шацкий писал, что «… у каждого отца или матери есть долг осмысленного воспитания своих детей, даже если он отталкивает от себя этот долг». При этом, чем в большей степени человек испытывает трудности в воспитании своего ребенка, тем менее ответственно он относится к своим обязанностям родителя, тем в меньшей степени выступает в роли субъекта образования и чаще переходит в категорию «объекта»: его ребенок испытывает проблемы, сам человек не справляется с ролью родителя, соответ-

ственно у образовательной организации возникает уже необходимость оказывать влияние и на ребенка, и на родителя. Возникает конфликт: осознание себя как субъекта образовательного процесса ребенка с одной стороны и невозможность функционирования в этой роли с другой; наличие претензий со стороны учителя в отношении ребенка с ожиданиями в сторону родителей о сотрудничестве с одной стороны и нежелание сотрудничать с другой на фоне кажущегося несправедливого отношения к ребенку со стороны учителя; авторитарность со стороны учителя, по мнению родителей и предубеждение самого родителя против учителя или школы вообще. Отсюда сложности функционирования родителя в роли «субъекта образовательных отношений».

В п.5 части 2 «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг.» [147] встречаются понятия «ответственного родительства» и «позитивного родительства», которые в Рекомендациях… [185], разработанных авторским коллективом под руководством д.э.н., проф. И.Е. Калабихиной, конкретизируются как новое понятие для отечественной науки и практики. Однако авторы отмечают его «удачную вписываемость» в направления и принципы, обозначенные в Стратегии. Учитывая принципы реализации позитивного подхода к воспитанию детей, все участники процесса приоритетного развития детей и всесторонней поддержки семей смогут проще достигать целей этого процесса. Понятие позитивного воспитания является синонимом принятого в отечественной практике понятия «ответственное родительство», которое используется, в том числе, в Национальной стратегии.

Впервые принципы позитивного воспитания (Приложение 2) сформулировал Д. Грей (1999), отметив при этом, что мотивация наказанием и страхом это не то, в чем сегодня нуждаются дети. И основная задача родителя, по его мнению, это создание условий для возможности развития врожденной способности ребенка понимать, что такое «хорошо», а что такое «плохо». Д. Грей предлагает в качестве мотива к безопасному и конструктивному поведению ребенка использовать похвалу, желание доставить чувство радости, а не боязнь наказания [58, с. 306; 275].

В ранее указанных Рекомендациях Комитета министров Совета Европы о политике в поддержку позитивного родительства в рамках реализации утвержденного Правительством РФ плана первоочередных мероприятий по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы [185, с. 63] предпринята попытка развести терминологию образовательно-воспитательного процесса в части взаимодействия родителя с ребенком по «принципу отношения» (Таблица 3).

Таким образом, несмотря на то, что современная система образования позиционирует родителя как «субъекта» образовательного процесса, закрепляя за ним права и обязанности и расширяя компетенции, его (родителя) роль остается пассивной и «родительское участие» сводится либо к контролирующей этот процесс функции, как отмечалось выше, либо к функции «финансовой поддержки». Хотя к мысли о важности и необходимости сотрудничества постепенно приходят и школа, и родители, пока вид реальных и системных действий в полной мере не наблюдается: у родителей, по-прежнему, есть потребность в знаниях о способах адаптации ребенка к изменениям в социуме, его профессионального и личностного самоопределения. Учителю же нужна помощь в понимании ребенка (его индивидуальности). Но, поскольку ни одна из сторон по большей части не представляет себе, как, с каких шагов начать организацию совместной деятельности, однако, налицо экстернальность обеих сторон: все в ожидании «внешнего вмешательства», «помощи со стороны», хотя и осознают, что достижение взаимного понимания – это и будет первым шагом к началу взаимной деятельности [246]. Поэтому данная работа предлагает технологию вовлечения родителя не просто в диалоговое, а в активное взаимодействие, в частности, со стороны родителя. То есть, рассматривать «родительское участие» в образовательном процессе как самостоятельное, осознанное и инициативное проявление субъекта образовательно-воспитательного процесса.

Таблица 3

Терминология в части взаимодействия родителя с ребенком

Термин	Отношение	Комментарии
родители	относится к лицам, обладающим родительскими правами или ответственностью	
воспитание детей родителями	относится к роли родителей по уходу за детьми и их воспитанию	в данном контексте воспитание ребенка ориентировано в первую очередь на взаимодействие в отношениях «ребенок-родитель» с целью самореализации и развития ребенка
позитивное воспитание детей родителями	относится к поведению родителей, основанному на высших интересах ребенка	а именно в отношении воспитания, развития способностей, а также признания и ориентирования, что включает и соблюдение рамок, в которых ребенок может в полной мере развиваться.
политика и меры по поддержке воспитания детей родителями	Относится к признанию прав	Это означает: - с детьми и родителями необходимо обращаться как с носителями прав и обязанностей (как к субъектам); - признавать, что основная ответственность за своего ребенка лежит на родителях, при условии соблюдения высших интересов ребенка; - рассматривать родителей и детей как партнеров, которые совместно, по мере целесообразности, разрабатывают и выполняют касающиеся их меры.

1.4. Формы родительского участия в образовательно-воспитательном процессе

В современной школе формы родительского участия чаще всего субъективно ограничиваются со стороны педагога вовлечением родителя в процесс информирования об учебной ситуации ребенка (успехи, поведение, последствия действий или бездействий ребенка и т.п.) или о проблематике образовательного процесса; в процесс воздействия на ребенка с целью «привести его в порядок» для более камфорной работы (приглашение родителя на беседу, переписка с ними с призывом «принять меры», поучения на родительском собрании и т.п. формы). Со стороны же родителя такое же субъективное сужение интереса и участия до получения информации, иногда – получения помощи в связи с тем, что сами не справляются со своим ребенком. Ш.А. Амонашвили описывал эту ситуацию метафорой тонкой связующей школу и родителей нити, которая периодически сильно натягивается до проявления риска разрыва отношений. В итоге формы участия родителя сводятся к присутствию на родительских собраниях (при этом следует отметить практически отсутствие мотивации их посещения), участию в очных беседах с учителем, администрацией и т.п. Другими словами, образовательная организация только информирует и/или инструктирует родителя (субъектность отношений при этом практически исчезает), как правило по большей части в случаях провинности ученика и крайне редко в случаях успешности. Результатом информирования и инструктирования никак не может стать объединение усилий семьи и школы в части воспитания и обучения ребенка, не происходит и общения в модели «субъект-субъект» (по большей части это «субъект - объектные» отношения, с которых в роли «объекта» по-прежнему выступает родитель).

«Так в чем же суть связи школы с семьей? Не в том ли, чтобы вызвать скорую воспитательную помощь семьи, усилить расслабленные позиции школы в отношении ребенка?» - задается вопросом учитель-новатор Ш.А. Амонашвили [10, 11, 12].

Как показали исследования современных отечественных и западных авторов, по-прежнему существует два барьера на пути взаимного понимания между школой и семьей. Во-первых, «закрытость» школы («закрытость школы» сегодня это не «недоступность информации», а скорее, ее избыток и излишняя научность, сложность в понимании родителей), сохраняющаяся авторитарная риторика в отношении семьи, формы воздействия на семью. Во-вторых, это недостаточное осмысление/понимание ответственности каждой из сторон по отношению к обучению и воспитанию ребенка. Для преодоления этих барьеров, мнению И. Кондраковой, школе необходимо осознание, что только родители «являются хорошо осведомленными помощниками» [101, С. 195] в обучении и воспитании детей, а родители – уяснить необходимость поддержки образования не только путем вложения материальных средств, но и путем активного заинтересованного участия в жизни школы (Майкл Фуллан) [246] и необходимость доверия в отношении педагога, как профессионала, владеющего современными подходами и методиками воспитания и обучения ребенка.

Вместе с тем, сегодня в системе отношений семья-школа намечается тенденция, несмотря на наличие объективных и субъективных ограничений, перехода роли родителя от объекта к субъекту образовательных отношений, к полноправному партнерству. Это стало возможным, поскольку представители школьной общественности (администрация, учителя, специалисты) все в большей мере стараются переводить общение в модель партнерских, в одной стороны, и, с другой – наступает осознание того, что этому нужно обучаться (многие просто не знают, как начать взаимодействие конструктивно). По мнению Л. Эпштейн, это формирует некую «колею риторики», в которой «завязли» субъекты, особенно педагоги, выражая поддержку партнерства, не предпринимая каких-либо действий. Таким образом, все исследователи «находят родительское участие чрезвычайно важной и изменяемой переменной, независимо от образования родителей и их этнической принадлежности» [246; 101, с. 197].

Сегодня в России наметилась устойчивая тенденция к смещению акцента в сторону сотрудничества семьи и школы [154, 185, 157], ряд проблем преодолева-

ются благодаря открытой политике образования, ресурсному участию родителей в различных сферах жизни школы. Однако стоит отметить все еще существующий дефицит эффективных моделей вовлечения родителей во все сферы жизни ребенка в процессе обучения моделей, унифицированного инструментария для отслеживания качества родительского участия и его влияния на все стороны жизни ребенка в школе.

В отечественной психолого-педагогической литературе и нормативных документах термин «родительское участие» не встречается. Говорится лишь об «участии родителей» в том или ином виде деятельности в рамках образовательно-воспитательного процесса. Например: «участие родителей в работе родительского собрания, родительского комитета, в жизни класса, школы», возможность отслеживать динамику жизни школы и учебного процесса ребенка посредством сайтов школ, информационных порталов (dnevnik.ru , eljur.ru) и т.п.

Так участие родителей в управлении образовательным процессом с точки зрения Закона «Об образовании в РФ» [157] рассматривается как одно из направлений сотрудничества классного руководителя с родителями наряду с психолого-педагогическим просвещением родителей и вовлечением их в образовательный процесс. Чаще всего рассматриваются и предлагаются в качестве тех самых форм вовлечения дни творчества родителей и детей, совместные мероприятия различной направленности, открытые мероприятия и уроки с возможностью присутствия на них родителей, привлечение родительских ресурсов к организации и проведению внеклассных дел и мероприятий, в укрепление и развитие материально-технического обеспечения школы и класса.

По мнению Яна Георга Кристиансена, руководителя «Эриксоновского университета Нордик», «работа с детьми не бывает улицей с односторонним движением – идет обмен, взаимодействие, переход активностей. И тут многое зависит от качества ресурсов педагога. Они, конечно, есть у каждого, но не каждый умеет включить их в поток. А ведь только так они начинают наращиваться с огромной силой». Кристиансен предложил инструмент, при помощи которого взрослый (учитель, родитель) расширить свои возможности. Это «Квадрат коммуникаций» -

своего рода навигатор в системе внешних и внутренних ресурсов конкретного человека, при помощи которого можно расширить картину видения своих паттернов для использования в работе с другими людьми, в частности в диалоге с родителями [113, 114].

Т. П. Гаврилова [52] отмечала, что в арсенале каждого опытного педагога имеются приемы и методы установления контакта с родителями, у которых имеет место быть отрицательное отношение к школе, процессу обучения, учителю и т.д., т.е. некая предубежденность как к самой школе, так и ко всему, что с ней связано. Для преодоления этого барьера автор предлагает использовать ресурсы самого родителя в качестве формы участия в образовательно-воспитательном процессе, привлекая их к делам в классе (собрания, вечера, экскурсии и пр.), использовать опыт профессиональной деятельности родителей в организации школьных дел и мероприятий, что в значительной степени может облегчить процесс установления контакта, которые со временем могут перерасти в сотрудничество [52].

О роли и ответственности администрации в плане реализации программ по вовлечению родителей, необходимости индивидуализации подхода в «труднодоступным родителям» [101], последовательности этой работы, необходимости стимулирования активных представителей родительской общественности с целью формирования различных активно деятельных формирований родителей, способный к принятию самостоятельных решений об изменениях в сфере образования и воспитания, о привлечении общественных организаций, различных фондов и пр. в роли посредника в процессе взаимодействия писал М. Фуллан. Зарубежные авторы эмпирическим путем доказали, что направленное обучение взрослых (педагогов, родителей), нацеленное на укрепление отношений в системе «школа – дом», чаще всего влечет за собой рост успеваемости и целеустремленности учеников и родителей [246].

Участие в управлении образовательным процессом родителей традиционно организуется при помощи таких форм деятельности как участие родителей класса

в работе Управляющего Совета школы (но это единицы), в работе родительских комитетов класса и школы (опять же это ограниченное количество привлекаемых родителей).

Однако, эти формы абсолютно неэффективны ни с точки зрения охвата привлекаемого контингента ни с точки зрения результатов. Вообще, термин «участие родителей», как ни парадоксально, и объективно и субъективно воспринимается как нечто пассивное или навязанное. Возможно, понимание разницы смыслов понятий «участие родителей» и «родительское участие» поможет не просто разобраться в сути и контенте этих понятий, но и предложить действительно «работающую» и эффективную технологию вовлечения родителей в процесс всех аспектов жизни ребенка, а не только в ее неотъемлемые составляющие – обучение и воспитание.

Термин «родительское участие» как синоним «безусловной любви» встречается в книге Кэмпбелл Росс «Пять путей к сердцу ребенка», где приводятся данные опросов родителей и учащихся и рассматриваются проблемы и их преодоление при реализации родительского участия в жизни ребенка. К. Росс использует понятие «безусловная любовь», позиционируя его как «путеводную звезду в воспитании ребенка» [250]. Без этого мы, родители, блуждаем в темноте без ясных ориентиров, определяющих, какова наша позиция и что мы должны предпринять в тот или иной трудный момент при воспитании нашего ребенка... Без фундамента безусловной любви родительские обязанности - мучительное, давящее на нас бремя, тяжкий и неблагодарный труд, иногда вызывающий горькое чувство неудовлетворенности, а иногда заводящий в тупик» [250].

Министр образования Соединенных Штатов Ричард Райли утверждал: «Улучшить американскую образовательную систему можно лишь при участии родителей» [по 280]. Американскими учеными в 1996 году были проведены исследования, в результате которых было выяснено, что более успешны в учебе именно те дети, чьи родители взаимодействуют со школой. Если родители не декларируют, а демонстрируют свою любовь и поддержку ребенку, учат справляться с гневом, интересуются не только школьной жизнью ребенка, но и тем, что его

окружает и беспокоит, то их ребенок, с большой долей вероятности будет наиболее успешен [250, с. 165]. Особо многие исследователи выделяют при этом роль отца: подростки с девиантным, делинквентным поведением чаще всего дети равнодушных отцов. Так наблюдения в течение одиннадцати лет исследователей университета Северной Каролины (Кэтлин М. Харрис и др.) за 584 семьями с детьми 7 – 11 лет показали, что поведение ребенка напрямую зависит от количества времени, проведенного в общении с отцом: чем меньше отец уделяет внимания воспитанию ребенка, тем меньше вероятность успешности ребенка в освоении образовательных программ и больше риск проблем в поведении. Чем больше степень участия отца, тем лучше образование ребенок получил в последствии, чем больше доверительного взаимного общения, тем степень доверия выше и тем лучше поведение ребенка в итоге [280].

Что касается отечественных исследований, то на Пятом съезде детских омбудсменов уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка П. Астахов, озвучивая данные исследований 2012 года, отметил, что «…по данным статистики, число неполных семей выросло до 30%, всего их 6,2 миллиона; в стране 5,6 миллиона матерей одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек». При этом он отметил, что около 9,5 тысячи одиноких родителей самостоятельно воспитывают пять и более детей (Источник - РИА Новости http://ria.ru/ 11.09.2014) По данным же последней переписи населения (2010 год) из общего числа супружеских пар 13% состояли в незарегистрированном браке, 11,6% - официально разведенные (http://www.rg.ru/2011/12/16/stat.html - Российская газета Об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года обращение 11.09.2014). То есть, не только во временном континууме, но и для различных стран проблема родительского участия актуальна по сей день.

Безусловно, большинство родителей стараются воспитывать своих детей в так необходимых каждому ребенку заботе, любви, что требует определенных временных затрат. От родителя, его участия, зависят способности к обучению ребенка [250, с. 166]. При этом, родителю проще помочь своему ребенку, поскольку он имеет ряд преимуществ по отношению в другим (воспитателям и учителям):

совместное времяпрепровождение в неформальной обстановке и знания о более обширные знания о своем ребенке. В данном контексте авторы понимают под «родительским участием» именно реализацию ряда форм взаимодействия, выделяя сопровождение, совместную деятельность, сочувствие и сострадание переживаниям ребенка, связанным не только с обычными житейскими ситуациями, но и с явлениями школьной жизни. В данном контексте особое значение приобретает навык конструктивного взаимодействия родителя с собственным ребенком. Ю.Б. Гиппенрейтер называет это «искусством эффективного общения» [54].

Г. Чепмен - автор концепции "пяти языков" любви (подарков, посвященного любимому времени; помощи; слов; поощрения и прикосновений) совместно с Р. Кэмпбелл (специалистом по воспитанию и вообще детству) предлагают применять ее в отношении детей. Они считают, что «любовь, "не переведенная" на нужный "язык" оборачивается непониманием, непослушанием, агрессией и пр.» [250]. В своей книге авторы предлагают родителям приемы освоения «языков любви», помогая понять, как эти языки понимают и применяют сами дети: например, как управлять гневом своим и своего ребенка; как "любить" в полной и неполной семьях; как сделать дисциплину орудием любви и т. д.» [250].

Как правило в школах в плане профилактики различных проблем от специалистов требуют организации так называемого «родительского всеобуча», в рамках которого предусмотрены возможности общения со специалистами по различным вопросам. Например, как поступать родителям в той или иной ситуации, но никто и никогда не говорит о том, как изменяется степень родительского участия в ситуации «выхода одного из родителей» из жизни ребенка. Есть курсы для приемных родителей, есть группы для родителей «трудных» детей, детей с различными проблемами со здоровьем, но нет специальных курсов для обучения родителей в ситуации развода, утраты одного из родителей, появления в семье «другой второй половины», т.е. именно в тех ситуациях, когда степень родительского участия сводится либо к минимуму, либо принимает манипулятивно-спекулятивные формы, следствием которых является снижение стрессоустойчивости ребенка. Если подобная ситуация накладывается на период адаптации (например, при поступле-

нии в школу ребенка, переходе его в среднее звено и пр.), то это влечет за собой проблемы в школьной жизни ребенка.

При работе педагогов, классных руководителей, специалистов образовательной организации с родителями большая часть спектра понятия «родительское участие» вообще не осознается, а соответственно, не актуализируется и не задействуется, т.е. как ресурс, позволяющий повысить адаптивные свойства ребёнка при кардинальном изменении его ситуации развития, оно вообще не используется. Чаще всего происходит «замещение» этого понятия «участием родителей» в жизни школы, класса (но не ребенка!), а точнее, привлечением родителей (порой несколько принудительно) или чаще всего, родительских ресурсов.

Если говорить о формах родительского участия и о их результативности (качестве с точки зрения влияния на процессы адаптации), то нередко мы можем наблюдать его отрицательный эффект. Так, например, по мнению большинства родителей (до момента вступления в силу федерального закона «Об образовании в РФ» в 2012 году это мнение было основой социального заказа для дошкольных образовательных организаций), ребенка необходимо обучить чтению, счету, письму до поступления в школу. Часто результатом подобного активного «родительского участия» в подготовке к школе (если не в детском саду, то в школе развития, если не там, то самостоятельно) является отсутствие мотивации учения на фоне эмоционально-отрицательного образа процесса учения, недостаточной сформированности произвольности процессов и предпосылок к освоению роли ученика. Как итог – дезадаптация по ряду параметров, в частности, крайне низкий уровень стрессоустойчивости и личностной составляющей адаптации у ребенка (примечание автора). По мнению М. М. Безруких, очень важно понимать, чему необходимо учить до школы ребенка и как, чтобы максимально снизить риски дезадаптации первого года обучения. Стоит учить ребенка не чтению, письму и счету, а необходимо создавать условия для формирования предпосылок успешного освоения этих навыков: необходимо развивать речь, фонематический слух, формировать произношение; мелкую моторику руки (тонко координированных движений руки и пальцев), сенсомоторную координацию, развивать умение слу-

шать, слышать прочитанное, умение понимать смысл и умение пересказывать. Другими словами, важен не объем знаний, а качество мышления ребенка [19]. Поэтому крайне важно сопровождение родителей в части «управления направленностью» родительского участия в процессе подготовки ребенка к школе, обучение родителей конструктивным формам общения с ребенком, принятию своей новой роли и роли ребенка.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Первая глава настоящего диссертационного исследования посвящена изучению теоретических основ проблемы родительского участия в образовательном процессе как фактора адаптации ребенка на разных этапах обучения в школе, для чего был рассмотрен целый ряд концепций, моделей и подходов в различных научных контекстах изучения проблем адаптации и дезадаптации, изложенных в различных источниках; отдельно проработан вопрос, касающийся изучения феномена и предпосылок для описания самостоятельного термина – «родительское участие», форм этого участия в контексте субъектности родителя в отношениях «семья-школа». В результате чего был сделан ряд изысканий, выводов и обобщений.

Так анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, с опорой, а мнение достаточно большого числа авторов, позволяет на данный период времени, констатировать обширную разработанность вопроса адаптации/дезадаптации и, вместе с тем, отсутствие единого подхода к терминологии, содержанию понятий «школьная адаптация» и «школьная дезадаптация». Как отмечают многие авторы, понятия многофакторны и контекстуальны, что в значительной мере осложняет теоретическое обоснование и обеспечение разработки проблемы адатптации/дезадаптации ребенка на различных этапах обучения в школе. Другими словами, проблема изучения вопросов адаптации/дезадаптации, несмотря на большое количество работ по данному вопросу, по-прежнему, актуальна.

В изучении и понимании содержания проблем адаптации/дезадаптации удалось выделить целый ряд подходов: клинико-психологический, коммуникативно-средовый, эмпирический, структурный, психологический, педагогический, медицинский, когнитивный; подход, основой которого рассматривают влияние семьи; эмоционально-личностный, аналитические подходы (по различным основаниям), инициационный, аксиологический, воспитательный, ролевой, концептуальные,

экологический, коррекционно-профилактический, биологический, социальный, системный и т.д.

В отношении человека принято выделять четыре вида адаптации, связанных между собой: биологическую, физиологическую, психологическую и социальную. В теоретической модели адаптации к школе выделяют 3 сферы: академическую, социальную, личностную и 3 уровня адаптации: высокий, средний, низкий.

В адаптации к школьному укладу жизни, как и к любому другому событию или явлению в жизни проходит ряд фаз: ориентировочное, неустойчивое и относительно устойчивое приспособление; с точки зрения других - генерализованная реакция, сужение реакций, переход на новый (более высокий и устойчивый) способ функционирования (это и понимается как собственно адаптация).

Школьную дезадаптацию рассматривают как явление критериальное и многофакторное (речь идет о группах педагогических, психологических и физиологических факторах), в результате чего выделяют "группы риска" (по принципу причинности): педагогическую, психологическую и физиологическую и многосоставное, которому соответствуют ряд признаков: социально-средовые; психологические; психофизиологические. При этом часть авторов отмечают, что часто происходит подмена понятий «школьная дезадаптация» и «дезадаптация социально-психологическая», тогда как второе – понятие более широкое.

В проявлениях школьной дезадаптации, выделяют три критерия: когнитивный; эмоционально-личностный; поведенческий.

Обзор теоретических аспектов проблемы, активно разрабатываемой в последние годы в трудах отечественных и зарубежных авторов, показал крайнюю необходимость для формирования единых концептуальных представлении о сущности феномена школьной адаптации/дезадаптации и для выбора соответствующих методических подходов к ее профилактике, диагностике и коррекции. Прежде всего, следовало бы отметить, что несмотря на наличие признаков, характеризующих вполне самостоятельный феномен, школьную дезадаптацию все же корректнее было бы рассматривать как более частное явление по отношению к общей

социально-психологической дезадаптации, в структуре которой она может быть, как следствием, так и причиной.

При обобщении и систематизации контентов понятия «школьная дезадаптация», нам удалось, опираясь на мнение различных авторов, выделить ряд позиций, при которых школьная дезадаптация понимается как:

1. нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе (школьная дезадаптация выступает как медико-биологическая проблема);
2. многофакторный процесс снижения и нарушения способности ребенка к обучению в следствии несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей социальной среды его психофизиологическим возможностям и потребностям (социально-дизадаптивный подход: с одной стороны причины в особенностях ребенка с другой – в особенностях микросоциального окружения и неадекватных условий школьного обучения);
3. социально-педагогическое явление, в формировании которого определяющее значение принадлежит совокупным педагогическим и собственно школьным факторам (в качестве пускового механизма формирования школьной дезадаптации несоответствие предъявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям их удовлетворить;
4. сложное социально-психологическое явление, суть которого в невозможности для ребенка найти в пространстве школьного обучения «свое место» (психическое состояние ребенка и психологический контекст складывающихся в период обучения отношений: "семья-ребенок-школа", "ребенок-учитель", "ребенок-сверстники", "индивидуально предпочтительные - используемые школой технологии обучения";

При сравнительной оценке возникает иллюзия близости позиций социально-дезадаптивного и социально-психологического подходов в интерпретации школьной дезадаптации, но эта иллюзия условна. Такое понимание школьной

дезадаптации следует назвать гуманитарно-психологическим, и оно влечет за собой целый ряд важных следствий [48, 49].

Таким образом, в самом общем виде под школьной адаптацией (school adjustment) — процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям и/или степень, в которой ребенок обладает необходимыми умениями и оказывается в состоянии отвечать требованиям и ожиданиям, предъявляемым к нему в условиях школьного обучения, и определяющая то, насколько хорошо он к ним приспособлен. Под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным. С другой стороны, пусковым механизмом дезадаптационных процессов может служить нарушение отношений личности в любом из «комплексов личностно-значимых отношений» (мировоззренческого; субъектно-личностного; деятельностного; внутрисоциумного; интимно-личностного; социально-идеологического).

В качестве попытки преодоления разночтения контентов и разрозненности понятий адаптация и дезадаптация нами сформулировано понятие «адаптация ребенка на различных этапах обучения в школе» и предложена комплексная унифицированная модель, которая позволяет рассматривать явления адаптации и дезадаптации в едином процессе, не противопоставляя их друг другу. При этом даже дезадаптированное состояние ребенка может рассматриваться в динамике, а не как констатация факта о «неслучившейся адаптации». Числовой диапазон измерения данной величины позволяет отследить положительную или отрицательную динамику данного параметра в процессе исследования динамики процесса адаптации в целом как индивидуально, так и в группе, отслеживая при этом качество родительского участия.

Вместе с тем, роль родителя в качестве субъекта образовательных отношений сегодня крайне значима и важна как для школы (степень участия родителя в жизни школы, его отношение к ней, рассматривается в качестве одного из важ-

нейших критериев качества работы школы в целом), так и для непосредственно ребенка.

Роль родителя как субъекта или участника образовательной деятельности (в широком смысле, исходя из понимания того, что родитель – суть первый учитель в жизни ребенка, который в последствии делит эту функцию с воспитателями, педагогами, преподаватлями и т.д.) закреплена в ряде нормативно-правовых актов различного уровня и статуса. Хотя и стоит отметить, что не сам родитель, а государство является носителем обязательств по обеспечению успешной реализации роли родителем.

Нами определены ряд характеристик родителя как субъекта взаимодействия участников образовательно-воспитательного процесса, описаны традиционные формы родительского участия и предложены инновационные.

Анализ нормативно-правового поля в отношении ответственностей родителей, свобод ребенка, системы образования в совокупности с изученными отечественными и зарубежными источниками и исследованиями показал необходимость и обусловленность введения понятия «родительского участия» в качестве самостоятельного термина в области педагогики и, отчасти, психологии.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВОВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

2.1. Диагностика адаптации детей к школе на разных этапах обучения

Адаптация – приспособление функций организма и его органов к условиям среды. Само понятие «адаптация ребенка к школе» связано с его (ребенка) готовностью к обучению в модели школы. С точки зрения детских психологов можно выделить несколько взаимообусловленных и взаимосвязанных видов адаптации: психологическую, физиологическую и социальную.

Рядом авторов были предложены различные методики изучения адаптации. Например, Карта наблюдений Д. Скотта, методика изучения социально-психологической адаптации Э.М. Александровской, методика «Ведущие мотивы учения» М. Лукиной (рассматривает социальные и познавательные мотивы). М.И. Лукьяновым предложена «Методика изучения мотивации». Тест Филипса («Тест школьной тревожности Филипса»), методика А. М. Прихожан («Диагностика школьной тревожности»), дают возможность изучить школьную тревожность. Эмоциональную составляющую первоклассников традиционно изучают при помощи метода Люшера и его модификаций. «Домики» - тест О.А. Ореховой (используется в мониторингах) на основе цвето-ассоциативного восприятия.

Психолого-педагогическая карта школьника (Авторы: Е. И. Афанасьева, М.Р. Битянова, Н.Л. Васильева) представленная в виде схемы, позволяет изучить особенности поведения и обучения.

Для исследования способности к коммуникации предлагается ряд методик под редакцией В.И. Андреева; личностные особенности традиционно изучаются при помощи, например, опросника Кэттелла (адаптация Э.М. Александровской) и так далее.

Экспертный опрос учителей проводится, например, на основе карты наблюдений М. Битяновой и т.д. Диагностические аспекты адаптации рассматривают Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников.

Наиболее актуальный контекст изучения проблемы адаптация/дезадаптация в тематике современных исследователей – обучение в условиях новой среды, в формате ФГОС (Леонова Е.В., Шатова С.С., Щербакова Е.В.). Представлен новый подход к решению проблемы, основанный на дифференциации причин и показателей дезадаптации обучающихся. Проверяется гипотеза о значимости для успешности адаптации в новой образовательной среде компонентов личностной компетентности обучающихся: индивидуально-психологического, мотивационно-ценностного, деятельностного и коммуникативного. На основе подхода Б.Ф. Ломова определены критерии и показатели адаптации/дезадаптации школьников: информационно-коммуникативные (успеваемость), регуляционно-коммуникативные (поведение), аффективно-коммуникативные (эмоциональное благополучие). На выборке первоклассников (n=81) методом множественного регрессионного анализа определены психологические факторы дезадаптации школьников. Показано, что доминирующим фактором дезадаптации первоклассников является несформированность коммуникативных умений. Обосновано и эмпирически апробировано содержание психологического сопровождения первоклассников, основанного на идее развития творческих способностей, обучающихся в игровой и познавательной деятельности [130].

Для получения более полного представления о процессах адаптации, их динамики нами предложено в части изучения особенностей социальной адаптации выделить и отдельно рассмотреть четыре составляющие: «личностную» и «коммуникативную»; адаптацию к деятельности (как один из важнейших составляющих психологической адаптации – смена ведущей деятельности) и в части физической адаптации выделить «стрессоустойчивость» - как «внутренний ресурс», за счет которого происходит преодоление проблем адаптационного периода (Приложение 5).

В данной работе представлена авторская методика изучения динамики про-

цессов адаптации учащихся на разных периодах обучения (в первом и пятом классе) в контексте четырех ее составляющих (личностной, коммуникативной, деятельностной, стрессоустойчивости) [208].

Если говорить о личностной составляющей, то речь идет, скорее об эмоционально-личностной дезадаптации, которая может быть следствием интенсивных стрессовых и фрустрационных переживаний, психотравмирующих ситуаций длительного воздействия.

