

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет психології
Кафедра соціальної
психології

ДИПЛОМНА РОБОТА

на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

на тему:

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Виконав: студент VI курсу, групи
ДПс-41 Напрямку підготовки
(спеціальності):

053 Психологія

Голинської Валерії Павлівни

Науковий керівник: кандидат
психологічних наук Хабайлюк

Валентина Василівна

Рецензент:

кандидат психологічних наук

м. Івано-Франківськ – 2024 р.

ВСТУП.....	4
Розділ 1. Психологічний аналіз явища шкільної дезадаптації.....	6
1.1 Визначення поняття "шкільна дезадаптація".....	6
1.2 Різні підходи до розгляду "шкільної дезадаптації" з теоретичної точки зору.....	9
1.3 Різновиди шкільної дезадаптації.....	19
Висновок до 1 розділу.....	19
Розділ 2. Особистісні особливості дітей молодшого шкільного віку.....	20
2.1 Специфіка розвитку особистості дитини у молодшому шкільному віці...20	
2.2. Психо-емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку.....	22
Висновок до 2 розділу.....	26
Розділ 3. Емпіричне дослідження психологічних особливостей особистості молодших школярів з різним ступенем шкільної дезадаптації.....	27
3.1 Робоча концепція дослідження.....	27
3.2 Об'єкт і предмет дослідження.....	29
3.3 Мета, завдання, гіпотези дослідження.....	30
3.4 Опис групи об'єктів дослідження.....	31
3.5 Огляд використаних методик.....	31
3.6 Дослідження ступеня шкільної дезадаптації у молодших школярів.....	31
3.7 Дослідження особистісних особливостей, характерних для дітей молодшого шкільного віку.....	33
3.8 Дослідження особистісних особливостей, характерних для молодших школярів з різною ступенем шкільної дезадаптації.....	34
3.9 Дослідження взаємозв'язку між особистісними особливостями та ступенем шкільної дезадаптації у молодших школярів.....	38
3.10 Дослідження рівня сформованості відповідальності у молодших школярів.....	39
3.11 Дослідження взаємозв'язку між рівнем сформованості відповідальності та	

ступенем шкільної дезадаптації у молодших школярів.....	40
Висновок до 3 розділу.....	44
ВИСНОВКИ.....	45
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	46
ДОДАТКИ.....	49

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В останні роки велика увага приділяється аналізу проблем, що виникають у зв'язку з надходженням дітей до школи. Перехід від умов виховання в сім'ї та дошкільних установах до зовсім іншої атмосфері навчання пред'являє більш складні вимоги до особистості та інтелектуальним здібностям дитини.

Вступ до школи супроводжується серйозними випробуваннями на здатність дитини пристосовуватися до серйозних вимог фізичного і психічного здоров'я. Перехід від дошкільного дитинства до школи практично не проходить гладко. Це вимагає від дітей нового колективу, нового режиму, нової діяльності, нового характеру відносин, нових форм поведінки. І щоб навчитися не створювати серйозних труднощів, дитині необхідно адаптуватися до нових умов. Однак адаптація до школи відбувається не відразу: насправді, щоб влаштуватися в школу, потрібно не більше 1 дня або 1 тижня.

Перший день у школі важкий для кожної дитини, але з часом більшість з них звикають до шкільних правил і автоматично не вимагають особливих зусиль. Однак, на жаль, не всі діти добре пристосовуються до школи, а деякі продовжують відчувати різні труднощі в навчанні та спілкуванні з іншими. Шкільний режим і навчальне навантаження стали для них занадто важкими.

Вчителі та психологи використовують термін "Шкільна несумісність" для опису різних проблем і труднощів, які виникають у дітей на початку шкільного навчання. Поняття "Шкільна несумісність" відноситься до відхилень в освітній діяльності школярів. Ці аномалії можуть включати

Зустрічається як у психічно здорових дітей, так і у дітей з різними психоневрологічними розладами.

Важливу роль в процесі адаптації до школи грають особистісні особливості дитини, що сформувалися на більш ранніх етапах розвитку. Оскільки вся освітня діяльність і навчальна ситуація носять в першу чергу колективний характер, для дітей, що надходять в школу, велике значення має

вміння спілкуватися з оточуючими, володіти необхідними комунікативними навичками і визначати своє оптимальне положення у відносинах з оточуючими. Декомунізація таких навичок або наявність негативних особистих якостей викликає типові проблеми спілкування, коли Однокласники активно відкидають дитину або просто ігнорують її. В обох випадках виникає глибоке переживання психологічного дискомфорту з яскраво вираженим дисонансним значенням.

Виявлення дітей, які не готові до освоєння освітньої діяльності на пізніх етапах, і неправильна оцінка причин ускладнень, що виникають в учнів на ранніх етапах навчання, викликають ряд додаткових складних проблем. Ці проблеми, які зазвичай не вирішуються в молодшому шкільному віці, лежать в основі різних відхилень у психосоціальному розвитку дітей, особливо гострих у підлітковому віці, коли ефективність коригувальної допомоги рідко досягає бажаного рівня. Таким чином, важливість проблеми невідповідності шкіл незаперечна.