Возникает, как правило:

— в критические возрастные периоды;
— в условиях, повышенных психологических и социальных требований к человеку, вызывающих рост его психической напряженности;
— при наличии психотравмирующих событий и взаимоотношений в семье и др. сферах жизни;
— в экстремальных ситуациях (военные действия, техногенные катастрофы и др. обстоятельства, вызывающие посттравматическое стрессовое расстройство).

Дезадаптация может проявляться и/или сопровождаться:

— физиологическими нарушениями (нарушение сна, потеря аппетита, расстройство пищеварения, головные боли и т. п.);
— эмоциональными нарушениями (страх, агрессивность, эмоциональная отчужденность);
— поведенческими нарушениями (навязчивые движения, ступор, симптомы избегания).

Поведенческие нарушения проявляются по-разному (в зависимости от возраста дезадаптированного субъекта). Например, в начальной школе поведенческая дезадаптация обычно проявляется в форме «срыва тормозных механизмов регуляции поведения», что сопровождается «расторможенностью» (повышенная бессмысленная двигательная активность, эмоциональное перевозбуждение, перепады

настроения, резкие переходы к плаксивой вялости, апатии, заторможенности). У старшеклассников и взрослых людей дезадаптация часто проявляется в форме, так называемых, «депрессивных состояний» (состояние эмоциональной подавленности), девиациях. В учебной деятельности эмоциональная дезадаптация выражается в резком ухудшении концентрации внимания; в снижении функций памяти; в затрудненности речи (паузы, запинки вплоть до заикания); страхе перед контрольными работами и вопросами учителя, т.е. познавательные процессы фактически блокированы отрицательными эмоциями.

Коммуникативная составляющая подразумевает коммуникативную дезадаптацию. Под коммуникативной дезадаптацией обычно понимается нарушение психологических механизмов приспособления эмоционально-личностной сферы индивидуальности, речемыслительных процессов и речевой деятельности к новым условиям межличностного общения, социальной ситуации развития; наиболее часто проявляется в период возрастных речевых кризисов при формировании психологического новообразования коммуникативной системы (О.В. Трошин). Стоит отдельно отметить, что в контексте данной методики исследования речь идет не о «коммуникативной дезадаптации», а о «коммуникативной составляющей адаптации», то есть о том, на сколько успешен ребенок не только в реализации коммуникационных процессов (то, что непосредственно связывается с развитием речи как таковой и сформированностью ее функций), но и с успешностью ребенка в плане общения со сверстниками и взрослыми не только в контексте учебной деятельности, но и в других сферах жизни ребенка.

Коммуникативность – это сложная интегральная характеристика, включающая в себя общительность как свойство личности, чувство уверенности в себе, умение прогнозировать поведение другого человека, умение рефлексировать последствия слов и поступков, контроль над своими эмоциями и поведением. Поэтому мы исходим из ситуации несколько противоположной общепринятому подходу.

Традиционно рассматривают следующую причинно-следственную схему (Рисунок 13), результатом которой являются изменения в психическом развитии и

социальной жизни ребенка. В контексте цели и задач данной методики, более рационально исходить из положения о том, что если есть некие изменения и/или нарушения в психическом развитии ребенка (методом наблюдения обычно это четко дифференцируется родителями, классным руководителем), его социальном статусе в группе, общении и т.п., то имеет смысл искать этому причины. Это могут быть

- индивидуально-типологические, характерологические особенности ребенка (тип темперамента, особенности стратегии общения и самопозиционирования, психологической предрасположенности к тому или иному типу общения, отношению к окружающим и так далее);
- особенности самооценки ребенка, отношения к окружению;
- проблемы с речью (дефекты (явные, скрытые), недоразвитие, нарушение функций и пр.);
- проблемы со слухом (как следствие – проблемы со звуковым восприятием, фонематическим слухом, речью);
- проблемы в семье (отсутствие и/или несформированность конструктивных моделей общения, депривации);
- эмоционально-личностная дезадаптация ребенка;
- наличие явных и/или скрытых психотравмирующих ситуаций в различных сферах жизни ребенка (например, учебной: в начальной школе – ситуация учебной неуспешности (которая лежит в основе отношения к ученику учителя, на основе которого формируется отношение к ребенку одноклассников), в основной школе – состояния эмоциональной подавленности, статусные проблемы и пр.

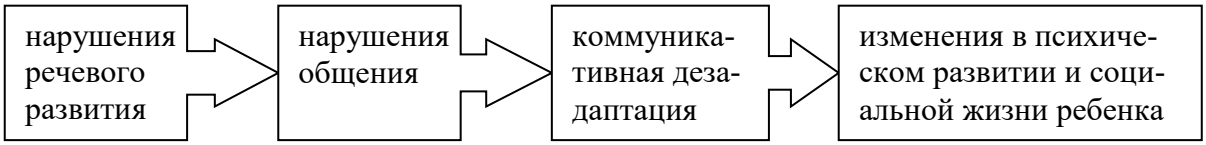


Рис. 13. Причинно-следственная схема возникновения коммуникативной дезадаптации и ее последствий

Деятельностная составляющая (дезадаптация к деятельности): в данном случае речь идет об адаптации к основной деятельности - учебной. Стоит развести понятия основной и ведущей деятельности. Так «ведущая деятельность» (понятие, введенное А. Н. Леонтьевым) — «это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития» [157].

Ведущая – это не та деятельность, которой ребенок посвящает максимальное количество времени. Все многообразие человеческой деятельности можно свести к трем основным видам: труд, учение и игра. При этом, каждый их них является «ведущей» на определенных этапах жизни: игра – дошкольный период; учение – младший школьный возраст, отрочество, юношество; труд – зрелость и старость.

Выготским Л.С. были заложены основы представлений о ведущей деятельности в рамках его трактовки игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте. Гипотеза о ведущем типе деятельности была высказана еще А. Н. Леонтьевым, получила развитие в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др. Согласно этой гипотезе, ведущая деятельность - критерий периодизации психического развития, показатель психологического возраста ребенка. Характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности. В работах С.Л. Рубинштейна [189], Н.С. Лейтеса, А. В. Петровского гипотеза о ведущем для каждого возраста типе деятельности подверглась критике. Подчеркивалось, что, «хотя деятельность на каждом возрастном

этапе опосредствует процессы развития личности и психики ребенка, для каждого возраста не может быть указана фиксированная ведущая деятельность». Различные типы деятельности (в качестве ведущих) могут складываться в зависимости от уровня развития и характера групп, в которые включен ребенок.

С понятием «школьной дезадаптации», прежде всего, связывают любые отклонения именно в учебной деятельности школьников. Внешние характерные проявления, на которые могут обратить внимание как педагоги, так и родители. Это снижение интереса к процессу обучения, вплоть до нежелания посещать конкретные уроки или ходить в школу; снижение уровня успеваемости и качества усвоения учебного материала; снижение темпа работы, усвоения материала; неорганизованность; медлительность или повышенная активность (либо не успевают за общим ритмом работы класса, либо опережают его, не думая над качеством выполнения задания); затрудненность реагирования на изменение учебной ситуации; неуверенность в себе или снижение уровня критичности при завышенном уровне притязаний; конфликтность или замкнутость и закрытость; агрессивность по отношению к более успешным одноклассникам и т.д.

Стоит отметить, что это не только влечет за собой неудачи в учебной деятельности, но и препятствует нормальному формированию контактов с окружающими, то есть, влияет напрямую на коммуникативную составляющую адаптации и личностную.

Последняя составляющая адаптации в представленной методике – стрессоустойчивость. В данном контексте «стрессоустойчивость» рассматривается как некий внутренний ресурс ребенка, за счет которого происходит преодоление периода адаптации, другими словами, «цена» адаптации. Здесь максимальное влияние имеет степень и качество родительского участия: потенциал ребенка для преодоления проблем переходных и кризисных периодов тем выше, чем более внимательны родители.

Методика имеет ряд отличительных особенностей от имеющихся на сего-

дняшний день:

- позволяет получить комплексную информацию о процессе протекания периода адаптации в контексте психологическом, физиологическом и социальном;
- она позволяет рассмотреть проблему адаптации с различных точек зрения одновременно: ребенка, учителя и родителя. С одной стороны, это позволяет минимизировать субъективность оценки, с другой - дает возможность не просто выявить и констатировать наличие такого феномена, как родительское участие, но и проследить взаимосвязь между уровнем адаптации ребенка и степенью, и характером родительского участия;
- методика унифицирована: ее можно использовать и в 1-м и в 5-м классе;
- механика методики адаптирована с учетом готовности ребенка к письму (на 1 этапе исследований в 1-м классе не учащийся заполняет анкету, а учитель, выступая в роли интервьюера);
- для удобства использования классным руководителем в работе с родителями (беседы, консультации) при описании результатов используется цветовое кодирование.

Методика разработана автором на основе теоретических материалов Г.П. «Психологическая системотехника» при С-ПбГУ (Н.Е. Водопьянова, Г.В. Андреева, Н.В. Лик, Л.А. Листова, А.И. Русанова, О.В. Титова, 1993 год). Методический пакет представлен 2-мя анкетами (для учащегося и родителя), матрицей наблюдений для учителя, сводной таблицей ответов для родителей, сводной таблицей результатов, набором ключей для обработки данных и цветовых кодов для удобства работы с результатами (Приложение 3). В анкетах от 6 до 10 вопросов. В основном опросы закрытого типа. В детской анкете кроме закрытых используется открытый тип вопросов.

Исследование проходит в 2 этапа: в сентябре (обычно 2-3 неделя) и декабре – 4 неделя. По итогам исследования в зависимости от выявившихся «проблемных» зон и запроса классного руководителя можно разработать программы по сопровождению индивидуальному, групповому, класса в целом по приоритетным

направлениям. При этом, каждая из составляющих адаптации (личностная, коммуникативная, деятельностная, стрессоустойчивость), поскольку включает в себя мнение родителя, позволяет путем корреляции с данными ребенка и учителя по одному и тому же вопросу оценить качество родительского участия. В данном случае можно говорить о возможности отслеживания эффективности родительского участия как самостоятельного фактора влияния на успешность и безопасность прохождения ребенком процесса адаптации на различных этапах его обучения. Кроме того, результаты позволяют прогнозировать и профилактировать ряд проблем периода адаптации и постадаптации, оказывая влияние на уровень, качество и направленность родительского участия.

2.2. Технология вовлечения родителей в процесс адаптации детей к школе

Как было показано выше, задача вовлечения родителей в жизнь ребенка первоочередная. Необходимость сопровождения родителя – очевидна. На сегодняшний момент можно выделить несколько направлений и моделей сопровождения. Это традиционные формы (встречи, беседы, консультации, родительские собрания и пр.) и инновационные – такие как мотивационные тренинги, копинг-стратегии, тренинговые инициационные процессы, коучинг для родителей (Международный эриксоновский университет коучинга, направление лайф-коучинга. Является лицензированной программой Международного Эриксоновского Университета коучинга (представительство в России и странах СНГ) http://erickson.ru/), программы работы с родителями в рамках проекта «Позитивное родительство» [66, 282].

Ряд зарубежных авторов, в частности Д. Грей в своей книге «Дети — с небес» предлагают модель, которую он назвал «искусство позитивного воспитания» [58]. Суть в том, что для нормального развития каждому человеку, ребенку в частности, необходимо пройти через ряд испытаний – инициационные периоды (примечание автора) – для того чтобы приобрести опыт понимания и принятия тех границ, которые предлагаются им не только родителями, но и окружающим их миром. Именно в процессе понимания и принятия этих «рамок» реализуется успешность функционирования человека на каждом этапе его развития, поскольку происходит формирование жизненно необходимых и важных свойств и качеств. Это умение прощать, умение дожидаться осуществления своих желаний, приятие, дух сотрудничества, творческий потенциал, отзывчивость, отвага, упорство, умение исправлять свои ошибки, чувство собственного достоинства, самодостаточность и целеустремленность. Автор считает, что по ряду причин периоды инициации (прохождение испытаний и преодоления проблем) не просто неотвратимы, но и крайне важны. Задача родителей при этом не ограждать или оберегать от них своих детей, а оказывая поддержку (используя методы позитивного воспитания), помочь ребенку с минимальными потерями и максимальным успехом пройти эти

испытания. В случае если родитель сам решает без участия ребенка его проблемы, предоставляя лишь результат, то тем самым лишает ребенка возможности самостоятельного развития, освоения и приобретения жизненно важных навыков, раскрытия внутренних ресурсов [58].

Ряд нормативных документов, регулирующих деятельность отечественной системы образования, отводит родителям значительное место в управлении образовательно-воспитательным процессом в школе и т.д. [150]. Однако если речь идет об успешности ребенка в роли ученика, о его самореализации как личности, имеет смысл говорить не только об участии родителей в школьной жизни ребенка, но и в других, точнее во всех сферах его жизни в процессе обучения. Поэтому встает вопрос о родительском участии [185, 209].

Второй вопрос, который возникает в этой связи – *как* родитель может реализовать свое участие в вышеуказанном контексте.

Другими словами, современной образовательной организации крайне актуальна технология вовлечения родителя в совместную деятельность по обучению и воспитанию, поскольку традиционных форм «привлечения» родителей для совместной реализации современных задач, стоящих перед школой становится крайне недостаточно. Более того, эти формы (родительские собрания, родительский комитет и пр.), хоть и не исчерпали себя, как ресурс, но вместе с тем, уже не отвечают в полной мере требованиям Закона об образовании в Российской Федерации, ФГОС и другим документам [157, 185, 243].

Анализ нормативно-правового поля, опыта работы с родителями в школе позволил разработать такую технологию, которая, по мнению автора, призвана помочь и школе, и родителю реализовать то самое родительское участие, прежде всего, как ресурс по профилактике и преодолению проблем школьной жизни ребенка (адаптация, кризисные периоды, самореализация, общение, успешность в освоении общеобразовательных программ и т.д.) и не только.

Суть предлагаемой технологии вовлечения родителей в системном, комплексном информировании (на основе системных исследований – мониторингов внешних и внутренних) и формировании мотивации на основе саморазвития через

освоение конструктивных форм взаимодействия с ребенком не только в условиях школы, но и вне ее. Следует отметить, что помимо традиционно принятых однонаправленных трансакций (учитель → ученик, учитель → родитель, родитель → ученик) в процессе информирования активно используются инновационные (взаимонаправленные): учитель = ученик, учитель = родитель, родитель = ученик, родитель = родитель, ученик = ученик (как элементы копинговых, коучинговых, медиаторских технологий).

Технология представляет собой комплекс системно-последовательных мероприятий, реализуемых поэтапно в период обучения ребенка в школе с момента посещения им занятий по подготовке к школе и до пятого класса включительно (Приложение 7). Технология не исключает традиционных форм участия родителей в жизни школы (советы отцов, родительские комитеты, родительские собрания, совместные праздники и пр.) и активно «встраивает» и использует современные контенты и ресурсы (информационные, образовательные порталы, социальные сети и т.п.) по мере их появления и развития.

Первый этап – подготовка к школе (курс занятий по подготовке детей к школе, включающий в себя блок лекционно-практических занятий с элементами тренинга для родителей, которые проходят параллельно с детскими занятиями; организация работы групп взаимного информирования на основе постановки проблемных вопросов (трансакция родитель = специалист); в завершении – инициационный тренинг совместно для детей и родителей с участием будущего классного руководителя). На данном этапе формируется информационно-методическое поле, родителем осознается и принимается не только новая роль ребенка – ученик, но и формируется понимание своего нового качества – родитель первоклассника, соответствующих этой роли ответственностей и обязанностей. Формируется банк практических навыков по принятию и поддержке ребенка (передача ответственности, формирование мотивации учения, самостоятельности, коррекция режима жизни семьи в соответствии с изменениями в жизни ребенка и т.д.) в процессе освоения роли ученика и жизни вне школы в контексте этой роли.

Второй этап – поступление в школу, 1 год обучения, адаптация – работа с родителями специалистов по сопровождению (педагога-психолога, социального педагога) помимо администрации, педагогов. На данном этапе происходит выявление групп риска по ряду параметров на основе анализа данных внешних и внутренних мониторинговых исследований различного уровня, включая изучение динамики процесса адаптации по авторской методике [239], для разработки по сопровождению и определению направлений и содержания работы с родителями. Программа работы «персонифицируется» для каждого класса, группы или конкретных родителей, в зависимости от выявленных проблем. Родитель вовлекается в ситуацию осознанного и совместно совершенного с ребенком выбора направления развития ребенка в рамках внеурочной деятельности [157, 243], в организацию совместных мероприятий (проектная деятельность, конструирование элементов инновационной образовательной среды и т.д.), организации совместного времяпрепровождения вне школы развивающего, образовательного и объединяющего характера (оказание разумной помощи в освоении программы обучения, составление семейных кроссвордов, экскурсии краеведческого характера, семейное чтение с презентацией в классе и т.п.); в работу групп медиаторского характера по урегулированию конфликтных ситуаций в классе и т.д.

Третий этап – обучение ребенка в начальной школе (2-4 класс) – работа с родителями по реализация выработанной на предыдущем этапе программы сопровождения (циклы бесед в формате клубного пространства с элементами тренинга, медиация семейная (элементы), консультации специалистов [149] и. т.д.), подготовка к принятию новой роли – родитель подростка, к сопровождению перехода ребенка в основную школу, профилактика дезадаптации при переходе в основную школу [205], создание ситуации успеха для ребенка в разных контекстах (в школе и вне ее) и формирование информационно-методического поля по сопровождению ребенка в предкризисной ситуации (передпубертат).

Четвертый этап (завершающий) – 5-й класс: адаптация, осознание и принятие новых ролей (своей и ребенка) – родительское сообщество класса способно к самостоятельному функционированию и саморазвитию. На данном этапе проис-

ходит итоговая диагностика уровня адаптации детей, уровня готовности к обучению в основной школе с формате ФГОС и, соответственно, эффективности и результативности технологии в целом по итогам успешности детей по составляющим адаптации [206]: в плане личностном, коммуникативном, с точки зрения адаптации к деятельности и качества внутреннего ресурса (стрессоустойчивости) по преодолению проблем адаптации, возрастного кризиса, учебной ситуации (мониторингов, экзаменов и пр.) и т.д.

На каждом этапе происходит мониторинг эффективности и результативности реализации технологии вовлечения родителей, при необходимости – корректируется содержание, направление, формы и методы работы. Элементы данной технологии апробировались на базе школы с 2009 года. На сегодняшний день она реализуется в полном объеме.

Иногда проблемы в школе являются прямым следствием недостаточной степени родительского участия в жизни ребенка дома: занятые работой родители, плотный рабочий график, усталость родителя и пр. являются фактором, сокращающим время, необходимое ребенку для восполнения потребности в заботе, любви, ласке со стороны самых близких ему людей. Другими словами, провоцируется дефицит родительского участия и, как следствие – неудовлетворенность, раздражение, агрессия, снижение стрессоустойчивости, которые находят выражение в дезадаптации (коммуникативной, личностной), а в итоге – дезадаптация к деятельности и нежелание учиться, а порой даже просто идти в школу. Гэри Чепмен, Росс Кэмпбелл «Пять путей к сердцу ребенка» описывают опыт матери девятилетней девочки, которая испытывала проблемы в школе. Мама сделала попытку «найти верный путь» к сердцу ребенка – попробовала выражать свою заботу и любовь на понятном ребенку языке – «языке помощи» [250], то есть помогать дочери в обыденной жизни, тем самым снижая напряженность перед школой, после занятий, больше проводить времени вместе, чаще общаться и так далее. В попытках поговорить и выяснить, в чем ребенок испытывает трудности, мама выяснила, что это обыденные ситуации, не представляющие для родителя никакой пробле-

мы. Потратив на решение этих «детских» проблем немного времени, мама добилась положительной динамики в школьной жизни ребенка.

Сухомлинский В.А. описывал в своих беседах (в труде «Родительская педагогика») опыт общения с родителями, которые осознали со временем важность родительского участия в жизни ребенка [238, с. 193].

В модели взаимодействия «семья ребенка и учитель» много проблемных вопросов. Безусловно, обе стороны заинтересованы в эффективном функционировании ребенка в роли ученика, его успешности в будущей взрослой жизни и испытывают потребность в консолидации усилий в части создания условий для полноценного и разностороннего развития личности ребенка. Вместе с тем, у каждой из сторон сформированы свои представления о ребенке, ситуации, формах и методах работы с ним и т.д. и они не так часто совпадают. Каждая из сторон имеет свои преимущества и свои сложности, поскольку у каждой из сторон представления формируются в ситуациях малодоступных друг для друга (учитель – в школьной модели имеет возможность наблюдать, изучать ребенка, а родитель – вне школы). В арсенале учителя – опыт педагогической деятельности, знания, авторитет, но жизнь ребенка дома – мозаичное полотно с отсутствующими элементами. Такая же ситуация и у родителя, только у него другое «полотно» и другие отсутствующие элементы, несмотря на наличие эмоциональной связи с ребенком, возможности влияния на его жизнь. Другими словами, при, казалось бы, «всесторонности» представлений о ребенке ни учитель, ни родитель «целостной» картины не имеет. Вместе с тем, необходимо помнить, что ни один учитель еще не смог заменить ребенку полноценного общения с семьей (матерью, отцом) и даже самые грубые просчеты учителя в воспитании и обучении не так фатально отражаются на личностном развитии ребенка. С целью преодоления этой немаловажной проблемы в рамках описанной технологии вовлечения родителей предложена инновационная форма работы с родителями.

При этом учитывается необходимость партнерского подхода в отношениях школы и семьи в плане воспитания и обучения ребенка, и то, что родитель вос-

принимает мнение учителя только в том случае, если это происходит без навязывания мнения последнего [52].

«Воспитание детей — это отдача особых сил, сил духовных. Человека мы создаем любовью — любовью отца к матери и матери к отцу, глубокой верой в достоинство и красоту человека. Прекрасные дети вырастают в тех семьях, где мать и отец по-настоящему любят друг друга и вместе с тем любят, и уважают людей» - писал Л.Н. Толстой [цит. по 238]. По его мнению, «суть воспитания детей заключается в воспитании самого себя. Воспитание самого себя есть могущественный способ влияния родителей на детей» [цит. по 238].

В качестве инновационной формы общения с родителями в контексте предлагаемой технологии вовлечения родителей (в части создания условий для воспитания родителем самого себя), их информирование организуется и реализуется тандемом «педагог-психолог – библиотекарь». Инновация в том, что для родителей организуются встречи, беседы, в рамках которых библиотекарем и психологом рекомендуется книга, автор, список литературы (Приложение 4), делается обзор статей в периодике (журналы «Спутник классного руководителя», «Здоровье школьников» и т.д.) и модерируются обсуждения, дискуссии по вопросам не просто воспитания, оказания помощи своему ребенку, но и понимания и принятия своего ребенка как полноправного субъекта отношений с его собственным видением мира, его чувствами и мнением, отличным от мира и видения взрослых; поднимаются проблемы, о которых родители просто не задумываются и/или не придают значения. Предварительно происходит не просто «вычитка» той или иной книги, статьи, но и четко определяется целевая аудитория (адресат книги, статьи), независимо от ее маркировки (рекомендованный к прочтению возраст), поскольку часто самая простая, на первый взгляд, детская книга имеет далеко не детское содержание и требует взрослого осмысления, понимания изложенной в ней проблемы, чтобы уже в беседе с ребенком донести ее суть и сформировать правильное (безопасное, конструктивное) к ней отношение. Это одновременно позволяет решать ряд проблем:

- формирование и/или укрепление взаимного понимания и, в дальнейшем взаимодействия родителя и школы;
- расширение и осознания проблемного поля родителем;
- реализация возможности общения и доверительной беседы с ребенком, а не бесцельного времяпрепровождения;
- возрождение культуры семейного чтения, как элемента сплочения и возрождения института семьи;
- вовлечение родителя во все сферы жизни ребенка, в том числе, в школьную жизнь;
- оказание помощи ребенку в преодолении проблем адаптации, переходных, инициационных периодов, просто повседневных проблем школьной жизни, что поможет обеспечить ребенку успешность в дальнейшем во всех сферах жизнедеятельности;
- актуализация и осознание взрослым разницы и особенностей, по отношению к своему, восприятия ребенком одних и тех же событий, явлений, людей и, наконец,
- осознание значимости собственных реакций, действий или бездействий по отношению к собственному ребенку, его чувствам, его жизни в целом.

Безусловно, роль родителя, семьи в жизни ребенка трудно переоценить, так Ш.А. Амонашвили [10] в своей книге «Здравствуйте, дети!», делясь опытом работы с шестилетками в период подготовки к школе, особое внимание уделяет описанию одного из дидактических принципов «Принципа продолжения жизни ребенка на уроке», посвящая ему целую главу. В ней четко прослеживается зависимость состояния ребенка (в данном случае мы говорим не просто о подготовке к школе, а о некоем «предадаптационном» периоде, цель которого профилактика проблем в период адаптации при поступлении в школу), его настроения, успешности, активности и пр. не просто от наличия, но и от качества родительского участия в повседневной (а не только в учебной) жизни ребенка.

Поразительно, что еще П.П. Блонский рассматривал процесс «единения с населением» не только важным для ребенка и его семьи, но и что очень интересно, для самого педагога [27, 28].

Важна не столько взаимосвязь семьи и школы, сколько единые требования в отношении вопросов воспитания и обучения ребенка, целостность этого подхода. «Эта целостность должна выражаться в общей заинтересованности родителей и учителей в организации гуманной педагогической среды вокруг каждого ребенка (Приложение 8), она должна означать ведущую роль школы в организации этой среды» [10].

2.3. Экспериментальное исследование результативности технологии вовлечения родителей в процесс адаптации детей

Многочисленные исследования динамики процесса адаптации учащихся 1-х и 5-х классов на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Калининграда средней общеобразовательной школы № 9 имени Героя Советского Союза старшего лейтенанта Петра Михайловича Дьякова (1996 – 2016) показали, что за последние 10 – 15 лет сам процесс адаптации претерпел ряд изменений:

- увеличился с четырех – шести недель до полугода период его протекания (соотносится с данными М.М. Безруких: порядка 56% детей физиологически и психологически адаптируются к школе в течение первых двух месяцев (высокий уровень адаптации); около 30% демонстрируют поведение в соответствии с требованиями школы только к концу 1 полугодия (средний уровень адаптации); у 14% серьезные проблемы и трудности в процессе адаптации в обучении, поведении, эмоциональном состоянии, при этом период адаптации может затянуться до шести месяцев, на год и сопровождаться психосоматическими проявлениями (слабый уровень адаптации) [22]);
- в период адаптации дети входят менее зрелыми как в психологическом, так и в физиологическом смысле, чем раньше, поэтому тратят больше внутренних ресурсов для преодоления данного периода, в частности при поступлении в первый класс, т.е. с большим трудом адаптируются к новому укладу жизни;
- адаптация к деятельности при ее смене (игра – на обучение, обучение – на общение) происходит достаточно трудно (можно предположить, что это является, в том числе, следствием недостаточной работы по соблюдению условий преемственности между образовательными организациями и внутри них) и т.д.

Благодаря исследованиям стало возможным не просто подтвердить факт наличия, но и установить влияние родительского участия на протекание адап-

тации в контексте разных ее составляющих – личностной, коммуникативной, деятельностной и стрессоустойчивости [206].

В качестве основного метода исследования выбран эксперимент, поскольку задачи нашего исследования требуют в некоторой степени моделирования ситуации, которую при обычном ходе событий пришлось бы неопределенно долго ожидать (естественные сроки протекания периода адаптации). Если говорить более точно, то это естественный эксперимент (как особый вид психологического эксперимента, разработанный известным психологом А. Ф. Лазурским для педагогических исследований [127]), поскольку это дает возможность, в отличие от лабораторного, проводить его в естественной для испытуемых ситуации. Таким образом, можно минимизировать то напряжение, которое может возникнуть у испытуемых, понимающих, что они являются участниками эксперимента. Так экспериментальное исследование проводилось в естественной для обучающихся, их родителей и педагогов ситуации в рамках образовательно-воспитательного процесса, где сохранялось естественное содержание их деятельности. Также использованы элементы формирующего эксперимента (психолого-педагогического) [25, 76, 77].

Логика данного исследования представлена в виде последовательности этапов научного познания [74; 76; 186: теоретические основы формирования и описания эксперимента].

На этапе планирования и организации экспериментального исследования результативности технологии вовлечения родителей в процесс школьной адаптации, были учтены базисные требования, предъявляемые к педагогическому эксперименту:

— опытно-экспериментальная работа была реализована на основе описанной в 1 главе работы методологии исследования (с постановкой и обозначением целей, гипотезы, принципов научного исследования, а также описанием специфики методологии данного исследования, представленной в Приложении 1);

- исследование было проведено в рамках реализации его основных видов – констатирующего, формирующего и контрольного этапов;
- виды экспериментальной работы базировались на постановке целей и анализе полученных результатов;
- показатели надежности экспериментальной работы были обусловлены ее вариативностью.

Были определены экспериментальная и контрольная группы, обязательные для любого эксперимента, в частности педагогического. Немаловажной частью опытно-экспериментальной работы явилось определение зависимых и независимых переменных – в качестве первых выступает адаптация учащихся как результат родительского участия, в качестве вторых – технология вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс детей.

Для достижения поставленных в диссертационном исследовании целей нужно решить ряд задач опытно-экспериментальной работы:

1. определить особенности процессов адаптации школьников при поступлении в школу (этапы I.I, I.II исследования динамики процесса адаптации);

2. реализовать технологию вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс;

3. определить эффективность функционирования данной технологии работы с родителями как условие снижения проблем в период адаптации посредством отслеживания динамики процесса адаптации.

Исходя из требований педагогического эксперимента были определены его ключевые этапы:

1. констатирующий, задачей которого было определение доэкспериментальных (исходных) показателей уровня адаптивности учащихся и разработка технологии вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс. Исходя из обязательных условий эксперимента (прохождение группой детей и их родителей Программы по подготовке к школе (Приложение 9) и участие в реализации технологии вовлечения родителей) были определены классы, принявшие участие в основном этапе эксперимента. Так 1А класс

(поступление в школу в 2010-2011 учебном году) – группа детей, прошедших Программу по подготовке к школе, в рамках которой был предусмотрен блок занятий для детей и их родителей с педагогом-психологом – экспериментальная; 1Б класс (поступление в школу в 2010-2011 учебном году) – не посещали таких занятий, их родители в том числе – группа контрольная 1.

2. формирующий этап включал в себя апробацию разработанной педагогом-психологом технологии вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс на протяжении обучения ребенка в начальной школе (с 1 по 4 класс – с 2010 по 2014 годы).
3. контрольный этап предполагал анализ полученных в итоге исследования результатов, при проведении повторных мероприятий по определению динамики процесса адаптации у тех же учащихся спустя четыре года при переходе в основную школу (5 класс – учебный год перехода/поступления 2015-2016). Особенность этого этапа в рамках данной работы заключалась в том, что на этапе повторного анкетирования участников эксперимента появляется еще одна группа учащихся, являющаяся контрольной № 2 для учащихся 5-х классов – это обучающиеся, поступившие в 5 класс средней общеобразовательной школы из начальной общеобразовательной школы, расположенной в одном микрорайоне, то есть данные дети не проходили занятия по подготовке к школе, их родители, соответственно, не принимали участия ни в мероприятиях в рамках Программы по подготовке к школе, ни в мероприятиях по вовлечению родителей на этапе реализации технологии (в период обучения их детей с 1 по 4 класс). На данном этапе был проведен сбор данных, их анализ, обработка и оформление результатов эксперимента.

Предложенные в качестве самостоятельного мониторингового инструментария авторская методика отслеживания динамики процесса адаптации учащихся на различных этапах обучения в школе была апробирована, внедрена и применялась на базе школы с 1996 года, а технология вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс была апробирована и внедрена в процессе работы с уча-

щимися и их родителями на этапах подготовки к школе, обучения в 1-4 классе в 2010-2011 учебном году, поэтому в данной работе представлены экспериментальные данные за период с 2010 по 2017 года.

В качестве опытно-экспериментальной базы выступала МАОУ СОШ № 9 им. Дьякова П.М. (город Калининград).

В течение семи лет участвовали в эксперименте и отслеживались группы детей (классы), последовательно поступавшие в школу в 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 учебных годах. По окончании четырехлетнего этапа обучения в начальной школе эти дети и по 2 контрольные группы дополнительно аналогичным образом исследовались в пятом классе, таким образом, эксперимент был повторен трижды на 3-х группах в каждом периоде (1-ой экспериментальной и 2-х контрольных). За 7 лет в экспериментальном исследовании приняли участие:

— 217 первоклассников (из них 124 – прошли Программу по подготовке к школе);
— 422 пятиклассника (234 учащихся 4 раза участвовали в исследовании – 2 в 1-м классе и 2 раза в 5-м (из них 124 прошли подготовку к школе));
— 420 родителей (не 422), т.к. в двух потоках обучалось по 2 ребенка из одной семьи, таких семей - 2 (из 420 родителей 124 прошли подготовку в рамках Программы по подготовке детей к школе и участвовали в эксперименте по внедрению технологии вовлечения в образовательно-воспитательный процесс их детей; 234 родителя участвовали только в эксперименте по внедрению технологии вовлечения в образовательно-воспитательный процесс их детей);
— 26 педагогов (классные руководители).
— 1 педагог-психолог, выполнявший функции коуча.

Выше представленные данные могут служить самостоятельным исследовательским материалом для изучения влияния родительского участия на различных этапах реализации технологии вовлечения родителей (на подготовительном этапе к школе, отдельно по каждому году реализации технологии вовлечения). Однако, исходя из цели и задач, сформулированных в данной работе, специфики кон-

трольного этапа эксперимента, имеет смысл проанализировать результаты только трех групп: экспериментальной и 2-х контрольных. Распределение по количеству участников выглядит следующим образом:

— в экспериментальной группе 28 человек (участвовали в эксперименте с 1 по 5 год обучения, то есть 4 раза участвовали в процедуре анкетирования: 2 раза в первом классе и 2 – в пятом);
— в контрольной № 1 – 29 человек (участвовали в эксперименте с 1 по 5 год обучения, но не посещали занятия по подготовке к школе; так же 4 раза участвовали в процедуре анкетирования: 2 раза в первом классе, 2 – в пятом);
— в контрольной № 2 – 26 человека (не проходили подготовки к школе и не принимали участие в эксперименте; процедуру анкетирования проходили только в 5 классе дважды)

В качестве метода исследования в данной опытно-экспериментальной работе была использована авторская методика по изучению динамики процесса адаптации учащегося на различных этапах обучения в школе [207, 208].

В соответствии с технологией проведения исследования экспериментальная и контрольная группа № 1 приняли участие в анкетировании каждая по 4 раза. Данные представлены в таблицах 4, 5, 6.

Каждая составляющая адаптации носит интегральный характер, поскольку включает в себя одновременно результаты опроса учащегося, его родителя и классного руководителя.

В результате исследования проведено сравнение результатов анкетирования, количества учащихся, принимающих активное участие в общественных делах класса, количества активных родителей и динамики успеваемости.

Так была выявлена связь между динамикой успеваемости класса, уровнем адаптации, частотой включенности родителей в жизнь ребенка и класса в целом и занятостью учащихся в общественной жизни класса, школы.

По итогам диагностики для контрольной и экспериментальной групп (1А и 1Б классов) были определены «группы риска» по каждому из параметров (составля-

ющим адаптации) и, исходя из этого, разработан индивидуализированный комплекс мероприятий по сопровождению с целью преодоления проблем в рамках реализации технологии по вовлечению родителей в образовательно-воспитательный процесс. В течение последующих четырех лет обучения была организована работа с классом, родителями, педагогами.

При переходе в основную школу (5 год обучения) группы снова приняли участие в анкетировании. На данном этапе исследования к экспериментальной (5А) и контрольной группе № 1 (5Б) дополнительно введена контрольная группа № 2 (5В класс). Данные этого этапа исследования представлены в таблицах ниже. В таблицах 6-10 представлены данные второго периода эксперимента (четырехлетнего периода обучения – года поступления, следующего за 2010-2011 учебным годом – 2011-2012).

Исследования показали, что к началу учебного года уровень готовности к обучению в экспериментальных группах в среднем в 1,5 раза выше, чем в контрольных. Количество семей, активно принимающих участие в жизни класса к началу обучения примерно одинаково во всех группах – порядка 80-85%. К моменту завершения II этапа исследования первого года обучения их количество в контрольных группах снижается до 60%, в экспериментальной – до 73%, к концу первого года обучения включенность родителей в экспериментальной группе составляет 78 – 80%, тогда как в контрольной – продолжает снижаться. Помимо этого, стоит отметить устойчивую положительную динамику в экспериментальных группах в плане прохождения процесса адаптации – повышение стрессоустойчивости, снижение уровня тревоги по отношению к учебной деятельности, отсутствие дезадаптированных детей по личностному и коммуникативному компоненту.

Общий процент успеваемости по классу (качество обученности) к концу периода обучения в начальной школе в экспериментальной группе возросло с 35% до 49%. В контрольной – до 39%. Несмотря на общую тенденцию снижения качества обученности в основной школе, в экспериментальной группе снижения не наблюдалось (рост – 1%). Занятость учащихся в делах класса (участие в коллек-

тивных мероприятиях, представление класса на различных конкурсах, соревнованиях) в экспериментальной группе на 10% выше, чем в контрольной.

Качественный анализ анкет детей показал устойчивую тенденцию к росту количества учеников, которые хотят, чтобы учитель с ними занимался, «как мама дома», т.е. снова встает вопрос о качестве родительского участия (гиперопека, завышение требований или ожиданий в отношении ребенка и т.п.). В результате – чем больше участие родителя такого качества в данном аспекте жизни ребенка, тем дольше это сохраняется. Так в начале исследований 2010-2011 году количество таких детей составляло 1-2% в 1 классе, в-пятых – таких детей не было, к 2015-2016 году – это уже порядка 15-18% в первом классе и около 10% в пятом). В данном случае идет речь о некоем парадоксе: чем более подготовлен ребенок к школе, тем меньше он хочет в нее идти и тем больше вероятность возникновения проблем в период адаптации, поскольку уже сформировано эмоционально-отрицательное отношение не к школе, как таковой, не к процессу обучения, а именно к организации процесса обучения и неготовность ребенка принимать систему новых требований. Другими словами, ребенок хочет учиться, но не хочет это делать в школе.

Таблица 4

Экспериментальная группа 1 (1А класс). 2010-2011 учебный год

1 год обучения, I (сентябрь 2010 года) и II (декабрь 2010 года) этапы, 28 человек

Уровень адаптации / Этап исследования	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	6	8	2	17	4	6	10	11	5	8
Хороший	5	7	15	10	8	6	4	10	6	4
Положительное отношение к школе	7	7	10	1	8	9	8	5	5	7
Низкий	8	6	0	0	5	5	0	1	9	8
Дезадаптация	2	0	1	0	3	2	6	1	3	1

Диаграмма наглядно позволяют увидеть положительную динамику (рисунок 14).

В личностной, коммуникативной составляющих на втором этапе исследования наблюдается отсутствие дезадаптированных детей, в остальных составляющих наблюдается снижение их количества (красная заливка).

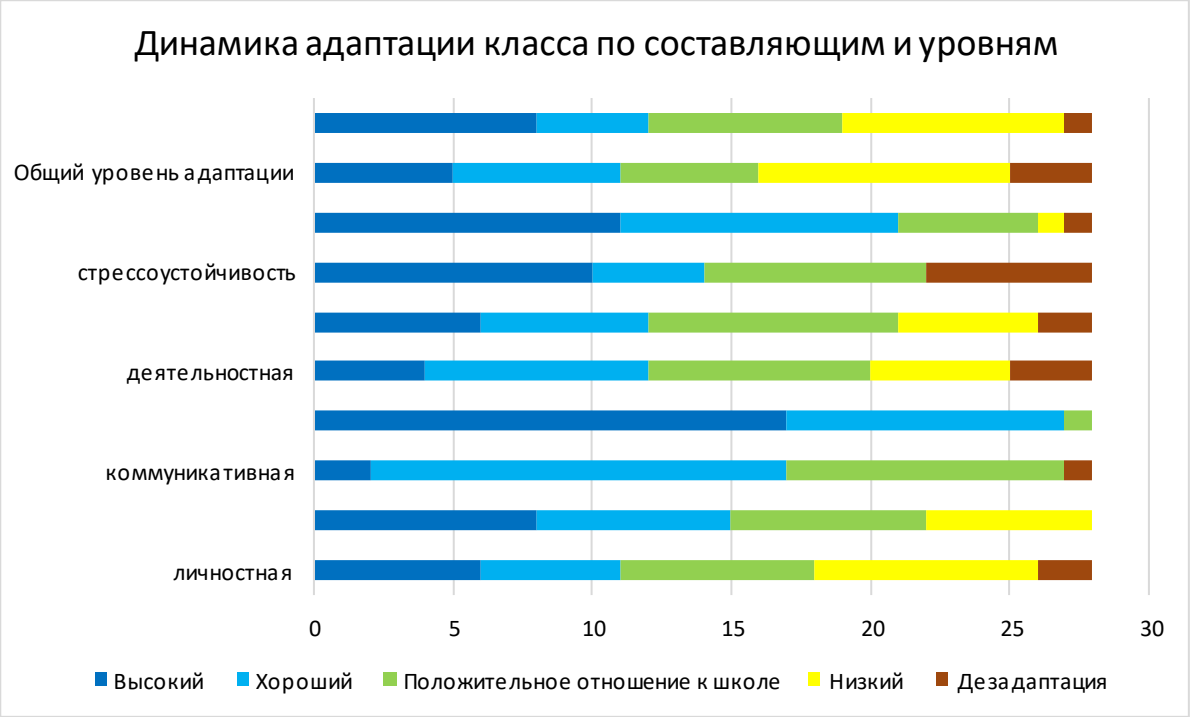


Рис. 14. Экспериментальная группа 1 (1А класс). 2010-2011 учебный год

Если рассматривать контрольную группу (дети не проходили занятия по подготовке к школе, их родители не принимали участия в реализации технологии вовлечения родителей на этапе подготовки), то можно наблюдать отсутствие дезадаптации в личностной составляющей, но низкий уровень адаптации к деятельности на первом этапе исследования (сентябрь) и рост числа дезадаптированных детей на втором этапе на фоне снижения стрессоустойчивости (Таблица 4, рисунок 15).

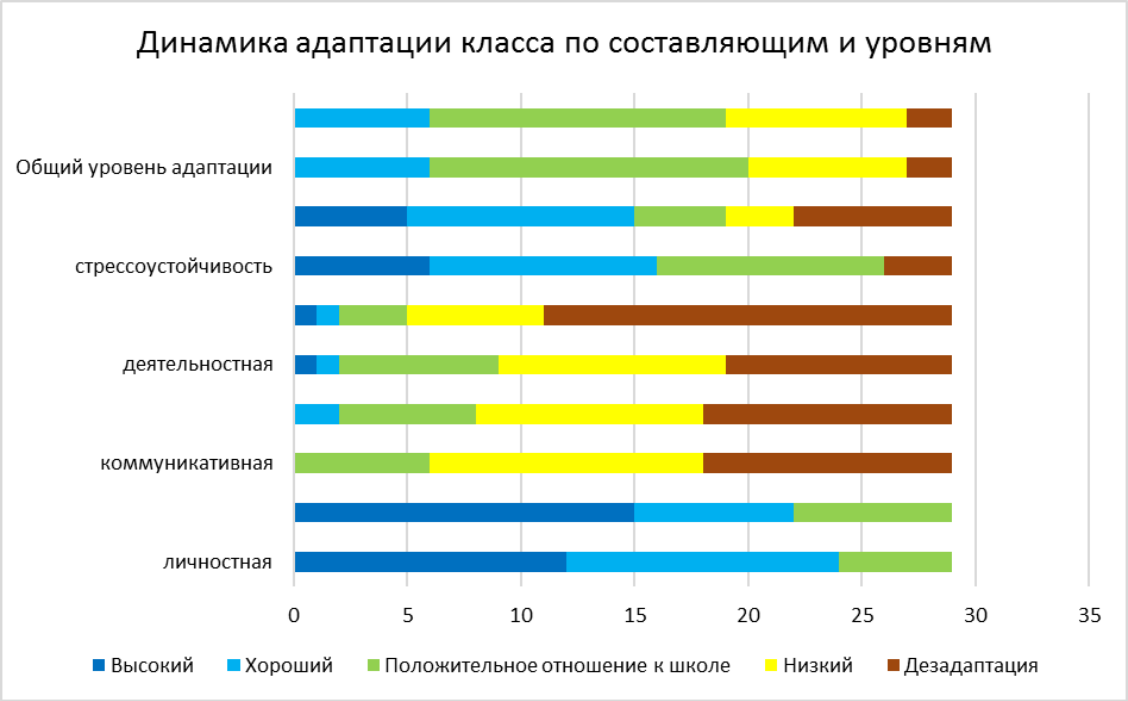


Рис. 15. Контрольная группа (1Б класс). 2010-2011 учебный год

В контрольной группе также наблюдается переход части учащихся из «пограничных групп» (когда показатель уровня адаптации находится на значении нижней границы числового интервала) в группу с более низким уровнем адаптации или в дезадаптацию (в данном случае так же возможна ситуация с пограничными значениями, например, у ребенка значение показателя лежит в верхней границе диапазона числовых значений, но это диапазон «дезадаптации»). Более наглядно подобные ситуации описаны в методическом пособии [208].

Таблица 5

Контрольная группа (1Б класс). 2010-2011 учебный год

1 год обучения, I (сентябрь 2010 года) и II (декабрь 2010 года) этапы, 29 человек

Уровень адаптации / Этап исследования	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	12	15	0	0	1	1	6	5	0	0
Хороший	12	7	0	2	1	1	10	10	6	6
Положительное отношение к школе	5	7	6	6	7	3	10	4	14	13
Низкий	0	0	12	10	10	6	0	3	7	8
Дезадаптация	0	0	11	11	10	18	3	7	2	2

Если сопоставить полученные данные с результатами входных мониторингов (в рамках мониторинга образовательных достижений обучающихся общеобразовательных учреждений на территории Калининградской области в рамках региональной системы оценки качества образования в период с 2008 по 2015) [190], то можно констатировать, что учащиеся, попадающие в группу риска или пограничную группу по уровню адаптации как по ряду параметров, так и по общему уровню, определенные в рамках нашего исследования, по результатам входного мониторинга также демонстрируют низкий уровень психофизиологической готовности, снижение уровня зрелости и так далее.

Кроме того, если сравнить результаты нашего исследования и результаты по третьей группе показателей мониторинга, характеризующих адаптационные ресурсы учащихся [190, 191], который включает здоровье ребенка, ресурс семьи и цену адаптации) в частности по параметру «семья как ресурс школьной успешности» (интегральная оценка стратегий родительского поведения: объединяет факторы, связанные с подготовкой ребенка к школе, готовность родителей оказать помощь на первом этапе вхождения в школьную жизнь, готовность сотрудничать со школой, социокультурные установки, материальный статус семьи), то можно не только констатировать факт родительского участия, но и подтвердить его влияние на успешность ребенка в процессе прохождения периода адаптации. В этом плане показательно сравнение результатов в контрольный группе, так как дети не участвовали в программе по подготовке к школе на базе экспериментальной площадки, и родители не были включены в процесс реализации технологии вовлечения. Так, например, судя по профилю класса (1 Б класс, контрольная группа, 2010 год поступления), подготовка к школе с привлечением ресурсов семьи по классу в целом была осуществлена чуть выше статистической нормы, но анализ индивидуальных профилей показал наличие в данном классе учащихся с разным уровнем подготовленности к школе (от очень низкого до среднего). Чем выше значение данного показателя, тем больше вклад семьи в подготовку к школе ребенка.

Однако, 4 учащихся из группы риска по результатам нашего исследования, чьи родители показали высокую степень участия в подготовке ребенка к школе, показали низкий уровень стрессоустойчивости, высокую тревожность, снижение уровня адаптации к деятельности. В данном случае, говоря о качестве родительского участия, можно предполагать реализацию гиперсоциальной модели воспитания, излишне фиксированной на успехах ребенка.

Часть детей из группы риска по интегральному показателю (общий уровень адаптации) по итогам мониторинга показали снижение уровня адаптации к концу первого полугодия (в том числе по всем составляющим, кроме личностной). В данном случае можно констатировать низкий уровень и низкое качество родительского участия в жизни ребенка (попустительство – «в школу пойдет – там всему научат» или желание научить до школы ребенка «всему», чтобы был самым лучшим). Это подтверждается параметром «Установки родителей по отношению к школьному обучению». В целом по классу практически соответствие статистической норме (немного ниже – не более 1-2%), тогда как изучение индивидуальных профилей позволили, как и в предыдущем параметре, выделить «группы риска» в соответствии с двумя крайностями: либо учеба воспринимается как нечто, не имеющее большой ценности (10 человек), либо вся жизнь не только ребенка, но и всей семьи концентрируется на школьных успехах (5 человек). В первом случае дети демонстрируют инфантильность, низкий уровень мотивации учения (в условиях гипоопеки), во втором – накопление тревожности на фоне гиперопеки и завышенных ожиданий в отношении ребенка.

Аналогичные выводы можно сделать и по другим параметрам мониторинга («Условия ребенка в семье для обучения», «Помощь ребенку в обучении» и так далее). Для класса в целом все эти параметры в пределах нормы (в нашем случае это соотносится с показателем общего уровня адаптации), несмотря на отсутствие детей с высоким уровнем адаптации и появлением нескольких дезадаптированных учащихся. Но по индивидуальным профилям выделяется

группа риска, в которую попадают практически все учащиеся из группы риска по данным наших исследований.

Количество дезадаптированных детей, детей группы риска по итогам мониторинга и исследований динамики процесса адаптации в контрольной группе (2010 год) представлены в сравнительной таблице (таблица 6) и диаграммах (рисунки 16, 17).

Таблица 6

	Количество дезадаптированных детей и детей снизким уровнем адаптации по составляющии адаптации (контрольная группа, 2010 год)								(суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость		Общий уровень адаптации	
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Низкий	0	0	12	10	10	6	0	3	7	6
Дезадаптация	0	0	11	11	10	18	3	8	0	1

	Количество детей, вошедших в группу риска и пограничную группу (показатели ниже или выше средней статистической нормы по классу) в контрольной группе, 2010 год									
	индивидуально-личностные особенности		коммуникативная		познавательная сфера		семья как ресурс адаптации		Общий уровень готовности	
	входной		входной		входной		входной		входной	
Низкий	0		11		6		3		9	
ниже требований нормы	0		12		12		9		10	

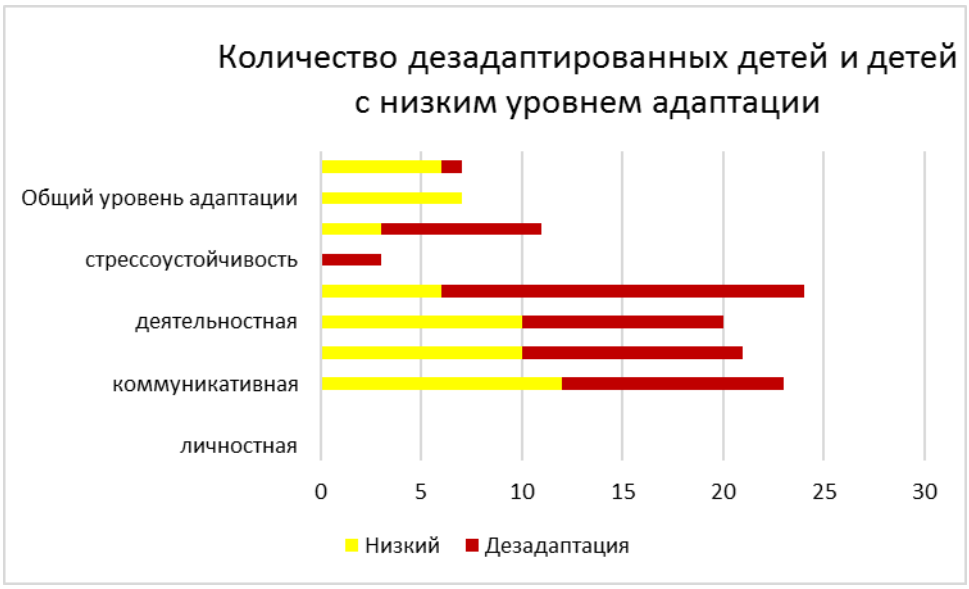


Рис. 16. Данные эксперимента в контрольной группе (2010 год)

Рис. 17. Результаты мониторинга образовательных достижений обучающихся общеобразовательных учреждений на территории Калининградской области в рамках региональной системы оценки качества образования (контрольная группа, данные 2010 года)

В течение последующих лет обучения в начальной школе в экспериментальной и контрольной группах родители участвовали в поэтапной реализации технологии вовлечения в школьную составляющую жизни ребенка, посредством которой были созданы условия для реализации родительского участия. Результаты представлены в таблицах (7, 8, 9) и рисунках (18, 19, 20).

Особенность исследования на данном этапе (2014 год) заключалась в том, что к экспериментальной 5А и контрольной 5Б группе (соответственно, 1А и 1Б классы 2010 года поступления в школу № 9) добавилась еще одна контрольная группа 5В класс – дети, перешедшие в основную школу из начальной (школа № 53). Родители данных учащихся не были включены в эксперимент на протяжении обучения в начальной школе.

На диаграммах видно, что в контрольной группе на 2 этапе исследования резко возрастает дезадаптация к деятельности на фоне роста стрессоустойчивости (ресурс ребенка не восполняется, т.е. можно говорить о низком качестве и/или отсутствии родительского участия).

На диаграммах представлены в сравнении данные по экспериментальной и двум контрольным группам (рисунки 18, 19, 20) первого четырехлетнего цикла. В экспериментальной группе количество дезадаптированных детей по всем составляющим ниже, чем в контрольных, при этом, в контрольной группе № 2 (дети, перешедшие из начальной школы № 53 в основную в школу № 9) и количество детей с хорошим и положительным отношением к школе также ниже. Таким образом, результаты исследования подтверждают эффективность технологии вовлечения родителей и наглядно иллюстрируют зависимость уровня адаптации от качества родительского участия.

Таблица 7

5А класс. Экспериментальная группа

5 год обучения, I (сентябрь 2014 года) и II (декабрь 2014 года) этапы, 26 человек

Этап исследования / Уровень адаптации	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	6	8	4	2	1	3	2	6	5	3
Хороший	6	7	4	5	1	4	6	10	8	10
Положительное отношение к школе	8	5	11	12	9	7	10	8	10	10
Низкий	2	4	6	6	10	9	3	1	2	3
Дезадаптация	4	2	1	1	5	3	5	1	1	0

Таблица 8

5Б класс. Контрольная группа № 1. I (сентябрь 2014 года) и II (декабрь 2014 года) этапы, 25 человек

Уровень адаптации / Этап исследования	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	5	4	2	1	1	2	3	5	3	3
Хороший	3	6	1	4	2	4	8	7	5	7
Положительное отношение к школе	2	7	10	9	7	5	5	5	8	7
Низкий	10	5	7	7	9	6	5	3	8	7
Дезадаптация	5	3	5	4	6	8	4	5	1	1

Таблица 9

5В класс. Контрольная группа № 2. I (сентябрь 2014 года) и II (декабрь 2014 года) этапы, 25 человек

Этап исследования / Уровень адаптации	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	4	6	0	0	0	0	1	3	0	1
Хороший	4	7	3	4	1	2	7	9	8	8
Положительное отношение к школе	9	7	7	13	4	5	4	4	7	9
Низкий	5	3	4	7	10	9	3	2	5	2
Дезадаптация	3	2	11	1	10	9	10	7	5	5

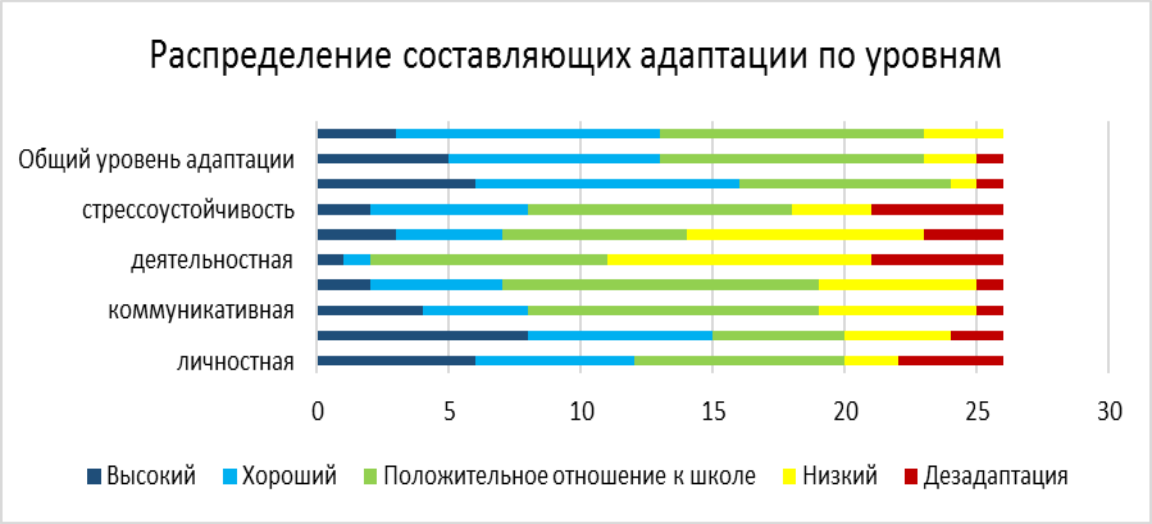


Рис. 18. Экспериментальная группа (5А, 2014 год)

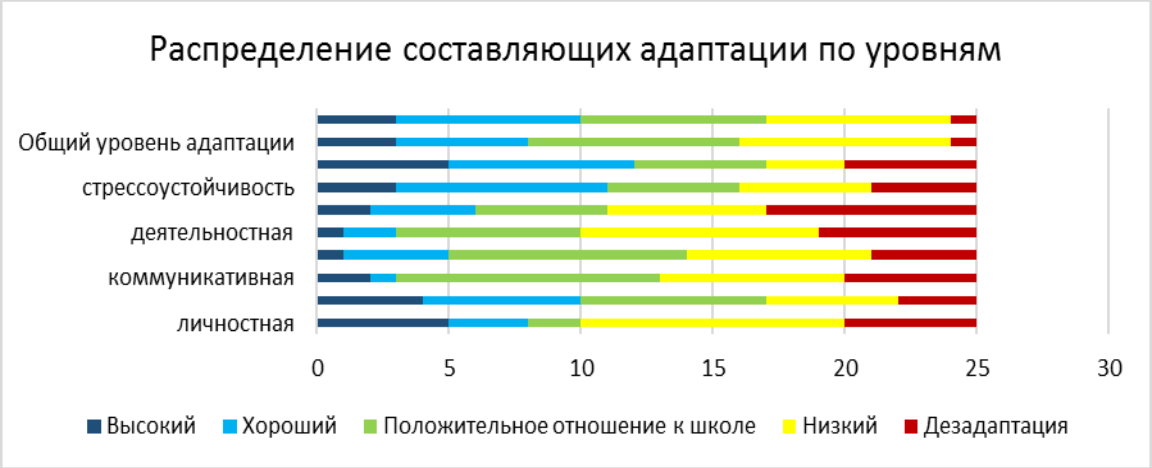


Рис. 19. Контрольная группа 1 (5Б, 20014 год)

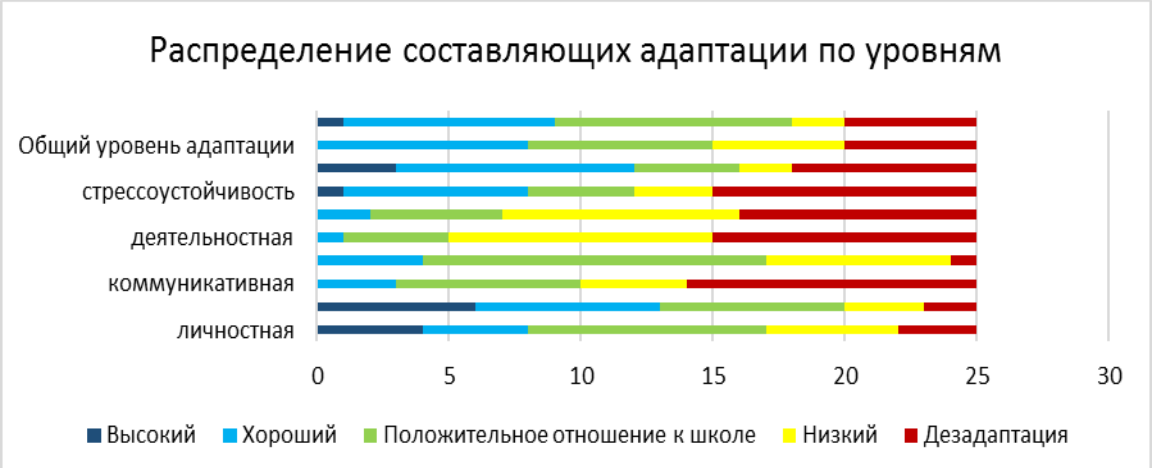


Рис. 20. Контрольная группа 2 (5В, 20014 год)

При сравнении диаграмм (рисунки 18, 19, 20) можно увидеть, что количество детей с высоким уровнем адаптации (синяя заливка) уже на первом этапе исследования при переходе в основную школу выше в экспериментальной группе, общее число обучающихся с уровнем адаптации не ниже «положительного отношения к школе» (голубая и зеленая заливки) также выше в этой группе, тогда как в контрольных видна тенденция к росту количества детей со снижением уровня адаптации и увеличение дезадаптированных детей (красная заливка), особенно в контрольной группе №2 (дети и родители не участвовали в эксперименте вообще). Подобная картина наблюдается и в последующие периоды эксперимента (таблицы 10 – 14, рисунки 21 – 25).

Далее представлены результаты двух последующих периодов исследования эффективности реализации технологии вовлечения родителей (1-е классы 2011, 2012 годов поступления в школу, соответственно, 5-е классы 2015, 2016 годов перехода в основную).

Таблица 10

Экспериментальная группа (1А класс) 2011-2012 г.г.

1 год обучения, I (сентябрь 2011 года) и II (декабрь 2011 года) этапы, 28 человек

Этап исследования / Уровень адаптации	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	1	8	0	10	0	3	6	7	0	6
Хороший	8	7	6	6	3	6	1	9	11	11
Положительное отношение к школе	12	8	10	6	11	10	9	11	8	5
Низкий	4	4	7	4	4	4	8	0	7	5
Дезадаптация	3	1	5	2	10	5	4	1	2	1

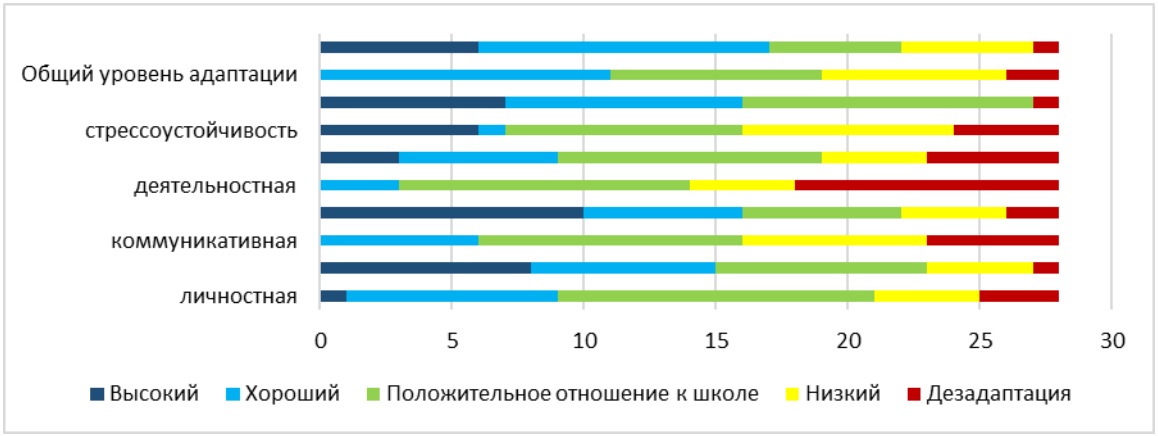


Рис. 21. Экспериментальная группа 1 А класс (2011 год поступления в школу)

Таблица 11

Контрольная группа 1 (1Б класс). 2011-2012 учебный год

1 год обучения, I (сентябрь 2011 года) и II (декабрь 2011 года) этапы, 28 человек

Этап исследования / Уровень адаптации	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	0	3	0	9	0	3	8	7	0	6
Хороший	6	8	7	8	0	6	1	9	9	11
Положительное отношение к школе	8	8	7	6	9	10	9	11	8	4
Низкий	8	5	8	4	4	2	10	0	7	5
Дезадаптация	6	4	6	1	15	7	0	1	4	2

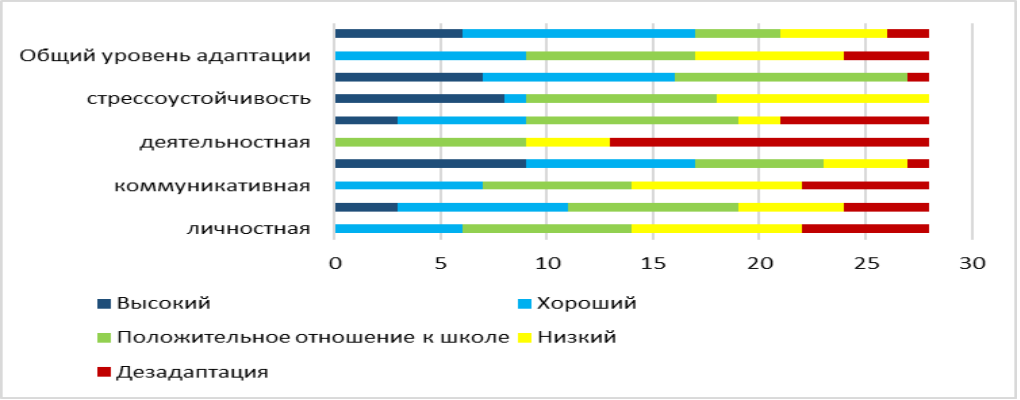


Рис. 22. Контрольная группа 1Б (2011 год поступления в школу)

Таблица 12

5А класс. Экспериментальная группа

5 год обучения, I (сентябрь 2015 года) и II (декабрь 2015 года) этапы, 28 человек

Этап исследования / Уровень адаптации	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	5	6	6	10	6	6	11	11	7	9
Хороший	10	11	11	11	6	11	9	11	11	11
Положительное отношение к школе	12	10	10	7	11	7	8	6	8	6
Низкий	1	1	1	0	3	3	0	0	2	2
Дезадаптация	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0

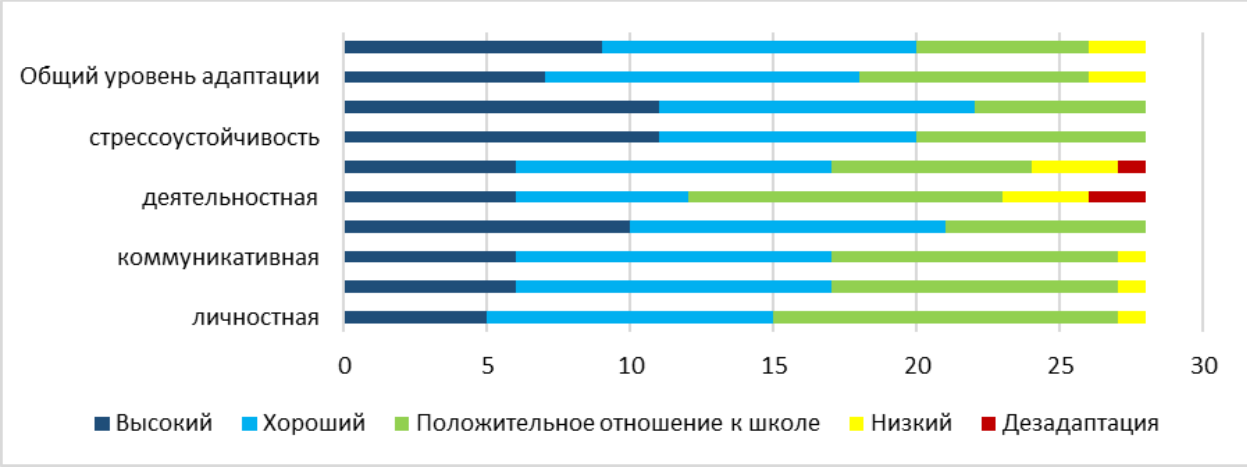


Рис. 23. Экспериментальная группа (5 А класс, 2011 год поступления в школу)

Таблица 13

5Б класс. Контрольная группа № 1

5 год обучения, I (сентябрь 2015 года) и II (декабрь 2015 года) этапы, 28 человек

Этап исследования / Уровень адаптации	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	1	7	0	10	0	3	6	7	0	6
Хороший	8	8	6	6	3	6	1	9	11	11
Положительное отношение к школе	12	8	10	6	11	10	7	11	8	5
Низкий	4	4	7	4	4	4	8	0	7	5
Дезадаптация	3	1	5	2	10	5	6	1	2	1

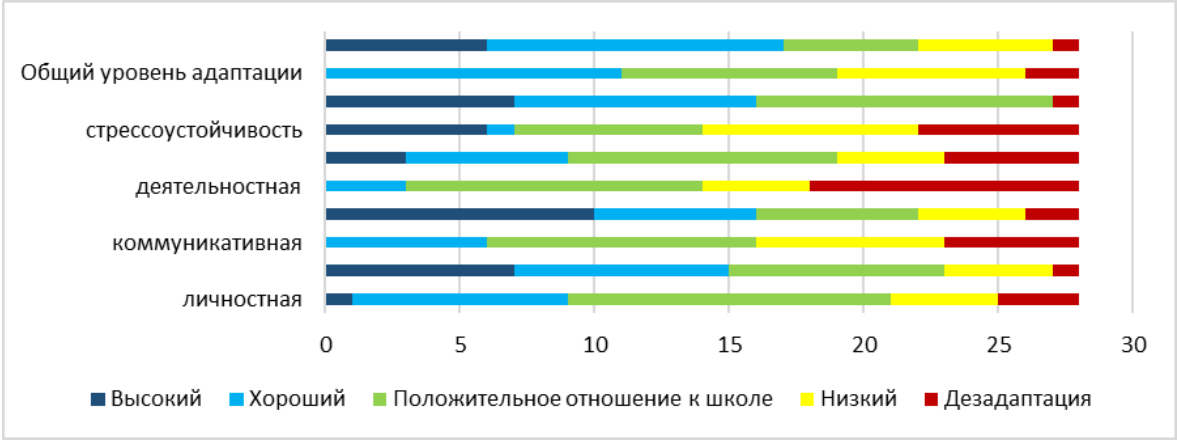


Рис. 24. Контрольная группа 1 (5 Б класс, 2011 год поступления в школу)

Таблица 14

5В класс. Контрольная группа № 2

5 год обучения, I (сентябрь 2015 года) и II (декабрь 2015 года) этапы, 28 человек

Этап исследования / Уровень адаптации	Составляющие адаптации								Общий уровень адаптации (суммарный по 4-м составляющим)	
	личностная		коммуникативная		деятельностная		стрессоустойчивость			
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Высокий	0	1	2	5	2	0	2	0	2	1
Хороший	3	3	4	5	2	4	8	5	6	4
Положительное отношение к школе	8	9	14	10	6	5	1	5	12	10
Низкий	9	7	5	7	6	6	5	10	6	10
Дезадаптация	8	8	3	1	12	13	12	8	2	3

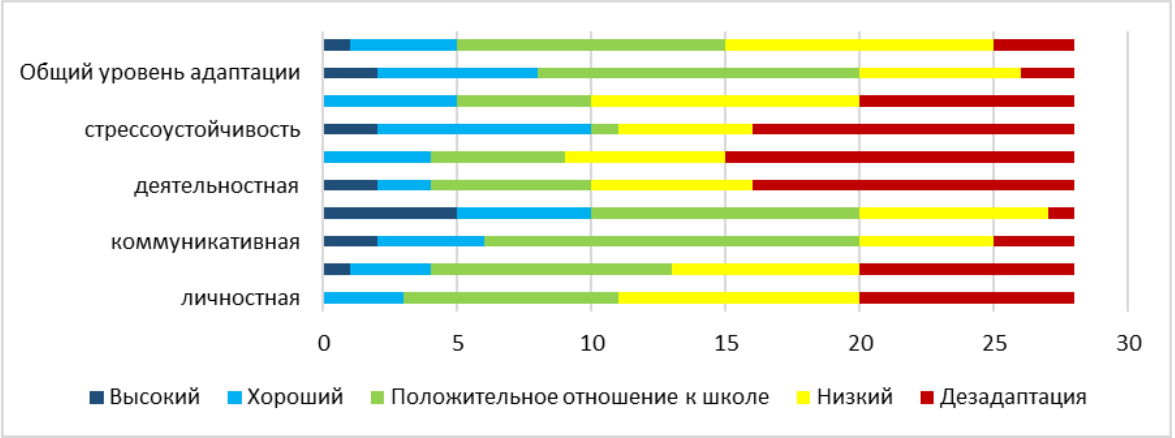


Рис. 25. Контрольная группа 2 (5В класс, 2011 год поступления в школу)

Параллельно с исследованием уровня адаптации детей в процессе актуализации родительского участия в ходе реализации технологии вовлечения родителей в школьную жизнь ребенка отслеживались ряд дополнительных параметров для оценки эффективности и качества вовлечения родителей. Например, отмечалась устойчивая динамика посещения классных собраний родителями учащихся экспериментальных групп на протяжении всего периода эксперимента (в повторном периоде с 2011 по 2015 годы наметилась тенденция семейного посещения, то есть в среднем, в 2-3 случаях присутствовали оба родителя) и повышение числа присутствующих на собраниях родителей в контрольных группах к пятому классу, несмотря на «сменный состав» присутствующих. Отслеживалось количество обращений родителей к школьному педагогу-психологу и качество запроса со стороны родителя (четкость и осознанность формулировки, понимание разницы между «проблемой» и «поводом» обращения). Родители, посещавшие занятия в период подготовки детей к школе, «Лекторий для взрослых» в последующие года обучения ребенка, в 2,5 раза чаще обращались за помощью к психологу, классному руководителю и в 1,5 раза чаще формулировали запрос «точечно», конкретизируя проблемную ситуацию и более осознанно, с готовностью к сотрудничеству (не «я не знаю, что мне делать» или «учитель жалуется, сделайте что-нибудь», а «что я могу сделать, чтобы помочь, изменить»). Классные руководители, принимающие пятые классы, отмечают не только то, что в экспериментальных группах налицо сплоченность и среди детей, и среди родителей, отсутствие агрессии по отношению друг к другу, но и то, что при переходе в основную школу сохраняется «структура» класса, а при вхождении новых ребят в состав класса они «вливаются» без особых проблем в течение 1-3 недель. Родители обучающихся из экспериментальных групп, становясь родителями пятиклассников, продолжают активно принимать участие в жизни класса, независимо от того, входят они в родительский актив или нет.

Итоги эксперимента: при сравнении результатов исследования динамики процесса адаптации по четырем составляющим нескольких последовательных этапов обучения детей (2010, 2011 годов поступления в школу и, соответственно,

20014, 2015 годов перехода в основную школу) можно сделать вывод, что положительная динамика в процессе адаптации наблюдается в группах, где последовательно реализовывалась технология вовлечения родителей в школьную жизнь ребенка. В итоге

- показана зависимость положительной динамики общего уровня адаптации обучающихся от степени и качества родительского участия, независимо от специфических особенностей переходных периодов (например, общей тенденции проявления снижения уровня адаптации к учебной деятельности при переходе в основную школу): уровень адаптации выше, если родительское участие адекватно потребностям и ресурсному состоянию ребенка;
- показана зависимость снижения уровня адаптации ребенка по четвертой составляющей от качества родительского участия (чем более осознанное и разумное участие на основе сопровождения, но ненасильственного вмешательства в жизнь ребенка, тем выше степень стрессоустойчивости ребенка, что особенно наглядно прослеживается при поступлении в школу – родитель максимально активен в обеспечении готовности к школе, а ребенок испытывает проблемы в адаптации, освоении роли ученика, испытывает «давление» ожиданий родителей в отношении его успешности);
- подтверждена эффективность технологии вовлечения родителей (изменения в качестве родительского участия в периоды адаптации способствуют снижению рисков дезадаптации среди детей, чьи родители последовательно и системно включались в сопровождение своего ребенка совместно со школой).

Таким образом, полученные результаты эксперимента подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что при соблюдении ряда условий (активном вовлечение родителей в процесс сотрудничества во всех сферах жизнедеятельности ребенка посредством использования технологии вовлечения на основе инновационных форм взаимодействия; исследовании на регулярной основе ресурсов родительского участия как фактора адаптации ребенка с целью разработки моделей последующего сопровождения и изме-

нения качества родительского участия) адаптация ребенка на различных этапах обучения в школе (при поступлении и переходе в основную) проходит более успешно, чем в традиционных условиях (вне реализации технологии вовлечения).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Глава вторая настоящей диссертации была посвящена технологизации процесса вовлечения родителей в процесс адаптации детей к школе на разных этапах их обучения (при поступлении в 1 класс и переходе в пятый).

Анализ опыта различных авторов в области изучения проблем диагностики адаптации/дезадаптации учащихся позволил выявить ряд тенденций и противоречий:

— адаптация чаще всего рассматривается не в динамике протекания ее процессов, а в контексте констатации «состояния» адаптации обучающегося на момент исследования; при этом чаще всего речь идет о проявлениях дезадаптации;
— изучение адаптации проводится в основном посредством анкетирования, карт наблюдения;
— вопросы используются, как правило, закрытого типа, что исключает проективный компонент исследования;
— анкеты содержат достаточно большое количество вопросов, что осложняет сам процесс обработки с одной стороны, и несколько «размывает» полученные результаты с другой;
— методики чаще всего представлены анкетами для родителей или учащихся, в зависимости от целей опроса, реже – анкетами для учителя или листами наблюдения;
— чем более сложный комплекс параметров необходимо изучить, тем шире используемый методический пакет, т.е. на каждый один, максимум 2 параметра исследования, как правило, необходима самостоятельная методика, что дополнительно усложняет процедуры сбора рабочих материалов, увеличивает затраты времени на обработку и затрудняет процесс оформления рекомендаций;
— современные методики не предполагают явного выделения составляющих адаптации; системного и одновременного исследования в этом контексте оценки взгляда всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Это, с одной стороны, не дает возможности выявить «точечно» проблемы адаптации и развести их по компонентам, т.е., конкретизировать направления, формы и методы как сопровождения в целом специалистами, так и сопровождения самим педагогом и родителем не только адаптации класса в целом, но и каждого конкретно взятого его учащегося. Это не дает возможность выстаивать не только модели сопровождения группы, но и индивидуальные траектории работы с ребенком, родителем, педагогом. С другой стороны, сводит рекомендации по преодолению проблем адаптации к общим фразам, минимизируя родительское участие, как фактор влияния.

Наиболее актуальный контекст изучения проблемы адаптация/дезадаптация сегодня – обучение в условиях новой среды, в формате федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Представлен новый подход к решению проблемы, основанный на дифференциации причин и показателей дезадаптации обучающихся. Проверяется гипотеза о значимости для успешности адаптации в новой образовательной среде компонентов личностной компетентности обучающихся: индивидуально-психологического, мотивационно-ценностного, деятельностного и коммуникативного. На основе подхода Б.Ф. Ломова определены критерии и показатели адаптации/дезадаптации школьников: информационно-коммуникативные (успеваемость), регуляционно-коммуникативные (поведение), аффективно-коммуникативные (эмоциональное благополучие). Выявлено, что доминирующим фактором дезадаптации первоклассников, в частности, является несформированность коммуникативных умений. Обосновано и эмпирически апробировано содержание психологического сопровождения обучающихся, основанного на идее развития творческих способностей, обучающихся в игровой и познавательной деятельности. С учетом вышеизложенного, на основе практических изысканий разработана методика изучения динамики процесса адаптации детей на различных этапах обучения.

Результаты исследования показали, что не стоит однозначно исключать из числа факторов, оказывающих влияние на такие составляющие адаптации как, например, коммуникативная и стрессоустойчивость, факторы социального харак-

тера, поскольку качество родительского участия в процессах адаптации учащихся часто находится в прямой зависимости от них.

В связи с этим изучены традиционные формы участия родителей в жизни школы и предложены инновационные, которые вошли в разработанную и предложенную нами технологию вовлечения родителей в процесс адаптации ребенка. Экспериментально доказано, что данную технологию можно рассматривать как условия для эффективной реализации родительского участия.

В ходе эксперимента выявлены педагогические возможности родительского участия:

— родитель является первым и впоследствии постоянным «источником» обучения и его «средством», способствующим реализации деятельностного подхода к процессу обучения ребенка;

— будучи в состоянии принять на себя роль активного субъекта образовательно-воспитательного процесса, родитель стимулирует тем самым активность учащегося, способствуя переходу ребенка из позиции объекта обучения в его субъект;

— индивидуальность и избирательность (направленность точечно на собственного ребенка/детей) родителей в процессе взаимодействия содействуют индивидуализации образовательного процесса, сохраняя его целостность, и способствуют адаптации ребенка в переходные периоды, периоды смены ведущей деятельности;

— взаимодействие с родителем – идеальное средство для, с одной стороны, педагога в части контроля «тренировочных этапов» образовательного процесса (домашние задания, индивидуальная работа), с другой – для ребенка – источник поддержки, помощи и возможность сохранения и укрепления адаптивного ресурса, через создание ситуации успеха;

— некоторая формализованность (выработка и реализация единых требований семьи и школы), строгость в соблюдении «правил игры» в сочетании с процессом освоения и осознанного следования этим правилам, способствуют большей осознанности образовательно-воспитательного процесса всеми его участ-

никами, повышению адаптивности, стрессоустойчивости и в итоге, успешности ребенка в освоении новых ролей в переходные периоды и в освоении общеобразовательной программы в целом;

— родительское участие вносит в образовательно-воспитательный процесс новые познавательные активности и возможности, в частности в ситуации ранней профориентации, освоении различных видов творческого взаимодействия;

— будучи неотъемлемой «частью» ребенка, родитель посредством своего участия, самим фактом гармоничного включения в образовательно-воспитательный процесс способствует сближению сферы образования с реальным жизненным пространством ребенка, с реальным миром в целом.

Для отслеживания факта, оценки качества и влияния родительского участия на динамику процесса адаптации ребенка на различных этапах обучения в школе, предложена методика изучения динамики данного процесса в качестве самостоятельного мониторингового инструментария для применения в повседневной педагогической практике. В данном случае наибольшую важность имеет возможность использования данной методики именно в качестве мониторингового инструментария, который отвечает потребностям ФГОС в части сопровождения в модели внутреннего мониторинга в образовательной организации.

Использование данной методики исследования на протяжении ряда лет (с 2010 по 2016 годы) позволило не только доказать экспериментальным путем существование такого явления как родительское участие, но и отследить его значимость как фактора адаптации. Так экспериментальным путем установлено, что уровень адаптации ребенка находится в прямой зависимости от качества родительского участия, что особенно просматривается на этапе поступления в школу и имеет устойчивую тенденцию к росту (за последние 5-7 лет) при переходе в основную школу (5 класс). Кроме того, в 5-м классе наблюдается устойчивый рост учащихся, испытывающих дезадаптацию к деятельности (и речь идет в данном случае не о ведущей, а об основной – об учебной деятельности). Доказано, что адаптация ребенка протекает более успешно и с меньшими потерями, если учитывается качество родительского участия (например, если включенность родителя в

жизнь ребенка на стадии подготовки к школе активна, но качество и направленность этой активности не соответствует потребностям, а главное, возможностям ребенка на данном возрастном этапе – период адаптации будет проходить сложно в личностной составляющей и в части стрессоустойчивости, при этом можно прогнозировать проблемы с освоением роли ученика на фоне желания получать новые знания, но не учиться в школе).

Технология вовлечения родителей позволяет подготовить их самих к осознанию и принятию новой для них роли – роли родителя ученика, а впоследствии и роли родителя ученика пятого класса, скорректировать, посредством информирования, освоения практических приемов и методов работы с ребенком степень, качество и направленность родительского участия.

Сравнительные данные по экспериментальной и контрольным группам позволяют с уверенностью констатировать положительные результаты применения технологии вовлечения родителей во все сферы жизнедеятельности ребенка (включая учебную) и рекомендовать ее к широкому применению для профилактики и снижения рисков адаптационных периодов, а методику – как инструментарий для внутреннего мониторинга, которым могут воспользоваться как специалисты сопровождения, так и непосредственно классные руководители.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последние годы, в связи с активным развитием системы образования, реализацией новых подходов к организации образовательно-воспитательного процесса, проблема школьной адаптации обучающихся на различных этапах обучения в школе, переходит в иную плоскость изучения. Закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты на первый план выводят вопросы на только качественного (эффективного, результативного, конструктивного) взаимодействия с родителями в области образования и воспитания подрастающего поколения, но и ставят задачи особого качества перед педагогами, службами и специалистами сопровождения по созданию условий для повышения качества образования. Сегодня качество образования — это не просто оценка знаний учащихся, это комплексная оценка сформированности универсальных учебных действий, т.е. умения учиться, общаться, быть самодостаточным и быть способной к самоактуализации и самореализации личностью, обладающей навыками саморегуляции и самосохранения. Кроме того, один из критериев качества работы школы – отношение к ней родителей и их участие не только в жизни ребенка, но и в жизни школы в целом.

Однако, процесс воспитания и обучения невозможен без проживания и преодоления ребенком различных изменений среды, требований социума, формирования психических новообразований в кризисные периоды и т.д., то есть речь идет об адаптации. Для более углубленного понимания и изучения процесса адаптации/дезадаптации, который не единожды проживается ребенком в течение обучения, нами предложено понятие «модель адаптации ребенка на различных этапах обучения в школе» и представлена и описана его комплексная унифицированная модель.

Если при этом учесть то, что именно родитель первым принимает на себя роль и обязанности по обучению и воспитанию ребенка и несмотря на то, что раз-

деляет ее в последствии с воспитателем, учителем (специалистами в области и воспитания и обучения), а порой и просто передает, процесс адаптации у современных детей носит более сложный и затяжной характер по сравнению с ситуацией в последние 7 – 10 лет. Тенденция, к сожалению, отрицательно устойчива. Результаты исследований показали, что несмотря на максимальную включенность родителей в процесс обучения ребенка (это, в среднем наблюдается в 75-82% семей ребенка-дошкольника и в 65-69% ребенка-первоклассника на первом-втором году обучения), период адаптации не сокращается, а дети теряют желание посещать школе при стремлении к обучению (получению новых знаний). В среднем каждый третий ребенок из таких семей испытывает в той или иной степени трудности в личностной и коммуникативной составляющих на фоне снижения стрессоустойчивости. К пятому классу у этих же детей происходит либо уход в дезадаптацию по всем параметрам, либо в деятельностной составляющей адаптации. В этой связи возникает вопрос о родительском участии в процессе адаптации ребенка как фактора адаптации: его степени, качестве и формах, что и было показано в данной работе.

Для решения выше обозначенных проблем, была предложена разработанная технология вовлечения родителей в процесс адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе для применения в педагогической практике. Под технологией вовлечения родителей в совместную деятельность следует понимать комплекс системно-последовательных мероприятий, реализуемых поэтапно в период обучения ребенка в школе с момента посещения им занятий по подготовке к школе и до пятого класса включительно. Технология не исключает традиционных форм участия родителей в жизни школы и активно «встраивает» и использует современные контенты и ресурсы (информационные, образовательные порталы, социальные сети и т.п.) по мере их появления и развития.

Суть технологии вовлечения родителей состоит в системном, комплексном информировании (на основе системных исследований – мониторингов внешних и внутренних) и формировании мотивации на основе саморазвития через освоение конструктивных форм взаимодействия с ребенком не только в условиях школы, но и вне ее посредством активного использования в процессе информирования помимо традиционно принятых однонаправленных трансакций (учитель→ ученик, учитель → родитель, родитель→ ученик) и инновационных: учитель = ученик, учитель = родитель, родитель = ученик, родитель = родитель, ученик = ученик. Инновационные трансакции реализуются на основе элементов копинговых, коучинговых, медиаторских технологий. Таким образом, данную технологию можно рассматривать как условия для максимально эффективной реализации родительского участия.

На основе всестороннего анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, нормативно-правового поля современного образования стало возможным, обобщив имеющийся, эмпирически обосновав и дополнив материал, по вопросу «родительского участия» как фактора адаптации ребенка в процессе обучения в школе, пополнить отечественную психолого-педагогическую и исследовательскую терминологию самостоятельным понятием. Таким образом, по мнению автора работы, под «родительским участием» стоит понимать ответственное, разумное, конструктивное и безопасное сотрудничество с ребенком с целью его (ребенка) полноценного, соответствующего его особенностям, способностям и потребностям развития, самореализации, т.е. участие родителя во всех аспектах жизнедеятельности ребенка на основе сотрудничества и разумного «невмешательства» (т.е. «неподавления» «ответственной свободы» для развития), основанное на позитивном подходе в воспитании.

В процессе работы изучено влияние родительского участия на протекание процессов адаптации обучающегося. Опытным путем установлено, что адаптация

ребенка на различных этапах обучения в школе протекает более успешно, когда активное вовлечение родителей в процесс сотрудничества во всех сферах жизнедеятельности ребенка является одной из основных целей образовательно-воспитательного процесса в школе.

Исследованы ресурсы родительского участия как фактора адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе, разработаны и внедрены формы вовлечения родителей в школьную жизнь ребенка, разработана технология вовлечения родителей. В результате исследования показано, что основными формами родительского участия в образовательно-воспитательном процессе являются:

- сотрудничество со всеми участниками процесса образования и воспитания (прежде всего с собственным ребенком) во всех сферах жизни ребенка,
- сопровождение (на основе «разумного невмешательства») ребенка в процессе обучения и воспитания (участие в жизни ребенка и его окружения: класса, школы, группы и т.д. (копинг, коучинг, медиация), совместная деятельность;
- сочувствие и сострадание переживаниям ребенка, связанным не только с обычными житейскими ситуациями, но и с явлениями школьной жизни,
- родительское самоуправление (деятельность общественных организаций и объединений родительской общественности, не исключающее эффективных традиционных форм участия).

Выявлены педагогические возможности родительского участия:

- родитель является первым и впоследствии постоянным «источником» обучения и его «средством», способствующим реализации деятельностного подхода к процессу обучения ребенка;
- будучи в состоянии принять на себя роль активного субъекта образовательно-воспитательного процесса, родитель стимулирует тем самым ак-

тивность учащегося, способствуя переходу ребенка из позиции объекта обучения в его субъект;

- индивидуальность и избирательность (направленность точечно на собственного ребенка/детей) родителей в процессе взаимодействия содействуют индивидуализации образовательного процесса, сохраняя его целостность, и способствуют адаптации ребенка в переходные периоды, периоды смены ведущей деятельности;
- взаимодействие с родителем – идеальное средство для, с одной стороны педагога в части контроля «тренировочных этапов» образовательного процесса (домашние задания, индивидуальная работа), с другой – для ребенка – источник поддержки, помощи и возможность сохранения и укрепления адаптивного ресурса, через создание ситуации успеха;
- некоторая формализованность (выработка и реализация единых требований семьи и школы), строгость в соблюдении «правил игры» в сочетании с процессом освоения и осознанного следования этим правилам, способствуют большей осознанности образовательно-воспитательного процесса всеми его участниками, повышению адаптивности, стрессоустойчивости и в итоге, успешности ребенка в освоении новых ролей в переходные периоды и в освоении общеобразовательной программы в целом;
- родительское участие вносит в образовательно-воспитательный процесс новые познавательные активности и возможности, в частности в ситуации ранней профориентации, освоении различных видов творческого взаимодействия;
- будучи неотъемлемой «частью» ребенка, родитель посредством своего участия, самим фактом гармоничного включения в образовательно-воспитательный процесс способствует сближению сферы образования с реальным жизненным пространством ребенка, с реальным миром в целом.

В процессе работы был всесторонне изучен объект исследования –процесс адаптации ребенка на различных этапах его обучения. Автором было выделено четыре его составляющих (личностная, коммуникативная, деятельностная, стрессоустойчивость), дано их описание и раскрыто содержание, показана их взаимосвязь, предложена методика изучения динамики протекания процесса адаптации. Данную методику изучения процессов адаптации на различных этапах обучения в школе можно использовать в качестве самостоятельного школьного мониторингового инструментария в модели сопровождения. Кроме того, была предпринята попытка преодолеть междисциплинарный барьер и объединить в единый контент различные подходы и взгляды на проблему адаптации/дезадаптации при разработке данной методики и унифицировать методику исследования для использования на различных возрастных категориях (учащиеся 1-х, 5-х классов).

Таким образом, в рамках решения задач, сформулированных в соответствии с целью и гипотезой исследования: раскрыто содержание понятия «родительское участие», рассмотрены его традиционные формы и предложены инновационные; разработана и внедрена технология вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс ребенка; опытным путем установлено влияние родительского участия на динамику процессов адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе (при поступлении и переходе в основную), определены педагогические возможности родительского участия.

Данная работа имеет ряд перспектив дальнейшего развития, например, разработка методологии родительского участия, анализ качества с последующей разработкой рекомендаций о формах и направлениях родительского участия на этапе подготовки к школе.

СПИСОК ТЕРМИНОВ И СОКРАЩЕНИЙ

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: поведение, отклоняющееся от общепринятых, социально одобряемых, наиболее распространенных и устоявшихся норм в определенных сообществах в определенный период их развития.

ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: (лат. delictum — проступок, англ. delinquency — правонарушение, провинность) — антиобщественное противоправное поведение индивида, воплощённое в его проступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом. Понятием «Делинквентное поведение» оперируют представители криминологии, социологии, педагогики, психологии, социальной педагогики и других отраслей знания.

ДИДАКТОГЕНИЯ: (др.-греч. διδακτός — преподанный, выученный, усвоенный + γενεά — рождение) — психогения (от эмоциональной реакции, дающей сдвиг в настроении личности и коллектива, до болезненного состояния), вызванная нечутким или грубым словом педагога, начальника, руководителя. В данном случае психотравмирующим фактором признаётся сам процесс обучения.

Может представлять собой брак педагогической работы. Разумная и справедливая строгость не вызывает дидактогений. Является аналогом ятрогении (иатрогении). Понятие введено К. И. Платоновым (1937, 1946). Синоним: дидаскогения (Катков Е. С., 1938).

ДИДАСКОГЕНИЯ: психогенное расстройство, вызывается неправильным поведением педагога. Дидактогении представляют пограничные расстройства психики, связанные с травмирующим воздействием на ребенка самого процесса обучения. Наиболее дидактогенноуязвимыми являются дети с нарушениями в системе анализаторов, а также те, чьи интеллектуальные возможности приближаются к нижней границе нормы. Обычные школьные нагрузки и требования для них часто оказываются непосильными. Дидаскалогения - это невротическое нарушение, свя-

занное с влиянием педагога на психическое состояние ребенка. Значительное место здесь занимает неправильное отношение учителя к учащимся, при котором педагог преимущественно использует авторитарный стиль руководства. В этом случае учитель не учитывает индивидуальности ребенка; оценка личности ребенка определяется функционально-деловым подходом и основывается на настроении и непосредственном результате сиюминутной деятельности ребенка

КВАДРАТ КОММУНИКАЦИЙ: своего рода навигатор в системе внешних и внутренних ресурсов конкретного человека – реальный инструмент, помогающий получить более широкую картину видения своих возможностей при решении сложных ситуаций диалога с другими. Схематично это средство можно изобразить как квадрат, в центре которого пересекаются две перпендикулярные линии, выходящие из середин противоположных сторон. В результате внутри большой фигуры вырисовываются четыре квадрата меньшего размера – это четыре области разговора. Чтобы упростить дальнейшее описание, условимся, что диалог начинается в верхнем правом «квадрате». Верхняя правая часть будет обозначать область целей. Под ней располагается область реализации, то есть способы достижения цели. Слева внизу (двигаемся по часовой стрелке) находится область помех, барьеров на пути к реализации цели. И наконец, верхняя левая часть – это область успеха, тут будут записаны признаки, подтверждающие, что желанная цель достигнута. Автор метода Ян Георг Кристиансен (Норвегия) директор Эриксоновской Школы коучинга в Норвегии, автор книг: Коучинг в школах (Pedlex, 2005), Профессиональный диалог (University Press, 2008). Режим доступа: http://coachingineducation.ru/tag/norvegiya/

КОПИНГ: это, прежде всего, способы, которым индивидуум поддерживает психосоциальную адаптацию в период стресса. Он включает когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие для уменьшения или разрешения условий,порождающих стресс.

По Lazarus [266] копинг — это стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования среды имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с опасностью, так и в ситуации направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности.

Копинг-поведение — это деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими эти требования [151]. Это способ, которым индивидуум переживает стресс или ответ на стресс.

Weber (1992) считает, что психологическое предназначение копинг-поведения состоит в том, чтобы лучше адаптировать человека в ситуации, помогая ему овладеть ею, ослабить или смягчить ее требования [294].

Задача копинга — поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями.

Под копингом в практическом смысле понимают стратегии, которые используются индивидуумами для достижения адаптивного функционирования или приспособления.

Три подхода к понятию «копинг». Во-первых, это определение копинга как свойство личности, т.е. относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовое событие. Во-вторых, «копинг» рассматривается, как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения, а в-третьих, «копинг» понимается как динамический процесс, направленный на управление сложной для индивидуума ситуацией [272].

Копинг-поведение можно рассматривать как стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуации психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию и ведущие к более или менее успешной адаптации. Lazarus и Folkman [266] различают два вида копинг-поведения (в зависимости от индивидуальной интерпретации ситуации, как неизбежной, или как изменяемой). Целенаправленное поведение для устранения или избегания угрозы (борьба или отступление), предназначенное для изменения стрессовой связи с фи-

зической или социальной средой рассматривается как активное копинг-поведение. Пассивное копинг-поведение представляет собой интрапсихические формы преодоления стресса, являющиеся защитными механизмами, предназначенные для снижения эмоционального возбуждения раньше, чем изменится ситуация.

Функцией копинга является редуцирование стресса. Сила стрессовой реакции, по Р. Лазарусу, определяется не столько качеством стрессора, сколько значимостью ситуации для человека. Именно такой психологической угрозой благополучию человека и является ситуация, в которой оказывается пациент со спинальной травмой.

КОУЧИНГ (англ. coaching — обучение, тренировки) — метод консалтинга и тренинга; от классических консалтинга и тренинга отличается тем, что коуч не даёт советов и жёстких рекомендаций, а ищет решения совместно с клиентом. От психологического консультирования коучинг отличается направленностью мотивации.

Коучинг родителей – направление лайф-коучинга. Это совместная работа клиента и коуча над задачами жизни клиента (в части, например, отношений с детьми). Коуч не является личным советником или экспертом, это персональный тренер или тренер семьи.

Ценность коучинга для образования. Российское образование, став на путь модернизации и гуманизации образовательного процесса и, провозгласив развитие личности, способной к самореализации и саморазвитию, главной ценностью и целью образования, испытывает потребность в инновационных технологиях педагогического сопровождения индивидуально-личностного развития обучающихся. И именно коучинговый подход, суть которого состоит в актуализации внутренних ресурсов и субъектной позиции личности, отвечает принципам личностно-ориентированного, персонифицированного обучения, и в полной мере соответствует требованиям образовательных стандартов нового поколения. Обучение педагогов коучингу не только дает им практический эффективный инструментарий реализации гуманистического подхода в образовании, но и способствует глубин-

ной трансформации отношения к учащимся и к процессу образования. Приобретенное умение организовать взаимодействие, основанное на принципах коучинга (вера в хорошее в человеке; в его неограниченные возможности для развития, для которого у каждого человека есть все необходимые ресурсы; что в основе любого действия лежит позитивное намерение и человек делает наилучший выбор для себя), позволяет педагогам создать по-настоящему свободное, полное возможностей и ресурсов творческое пространство как для учащихся, так и для самих педагогов и родителей. Осознавая с помощью специальных коучинговых техник («сильных» вопросов, колеса жизненного баланса, шкалы удовлетворенности и др.) собственные ценности, учителя открывают новые смыслы и ценности в своей работе: чувство удовлетворенности от выполнения своей педагогической миссии (сопровождать ребенка в его личностном и социальном развитии, помогать ему быть целеустремленным, успешным, самостоятельным, творческим, уверенным в себе, способным к толерантной коммуникации и продуктивному сотрудничеству с другими); мотивация необходимости и стремления педагога к собственному профессиональному и личностному развитию с целью удовлетворения потребности в самореализации, в социальной оценке и признании; http://coachingineducation.ru/conference/ (дата обращения: 05.12.2015)

Программа «Введение в коучинг» («Введение в коучинг в образовании») является лицензированной программой Международного Эриксоновского Университета коучинга (представительство в России и странах СНГ) . Режим доступа: http://erickson.ru/

Тренинг "Коучинг для родителей" (Наталья Суслова) является лицензированной программой Международного Эриксоновского Университета коучинга (представительство в России и странах СНГ). Режим доступа: http://erickson.ru/

МАОУ СОШ № 9: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение города Калининграда средняя общеобразовательная школа № 9 имени Героя Советского Союза старшего лейтенанта Петра Михайловича Дьякова – эксперимен-

тальная база исследования и база по внедрению результатов эксперимента, представленного в данной работе.

МЕДИАЦИЯ: процесс, в котором участники (конфликтующие стороны) с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) разрешают свой конфликт («медиатор» от латинского mediatio – посредничество).

Восстановительная медиация – это процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости – о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций. В ходе восстановительной медиации важно, чтобы стороны имели возможность освободиться от негативных состояний и обрести ресурс для совместного поиска выхода из ситуации. Восстановительная медиация включает предварительные встречи медиатора с каждой из сторон по отдельности и общую встречу сторон с участием медиатора. Эти подходы используются в работе школьных служб примирения [201, 202].

ПРИНЦИПЫ ПОЗИТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ: существуют пять важных принципов позитивного воспитания (Приложение 2), которые помогут детям найти в себе силы для преодоления жизненных трудностей и в полной мере развить внутренний потенциал. Сформулированы John Gray (1999) в книге “Children are From Heaven. Positive Parenting Skills for Raising Cooperative, Confident and Compassionate Children”. В книге представлен целый ряд новых методов воспитания, в основе которых лежит стремление донести эти принципы до ребенка.

РОДИТЕЛЬСКОЕ УЧАСТИЕ в образовательно-воспитательном процессе: ответственное, разумное, конструктивное и безопасное сотрудничество с ребенком с целью его (ребенка) полноценного, соответствующего его особенностям, способностям и потребностям развития, самореализации, т.е. участие родителя во всех аспектах жизнедеятельности ребенка на основе сотрудничества и разумного «невмешательства» (т.е. «неподавления» «ответственной свободы» для развития), ос-

нованное на позитивном подходе в воспитании. Формами родительского участия в образовательно-воспитательном процессе являются: сотрудничество со всеми участниками процесса образования и воспитания (прежде всего с собственным ребенком) во всех сферах жизни ребенка, сопровождение (на основе «разумного невмешательства») ребенка в процессе обучения и воспитания (участие в жизни ребенка и его окружения: класса, школы, группы и т.д. (копинг, коучинг, медиация), совместная деятельность; сочувствие и сострадание переживаниям ребенка, связанным не только с обычными житейскими ситуациями, но и с явлениями школьной жизни, родительское самоуправление (деятельность общественных организаций и объединений родительской общественности, не исключающее эффективных традиционных форм участия).

ССР: социальная ситуация развития — сущностная характеристика возрастного периода развития, введенная Л. С. Выготским. ССР как единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и средой, определяет:

1) объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания, и требования, предъявляемые к нему обществом (А. Н. Леонтьев);

2) особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми;

3) отношения ребенка к своей позиции в терминах принятия — непринятия. ССР ставит перед субъектом на каждом возрастном этапе специфические задачи, разрешение которых и составляет содержание психического развития в данном возрасте. Достижения психического развития ребенка постепенно приходят в противоречие со старой ССР, что приводит к слому прежних и построению новых отношений с социальной средой, а следовательно, к новой ССР. Вновь возникшее противоречие между новыми, более высокими социальными ожиданиями и требованиями к ребенку и его возможностями, разрешается путем опережающего

развития соответствующих психологических способностей. Таким образом, скачкообразное изменение ССР выступает одним из существенных компонентов возрастных кризисов развития. (Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.)

ТЕХНОЛОГИЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ в совместную деятельность: комплекс системно-последовательных мероприятий, реализуемых поэтапно в период обучения ребенка в школе с момента посещения им занятий по подготовке к школе и до пятого класса включительно. Технология не исключает традиционных форм участия родителей в жизни школы и активно «встраивает» и использует современные контенты и ресурсы (информационные, образовательные порталы, социальные сети и т.п.) по мере их появления и развития. Особое значение в технологии вовлечения родителей отдано просветительскому направлению, где учитывается субъектность роли современного родителя: как учителя своего ребенка, как воспитателя и как партнера.

Суть технологии вовлечения родителей в системном, комплексном информировании (на основе системных исследований – мониторингов внешних и внутренних) и формировании мотивации на основе саморазвития через освоение конструктивных форм взаимодействия с ребенком не только в условиях школы, но и вне ее посредством активного использования в процессе информирования помимо традиционно принятых однонаправленных трансакций (учитель → ученик, учитель →родитель, родитель →ученик) инновационных: учитель = ученик, учитель = родитель, родитель = ученик, родитель = родитель, ученик = ученик (как элементы копинговых, коучинговых, медиаторских технологий).

ФГОС: Федеральный государственный образовательный стандарт — совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования

ШКОЛЬНАЯ СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ: структурное подразделение образовательной организации, которое объединяет учащихся (воспитанников), педагогов и других участников образовательного процесса, заинтересованных в разрешении конфликтов и развитии практики восстановительной медиации в образовательном учреждении. Служба примирения является альтернативой другим способам реагирования на споры, конфликты, противоправное поведения или правонарушения несовершеннолетних [102].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации: методическое пособие / Автор-составитель : Г.Д. Воднева. – Витебск : УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. – 46 с.
2. Адаптация учащихся: Методическая копилка // Школьный психолог. – 2005. – №18. – с. 27 – 38.
3. Александровская, Э.М. Вопросы организации помощи младшим школьникам с трудностями адаптации / Э.М. Александровская, Т.А. Куприянова, Т.И. Реут // Журнал прикладной психологии. – 1998. - №2. – С.48-54.
4. Александровская, Э.М. Структура личностных свойств у младших школьников и их самооценка / Э.М. Александровская, Ю. Платновская // Здоровье, развитие, личность / Под ред. Сердюковской Т.Н. – М., 1990. – 256 с.
5. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста / Э. Александровская, И. Куренкова. // Журнал прикладной психологии. – 2000. – № 6.
6. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.М. Александровская. – М., 2002.
7. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э.М. Александровская. // Школа и психическое здоровье учащихся. – М., 1988.
8. Александровский, Ю. А. Пограничные психические расстройства. Учебное пособие. 3-е издание / Ю. А. Александровский. – М. : Медицина, 2000. – 300 с.
9. Александровский, Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1971. – 214 с.
10. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте дети! / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Просвещение, 1983 – 208 с.

11. Амонашвили, Ш.А. Почему не прожить нам жизнь героями духа: мысли в учительской / Ш.А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2003. – 64 с.
12. Амонашвили, Ш.А. Спешите, дети, будем учиться летать! / Ш.А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2005. – 48 с. – (Антология гуманной педагогики).
13. Андрущенко, Т.Ю. Кризис развития ребёнка семи лет: психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. Ю. Андрущенко, Г. М. Шашлова. — М. : Академия. — 2003. — 96 с.
14. Артюхова, И. С. В первом классе – без проблем / И. С. Артюхова. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.
15. Арутюнян, М. Ю. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи // Отец в современной семье / М. Ю. Арутюнян. – Вильнюс, 1988.
16. Бадоева, С.А. Особенности первичной адаптации первоклассника к условиям школьного обучения / С.А. Бадоева // Современные проблемы дошкольного и начального образования: материалы конф. «Чтения Ушинского» пед. фак. ЯГПУ – Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2004. – С. 36-40.
17. Баевский, Р.М. Оценка адаптационных возможностей организма и риска заболеваний / Р.М. Баевский. – М., 1997.
18. Балл, Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
19. Бардин, К.В. Если ваш ребенок не хочет учиться / К.В. Бардин. – Ереван : Луйс, 1981. – 104 с.
20. Баркан, А.Я. Типы адаптации первоклассников / А.Я. Баркан // Педиатрия, 1983. – №5. – С. 78 – 94.
21. Безруких, М. М. Ребенок идет в школу: учеб. пособие/ М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – 4-е изд., перераб. – М. : Академия, 2000. – 247 с.

22. Безруких, М.М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей / М.М. Безруких // Вестник практической психологии образования. - №1 (26) январь—март 2011. – С. 16-21.
23. Березовин, Н.А. Основы психологии и педагогики: учебное пособие для непедагогических специальностей вузов / Н. А. Березовин, В. Т. Чепиков, М. И. Чеховский. – Мн. : Новое знание, 2004 . – 336 с. – (Социально-гуманитарное образование).
24. Березовин, Н. А. Психология педагогического общения: учеб.-метод. пособие для студентов пед. специальностей и педагогов / Н. А. Березовин, Н. А. Цырельчук. – Мн. : МГВРК, 2008. – 464 с.
25. Бим-Бад, Б.М. В помощь студенту. Электронная публикация. Компиляция учебных материалов психолого-педагогической направленности / Б.М. Бим-Бад. — bim-bad.reability.ru, 2007.[Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.twirpx.com/file/1478833/ . Дата обращения 30.01.2016
26. Битянова, М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова. – М.: Генезис, 2001. – 352 с.
27. Блонский, П.П. Избранные педагогические и социологические сочинения / П.П. Блонский. – М., 1979. – С. 39-85. – Т. 1.
28. Блонский, П.П. Психология младшего школьника / П.П. Блонский; под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1997 – 574 с.
29. Богачкина, Н. А. Энциклопедия подготовки к школе / Н. А. Богачкина. – Ярославль, 2008. — 272 с. : ил. — (Семейная педагогика).
30. Богданова, О. С. Причины школьной дезадаптации / О. С. Богданова // Воспитание школьников. – 2004. - № 2. – С.46-49.
31. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. - М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 207с.
32. Боулби, Дж. Привязанность. — М. : Гардарики, 2003. — 480 с.

33.Боулби, Дж. Детям — любовь и заботу / Дж. Боулби; под ред. В.С. Мухиной // Лишенные родительского попечительства. – М., 1991.

34.Буре, Р. С. Когда обучение воспитывает: Метод, пособие / Р.С. Буре. – СПб., 2002.

35.Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская. – М. : МГУ, 1990. – 136 с.

36.Варга, А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции / А.Я. Варга // Вестник МГУ, 14 серия. – №4. – 1985. – С.17-24.

37.Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. канд. псх. наук. 19.00.01 / А.Я. Варга. – Москва, 1986. – 20с.

38.Варламова, А. Я. Школьная адаптации. / А. Я. Варламова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2005. — 204 с.

39.Вачков, И.В. Динамика мотивации ученика и адаптации к школе в младшем школьном возрасте / И.В. Вачков // Психологическая наука и образование, 2000. - №3. – С. 26-30.

40.Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 2000.

41.Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М. : Владос-Пресс, 2001. – 159 с.

42.Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников: проблемы умственного развития, общения, личностные / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 89-96.

43.Венгер, Л.А. Готов ли Ваш ребёнок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М., 1994.

44.Ветрова, В.В. Уроки психологического здоровья / В.В. Ветрова. – М., 2000.

45.Вильчинская, Т.П. Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста / Т.П. Вильчинская. – М. : МОСУ, 2000. – 27 с.

46.Винокуров, Л.Н. Школьная дезадаптация и ее предупреждение у учащихся / Л.Н. Винокуров. – Кострома : Эврика-М, 2000. – 132 с.

47.Возрастные особенности учащихся и их учёт в организации учебно-

воспитательного процесса / под ред. В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. – М., 1980.

48. Востроknутов, Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации / Н.В. Востроknутов // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. — М., 1995. — С. 8—11.
49. Востроknутов, Н.В. Школьная дезадаптация: основные понятия, пути и средства комплексного сопровождения ребенка с проблемами развития и поведения / Н.В. Востроknутов. – М.: Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В. П. Сербского, 1999. – 360 с.
50. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский – М. : Книга по Требованию, 2013. – 135 с
51. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
52. Гаврилова, Т. П. Учитель и семья школьника / Т.П. Гаврилова // Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология". – М.: Знание, 1988. – № 9. – 80 с.
53. Гамезо, М.В. Словарь по педагогической психологии / М.В. Гамезо, 2001
54. Гиппенрейтер, Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. – 251 с.
55. Гиппиус, А. К школе готов! / А. Гиппиус, С. Магид. — М. : АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК. — 2007. — 222 с.
56. Глозман, Ж.М. Нарушения общения и школьная дезадаптация / Ж.М. Глозман, А. В. Потанина / Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология, 2001. – №3. – С. 35-46.
57. Гребенюк, О.С. Терминологический словарь. / Гребенюк О.С., Рожков М.И. Педагогические технологии, 1999.
58. Грэй, Д. Дети с Небес. Уроки воспитания. Как развить в ребенке дух сотрудничества, отзывчивость и уверенность в себе / Д. Грэй. – София, 2014. – 384 с.
59. Гуманная педагогика: реком. список для педагогов, студентов и родителей / сост. Е. А. Спицына, Я. Б. Коломенская. – Киров, 2006. – 13 с.

60. Гуткина, Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению / Н.И. Гуткина // Психологическая наука и образование, 1997. - №2. – С. 28-35.

61. Давыдовский, И.В. Ответ моим критикам / И.В. Давыдовский // Клиническая медицина, 1957. – Т. 35. № 1. – С. 136.

62. Декларация прав ребенка. 1959 г. Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1959 г. единогласно. Преамбула

63. Демина, Л.Д. Учебное пособие. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.

64. Дети в трудной жизненной ситуации: новые подходы к решению проблем. Доклад. Отпечатано по заказу Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – Москва, 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fond-detyam.ru/press-sluzhba/novosti-fonda/5169/ . Дата обращения: 11.10.2014

65. Диагностика школьной дезадаптации: науч.-метод. пособие для учителей нач. классов и школ. психологов / Н.Г. Лусканова и др.– М. : Ред.- издат. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 126 с.

66. Долгова, В.И. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе. Монография / В.И. Долгова, Н.И. Аркаева, Е.Г. Капитанец. – М. : Издательство Перо, 2015. – 200 с.

67. Дорожевец, Т.В. Диагностика школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. – Витебск, 1995.

68. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург, 2000. – 208 с.

69. Дубровина, И.В. Индивидуальные особенности школьников / И.В. Дубровина. – М., 1975 – 365 с.

70. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фабер, М.М. Бузруких. – М. : ВЛАДОС, 2000. –144 с.

71. Дюррант, Д. Е. Позитивная дисциплина: что это и как научиться применять ее: методическое пособие [перевод с английского] / Джоан Е. Дюррант. – Мурманск : Север, 2012. – 343 с.
72. Ежегодная научно-практическая межвузовская конференция «Философские основы гуманной педагогики» / сборник материалов № 2 часть 2. – Киров : ВГГИ, 2008.
73. Ермолова, Т.В. Ролевое поведение и готовность к школьному обучению детей 7-8 лет / Т.В. Ермолова, Е.В. Панцирная // Психол. наука и образование, 1999. – №1. – С. 38-45.
74. Ерофеева, М. А. Общие основы педагогики: конспект лекций / М. А. Ерофеева. – М. : Высш. образование, 2006. – 187 с.
75. Жариков, М.Н. Изучение факторов дезадаптации подростков в условиях школы / М.Н. Жариков, М.С. Логинова, М.А. Лебедев // Пограничные нервно-психические расстройства. – М., 1983. – С. 151-159.
76. Журавлев, Д.В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Курс лекций / Д.В. Журавлев. – М. : Издательство МГОУ, 2003. – Глава 4. С. 38 – 61.
77. Журавлев, Д.В. Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу / Д.В. Журавлев // Народное образование, 2002. – № 8. – С. 99 – 101.
78. Заваденко, Н. Н. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование / Н. Н. Заваденко, А. С. Петрухин, Н. Г. Манелис, Т. Ю. Успенская, Н. Ю. Суворинова, Т. Х. Борисова // Вопросы психологии, 1999. – № 4. – С. 21-26.
79. Зайцев, А.А. К вопросу оптимизации адаптации студентов к процессу обучения / А.А. Зайцев // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). Научный рецензируемый журнал. – Калининград: Изд-во БГА, 2009. – № 4 (8) 2009. – С. 31-36.
80. Залевский, Г.В. Введение в психологическую супервизию / Г.В. Залевский. – Palmarium Academic Publishing, 2012. – 252 с.

81. Залевский, Г.В. Личность и фиксированные формы поведения / Г.В. Залевский // Российская академия наук. Институт психологии (Достижения в психологии). – Москва : Институт психологии РАН, 2007. – 335 с.
82. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1996. – Т. 1.
83. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И. Захаров. – СПб. : «Издательство Союз», «Лениздат», 2000. – 224с.
84. Захаров, А.И. Семейное воспитание и его дефекты / А.И. Захаров // Социальная психология личности. – Л., 1974. – 122с.
85. Захаров, А.И. Как преодолеть отклонения в поведении ребёнка / А.И. Захаров. – М., 1989.
86. Зеленова, М.Е. Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей / М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2000. – №1. – С. 22 – 29.
87. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. — М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm
88. Иванов, Е.С. Астения как одна из причин неуспеваемости детей в школе / Е.С. Иванов // В кн. Психология развития. – СПб, 2000. – С. 375 – 379.
89. История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: учеб. пособие. / под. ред. М.А. Галагузовой. Рекомендовано Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
90. Каган, В.Е. Школьная дезадаптация: к определению понятия / В.Е. Каган // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства. – М., 1995. – С. 3 – 8.
91. Каган, В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89 – 95.

92. Казначеев, В.П. Современные аспекты адаптации / В.П. Казначеев. - М. : Наука, 1980. — 192 с.

93. Калинин, С.И. Компьютерная обработка данных для психологов / Под науч.ред. А.Л. Тулупьева. – СПб. : Речь, 2002. – 134 с.

94. Карпов, А.К. История и философия науки. Энциклопедический словарь / А.К. Карпов, В.И. Полищук, Е.В. Гутов, Н.Н. Самохина. – М., 2010.

95. Ковалев, С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

96. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М. : И ; М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

97. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М., 1988.

98. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации: пособие для практ. работников дошк. образоват. учреждений / под общ. ред. Е.М. Мастюковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 66 с.

99. Кон, И.С. Ребенок и общество. / И. С. Кон. – М. : «Академия», 2003. – 336с.

100. Конвенция о правах ребенка. 1989 г. Принята Генеральной Ассамблеей ООН 20. 11. 1989 г. Ратифицирована третьей сессией Верховного Совета СССР 13. 06.1990 г. Гуманитарная сфера и права человека. – М., 1992. – С. 98-112.

101. Кондракова, И. Родители как субъекты образовательной политики школы/ И. Кондракова // «Управление школой». – №17. – 2009.

102. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. / А.Ю. Коновалов; под общ. Ред. Карнозовой Л.М. – М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.

103. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ). [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: http://www.constitution.ru/ . Дата обращения: 20.03.2014

104. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф. Кумариной . – М. : Академия, 2003. – 320 с.

105. Коробкина, С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах. 1, 5, 10 классы. Система работы с детьми, родителями, педагогами. ФГОС / С.А. Коробкина. – Волгоград : Изд-во «Учитель», 2011. – 261 с.

106. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 352 с.

107. Костяк, Т.В. Как помочь ребёнку адаптироваться в школе / Т.В. Костяк. — М. : Академия. — 2008. — 112 с. — (Психолог родителям).

108. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.В. Костяк. — М. : Академия. — 2008. — 176 с.

109. Котова, Е.В. Особенности школьной адаптации часто болеющих детей / Е.В. Котова // Образование и социализация личности в современном обществе. Мат. респ. научн.- практ. конференц. – Красноярск, 1999. – С. 204 – 205.

110. Коучинг в школах – личный гид / Pedlex, Klyve, Kristiansen, Riis (Книга на норвежском, 60 страниц, 1 глава переведена на английский). – 2005.

111. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 150 с.

112. Краковский, А.П. Трудный возраст / А.П. Краковский. – М. : Просвещение, 1966.

113. Кристиансен, Ян Георг, How coaching behaviour and coaching can supplement your work in the school. [Электронный ресурс] // Первая Международная открытая онлайн конференция «Коучинг в образовании» (25-28 ноября 2013 года) http://coachingineducation.ru/conference/ - Коучинг в образовании в РФ. Портал для коучей, педагогов и родителей. – Режим доступа: http://coachingineducation.ru/tag/norvegiya/ . Дата обращения: 23.08.2015.

114. Кристиансен, Ян Георг, Профессиональный диалог. – University Press, 2008.

115. Крюкова С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник — М. : Генезис, 2002. — 208 с.

116. Кряжева, И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: автореф. дис. … канд. психол. наук.: 19.00.07 / И.К. Кряжева. – М., 1980. – 24 с.

117. Кряжева, М.Л. Развитие эмоционального мира детей / М.Л. Кряжева. – Ярославль, 1996.

118. Кузнецов, П.С. Концепция социальной адаптации / П.С. Кузнецов. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2000. – 258 с.

119. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования, 2016. – № 1. – С. 168 – 190.

120. Куприянов, Б.В. Детские досуговые занятия двух поколений россиян: (по результатам социологических исследований) / Б.В. Куприянов // Социологические исследования, 2015. – № 11. – С. 156 – 160. - Библиогр.: с. 160

121. Куприянов, Б. В. Детские досуговые занятия двух поколений россиян: по результатам социологического исследования родителей школьников / Б. В. Куприянов // Педагогическая диагностика, 2014. – № 4. – С. 23-41

122. Куприянов, Б. В. Исследование позиции классных руководителей в отношениях с родителями учащихся / Б.В. Куприянов // Воспитательная работа в школе, 2011. – № 6. – С. 37 – 52

123. Куприянов, Б.В. Ребенок в пространстве свободного времени / Б.В. Куприянов // Народное образование. – 2013. – № 3. – С. 151– 156.

124. Куприянов, Б.В. Родительское собрание как зеркало взаимоотношений педагога и родителей / Б.В. Куприянов // Директор школы. – 2012. – №1 (164). – С. 92– 98.

125. Куприянов, Б.В. Уклады школьной жизни / Б.В. Куприянов // Народное образование. – 2015. – № 8. – С. 147– 154. – Библиогр. в сносках

126. Лазарус, Р. (Lazarus R. S.) Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс: пер. с англ. / Р. Лазарус. – М., 1970. С. 178—208.

127. Лазурский, А.Ф. О естественном эксперименте "Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии" / А.Ф. Лазурский; под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980 (Естественный эксперимент и его школьное применение. Под ред. Лазурского. Пг., 1918) Раздел I. Работы периода 1918—1930 гг. А. Ф. Лазурский. О естественном эксперименте

128. Левада, Ю.А. Homo Post-Soveticus / Ю.А. Левада // Общественные науки и современность. – 2000. – № 6. – С. 5 – 24.

129. Левина, И.Л. Школьная адаптация и ее нарушения / И.Л. Левина. – Новокузнецк : ИПК, 2002. – 142 с.

130. Леонова, Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов / Е.В. Леонова, С.С. Шатова, Е.В. Щербакова [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – Т. 6. – №4. – Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml . Дата обращения: 30.08.2016

131. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981.

132. Литвиненко, Н.В. Теоретические подходы к исследованию адаптации школьников в образовательной среде в критические периоды развития / Н.В. Литвиненко [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. Выпуск № 1. – Т. 6. – 2013. Научная библиотека КиберЛенинка. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-issledovaniyu-adaptatsii-shkolnikov-k-obrazovatelnoy-srede-v-kriticheskie-periody-razvitiya#ixzz3g3TVjyZj Дата обращения: 16.07.2015

133. Литвиненко, Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде / Н.В. Литвиненко [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14510 . Дата обращения: 09.04.2017

134. Лифинцева А.А. Семейные факторы психосоматических расстройств у детей и подростков / А.А. Лифинцева, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Том 23. № 1. – С. 70–83.

135. Лопатина, А.А. Беседы и сказки семье для детей и взрослых. 32 беседы по семейному воспитанию в школе / А.А.Лопатина, М.В. Скребцова.2-е изд. – М. : Амрита-Русь, 2007. – 160 с. — (Образование и творчество).

136. Лопатина, А.А. Семейные заповеди / А.А. Лопатина, М.В. Скребцова. – М. : Амрита-Русь, 2008. – 320 с. — (Образование и творчество).

137. Лусканова, Н.Г. Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников; сост. и общ. ред.: В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – с. 149 – 166.

138. Лютова, Е.К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа / Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. – М., 1998.

139. Макарова, М.Н. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса. / М.Н. Макарова, Ю.В. Вострецова // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. Вып. 1. – 2010. – С. 55 – 65.

140. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2000. – Т. 22. – № 1. – С. 16 – 24.

141. Манифест гуманной педагогики / Ш. А. Амонашвили [и др.]. — Бушети, Грузия, 2011. – 52 с.

142. Маркова, А.К. Формирование мотивов учения / А.К. Маркова, Г.А. Матис. – М., 1990.

143. Маслова, Н.В. Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитательных воздействий учителя // Психолого-педагогические процессы / Проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – 214 с.

144. Милованова, Н.Г. Школьная дезадаптация: Особенности взаимодействия субъектов образоват. процесса: учеб. пособие / Н.Г. Милованова, Н.Н. Суртаева. – Тюмень : Вектор Бук, 2001. – 99 с.

145. Молодцова, Т.Д. Детские трудности: диагностика, коррекция / Т.Д. Молодцова, О.Г. Тринитатская. – Ростов-н/Д. : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2005. – 210 с.

146. Молодцова, Т.Д. Основные причины семейной дезадаптации в подростковом возрасте / Т.Д. Молодцова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4– 2. – С. 398 – 399.

147. Мортимер, П. Исследование проблемы эффективности школы / П. Мортимер // Завуч. – 2001. – № 5. – С. 51–57.

148. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 358 с.

149. Навайтис, Г. Семья в психологической консультации. Монография / Г. Навайтис. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.

150. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 264 с.

151. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Эксмо, 2010. — 368 с.

152. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 492 с.

153. Налимов, В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности / В.В. Налимов. – 3-е изд. М.: Академический проект, 2011. — 399 с.

154. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. N 761. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: pravo.gov.ru . Дата обращения: 10.10.2015

155. Нил, А. Саммерхилл – воспитание свободой / А. Нил. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.

156. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М., 2001.

157. Об образовании в Российской федерации. Федеральный закон. N 273-ФЗ. Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. Ст. 44. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.federalniy-zakon.ru/zakon-ob-obrazovanii-rf-poslednyaya-redakciya-2016/ . Дата обращения: 15.07.2016

158. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (29 мая 2015 г.) Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р. [Электронный ресурс] // Консультант Плюс, 1992-201. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/#p19 . Дата обращения: 07.07.2015.

159. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

160. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 1999. — 261 с.

161. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С.И. Ожегов. Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М. : Оникс, Мир и Образование, 2007. — 1200 с.

162. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста / отв. ред. Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М. : Педагогика, 1988. – 136 с.

163. Парсонс, Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 484 –526.

164. Пельменев, В.К. Актуальность социологического мониторинга здоровья и поведения детей школьного возраста. Образовательная среда и проблемы сохранения здоровья детей и молодежи в условиях кризиса / В.К. Пельменев // Материалы IX Международной научно-практической конференции, 1-3 апреля 2009, ИСОТ. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – С.79 – 81.

165. Пельменев, В.К. Возрастные особенности распространения факторов риска для здоровья в поведении школьников г. Калининграда / В.К. Пельменев // Международная научно-практическая конференция государств – участников СНГ по проблемам физической культуры и спорта: доклады пленарных заседаний, Минск, 27 – 28 мая 2010 г. – Минск : БГУФК, 2010. – С. 202 – 206.

166. Пельменев, В.К. Физкультурно-спортивная деятельность как средство социализации детей, живущих с ВИЧ / В.К. Пельменев // Материалы IV международной научно-практической конференции г. Орел, 20-22 апреля 2011г. – Государственный НПК Университет, 2011.

167. Петровский, А. В. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М., 1987.

168. Петровский, А.В. Возможности и пути построения общепсихологической теории личности / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – №4. – С. 64 – 72.

169. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.

170. Пилипко, Н.В. Здравствуй, школа! Адаптационные занятия с первоклашками: практическая психология учителю. / Пилипко Н.В., Громова Т.В., Чибисова М.Ю. – М. : УЦ «Перспектива», 2002.

171. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / К.Н. Поливанова. – М. : Издат. центр, 2000. – 184 с.

172. Популярная психология для родителей / под ред. А.С. Спиваковской. – СПб. : Союз, 1997. – 301 с.

173. Потапова, А. В. Школьная дезадаптация и факторы риска ее появления / А. В. Потапова, С. К. Нартова-Бочавер // Народное образование. – 2002. – № 3. – С. 36 – 39.

174. Полтавцева, Н.Е. Профессиональный стандарт педагога: расширение пространства для педагогического творчества / Н.Е. Полтавцева // ФГОС – новый стимул профессионального и творческого роста педагогов (инновационные методические разработки учителей г. Калининграда). – Калининград : МАУ «Учебно-методический образовательный центр», 2015. – С. 6–8.

175. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб. : Питер, 2004. — 592 с: ил.

176. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304с.

177. Профессиональные диалоги - Коучинг и построение отношений в школах / Riis, Kristiansen. – Universitetsforlaget, 2008. – 280 с.

178. Прутченков, А.С. Школа жизни. Методические разработки социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. – М. : Изд-во МООДиМ Новая цивилизация, Педагогическое общество России, 2000. – 155 с.

179. Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики. Тематический сборник научных трудов / отв. ред. М.А. Беребин. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 155 с.

180. Психическое развитие младших школьников: эксперимент. психолог. исследован. / Ш.Э. Боцманова, В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1990.

181. Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды. Коллективная монография. - Издательство Академия Естествознания, 2011 [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека. – Режим доступа http://www.monographies.ru/en/book/view?id=138 . Дата обращения: 16.10.2015.

182. Психология привязанности / М. Мельникова, Т. Бенедек, Мэри Д. Салтер Эйнсворт, Джон Боулби; под ред. С. Сироткина. Составитель: М. Мельникова. – Издательство : ERGO. Серия: Институт психоанализа, 2005.

183. Психология развития. Словарь / под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. — М. : ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.

184. Рабочая книга школьного психолога: учебное пособие / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. авт. И. В. Дубровиной. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 376 с. - Библиогр. : С. 372-373.

185. Разработка мер по реализации рекомендаций комитета министров Совета Европы о политике в поддержку позитивного родительства (Методические рекомендации). Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: – Москва, 2013. – 79 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.fond-detyam.ru/pechatnye-izdaniya/10970/. Дата обращения: 11.09.2014

186. Ранние признаки нарушения школьной адаптации: коллективная монография / А.А. Благинин, М.И. Смирнова, И.П. Истомина, А.В. Лисин. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. — 115 с.

187. Расти первоклашка: энциклопедия для родителей / М.М. Безруких, Т.А. Параничева, Л.А. Леонова и др., под ред. М.М. Безруких. – М. : Эксмо, 2010. – 640 с.

188. Реан, А.А. Превентивная адаптивность как новообразование личности / А.А. Реан, И.Н. Симаева // Российский психологический журнал. Том 3, № 2 (2006). – 2006. – С. 22 – 35.

189. Ребенок идет в школу. Рассуждения специалиста на тему с упражнениями, правилами, памятками и рекомендациями / авт.-сост. Сахарова Е.В. – Калининград: КОИРО, 2016. – 41 с.

190. Рекомендации по проведению эксперимента по изучению готовности первоклассников к обучению в школе / Г.С. Ковалева, А.Л. Венгер, И.В. Ермакова, О.В. Даниленко и др. – М. : Российская Академия образования, Институт содержания и методов обучения, Центр оценки качества образования, Федераль-

ная служба по надзору в сфере образования и науки, Федеральный институт педагогических измерений, 2008. – 69 с.

191. Рекомендации для родителей по интерпретации результатов изучения готовности первоклассников к обучению в школе Материалы подготовлены / О.В. Даниленко, Г.С. Ковалева, Н.В. Нурминская – М. : Российская Академия образования, Институт содержания и методов обучения, Центр оценки качества общего образования, 2010. – 53 с.

192. Рихмаер, Е.А. Построение программы коррекции школьной дезадаптации (на примере случая из практики) / Е.А. Рихмаер // Психологическая наука и образование, 2007. - № 5. – С. 62–70.

193. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.

194. Рождественская, Н.А. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей / Н.А. Рождественская // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология, 2002. – №2. – С. 48 – 55.

195. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб. : ПитерКом, 1998.

196. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И.В. Дубровина [и др.]. – М. : Академия, 2000. – 160 с.

197. Рычкова, Н.А. Дезадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика / Н.А. Рычкова. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 96 с.

198. Самсонова, Н.В. Гендерный подход в управлении конфликтами / Н.В. Самсонова // Вестник Калининградского государственного технического университета. – Калининград : БФУ им. И. Канта, 2004.

199. Самсонова, Н.В. Институциональные формы урегулирования споров между участниками образовательных отношений в средней школе / Н.В. Самсонова // Материалы конференции. – М. : ФГБУ «ФИМ», 2015.

200. Самсонова, Н.В. Конфликтологическое обучение школьников как фактор социализации, Школьное образование и социальное взросление растущего че-

ловека: поиски и перспективы / Н.В. Самсонова // Материалы международной научно-практической конференции, Н. Новгород, 1-4- ноября 2006 г. – Н. Новгород : НГПУ, 2006. – 546 с.

201. Самсонова, Н.В. Конфликтология и медиация в образовании: этап стандартизации / Н.В. Самсонова // Конфликтология, 2014.
202. Самсонова, Н.В. Концептуальные основы обучения младших школьников разрешению конфликтов в странах Европейского союза / Н.В. Самсонова // Вестник РГУ им. Канта Вып. 5. Сер. Педагогические и психологические науки. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010.
203. Самсонова, Н.В. Управление инновационными конфликтами в образовательном учреждении / Н.В. Самсонова // Мир культуры, науки, образования, 2015.
204. Сапоровская, М.В. Детско-родительские отношения и копинг поведение родителей как факторы школьной дезадаптации: автореф.дис…канд.псих.наук : 19.00.07 / М.В. Сапоровская. – Кострома, 2002. – 21 с.
205. Сахарова, Е.В. К проблеме адаптации ребенка на различных этапах обучения в школе и роли родителя в профилактике и преодолении проблем / Е.В. Сахарова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). Научный рецензируемый журнал. – Кал-д : Изд-во БГА, 2015. - № 3 (33) (2015). – С. 173 – 176.
206. Сахарова, Е.В. К вопросу об адаптации к школе: четыре составляющих адаптации и родительское участие / Е.В. Сахарова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : ТМБпринт. – 2015. – № 9 (54).
207. Сахарова, Е.В. Методика изучения динамики процессов в адаптации учащихся на различных этапах обучения в школе / Е.В. Сахарова // Перспективы науки. – Тамбов, 2015. - № 6 (69). – С. 21-24.
208. Сахарова Е.В. Методика изучения динамики процесса адаптации обучающихся на различных этапах обучения в школе. Методическое пособие / Е.В. Сахарова, А.Б. Серых. – Калининград : БФУ им. И. Канта, 2016. – 55 с.

209. Сахарова, Е.В. Нормативно правовое обоснование введения термина «родительское участие» / Е.В. Сахарова // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. Сборник научных трудов. — Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2015. — Вып. 34. – С. 48—51.

210. Сахарова, Е.В. Родительское участие: обзор смысловых контентов и нормативно правовое обоснование введения термина / Е.В. Сахарова, А.Б. Серых // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). Научный рецензируемый журнал. – Калининград: Изд-во БГА – 2016. - № 3 (37) (2016). – С. 50 – 54.

211. Сахарова, Е.В. Феномен «родительского участия»: взгляд родителя и ребенка на проблемы современной семьи и школы. Вызовы и решения / Е.В. Сахарова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : ТМБпринт. – 2015. – № 9 (54). – С.132 – 134.

212. Северный, А.А. Проблема междисциплинарного взаимодействия в коррекции школьной дезадаптации: к вопр. о необходимости создания комплекс. системы психол.-психиатр. помощи учащимся / А.А. Северный // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. – М., 1998. – С. 87-103.

213. Северный, А. А. Что такое школьная дезадаптация? / А. А. Северный // Социальная дезадаптация детей и подростков. Проблемы, проявление, преодоление. – М. : Просвещение, 1995. – 260 с.

214. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М., 2000.

215. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015). Принят Государственной Думой 8 декабря 1995 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/. Дата обращения: 06.01.2016.

216. Серых, А.Б. Стресс у детей: причины, диагностика, помощь / А.Б. Серых // Преподаватель XX1 век. – 2004. – №3. – С. 33 – 37.

217. Серых А.Б. Опыт социальной поддержки и особенности первичной социализации в семье: к истории вопроса / А.Б. Серых, Д.В. Лифинцев, А.Н. Анцута // Перспективы науки. – Тамбов, 2015. - № 10 (73). – С. 37 – 39.

218. Серых А.Б. Особенности детских психосоматических расстройств / А.Б. Серых, А.А. Лифинцева, В.С. Басюк // Развитие личности. – 2010. –№3. – С. 59 – 70.

219. Серых А.Б. Формирование психологической компетентности родителей детей с психосоматическими расстройствами / А.Б. Серых, М.С. Муниц; под ред. Г.А. Бокаревой // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). — Калининград : БГА РФ, 2012. – № 1 (19). – С.105-111.

220. Серых А.Б. Проблемы современной системы контроля и оценивания результатов обучения школьников / А.Б. Серых, А.В. Пушкина; под ред. Г.А. Бокаревой // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). — Калининград : БГА РФ, 2016. – № 1 (35). – С. 23 – 26.

221. Симаева, И.Н. Адаптация к условиям учебной деятельности / И.Н. Симаева // Развитие личности. – 2003, № 4. – С. 167–175.

222. Симаева, И.Н. О побуждениях человека аадаптироваться к изменениям в жизнедеятельности / И.Н. Симаева; под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой // Проблемы педагогического образования: сб. науч. ст. – М. : МПГУ – МОСПИ, 2004. – Вып. 20. – С. 74 – 84.

223. Симаева, И.Н. Психологические риски для детей в современном образовании / И.Н. Симаева // Балтийский регион: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – С. 85 – 92.

224. Синягина, Н.Ю. Острые проблемы воспитания: поиски решения / Н.Ю. Синягина, А.А. Деркач. — М. : Издательский дом «Новый учебник». — 2005. −240с.

225. Синягина, Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н.Ю. Синягина. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 95 с.

226. Синягина, Н.Ю. Современная молодая семья: взрослые и дети / Н.Ю. Синягина. — СПб, КАРО. — 2007. — 207 с.

227. Скалкова, Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова и др.; пер. с чеш. – М., 1989.

228. Славутская, Е. В. Факторный анализ психологических качеств, определяющих «дезадаптационный синдром пятого класса» / Е. В. Славутская // Психология обучения. – 2008. – № 12. – С. 103 –112.

229. Славутская Е.В. Факторный анализ взаимосвязи индивидуально-психологических и личностных характеристик младших подростков с уровнем школьной дезадаптации / Е.В. Славутская, Л.А. Славутский [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 4. – С. 40–51. - Режим доступа: PsyJournals.ru http://psyjournals.ru/exp/2013/n4/66474.shtml .

230. Слободчиков, В.И. Антропологический подход к решению проблемы психического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4.

231. Слободяник, И.П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы / И.П. Слободяник. – М., 2004.

232. Смирнова, Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С 3 – 14.

233. Собчик Л.Н. Психодиагностика в медицине. Практическое руководство. — Боргес, 2007. — 416 с.

234. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – 2006.

235. Сорокина, В.В. Негативные переживания детей в начальной школе / В.В. Сорокина // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 43 – 52.

236. Спиваковская, А.С. Как быть родителями (О психологии родительской любви) / А.С. Спиваковская. – М., 1986. – 152 с.

237. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М., 2000.

238. Сухомлинский, В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский. – Новосибирск : Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1985. – 221 с.

239. Тарасова, С.Ю. Социальные факторы психофизиологической дезадаптации младшего школьника / С.Ю. Тарасова // Российский психологический журнал. – М. : Изд-во ООО "Кредо" (Москва), Т.: 8, № 1, 2011. – С. 36 – 47.

240. Тощенко, Ж. Т. Социология жизни как концепция исследования социальной реальности / Ж. Т. Тощенко // Социол. исслед. – 2000, – № 2. – С. 8.

241. Тютюнник, В.И. Основы психологических исследований: учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по направлению 521000—«Психология» / В.И. Тютюнник. – М. : УМК «Психология», 2002. 208 с.

242. Ульянова, Т.Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении // Средняя школа, 2006.

243. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.). - [Электронный ресурс]. – С. 25. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/obschee/ . Дата обращения: 06.04.2015.

244. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – М. : МПСИ : Флинта, 2004.

245. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Республика, 2001. — 719 с. (7-е издание, переработанное и дополненное).

246. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан. – М. : Просвещение, 2006.

247. Хоментаускас, Г.Т. Семья глазами ребенка. Дети и психологические проблемы в семье / Г.Т. Хоментаускас. – У-Фактория, 2006. – 141 с.

248. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. — 2-е изд., испр. / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. — М. : Генезис, 2003. — 128 с. — (Психологическая работа с детьми.)

249. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / под ред. И. Т. Фролова. – М., 1999;

250. Чепмен, Гэри. Пять путей к сердцу ребенка / Гэри Чепмен, Росс Кэмпбелл. – СПб: Издательство "Библия для всех ", 2010. – С. 267.

251. Чурюмова, Е. Ю. Развитие адаптационного потенциала личности как аспект становления ее субъектности / Е. Ю. Чурюмова // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 94 – 102.

252. Шапошникова Т.Е. Функции семьи общественно-смыслового и личностно-смыслового характера // Психотерапия, 2004. – № 1.

253. Шпак, Л. Л. Социальная дезадаптация: Признаки, механизмы, уровни / Л. Л. Шпак // Социологические исследования. – 2011. – № 3. – С. 50–55.

254. Эйдемиллер, Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие Серия: «Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу. (Вып.1) / Э.Г. Эйдемиллер, под общ. Ред. Л.И. Вассермана. – М. : Фолиум, 1996. – 48 с.

255. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. 4-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – С. 10 – 19.

256. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб. : Речь, 2003. – 336 с.

257. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Электронный ресурс] // Психическое развитие в детских возрастах : Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; Под редакцией Д. И. Фельдштейна. — Издание 2-е, стереотипное. — М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — (Психологи отечества). — С. 66—86. — Режим доступа: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84052 . Дата обращения: 10.05.2015.

258. Юдин Б. Г. Концепция человеческого потенциала как программа исследований // Человек-Философия-Гуманизм: Основные доклады и обзоры Первого Российского философского конгресса (4–7 июня 1997 г.) : В 9 т. – СПб., 1998. – Т. 9. – С. 47–54.

259. Юдин Б.Г. Здоровье: факт, норма, ценность // Мир психологии. 2000. № 1. – С. 60,61.

260. Юдин Б.Г. Еще раз о перспективах человека // Наука. Общество. Человек/ Отв. ред. В.С. Степин. – М. : Наука, 2004. – С. 238 – 253.

261. Ясюкова, Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л.А. Ясюкова. – СПб. : Речь, 2003. – 384 с.

262. Bandura A., Walters R. Social Lerning and Personality Development. – N. Y., 1964.; Bandura A. Agression : Social Learning Analysis. – N. Y., 1973.

263. Bowlby, J. The nature of the child's tie to his mother (англ.) // The International Journal of Psycho-Analysis. — 1958. — Vol. 39. — № 5. — P. 350—373.

264. Bretherton, I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth // Developmental Psychology. — 1992. — Vol. 28. — P. 759—775. Comer, J.P. School power: Implications of an intervention project. – New York : Free Press, 1995.

265. Coyne J.C, Aldwin C., Lazarus R.S. Depression and Coping in stressful episodes // Journal of Abnormal Psychology. – 1981.

266. Encyclopedia of psjchologi / H.J. Ejsenck, W. Arnold and R. Meili. – N. Y., 1972. - Vol. 1.

267. Epstein, J. L., Simon, B. S., & Salinas, K. C. Involving parents in homework in the middle grades. Research Bulletin, 1997. – № 18 – P. 4.

268. Gale Encyclopedia of Psychology, 2nd ed. Gale Group, 2001.

269. George L., Engel. A Tribute and Farewell Wise Psychosomatics, 2001. – P. 42 – 93.

270. Heim, E. Coping und Adaptivitat: Gibt es Geeignetes Oder Ungeeignetes Coping. Psychother., Psychosom., Med. PsychoL., 1988. – P. 8 – 17.

271. Hersov, L.A. School refusal // British Medical Journal. – 1972. – V.3. – P. 102-104.

272. Hull C. L. Principles of Behavior. — NY: Appleton-Century-Crofts, 1943. — 422 p.

273. Jennifer, Braun. «Parents Make for Kids Who Read Bettеп, Chattanooga Times, 1996.

274. John, G. Children are From Heaven. Positive Parenting Skills for Raising Cooperative, Confident and Compassionate Children. [Электронный ресурс] / livelib.ru. — Harper Perennial, 2000. – Режим доступа: https://www.livelib.ru/book/1002586758-children-are-from-heaven-positive-parenting-skills-for-raising-cooperative-confident-and-compassionate-children-john-gray

275. Lazarus, R.S. Psychological stress and the coping process. – New York : McGraw-Hill, 1996.

276. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. – New York : Springer, 1984.

277. Lazarus R.S., Folkman S. The Concept of Coping. In A. Monat, Lazarus R.S. (Eds.), Stress and Coping: An Anthology. – New-York : Columbia University Press, 1991.

278. Leif J., Delay J. Psychology et education. – Paris, 1965. - V.1.

279. Marilyn, Elias, Teens Do Better When Dads Are More Involved. – USA Today, 1996.

280. Martin, M. & Waltham – Greenwood, C. (1995). Solve your child’s school related problems. – New-York : Harper Perenniel. – P. 208-213.

281. Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. School Matters. – Somerset Wells : Open Books, 1988.

282. Paige, L.Z. (1993). The identification and treatment of school phobia. Silver spring, MP : National Association of school Psychologists.

283. Parsons, T. The action frame of reference and the general theory of action systems: Culture, personality a. the place of social systems // The social system. - N.Y., 1951. - Ch.l. – P. 3 – 23.

284. Philips, L. Human adaptation and his failures. – N. Y.; L., 1968.

285. Pieron, N. Vocabulaire de la psychologie. – Paris, 1963.

286. Rich, D. Schools and families: Issues and actions. – Washington, DC : National Education Association, 1987.

287. Rich, D. Schools and families: Issues and actions. – Washington, DC : National Education Association, 1987.

288. Saligman Martin E.P. Csikszentmihalyi Mihaly. Positive Psychology: in introduction/ American Psychologist. - v 55 (1), 2000. – P. 5 – 14.

289. Sanders, M. G. The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. - Urban Education, 1998. – 33(3).

290. The handbook of attachment: Theory, research and clinical application // Cassidy J., Shaver P. (eds). – N.Y., 1999.

291. Weber, H. Belastungsverarbeitung / H. Weber // Z. fur Klinische Psychologic. - 1992. – Bd. 21. – H. l. - P. 17-27.

Приложение 1

Особенности методологии исследования

- методология данного исследования **не оспаривает истинности** научного подхода, а **продолжает и расширяет** его в части обобщения понятий, выделения и описания новых элементов понятийного аппарата, переводя их в междисциплинарный (психолого-педагогический) контекст;
- **исследование** в методологии было **подчинено требованиям проектирования и нормирования,** поэтому еще до начала исследования была определена возможная область приложения его результатов;
- суть (помимо познания) – разработка методик и технологий, которые **проверялись на реализуемость;**
- **актуальность** исследования определялась, прежде всего, **потребностями практической деятельности** участников образовательно-воспитательного процесса;
- **принцип множественности** представлений исследователя предполагает возможность ориентировки не на одну единственную научную школу, а **на максимальный комплекс достижений** мировой педагогики и психологии;
- принцип **множественности представлений и знаний**, относимых к одному объекту (адаптация) с позиций разных отраслей знания позволил выделить самостоятельные понятия и описать их (адаптация на разных этапах обучения, родительское участие).

Приложение 2

ПЯТЬ ПРИНЦИПОВ ПОЗИТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ

1. Отличаться от других — нормально.
2. Совершать ошибки — нормально.
3. Проявлять негативные эмоции —нормально.
4. Хотеть большего — нормально.
5. Выражать свое несогласие — нормально, но помни, что мама и папа — главные.

Эти пять принципов дадут вашим детям свободу развивать способности...

Если, используя методы позитивного воспитания, правильно воплощать эти принципы в жизнь, ваш ребенок разовьет в себе качества, необходимые для достижения успеха в жизни. Вот некоторые из этих качеств:

- умение прощать других и себя,
- умение делиться,
- умение дожидаться осуществления своих желаний,
- чувство собственного достоинства, терпение, упорство, уважение к окружающим и к себе,
- дух сотрудничества,
- отзывчивость,
- уверенность в своих силах,
- способность быть счастливым.

Предлагаемый новый подход в сочетании с вашей любовью и заботой даст детям возможность полностью развить свой потенциал на каждом этапе взросления [22].

Приложение 3

А Н К Е Т А
для родителей

Фамилия имя ребенка_____

Ф.И.О. родителя_____

1. С удовольствием ли Ваш ребенок посещает школу?

да	нет	по-разному

2. Часто ли рассказывает ребенок о событиях школьной жизни?

да	нет	иногда

3. Рассказывает ли ребенок о своих одноклассниках?

да	нет	иногда

4. Часто ли говорит об обидах и конфликтах с одноклассниками?

да	нет	иногда

5. Часто ли ссылается на авторитет учителя?

да	нет	иногда

6. Часто ли рассказывает об учебных заданиях?

да	нет	иногда

7. Делится ли он с Вами интересными учебными впечатлениями?

да	нет	иногда

8. Как выполняет домашнее задание?

самостоятельно	после напоминания	после жесткого контроля

9. Приходит ли ребенок обычно из школы уставшим?

да	нет	иногда

А Н К Е Т А
для учащихся

Фамилия, имя_____

Класс_____

Возраст_____

1. Интересно ли Вам учиться в школе?

да	нет	не знаю

2. Нашел ли ты в классе друзей?

да	нет	не знаю

3. Ты бы хотел, чтобы учитель учил тебя дома, так, как мама с тобой занимается?

да	нет	не знаю

4. Все ли заданное на уроке получается у тебя хорошо?

да	нет	не знаю

5. Тяжело ли тебе учиться в школе? Почему?

да	нет	не знаю

6. Что ты обычно делаешь при неудачах?
/свободная тема ответа/

КЛЮЧИ и КОДЫ

Сводная таблица «АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ»

Фамилия, имя учащегося	С удовольствием ли Ваш ребенок посещает школу?			Часто ли рассказывает ребенок о событиях школьной жизни?			Рассказывает ли ребенок о своих одноклассниках?			Часто говорит об обидах и конфликтах с одноклассниками?			Часто ли ссылается на авторитет учителя?			Часто ли рассказывает об учебных заданиях?			Делится ли он с Вами интересными учебными впечатлениями?			Как выполняет домашние задания?			Приходит ли ребенок обычно из школы уставшим?		
	личностная						коммуникативная									деятельностная									стрессоустойчивость		
	да	нет	по-разному	да	нет	иногда	да	нет	иногда	да	нет	иногда	да	нет	иногда	да	нет	иногда	да	нет	иногда	сам	после напом.	после жестк. контр.	да	нет	иногда
	3	0	1	**3**	0	1	**3**	0	1	0	**3**	1	**3**	0	1	**3**	0	1	**3**	0	1	**3**	1	0	0	**3**	1

Сводная таблица «МАТРИЦА НАБЛЮДЕНИЙ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ»

Фамилия, имя ученика	Адекватность реакции на успех			Адекватность реакции на неудачу			Уровень общительности ребенка			Вступает ли в конфликт с одноклассниками			Осознает ли особую роль учителя в классе			включаемость в учебный процесс /активность на уроке/			Старательность при выполнении заданий			Обучаемость			Неадекватность эмоциональной реакции	
	личностная						коммуникативная									деятельностная									стрессоустойчивость	
	всегда	иногда	никогда	всегда	иногда	никогда	высокий	средний	низкий	часто	редко	никогда	да	нет	по-разному	высокая	средняя	низкая	высокая	средняя	низкая	высокая	средняя	низкая	нет	есть (какие)
	3	1	0	**3**	1	0	**3**	1	0	0	1	**3**	**3**	0	1	**3**	1	0	**3**	1	0	**3**	1	0	**3**	0

АНКЕТА ДЛЯ УЧАЩЕГОСЯ

Фамилия, имя ученика	1. Интересно ли Вам учиться в школе?			2. Нашел ли ты в классе друзей?			3. Ты бы хотел, чтобы учитель учил тебя дома, так, как мама с тобой занимается?			4. Все ли заданное на уроке получается у тебя хорошо?			5. Тяжело ли тебе учиться в школе? Почему?			6. Что ты обычно делаешь при неудачах?
	личностная			коммуникативная						деятельностная			стрессоустойчивость			
	да	нет	Не знаю	да	нет	Не знаю	да	нет	Не знаю	да	нет	Не знаю	да	нет	Не знаю	свободная форма ответа
	3	0	1	**3**	0	1	0	**3**	1	**3**	1	0	0	**3**	1	

СОСТАВЛЯЮЩИЕ АДАПТАЦИЯ

СОСТАВЛЯЮЩАЯ	Респондент	Максимальный балл	Суммарный максимальный балл
ЛИЧНОСТНАЯ	РОДИТЕЛЬ	6	15
	УЧИТЕЛЬ	6	
	РЕБЕНОК	3	
КОММУНИКАТИВНАЯ	РОДИТЕЛЬ	9	24
	УЧИТЕЛЬ	9	
	РЕБЕНОК	6	
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	РОДИТЕЛЬ	9	21
	УЧИТЕЛЬ	9	
	РЕБЕНОК	6	
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ	РОДИТЕЛЬ	3	9
	УЧИТЕЛЬ	9	
	РЕБЕНОК	3	

ЦВЕТОВОЙ КОД

Составляющие адаптации	числовой интервал	Цветовой код	Уровень адаптации
ЛИЧНОСТНАЯ	макс. 15	синий	Высокий уровень
	14 – 13	голубой	Хороший уровень
	12 – 10	зеленый	Положительное отношение к школе
	9 – 8	желтый	Низкий уровень
	меньше 7,5	красный	Дезадаптация
КОММУНИКАТИВНАЯ	макс. 24	синий	Высокий уровень
	23 – 20	голубой	Хороший уровень
	19 – 16	зеленый	Положительное отношение к школе
	13 – 15	желтый	Низкий уровень
	меньше 12	красный	Дезадаптация
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	макс. 21	синий	Высокий уровень
	20 – 19	голубой	Хороший уровень
	18 – 15	зеленый	Положительное отношение к школе
	14 – 11	желтый	Низкий уровень
	10 и меньше	красный	Дезадаптация
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ	макс. 9	синий	Высокий уровень
	7	голубой	Хороший уровень
	6	зеленый	Положительное отношение к школе
	5	желтый	Низкий уровень
	Меньше 4,5	красный	Дезадаптация

УРОВНИ АДАПТАЦИИ

69-60 - высокий уровень

59-50 -хороший уровень

49-40 - положительное отношение к школе

39-30 - низкий уровень

менее 30 - дезадаптированный ребенок

неполные данные (если отсутствует хотя бы один ответ по одной анкете)

Приложение 4

Рекомендуем прочитать родителям

(постатейные обзоры периодических изданий)

*журнал **«Спутник классного руководителя»**

журнал **«Здоровье школьника»**

№	Автор, статья	Содержание	Журнал
1	Венгер А.Л. Проблемные дети	Неуспешность ребенка. Демонстративность. Мнимые болезни. Негативное поведение	СКР № 8, 2009.* С.4-10
2	Паршутин И.А. В классе бойкот.	Что делать. Советы классного руководителю, одноклассникам, родителям	СКР № 8, 2009. Ст.11-16
3	Лукьянова Т.С. Профилактика асоциального поведения подростков	Причины преступного поведения несовершеннолетних. Ошибки семейного воспитания. Памятка для родителей! (От имени детей)	СКР № 8, 2009. С.17-27
4	Шмидт В.Р. Определение уровня адаптации детей к школе	Методика « Шкала адаптации школьников» - рекомендации по обработке	СКР № 8, 2009. С.46-52
5	Косенко М.Н. Как подготовить ученика к контрольным испытаниям	Занятия на запоминание, приемы мобилизации, приемы релаксации и снятия напряжения.	СКР № 8, 2009. С 57-61.
6	Боршевецкая Л.А. Психологическое упражнение для учащихся 5-х классов	Свод правил. Упражнения.	СКР № 8, 2009. С.71-77
7	Рязанкина Е.В. Манипулирование личностью: как защитить подростка	Увеличение числа детей вовлекаемых в теневую экономику, деструктивный культ, контроль сознания в деструктивных организациях.	СКР № 9, 2009. С.6-13
8	Шамликашвили Ц.А., Семенова О.А. «Нейропсихологический подход к обучению»	Снижение у детей мотивации к обучению. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Зависимость мотивации к обучению от потребностей ребенка	СКР № 9, 2009. С.38-45
9	Меттус Е.В. Система работы школы с проблемными детьми	Общая система работы школы. Помощь ребенку в преодолении проблем. Мероприятия по предупреждению опозданий.	СКР № 8, 2010. С.5-15
10	История школьного конфликта	Отрывки из дневника классного руководителя по решению конфликтной ситуации	СКР № 8, 2010. С.39-41
11	Легоцкая В.С. Приемы педагогического вохдействия на «трудных» детей	Приемы, содействующие улучшению взаимоотношений. Приемы формирования у воспитанников нравственных качеств. Приемы на понимание чувств и интересов ученика. Приемы в которых открыто проявляется власть учителя.	СКР № 8, 2010. С.50-56
12	Снегирева Н.В. Технология сопровож-	Профилактика возникновения социально- эмоциональных проблем. Ин-	СКР № 8, 2010.

	дения проблемного ребенка	дивидуальное сопровождение проблемного ребенка. Программа инд. Сопровождения на конкретного ребенка.	С.58-64
13	Загуменова Т.И. Работа с неуспевающими учащимися (Начальная школа)	Причины неуспеваемости. Упражнения. Работа с учащимися не желающими учиться	СКР № 8, 2010. С.69-77
14	Жилякова Е.Н. Организация работы школы с «трудными» учащимися	Обязанности сотрудников. Функции совета. Положение о постановке на учет	СКР № 1, 2010. С.6-14
15	Родионов В.А., Ступницкая М.А. Профилактика школьного травматизма	Тренинг по профилактике дет. травматизма « Я и конфликты», «Мой гнев», «Умение принимать решение», «Риск- благородное дело».	СКР № 1, 2010. С.32-39
16	Ивлева С.В. Рассеянный ребенок: что делать?	Причины рассеянности. Упражнения на улучшение внимания. Памятка родителям.	СКР № 1, 2009. С.41-43
17	Беспалова Г.М. Диагностика компетентностей учащихся	Понятие и параметры оценки компетентностей. Опросный лист для изучения коммуникативных и социальных компетентностей учащихся.	СКР № 1, 2009. С.44-54
18	Дроздов С.Ю. Работа с учащимися « группы риска»	Работа с гиперактивными детьми. Особенности леворуких детей. Подростки с психической неустойчивостью. Взаимодействие с родителями. Алгоритм действий в отношении учащихся, пропускающих занятия.	СКР № 12, 2010. С.18-31
19	Паскал В.В. Что делать, если ребенок ворует	Памятка для родителей. Стратегия поведения в отношении ребенка. Варианты наказаний.	СКР № 12, 2010. С.38-43
20	Шеломцева Л.А. Ценность семейных отношений для подростка	Подростковый негативизм в отношении взрослых. Отношения со сверстниками. Стили семейного воспитания. Финансовая зависимость подростка.	СКР № 12, 2010. С.57-64
21	Венгер А.Л. Проблемные дети	Неуспешность ребенка. Демонстративность. Мнимые болезни. Негативное поведение	СКР № 8, 2009.* С.4-10
22	Лукьянова Т.С. Профилактика асоциального поведения подростков	Причины преступного поведения несовершеннолетних. Ошибки семейного воспитания. Памятка для родителей! (0т имени детей)	СКР № 8, 2009. С.17-27
23	Паршутин И.А. В классе байкот.	Что делать. Советы классному руководителю, одноклассникам, родителям	СКР № 8, 2009. С.11-16
24	Дроздов С.Ю. Работа с учащимися «группы риска»	Работа с гиперактивными детьми. Особенности леворуких детей. Подростки с психической неустойчивостью. Взаимодействие с родителями. Алгоритм действий в отношении учащихся, пропускающих занятия.	СКР № 12, 2010. С.18-31
25	Паскал В.В. Что делать, если ребенок ворует	Памятка для родителей. Стратегия поведения в отношении ребенка. Варианты наказаний.	СКР № 12, 2010. С.38-43
26	Шеломцева Л.А. Ценность семейных отношений для подростка	Подростковый негативизм в отношении взрослых. Отношения со сверстниками. Стили семейного воспитания. Финансовая	СКР № 12, 2010. С.57-64

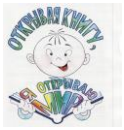
		зависимость подростка.	
27	Василькова Ю. Достаточно ли внимания вы уделяете ребенку	тесты	Зд. шк. №1, 2007с27
28	Кравцова М., Майорова Раннее взросление	проблемы взросления	Зд.шк. №3,2007 с.10
29	Богданова Т. Трудности созревания	взросление	Зд.шк. №3,2007 с.16
30	Джумм Ю. Отличник в плену у пятерок	Ситуация выбора	Зд.шк.№3,2007,с.22
31	Ваш стиль воспитания	тест для родителей	Зд.шк.№3,2007,с.30
32	Гриценко Л. Ложные страхи	Помощь в разрешении ситуации	Зд.шк.№4,2007,с.22
33	Джумм Ю. Странно все это	взросление	Зд. шк.№7, 2007с.26
34	Волшебная сила похвалы	взросление	Зд.шк. №7, 2007,с 30
35	Часто ли Вы хвалите своего ребенка?	Тест для родителей	Зд. шк.№7, 2007,с.32

Журнал **«Здоровье школьника»**

Код	Тема	Автор	Содержание	Ссылка	Рубрика
55	Игры для всей семьи		психотренинг	Зд. шк. №7, 2007,с.34	Родителям
74	Самостоятелен ли ваш ребенок		тест	Зд.шк. №102007,с 26	Родителям
76	Такая добрая кинология	Хальзова А.	о влиянии собак на воспитание	Зд.шк. №10,2007с. 34	Родителям
92	Какие трудности ожидают вашего р.		тест	Зд.шк. №9,2007,с.32	Родителям
93	Конфликт с учителем		Разговор с ребенком	Зд.шк. №9,2007,с.34	Родителям
100	В школе неуставные отношения		Школьные проблемы	Зд.шк. №9,2007,с.62	Родителям
106	Мы в ответе за то, что читают наши дети	Михайлова Н.	о книгах для подростков	Зд.шк. № 8,2007,с.8	Родителям
109	Здравствуй, Мэри Поппинс	Подорога Н.	выбор гувернантки	Зд.шк. №8,2007,с.26	Родителям
124	В поход за обновками	Трофимова М.	о школьной форме	Зд.шк.№8,2007,с.70	Родителям
129	Не все детям игрушка	Раевская М.	какую игрушку выбрать	Зд.шк. №5,2007,с.26	Родителям
132	Как хорошо уметь читать!	Баулина М.	о любви к чтению	Зд.шк.№5,2007,с.34	Родителям
154	Тянемся к знаниям	М. Безруких	о дошкольниках	Зд.шк.№4,2010,с.30	Родителям
166	Ветер в лицо	Руднева Л.	о ревности	Зд.шк.№4,2010,с.62	Родителям
169	Нельзя потакать безволию	Канделаки Т.	интервью	Зд.шк. №4,2010,с.68	Родителям
176	Отцы и детки	Трофимова М.	о роли отца	Зд.шк. №1, 2012,с.12	Родителям
177	Спросите маму	Котова Т.	о маме и папе	Зд.шк №1,2012,с.18	Родителям
193	Пример для подражания	Баулина М.	тесты	Зд.шк. №1,2012,с.66	Родителям
196	Учиться быть учеником	Штейн А.	подготовка к школе	Зд.шк. №4, 2012,с.18	Родителям
208	От кого защищать детей ювенальная	Троицкая О.	ювенальная юстиция	Зд.шк. №4,2012, с.64	Родителям
209	Последовательны ли вы в воспитании	Баулина М.	тесты	Зд. шк. №4, 2012,с.66	Родителям
212	Школьная форма		одежда	Зд.шк. №4, 2012,с. 78	Родителям
215	Ябеда-колябеда-соленый огурец	Штейн А.	о детях ябедах	Зд. шк.№2,2012,с.18	Родителям
216	Гонорары за оценки	Болсуновская Н.	как поощрять ребенка	Зд. шк.№2,2012,с.22	Родителям
234	Драка в песочнице	Штейн А.	решение конфликта	Зд.шк.№3,2012,с.18	Родителям
236	Учитель кричит. Что делать?	гр. авторов		Зд.шк.№3,2012,с.24	Родителям
245	Ловушки клубной жизни	Нечаенко Е.	о стимуляторах	Зд.шк.№3,2012,с.49	Родителям
248	Воодушевление	Руднева Л.	азбука чувств	Зд.шк.№3,2012,с.56	Родителям
1	Взрослый Новый год		Обсуждение 8-11 кл.	Зд. шк. №1, 2007с22	Учеба у псих.
4	Жадина-говядина, соленый огурец	Джумм Ю.	обсуждение, эмоции	Зд.шк. №1, 2007 с36	Учеба у псих.
25	Не в настроении	Иевлева С.	эмоции	Зд.шк.№3,2007,с.26	Учеба у псих.
33	Работа над ошибками	Баулина М.	интеллект	Зд.шк.№3,2007,с.48	Учеба у псих.

51	Дружба по правилам и без	Маркова Я.	ситуация	Зд. шк. №7, 2007с.22	Учеба у псих.
73	Доносчица	Маркова Я.	обсудим вместе	Зд.шк. №10,2007с 24	Учеба у псих.
75	Здесь можно поспорить	Джумм Ю.	эмоции	Зд.шк.№10,2007с.28	Учеба у псих.
111	Цена амбиций	Джумм Ю.	взросление	Зд.шк.№8,2007,с.32	Учеба у псих.
128	Охота к перемене мест	Маркова Я.	переход из школы в школу	Зд.шк. №5,2007,с.22	Учеба у псих.
131	Скажи мне, кто ты?	Джумм Ю.	самооценка	Зд.шк. №5,2007,с.32	Учеба у псих.
167	Только для взрослых	Баулина М.	запрет на просмотр	Зд.шк.№4,2010,с.64	Учеба у псих.
168	Незнайка или Том Сойер	Баулина М.	тесты	Зд.шк.№4,2010,с.66	Учеба у псих.
179	Дело о границах	Штейн А.	о драках 1 кл.	Зд.шк. №1,2012,с.24	Учеба у псих.
190	Умение сказать "нет"	Гарина Г.	взросление	Зд.шк. №1,2012,с.56	Учеба у псих.
191	Когда нас не понимают	Бирюкова И.	ребенок лжет, развод	Зд.шк. №1,2012,с.60	Учеба у псих.
207	Слоненок, рохля, свин	Бебик М.	оценка ребенка	Зд.шк. №4, 2012,с.60	Учеба у псих.
226	Гордость и предубеждения	Гутман О.	о гордости	Зд.шк.№2,2012,с.58	Учеба у псих.
227	Жизнь-копейка	Вроно Е.	подростковая депрессия	Зд.шк.№2,2012,с.60	Учеба у псих.
228	Добрый или угодливый	Баулина М.	тесты для родителей	Зд.шк.№2,2012,с.62	Учеба у псих.
237	Страх аудитории	Горшкова А.	страх перед выступлением	Зд.шк. №3,2012,с.26	Учеба у псих.
249	Не понимаю и все тут	Горина Г.	проблемы "непонимания"	Зд.шк.№3,2012,с.58	Учеба у псих.
250	Не решается задачка?	Баулина М.	тесты для родителей	Зд.шк.№3,2012,с.62	Учеба у псих.

Обзор составлен
заведующей школьной библиотекой Никитиной Л.В.
и педагогом-психологом Сахаровой Е.В.



СПИСОК КНИГ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

(с рекомендациями по использованию)

1. **Гейне Г. Лисенок Фокстрот**. Психолог рекомендует для последующего обсуждения с родителями
2. **Каста С. Какого цвета мистер Лис?** Психолог рекомендует к обсуждению на родительском собрании
3. **Бауэр Ю. Однажды мама ругалась**. Учителя по рекомендации психолога использовали на собрании
4. **Барсело Э. Хранилище ужасных слов**. Скорее для родителей с последующим обсуждением с детьми
5. **Яниковски Е. Радуйся, что девочка!** Для будущих и молодых мам
6. **Литтл Неуклюжая Анна** - Девочка плохо видит, но на это не обратили внимания дома. Проблема детей с ОВЗ. Для взрослых.
7. **Мурашова Класс коррекции** Проблема детей с ОВЗ. Для взрослых.
8. **Уильямс Плюшевый заяц.** Психолог: книга для совместного чтения, очень поучительная, о игрушках и отношении к ним, об осознании взросления, о формировании ответственности (2-4 кл.)
9. **Дрейпер Ш. Привет, давай поговорим.** Книга о девочке с ДЦП (у нее у нее великолепная память, но ограниченная подвижность: действует только по 1 пальцу на каждой руке), о ее отношении с ровесниками. Участвуя в конкурсе «Умников», она помогает команде победить, но в поездку в Вашингтон они ее не берут… Для подростков и их родителей
10. **Ди Камилло Спасибо Уинн-Дикси**. Дочь пастора подбирает собаку, благодаря которой знакомится с разными людьми, мечтает найти свою маму. Для родителей
11. **Воскобойников Все будет в порядке** - О пятикласснике Вовке о его дружбе со старшеклассником Анатолием и его любви к Зинке. О талантливом математике Шурке, которого хотят отправить в школу для отсталых, но вмешательство друзей помогает преодолеть все проблемы… Для классных руководителей
12. **Фролов Что к чему** – Книга о 14-летнем мальчике Саше, у которого мать ушла к другому мужчине, но все боятся ему об этом сказать. Слабодушие и измена, любовь и прощение. Обман мучает Сашу, он пытается что-то сделать. Есть еще друг Юрка. Книга только для взрослых
13. **Назаркин Н. Мандариновые острова**. - Книга о больных детях. Они почти всю свою жизнь проводят в больнице, но при этом мечтают о необитаемых островах. У них есть поверье, что…
14. **Михеева Легкие горы -** О девочке, которая растет в приемной семье. Девочка проводит время на природе, где постепенно начинает привыкать к семье матери, к новой строгой бабушке. Девочка все время боится, что от нее откажутся, потому что ее приемный отец ушел из семьи. Для взрослых и обсуждения с детьми.
15. **Ключарева Н. В Африку, куда же ещё** - Мальчик бежит от матери из деревни в Африку, где как он считает находится его отец. Его двоюродный брат, который бежит с ним пытается уговорить главного героя вернуться. На пути им встречаются разные люди и каждый встречный им старается по-своему помочь.
16. **Камилло К. Удивительное путешествие кролика Эдварда -** Замечательная книга о фарфоровом кролике. Кролик никого не любит, позволяет ухаживать девочке, бабушка которой рассказывает сказку о принцессе. На корабле оказывается

за бортом, попадает к старикам и переживает еще много разных приключений… Сказка для обсуждения с детьми (символизм детства, взгляд на жизнь от лица игрушки, ответственность, принятие, доброта)

17. **Портер Э. Полианна** - О девочке, которая научилась радоваться всему и этому учит жителей маленького городка
18. **Крюкова Т. «Костя+ Ника»** - о дружбе, взаимопомощи. Для детей, совместного чтения
19. **Глейцман И. Болтушка**- Девочка Рит считает себя болтушкой в душе, но она немая. Иногда она стесняется своего отца за его ковбойский наряд и «шумное» поведение. Для родителей, возможно обсуждение с детьми
20. **М. Самарский Радуга для друга.** О собаке поводыре, ее встречах с разными людьми и ее взгляде на окружающий мир
21. **Д. Пиколт Хрупкая душа**. О «хрустальной» девочке, у которой очень ломкие кости, родители все время проводят с ней и забывают о старшей, которая хочет покончить с собой, чтобы привлечь внимание и любовь родителей. Для взрослых
22. **А. Лиханов Солнечное затмение.** - О начинающейся любви между мальчиком, который стесняется своего отца, и девочкой – инвалидом.
23. **И. Стракан Паренек в пузыре.** Мальчик не имеет иммунной системы живет в специальной палатке, до него нельзя дотронуться, говорит он через микрофон. Он все знает о своей болезни. В него влюбляется Энн. Общаясь с Адамом, девочка осознает, что все проблемы ее друзей и близких ничтожны и чаще всего они их создают сами или придумывают, не умея ценить главного: жизнь, свободу и здоровье.
24. **Р. Дж. Паласио Чудо** – О мальчике, который перенес 27 операций. У него лицо, которое вызывает шок. Главный герой Август, он добр и отзывчив, но...
25. **Б. Алмазов Серебряный конь, золотые копыта.** Рассказ о мальчике, который попросил купить ему деревянную лошадь, и мама сказала: «Нет». Мама потом всю жизнь жалела, а мальчик вдруг понял, что с ним говорят, как со взрослым. Вопросы взросления, ответственности.
26. **Б. Алмазов Прости меня!** О послевоенном голоде. Мальчик хамит родственнику, который привез хлеб, бабушка и мама требуют, чтобы он исправил свою ошибку. Бабушка говорила маме: «Терпи! Не жалей. Никак нельзя! Сейчас пожалеешь-потом не исправишь...». Мудрость в воспитании, отношение к воспитанию.

Список составлен заведующей
школьной библиотекой Никитиной Л.В.
и педагогом-психологом школы Сахаровой Е.В.

Приложение 5

Описание
унифицированной комплексной модели
адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе

Понятие адаптация ребенка на различных этапах обучения в школе включает в себя четыре составляющие: личностная, коммуникативная, деятельностная, стрессоустойчивость. (Рисунок 19)

Унификация (приведение к единообразию) модели адаптации в данном случае состоит в том, что

1. определено оптимальное (с позиции объединения различных контентов понятия адаптация и подходов к ее изучению) число составляющих – личностная, коммуникативная, деятельностная, стрессоустойчивость – для разностороннего изучения динамики процесса адаптации на различных этапах обучения ребенка в школе,
2. данная модель дает возможность свести к оптимальному минимуму необходимый для изучения динамики адаптации инструментарий (в данном случае всего одна методика, а не батарея), что экономит время, позволяет изучать динамику и прогнозировать риски, а не просто констатировать уровень адаптации ребенка на том или ином этапе его обучения в школе,
3. модель применима к различным периодам обучения в школе (поступление в школу, переход в основную),
4. обеспечивает возможность многократного повторения исследования на протяжении четырехлетнего периода обучения (дважды в первом классе и дважды в пятом на одной и той же выборке),
5. дает возможность минимизировать субъективность оценивания уровня адаптации ребенка, за счет учета мнений всех участников ОВП по одному и тому же критерию,
6. возможно применение простых и доступных вариантов обработки результатов посредством использования ресурсов табличного редактора.

Комплексность модели (полнота; системность; взаимная связь анализа, планирования, управления, коррекции) состоит в том, что

1. возможно изучение динамики процесса адаптации по ряду уровней и составляющих одновременно и в совокупности;
2. составляющие адаптации рассматриваются с точки зрения того, что существует взаимная связь и взаимная зависимость между ними;
3. в модели учитывается одновременно оценка всех участников образовательно-воспитательного процесса (ребенка, родителя, учителя) уровня адаптации обучающегося;
4. разработана система показателей (уровни и составляющие), позволяющих дать более точную и развернутую картину в описании динамики процесса адаптации/дезадаптации, рисков, тенденций и направлений работы;
5. модель позволяет расширить возможности интерпретации и использования результатов применения методики изучения динамики процесса адаптации детей на различных этапах обучения в школе (это не просто констатирующий отчет, а описание тенденций как для класса, так и для конкретного учащегося и/или группы по уровням и составляющим с определением групп риска, пограничных групп и дезадаптированных учащихся как по общему показателю, так и по отдельным составляющим адаптации);
6. есть возможность не только прогноза рисков, их выявления, но и отслеживания результативности работы по сопровождению и коррекции как самого процесса адаптации, так и родительского участия в процессе адаптации ребенка.

Таким образом, можно говорить о том, что данная модель позволяет одновременно изучить динамику и упростить процедуру изучения адаптации ребенка, получив максимальный спектр результатов для работы как специалистов сопровождения, так и классных руководителей, и родителей, а также систематизировать

полученные результаты для построения моделей сопровождения, пример которой приведен в Приложении 6.

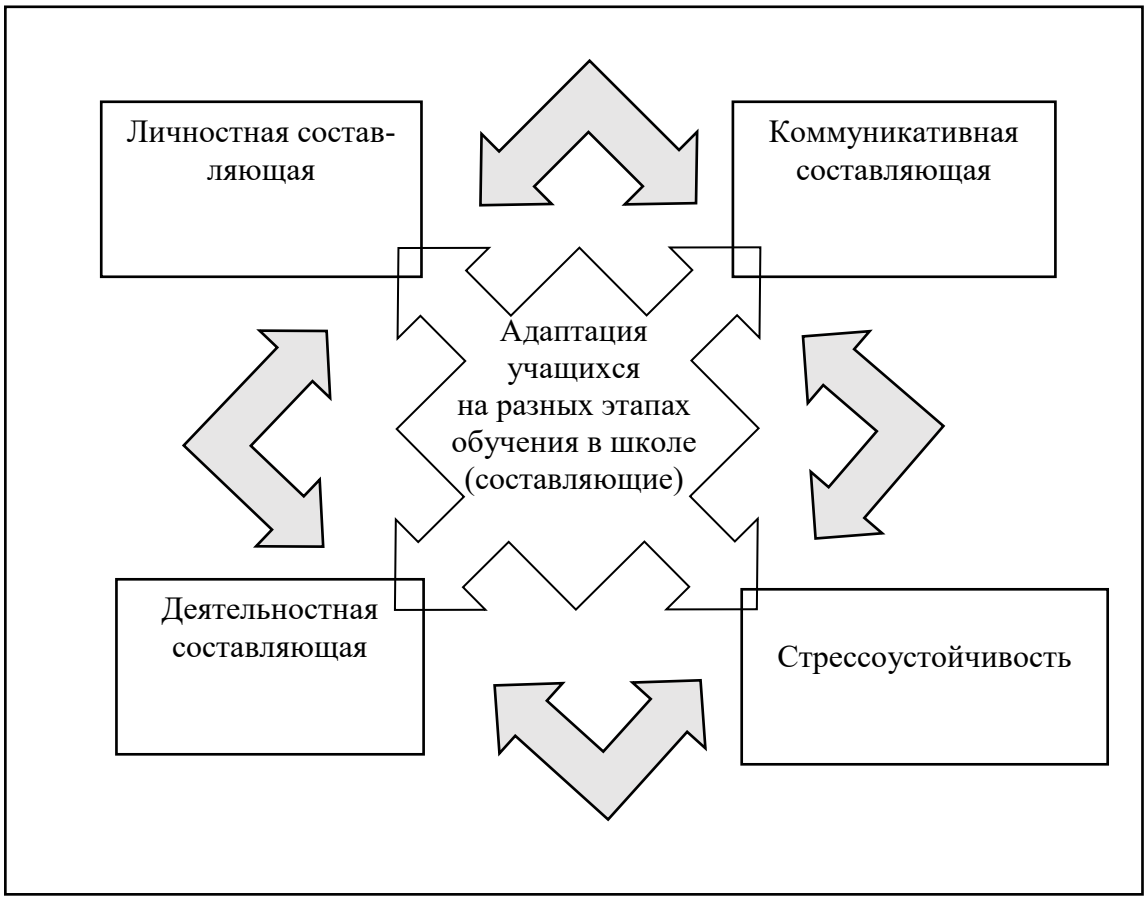


Рис. 19. Комплексная унифицированная модель адаптации ребенка на разных этапах обучения в школе

Приложение 6

Пример пошагового алгоритма формирования модели сопровождения (по личностной составляющей)

Составляющая адаптации, по которой диагностирована дезадаптация	**Пошаговый алгоритм формирования модели сопровождения**		**Комментарии**
	Направление работы	**Содержание** **Формы, методы работы**	
Личностная	Аналитико-диагностическое	Сбор информации, уточнение данных Анализ риска Работа с личной документацией ребенка Посещение уроков с целью наблюдения за особенностями проявлений ребенка Диагностика проблем личностного плана (застенчивость, агрессивность, замкнутость, неуверенность, тревожность и т.д.) посредством наблюдений Беседы с родителями Проведение социометрических исследований в классе с целью прояснения социометрического статуса ребенка, референтной группы и т.л.	В течение всего периода работы: - периодические совместно с классным руководителем и родителем совещания специалиста сопровождения с целью анализа текущей ситуации, успеваемости ребенка, успешности в роли ученика, самочувствия, самореализации и т.д.; - мониторинг эффективности (посредством консультаций с родителями, классным руководителем, предметниками, обратной связи ребенка),
	Методическое	Подбор методик для работы, примерной тематики для встреч, занятий (в зависимости от выбора формы и метода работы) Принятие решения о необходимости включения в группу. В случае необходимости – разработка цикла классных часов, тренинговых занятий (для класса в целом или группы учащихся со сходными проблемами и/или при диагностике проблем в коммуникациях) Подготовка индивидуального пакета памяток и рекомендаций для ребенка, родителей, классного руководителя	На данном этапе необходимо получение согласия родителя на работу специалиста с ребенком. Если согласие не получено – дельнейшая работа строится через групповую форму и опосредованное влияние

	Информационно-профилактическое	Информирование родителей о рисках, возможных последствиях отказа от сопровождения, в случае несоблюдения рекомендаций Информирование о динамике и/или ее отсутствии классного руководителя и родителей Работа с классным руководителем над созданием ситуации успеха, условий для раскрытия личности ребенка, реализации личностных качеств, определение «зоны успешности» и/или ее формирование (например, ребенок рисует, но никто об этом не знает – привлечь к оформительским работам в классе, дать возможность самому или опосредовано представить свои работы, лучше совместно с кем-то)	
	Коррекционно-развивающее	Реализация мероприятий по сопровождению (занятий, бесед и пр.) Коррекция при необходимости модели сопровождения	

Приложение 7

Технология вовлечения родителей

Суть технологии вовлечения родителей в системном, комплексном информировании (на основе системных исследований – мониторингов внешних и внутренних) и формировании мотивации на основе саморазвития через освоение конструктивных форм взаимодействия с ребенком не только в условиях школы, но и вне ее.

Особое значение в технологии вовлечения родителей отдано просветительскому направлению, где учитывается субъектность роли современного родителя: как учителя своего ребенка, как воспитателя и как партнера.

Помимо традиционно принятых однонаправленных трансакций (учитель→ученик, учитель →родитель, родитель →ученик) в процессе информирования активно используются инновационные (взаимонаправленные): учитель = ученик, учитель = родитель, родитель = ученик, родитель = родитель, ученик = ученик (как элементы копинговых, коучинговых, медиаторских технологий).

Технология представляет собой комплекс системно-последовательных мероприятий, реализуемых поэтапно в период обучения ребенка в школе с момента посещения им занятий по подготовке к школе и до пятого класса включительно.

Технология не исключает традиционных форм участия родителей в жизни школы (советы отцов, родительские комитеты, родительские собрания, совместные праздники и пр.) и активно «встраивает» и использует современные контенты и ресурсы (информационные, образовательные порталы, социальные сети и т.п.) по мере их появления и развития.

Этапы реализации технологии вовлечения родителей

Этап	Содержание	Формы, методы, методики	Комментарии
Первый этап	**Подготовка к школе** (курс занятий по подготовке детей к школе, включает педагогическую, психологическую, методическую и коррекционную составляющие)	Групповые занятия с детьми и блок лекционно-практических занятий с элементами тренинга для родителей	Блочное построение программы подготовки к школе Занятия с детьми проводит как учитель, так и педагог-психолог Занятия для родителей проходят параллельно с занятием для детей и проводятся педагогом-психологом (параллельно работе учителя с детьми) В рамках тематики блоков подключается библиотекарь с обсуждением проблемных вопросов воспитания и обучения на примере литературных произведений классиков и современных отечественных и зарубежных авторов
		Индивидуальные и групповые консультации для родителей	Проводятся и педагогом-психологом, и учителем, возможно участие библиотекаря с обзорами периодики по проблеме (Приложение 4) Возможна диагностика
		Пакет памяток и практических рекомендаций для родителей в соответствии с содержанием блока занятий, этапа подготовки	При необходимости рекомендации индивидуализируются учителем или педагогом-психологом
		организация работы групп взаимного информирования на основе постановки проблемных вопросов (трансакция родитель = специалист)	Формируется банк практических навыков по принятию и поддержке ребенка (передача ответственности, формирование мотивации учения, самостоятельности, коррекция режима жизни семьи в соответствии с изменениями в жизни ребенка и т.д.) в процессе освоения роли ученика и жизни вне школы в контексте этой роли.
		инициационный тренинг совместно для детей и родителей с участием будущего классного руководителя).	Тренинг проводится в завершении этапа На данном этапе формируется информационно-методическое поле, родителем осознается и принимается не только новая роль ребенка – ученик, но и формируется понимание своего нового качества – родитель первоклассника, соответствующих этой роли ответственностей и обязанностей.

Второй этап	Поступление в школу, 1 год обучения ребенка, адаптация к школе	Психолого-педагогическая диагностика Мониторинговые исследования (внешние и внутренние) Изучение социальных паспортов классов	Работа с родителями специалистов по сопровождению (педагога-психолога, социального педагога) помимо администрации, педагогов Выявление групп риска по ряду параметров на основе анализа данных внешних и внутренних мониторинговых исследований различного уровня, включая изучение динамики процесса адаптации
		Разработка программ по сопровождению и определению направлений и содержания работы с родителями	Программа работы «персонифицируется» для каждого класса, группы или конкретных родителей, в зависимости от выявленных проблем.
		Вовлечение родителей в ситуацию осознанного и совместно совершенного с ребенком выбора направления развития ребенка Проект «Семейный праздник «Наша дружная семья»» (конец первого полугодия). Приложение 8.	В рамках внеурочной деятельности, в организацию совместных мероприятий (проектная деятельность, конструирование элементов инновационной образовательной среды и т.д.), организации совместного времяпрепровождения вне школы развивающего, образовательного и объединяющего характера (оказание разумной помощи в освоении программы обучения, составление семейных кроссвордов, экскурсии краеведческого характера, семейное чтение с презентацией в классе и т.п.); в работу групп медиаторского характера по урегулированию конфликтных ситуаций в классе и т.д.
		Индивидуальные и групповые консультации для родителей Циклы тематических родительских собраний	Формируется в зависимости от результатов диагностики
Третий этап	Обучение ребенка в начальной школе (2-4 класс)	Индивидуальные и групповые консультации для родителей Циклы тематических родительских собраний	Работа с родителями по реализация выработанной на предыдущем этапе программы сопровождения (циклы бесед в формате клубного пространства с элементами тренинга, медиация семейная (элементы), консультации специалистов и. т.д.), подготовка к принятию новой роли – родитель подростка, к сопровождению перехода ребенка в основную школу, профилактика дезадаптации при переходе в основную школу [230], создание ситуации успеха для ребенка в разных контекстах (в школе и вне ее) и формирование информационно-методического поля по сопро-

			вождению ребенка в предкризисной ситуации (предпубертат).
Четвертый этап	5 класс (завершающий этап)	Итоговая диагностика уровня адаптации детей, уровня готовности к обучению в основной школе в формате ФГОС и, соответственно, эффективности и результативности технологии в целом по итогам успешности детей по составляющим адаптации: в плане личностном, коммуникативном, с точки зрения адаптации к деятельности и качества внутреннего ресурса (стрессоустойчивости) по преодолению проблем адаптации, возрастного кризиса, учебной ситуации (мониторингов, экзаменов и пр.) и т.д. Проект «Семейный праздник «Наша дружная семья»» (конец первого полугодия). Приложение 8.	адаптация, осознание и принятие новых ролей (своей и ребенка) – родительское сообщество класса способно к самостоятельному функционированию и саморазвитию.
На каждом этапе – мониторинг эффективности и результативности реализации технологии вовлечения родителей, при необходимости – корректируется содержание, направление, формы и методы работы.			

Приложение 8

ПРОЕКТ

СЕМЕЙНОГО ПРАЗДНИКА

«НАША ДРУЖНАЯ СЕМЬЯ»

Творческая группа:

Сахарова Е. В. – педагог-психолог

Никитина Л. В. – заведующая школьной библиотекой

Марченко Н. И. – учитель технологии

Киреева Т. Л. – педагог дополнительного образования

Бокова Л. А. – классный руководитель

Савченко Н. И. – классный руководитель

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1. АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

На территории микрорайона располагаются 2 школы, поэтому дети, заканчивая начальную и переходя в основную школу, меняют пространство и часто попадают в новый коллектив (происходит дополнение, слияние, формирование классов), так что процесс адаптации при переходе в среднее звено значительно осложняется рядом фактов.

Сложности адаптации при этом испытывают не только учащиеся, но и сами педагоги и, конечно, родители.

Цель и задачи программы по преемственности в рамках приоритетных направлений работы школы, многолетние исследования процесса адаптации участников образовательно-воспитательного процесса (далее ОВП) в первой и пятой параллели, анализ эффективности различного рода мероприятий и направлений работы специалистов, позволили выявить ряд специфических для нашей школы тенденций данного периода и определить направления деятельности по снижению риска дезадаптации, что в свою очередь, послужило стимулом для разработки КОМ-

ПЛЕКСА плановых мероприятий по профилактике и преодолению процесса дезадаптации при поступлении в школу и переходе в среднее звено.

Одина из задач Комплекса – приобщение учащихся 1, 5-х классов к традициям школы, которые выполняют роль инициационных процессов, подготавливающих участников ОВП к процессу перехода от уровня к уровню и в различные временные периоды жизни в школе.

Одной из таких традиций является СЕМЕЙНЫЙ ПРАЗДНИК. Его идея основана на интеграции различных направлений сопровождения класса: психологическое сопровождение (сопровождение класса в процессе адаптации: выявление тенденций, проблемных зон, разработка программы по сопровождению), педагогическое сопровождение классным руководителем (воспитательная программа, участие в программе ПС), информационное сопровождение (в рамках преподавания курса Краеведения – раздел «Моя семья: история, герб семьи, генеалогия», библиотечного ресурса) и т.д.; реализация Технологии вовлечения родителей в школьную жизнь ребенка.

2. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРОЕКТА

Цель данного Проекта – укрепление института семьи и снижение риска дезадаптации при поступлении в школу и переходе в среднюю.

Задачи:

- Приобщить учащихся 1, 5-х классов и их родителей к традициям школы.
- Познакомить и сплотить всех участников ОВП в рамках параллели.
- Сформировать мотив для осознанного обращения к истории и традициям семьи (возобновление, сохранение, укрепление или формирование новых семейных традиций).
- Реализовать на практике одну из общешкольных задач: единство требований семьи и школы как залог воспитания стрессоустойчивого ребенка и гармоничного его развития, что возможно при родительском участии.
- Приобщить к проектной деятельности учащихся и их семьи.

3. ЦЕЛЕВАЯ АУДИТОРИЯ

- Учащиеся 1, 5-х классов (выбирается параллель или несколько классов)
- Родители учащихся
- Классные руководители

4. ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

№ п/п	Этап	Содержание деятельности	Организаторы деятельности на этапе
1	**Диагностический (Подготовительный)**	Выявление тенденций и проблем адаптационного периода Лекторий для классных руководителей Лекторий по вопросам адаптации	Педагог-психолог Классный руководитель
2	**Информационный (Проектировочный)**	Занятия Циклы классных часов Родительские собрания Консультации, собеседования Поиск, сбор и систематизация информации	Педагог-психолог Зав. библиотекой Учитель технологии, краеведения
3	**Подготовительный (Практический)**	Выполнение и защита проектных работ: Семейный пирог, Герб семьи, Генеалогическое древо, Мир увлечений моей семьи, Мама, папа, я – читающая семья Подготовка семейных команд, выставок и художественных номеров	Творческая группа Учащиеся старших классов (судейская бригада, посредники)
4	**Семейный праздник (Презентация)**	Организация и проведение Семейного праздника Оформление пространства, подготовка контентной части и стимульного материала для проведения конкурсных этапов праздника	Творческая группа Учащиеся старших классов (судейская бригада, посредники)
5	**Аналитический «Круглый стол»**	Анализ мероприятия, итоги и перспективы работы с классом Коррекция направлений психологического сопровождения и воспитательных программ классными руководителями	Творческая группа Учащиеся старших классов (судейская бригада, посредники) Участники праздника

5. ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Проблема «выведенной» начальной школы существует уже более 15 лет. Данный проект реализуется с 2003 года, хотя проектная деятельность по технологии, краеведению, литературе и другим привлеченным в данный Проект направлениям, осуществлялась задолго до идеи его появления.

За этот период с момента реализации Проекта Семейный праздник из разового мероприятия превратился в добрую традицию, которая заняла достойное место в рейтинге значимых школьных мероприятий и стала значимым элементом технологии вовлечения родителей в школьную жизнь ребенка (Приложение 7).

Наблюдается устойчивая положительная динамика в протекании адаптационного периода у учащихся: период адаптации сократился в среднем на 2-3 недели; наметилась тенденция к снижению уровня дезадаптации по коммуникативной составляющей и стрессоустойчивости; увеличилась посещаемость родительских собраний (в среднем, от 3 до 5 семей из класса представлены парами – мама и папа, мама и бабушка и т.д.), их эффективность – теперь это не разовые встречи со специалистами, а Циклы, специально сформированные под каждый класс; повысились качество и степень включенности семей в школьную жизнь ребенка и класса в целом (родители активно участвуют в проектной деятельности, спортивных и творческих мероприятиях, руководят студиями, готовят костюмы и пр.).

Есть добрая семейная традиция привозить «из летних странствий возвратясь» особые сувениры – пески с побережья разных морей и океанов, ракушки и пр. «важные» вещи, дарить школе книги… Активное участие старшеклассников в Проекте обеспечивает «преемственность» поколений в школе. Существует даже ритуал «передачи эстафеты» у посредников, ведущих, солистов, сисадминов и пр.

Кроме того, благодаря Проекту, пополнилось число школьных «легенд». Так, процесс работы над семейным гербом, стал тем связующим звеном, которое позволило сохранить находящуюся на грани развода семью. В процессе составления генеалогического древа наш учащийся смог найти причину глазных болезней в роду и изучить свой род до 5-го «колена». Еще одна легенда говорит о том, что рецепт фирменного пирога одной из семей берет начало в далекие времена становления Калининградской области (с 1946 года), а другая своим фирменным пирогом хранит светлую память об учителе своей бабушки, и эта история напрямую связана с историей нашей школы.

Таким образом, можно считать подобную форму сотрудничества с родителями достаточно эффективной с точки зрения снижения рисков дезадаптации, возрождения и укрепления института семьи, традиций школы, преемственности поколений, что особенно актуально в наше время.

Фотоотчет о проведении Семейного праздника в параллели 5-х классов (контрольная и экспериментальная группа, 2014 год)

Проект «Наша дружная семья» стал победителем регионального конкурса «БИБЛИОБРАЗ-2009» в номинации «Школа, библиотека, семья – открытая система» и победителем муниципального конкурса «Образование и семья» в 2009 году. Реализуется по сей день.

Фотоотчет о проведении Семейного праздника в параллели 5-х классов (контрольная и экспериментальная группа, 2015 год)

«НАША ДРУЖНАЯ СЕМЬЯ»

в картинках

Приложение 9

АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА

«Школа АБВГДейка: учимся с радостью»

социально-педагогической, общеразвивающей направленности
по подготовке к школе и сопровождению
детей дошкольного возраста (6-7 лет) и их родителей
срок реализации программы: 6 месяцев

Авторы-составители:
учитель
начальных классов:
Киреева Т.Л.
педагог-психолог
Сахарова Е.В.

Калининград
2011г.

Пояснительная записка

Направленность программы

и ее место в системе психолого-педагогического сопровождения.

Данная программа направлена на подготовку дошкольников и их родителей либо лиц, их заменяющих к обучению в школе, профилактику рисков периода адаптации, сохранение и укрепление здоровья всех участников УВП (социально-педагогическая, общеразвивающая направленность).

Актуальность программы

Существует три переломных момента, которые ребенок проходит в процессе обучения в школе: это поступление в первый класс, переход из начальной школы в основную и далее из основной в старшую.

Проблема же готовности ребенка к школе существовала всегда, и понимание её изменялось в соответствии с модернизацией концепции образования, в частности с переходом на новые образовательные стандарты. Так, если в начале внимание ученых и педагогов было сосредоточено на том, какие именно знания и навыки необходимо сформировать у дошкольников, то сейчас на первое место выдвинут вопрос о том, какие условия нужно создать, для того чтобы обеспечить эффективное и поступательное развитие ребенка с точки зрения его готовности к школе в широком смысле.

Немаловажным фактором является и поддержка взрослых - мамы, папы, бабушек и дедушек. Чем больше взрослых окажут посильную помощь в этом процессе, тем успешнее ребенок адаптируется к новым условиям. Именно поэтому в данной программе особое место уделяется организации работы со взрослыми, окружающими ребенка в предшкольный период, расширению их компетентностей.

Новизна и педагогическая целесообразность программы

К старшему дошкольному возрасту дети приобретают определенный кругозор, запас конкретных знаний, перед ними встает проблема адаптации к условиям школьной жизни. А если учесть современные требования программ начального

обучения, в частности стандартов второго поколения, то становится ясным, что необходима организация качественно новой подготовки детей к школе, причем проводимой именно учителем начальной школы в тандеме со школьным педагогом-психологом, в тесном взаимодействии с окружением будущего школьника, посредством включения его в совместную с ребенком деятельность.

В работе с дошкольниками необходимо учитывать то, что познавательные процессы (восприятие, наглядно-образное мышление, продуктивное воображение и др.), определяющие готовность детей к школе, должны формироваться в свойственных для данного возраста видов деятельности: игре, рисовании, конструировании и пр., которые позволяют детям почувствовать себя активными, успешными, самостоятельными, способными решать постоянно усложняющиеся задачи и быстро адаптироваться к учебной деятельности. Новизна данной программы в том, что наравне с традиционными формами и видами деятельности вводится блок занятий по формированию готовности будущего школьника к работе на персональном компьютере. При этом, содержание блоков скоординировано так, что происходит отработка и закрепление полученных учебных навыков посредством их интерпретации при освоении навыков работы с компьютером.

Работа педагога-психолога в рамках данной программы направлена на:

· проведение занятий, ориентированных на раскрытие, адаптацию и интеграцию индивидуальности ребенка в условиях группы развития;

· информирование, консультирование родителей и педагогов по вопросам развития детей, их активности, индивидуально-типологических особенностей;

· вовлечение в развивающую работу родителей и учителей в качестве полноправных участников занятий;

· проведение для взрослых специальных практикумов, лекций, семинаров, соответствующих тематике и цели занятий;

· отслеживание динамики развития детей, как в отношении функционального созревания психики, так и в плане личностного роста.

Еще одна особенность программы в том, что в рамках занятий происходит «перевод» приобретаемых навыков в другую «плоскость» восприятия, переживаний, применений, при этом происходит не просто закрепление, а расширение компетенций, пропедевтика формирования надпредметных навыков, развитие креативности, метапредметности.

Таким образом, данная программа представляет собой систему подготовки, основой которой является интегрированный курс (общая подготовка, социальная адаптация, формирование готовности к работе на персональном компьютере, работа с родителями, развивающий блок), отвечающий современным требованиям стандартов обучения. Курс объединяет все основные направления, развивающие необходимые качества, навыки и компетентности, стимулирующие познавательные интересы, формирование мотивации учения и т.д. А главное, что все занятия проходят «по-настоящему» - в обычной школе, в классе, во время реального учебного процесса, формируя, таким образом, готовность к осознанию и реализации дошкольника в новом качестве – в качестве учащегося школы.

Цель программы: обеспечение для всех дошкольников микрорайона возможности единого старта (степени готовности) для обучения в школе, в соответствии с требованиями стандартов второго поколения при условии сохранения и укрепления здоровья.

Задачи:

1. Организовать для детей образовательный процесс в школе, в дневное время, с учетом возможностей возраста и индивидуальных особенностей;
2. Реализовать модель взаимодействия учителя и педагога-психолога в данном образовательном процессе;
3. Сформировать эмоционально-положительное отношение детей и родителей к школе в процессе актуализации коммуникации учитель – специалист – родитель – дошкольник;
4. Создать условия, способствующие сохранению и укреплению здоровья участников УВП.

Базовые принципы

(правила) работы при реализации программы:

· уважение к ребенку, к процессу и результатам его деятельности в сочетании с разумной требовательностью;

· комплексный подход при разработке занятий;

· систематичность и последовательность занятий;

· вариативность содержания и форм проведения занятий;

· наглядность;

· адекватность требований и нагрузок, предъявляемых к ребенку в процессе занятий;

· постепенность (пошаговость) и системность в освоении и формировании школьно-значимых функций, следование от простых и доступных знаний к более сложным, комплексным;

· индивидуализация темпа работы - переход к новому этапу обучения только после полного освоения материала предыдущего этапа с последующей выработкой единого темпа деятельности;

· повторяемость при подаче материала, позволяющая формировать и закреплять механизмы реализации функций.

Дидактическая и методическая основа

Основная дидактическая идея – развитие познавательных процессов у детей будет более активным и эффективным, если оно осуществляется в процессе учебной деятельности ребенка, что осуществляется специальным подбором и структурированием заданий, формой их представления, доступной и увлекательной для детей этого возраста.

Среди **методов**, используемых в период подготовки детей к школе, используются практический метод, метод дидактических игр, сюжетно-ролевых, метод моделирования, элементы тренинга, сказкотерапии. Эти методы используются в различном сочетании друг с другом, при этом ведущим остается практический метод, позволяющий детям усваивать и осмысливать материал, проводя экспери-

менты, наблюдения, выполняя действия с предметами, моделями геометрических фигур, зарисовывая, раскрашивая и т.п.

Большое внимание уделяется формированию умений общаться с педагогом (учителем), с другими детьми, работать в одном ритме со всеми, когда это необходимо, работать со счетным и геометрическим материалом, пользоваться тетрадью с печатной основой и др.

Использование специально отобранного содержания обучения форм и методов работы с ним поможет и позволит приблизить общее развитие детей на уровень, необходимый для успешного изучения программного материала начальной школы и профилактировать риски периода адаптации при поступлении в первый класс.

Особенности Программы

По сравнению с традиционными программами детского сада с полным днем пребывания, данная программа не включает в виде самостоятельных разделов занятия по ознакомлению с художественной литературой и развитию речи.

Поэтому, в связи с дефицитом времени, прерывистостью образовательного процесса в группах кратковременного пребывания и отсутствия пока навыка чтения, нет возможности изучать художественные произведения, которые необходимы старшему дошкольнику. Эта работа передается родителям (с соответствующими рекомендациями и элементами методики).

Развитие речи осуществляется в процессе всех занятий, строящихся в непринужденной форме, которая способствует активизации речи и речевого общения. Например, занимаясь математикой, исследовательской работой, дети практикуются в рассуждении; в процессе рисования, в игре активно развертывается комментирующая и повествовательная речь. Разговорная практика обеспечивается в свободной деятельности, в ситуациях группового общения, на всех занятиях.

В рамках развивающих занятий происходит «перевод» приобретаемых навыков в другую «плоскость» восприятия, переживаний, применений, при этом

происходит не просто закрепление, а расширение компетенций, пропедевтика формирования надпредметных навыков, развитие креативности.

Занятия проходят в различных пространствах, моделируя ситуацию «включенности» в реальный учебный процесс.

Организация и особенности образовательного процесса

Целевая аудитория: дети старшего дошкольного возраста (6 – 7 лет) и их родители.

Наполняемость группы: 7–10 человек

Продолжительность курса: февраль – апрель

Периодичность и длительность занятий: 1 раз в неделю по субботам 1 час 30 минут.*******

******* Параллельно с занятиями по общей подготовке детей педагог-психолог проводит групповое занятие с родителями.

Структура занятия:

10:30 – 10:50 – обучение грамоте (дети), групповое занятие (родители)

10:50 – 10:55 – динамическая пауза

10:55 – 11:15 – занятие со специалистом (совместно дети, родители, учитель)

11:15 – 11:20 – динамическая пауза

11:20 – 11:35 – занятие по формированию готовности к работе на персональном компьютере (совместно дети, родители, учителя, специалист)

11:35 – 11:40 – динамическая пауза + офтамольтаж

11:40 – 12:00 – занятие по развитию математических представлений

Учитывая, что эффективность образовательного процесса в группах кратковременного пребывания зависит от подбора и сочетания разных видов деятельности и форм их организации, несколько часов дня, заполненных разнообразными делами в группе сверстников, будут использованы для формирования у детей це-

лостного образа жизни старшего дошкольника, развитию коммуникативных навыков.

Именно в этом образе жизни заключается отличие подготовительных групп для старших дошкольников от групп кратковременного пребывания, создаваемых при школах, где образовательный процесс строится как простая сумма, калейдоскоп быстро сменяющих друг друга учебных занятий и перемен (по типу школьных уроков, только менее продолжительных), то есть как «школа» для дошкольников.

Кроме того, наличие в образовательном пространстве дошкольника разновозрастных учащихся в период их (дошкольников) пребывания в группе, способствует более успешному прохождению процессов социализации и формированию осознания своего нового статуса – «учащийся школы».

Для детей, приходящих раз в неделю на полтора часа, образовательный процесс организуется максимально компактно, так, чтобы в условиях ограниченного времени не упустить из виду ни одного важного направления развития ребенка.

Структура Программы

Занятия с дошкольниками включают 4 блока:

БЛОК 1. Обучение грамоте.

БЛОК 2. Развитие математических представлений.

БЛОК 3. Формирование готовности к работе на персональном компьютере.

БЛОК 4. Развивающие игры.

Содержание блоков в «Школе АБВГДейка: учимся с радостью» направлено на формирование:

- Интеллектуальной готовности – это принятие новой социальной позиции, когда у ребенка появляется новый круг обязанностей, новый вид деятельности. Если это не сформировано, то даже при наличии определенного уровня ЗУН ребенку будет трудно в школе.
- Социально-психологической готовности – формирование таких качеств, которые помогли бы ребенку общаться с одноклассниками и учителями. И, прежде всего, осознание и принятие себя в новом качестве - «учащийся». Это поможет ему легче и быстрее адаптироваться в коллективе (умение слушать, слышать и выполнять инструкции взрослого, умение принять помощь учителя или товарища, адекватно реагировать на замечания).
- Речевой готовности. Вершиной познавательных процессов является мышление и речь. Чем лучше развита речь, тем быстрее ребенок овладеет чтением и письмом. В работе с детьми в первую очередь обращается внимание на:
    - правильность произношения звуков;
    - умение различать звуки речи на слух;
    - владение элементами звукового анализа;
    - словарный запас, связную речь.
- Готовности детей к письму – включает в себя развитие мелкой моторики руки через штриховку, рисование бордюров, закрашивание, письмо элементов букв, печатание, выкладывание букв из мелких предметов, работу с различными материалами и в различных техниках (лепка, оригами), а также через «пальчиковые игры».
- Готовности к работе на персональном компьютере – включает развитие мелкой моторики руки, внимания (концентрация, переключаемость, распределение и т.д.), формирование навыка работы с «мышью», знакомство с графическим редактором Paint, текстовым редактором Блокнот, т.к. в соответствии со стандартами второго поколения учащийся в течение первого полугодия должен овладеть навыками работы на клавиатуре десятью пальцами.

Учебный план

№ п/п	БЛОК	Кол-во часов
1	Обучение грамоте.	**14**
2	Развитие математических представлений.	**14**
3	Формирование готовности к работе на персональном компьютере.	**14**
4	Развивающие игры.	**14**

ИТОГО: 56 часов

Календарно-тематическое планирование по блокам

№ п/п	Содержание занятий в рамках блока 1	Количество часов
Обучение грамоте		
1.	История возникновения письма. Гигиенические правила.	1 час
2.	Рабочая строка. Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час.
3.	Письмо наклонных прямых. Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час.
4.	Письмо наклонных прямых с закруглением вверху и внизу. Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
5.	Письмо удлиненной петли вверху и внизу. Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
6.	Письмо правых и левых полуовалов. Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
7.	Письмо овалов. Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
8.	Письмо буквы «а». Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
9.	Письмо буквы «А». Раскрашивание бордюра. Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
10.	Письмо строчной буквы «о». Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
11.	Письмо заглавной буквы «О» Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
12.	Строчная буква «и». Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
13.	Заглавная буква «И». Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
14.	Строчная буква «у». Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
15.	Заглавная буква «У». Обведение контура рисунка и его штриховка.	1 час
14.	Знакомство с соединением букв.	1 час

Итого часов	14 часов	
№ п/п	**Содержание занятий в рамках блока 2**	**Количество часов**
Развитие математических представлений		
1.	Выявление подготовленности к обучению математике. Счет предметов на основе наглядности до 10 прямой и обратный. Знакомство с клеточкой. Работа с бумагой. Складывание бумаги гармошкой.	2 часа
2.	Сравнение предметов по цвету, размеру. Счет предметов до 10 и обратно. Знакомство с геометрическими фигурами: треугольник, прямоугольник, круг. Составление из геометрических фигур: дома, машины.	2 часа
3.	Отношение «больше», «меньше», «столько же», «высокий - низкий». Составление геометрических фигур из палочек. Знакомство с цифрами 1, 2 и соотношение их с количеством предметов.	2 часа
4.	Пространственные и временные отношения «налево», «направо», «вверх», «вниз», «раньше», «позже», «между», «за». Рисование узора Счет предметов от 1 до 10. Знакомство со знаком +, -.	1 час
5.	Понятие «на сколько больше», «меньше», «столько же» Знакомство со знаком «больше», «меньше», «равно». Интерактивная игра «Праздничное угощение». Счет предметов от 1 до 10. Знакомство с цифрой 3.	2 часа
6.	Закрепление навыков счета в пределах 10. Знакомство с цифрой 4. Составление геометрических фигур из палочек. Рисование узора. Письмо палочек.	2 часа
7.	Прямой и обратный счет предметов. Состав чисел 3,4.	1 час
8.	Числа 1,2,3,4. Закрепление состава чисел 3,4. Сравнение предметов. Рисование узора. Прямой и обратный счет. Знакомство с цифрой 5.	1 час
9.	Итоговое занятие: Закрепление состава числа 5.	1 час
Итого часов	14 часов	
№ п/п	**Содержание занятий в рамках блока 3**	**Количество часов**
Формирование готовности к работе на ПК		

1.	Гигиенические правила работы на компьютере. Знакомство с мышью. Развитие тонко-координированных движений руки.	1 час
2.	Рабочий стол программы Paint (инструменты и рабочее поле; карандаш и кисть).	1 час
3.	Инструменты: прямоугольник, круг, заливка. Применение инструментов (прямоугольник, круг, заливка).	1 час
4.	Инструменты: прямые, кривые. Применение инструментов (прямые, кривые).	1 час
5.	Работа с фрагментами: выделение и перемещение.	1 час
6.	Рисование букв и цифр.	2 часа
7.	Набор букв и цифр на клавиатуре.	2 часа
8.	Комбинирование геометрических примитивов и надписей.	2 часа
9.	Знакомство с программой Блокнот. Клавиатура. Игры с цифрами и буквами.	2 часа
10.	Итоговое занятие. «Мой друг Компьютер».	1 час
Итого часов		14 часов

№ п/п	**Содержание занятий в рамках блока 4**	**Количество часов**
Развивающие игры		
1.	«Ты, да я, да мы с тобой…». Знакомство. Развитие коммуникативных навыков.	1 час
2.	«Пальчиковые игры» (развитие мелкой моторики руки: оригами, лепка, гимнастика для пальчиков). *** *** начиная со 2 занятия, сохраняется структура контента: 1. Приветствие-разминка. 2. Основная часть. 3. Ритуал прощания.	2 часа
3.	«Волшебный мешочек». Ощущения. Эмоции. Чувства.	1 час
4.	«Азбука эмоций». Настроение.	1 час
5.	«Точка, точка, огуречик…». Моделирование, конструирование.	2 час
6.	Логопедические игры (ритм, дыхание, артикуляция)	2 час
7.	Подвижные игры. Координация, синхронизация, ритм.	1 час
8.	Учимся отдыхать. Релакс, навыки саморегуляции, канализации агрессии.	1 час
9.	Я и моя семья.	1 час
10.	Групповая работа. Рисунок.	1 час
11.	Итоговое занятие с элементами тренинговых упражнений «У меня все получится!» (совместно с родителями).	1 час
Итого часов		14 часов

Программное содержание

БЛОК 1 Обучение грамоте

В течение курса дети учатся делать звуковой анализ слов, различать печатные буквы в текстах, писать буквы по образцу, дополнять рисунки, вписывать изображения предметов в ограниченное пространство. Для обучения ребенка анализу и синтезу, обобщению и сравнению, развитию его творческого воображения, фонематического слуха используется занимательный материал.

БЛОК 2 Развитие математических представлений

На занятиях по формированию математических представлений дети учатся не только считать, складывать и вычитать числа, различать геометрические фигуры, но и развивают внимание, восприятие и воображение, память и мышление, учатся сравнивать, делать простые обобщения, логически рассуждать.

БЛОК 3 Формирование готовности к работе на персональном компьютере

В рамках занятий происходит общее знакомство с компьютером и основными устройствами ввода-вывода (монитор, клавиатура, мышь); освоение навыка работы с мышью и клавиатурой (развитие тонко-координированных движений руки); освоение графических и текстовых редакторов (развитие зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия). Интерпретация учебных навыков, получаемых в процессе занятий в рамках блоков 1 и 2, посредством компьютера; развитие значимых для школы функций.

БЛОК 4 Развивающие игры

Направлен на профилактику рисков дезадаптации при поступлении в школу, подготовку родителя к осознанию себя в новом качестве – родитель первоклассника, формирование эмоционально-положительного отношения к школе и

готовности к освоению стандартов второго поколения. Активизация родительского участия и формирование его конструктивной направленности.

В итоге происходит формирование навыков конструктивного общения, группового взаимодействия, готовности психологической и социальной, готовности к работе на компьютере, развитие мелкой моторики руки, двигательной координации, развитие творческой активности, эмоционально-волевой сферы, расширение межанализаторных связей.

Методическое обеспечение и сопровождение реализации программы

- Наличие кабинетов для проведения занятий: учебный класс, кабинет психолога, кабинет информатики.
- Библиотечный ресурс (школьная библиотека, библиотека кабинета педагога-психолога).
- Методические рекомендации по разработке программ психолого-педагогического сопровождения субъектов воспитательно-образовательного процесса в условиях ДОУ и ООУ. Кафедра педагогики, психологии, организации социальной работы и здоровьесберегающих технологий КОИРО.
- Пакет практических рекомендаций для родителей (разработан педагогом-психологом МОУ СОШ № 9 Сахаровой Е.В.).
- Комплект:

Безруких, М.М. Азбука: для подготовки детей к школе / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. – М. : «Ювента», 2007.

Безруких, М.М. Азбука. Рабочая тетрадь 1,2,3,4 / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. – М. : «Ювента», 2010.

Волкова, С.И. Математические ступеньки / С.И. Волкова. – М. : «Просвещение», 2010.

— Подборка музыкального сопровождения занятий, наглядного, стимульного материала, тренажер для освоения клавиатуры компьютера.
— Материалы для детского творчества.

Прогнозирование рисков и возможностей.

В процессе реализации программы:

- дети обучаются формулировать и выражать свои мысли,
- раскрываются их творческие способности,
- развивается интерес и внимание к слову, его эмоциональной окраске,
- формируется пространственная ориентация, простейшие математические представления,
- прививаются ответственное отношение к учебному труду,
- осваиваются навыки конструктивного общения и самообслуживания.

Программа предусматривает создание вокруг ребенка положительной эмоциональной атмосферы (комфортной образовательной среды), способствующей раскрепощению детей, активизации их творческого потенциал, формированию мотивации учения и ключевых компетентностей, готовности к работе на персональном компьютере (тонкая моторика).

Важнейшей частью программы является отслеживание динамики развития ребенка, уровня его функциональной готовности к обучению в школе.

В ходе реализации программы возможно выявление детей, недостаточно готовых к школьному обучению (по разным критериям), а также тех, которые нуждаются в дополнительных занятиях, направленных на профилактику рисков школьной дезадаптации.

Родители приобретают практические навыки по активному (включенному) сопровождению своего ребенка в процессе обучения в школе, осознают педагогические возможности родительского участия в жизни ребенка.

Приложение

Расписание занятий

по подготовке детей к школе

1 февраля – 30 апреля 2011 года

День недели	Время	Название	Руководитель	Кабинет
СБ	10:30 – 10: 50	Обучение грамоте	Учитель начальных классов	25
	10:55 – 11: 15	Развитие математических представлений	Учитель начальных классов	25
	11:20 – 11: 40	Развивающие игры	Педагог-психолог	3
		Групповое занятие с родителями	Учитель начальных классов	25
	11:45 – 12: 05	Формирование готовности к работе на ПК	Учитель информатики	22
		Групповое занятие с родителями	Педагог-психолог	3