Багато авторів розглядають такі аспекти проблеми, як причини, ознаки, симптоми та форми недотримання шкільного режиму. Однак існує дуже мало досліджень, спрямованих на виявлення характерних рис особистості неадаптивних дітей. Саме ця обставина допомогла визначити мету нашого дослідження.

Мета дослідження-визначити особистісні характеристики школярів з різним ступенем шкільної несумісності. Ми приділяли особливу увагу таким рисам характеру, як відповідальність. Пояснюється це тим, що відповідальність, як правило, є однією з основних характеристик ментального образу юного школяра, що формується в процесі навчання, тобто передбачається, що молодший шкільний вік схильний до формування обов'язків. Тому в рамках нашого дослідження особливий інтерес представляє рівень формування цієї якості у дітей з різним ступенем шкільної недотримання. Ми вважаємо, що вивчення психологічних особливостей особистості молодших школярів з різним ступенем шкільної дезадаптації може сприяти розробці ефективних селекційних програм для роботи з дітьми кожної групи. Використовуючи ці програми, можна буде справити враження на дитину, враховуючи особисті

характеристики певної групи дітей, до якої вона належить. В результаті адаптація до школи для таких дітей буде більш успішною.

Об'єкт дослідження – адаптація першокласників до навчання у школі.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови успішної адаптації першокласників до навчання у новій українській школі.

Мета дослідження - науково обґрунтувати й емпірично дослідити умови успішної адаптації учнів-першокласників до навчання в новій українській школі.

Завдання дослідження:

- Охарактеризувати проблеми адаптації дітей до навчання в школі.
- Проаналізувати види та поняття адаптації та дезадаптації у педагогіці.
- Проаналізувати психолого-педагогічний аспект адаптації до навчання в новій українській школі.
- Охарактеризувати методи та організацію дослідження адаптації дітей до навчання у школах новій українській школі.
- Здійснити аналіз програми формування адаптаційного потенціалу в учнів-першокласників.
- Здійснити оцінку ефективності формування адаптаційного потенціалу учнів-першокласників.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЯВИЩА ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

1.1 Визначення поняття "шкільна дезадаптація"

Шкільна дезадаптація (ШМ) розуміється як набір поведінкових, соціальних та емоційних труднощів, які заважають учням відповідати очікуванням шкільного середовища. Його поява в перші роки навчання пов'язана з невдачею та відсіванням, насильницькою поведінкою, проблемами психічного здоров'я та дезадаптивними траєкторіями, які зберігаються протягом усього життя людини.

Академічна адаптація є одним із загальних аспектів адаптації. Процес адаптації до навчання включає поведінкові та психологічні зміни, під час яких люди намагаються адаптуватися до нового навчального середовища, успішно адаптуватися до академічних вимог і задовольнити свої навчальні потреби.

Tanyi (2002) визначив індивідуальну адаптацію до навчання як здатність людини справлятися з академічними вимогами та шкільною діяльністю. Навпаки, шкільну дезадаптацію можна визначити як негативні дії учнів щодо вирішення завдань, поставлених освітнім середовищем, і вона пов'язана з ефективністю, успішністю та успішністю учнів у школі. Шкільна дезадаптація – це, насамперед, невпорядковані стосунки учнів з батьками, вчителями, однокласниками та шкільним персоналом, а також пов'язані з цим порушення правил школярів та позашкільників.

Проблеми дезадаптації часто розглядаються як неоднорідний набір поведінки, усі вони ускладнюють навчання та перешкоджають нормальному перебігу процесу викладання та навчання в класі. Іншими словами, шкільна дезадаптація зазвичай включає широкий спектр поведінки, яка в кінцевому підсумку створює проблеми в освітньому середовищі. У середній школі це включає, але не обмежується такими проблемами, як недисциплінованість, академічна байдужість і докучання іншим у класі.

Шкільна дезадаптація – це явище, яке включає багато факторів і є серйозною перешкодою для прогресу в освіті. Це ускладнює роботу вчителя та передбачає проблеми для учня. Фактори, які визначають дезадаптивну поведінку підлітків, можна простежити до сімейного оточення, однолітків і культурного контексту школи.

Шкільне середовище може вплинути на ріст і соціалізацію підлітків і зробити їх більш або менш дисциплінованими. Якщо школі не вдається створити середовище та соціальні умови, які відповідають потребам учнів у школі, це може призвести до сумних наслідків, таких як академічна невдача, часті пропуски в класі та інші девіантні дії

Неналежні умови в школі та класі, офіційні та неофіційні погрози та догани, неодноразові покарання та стягнення порушують емоційну стійкість учнів, розхитують їхній характер, роблять їх образливими, агресивними, невіршованими. Як наслідок, вони схильні шахраювати, бути жорстокими та недисциплінованими, що призводить до поганої успішності в навчанні, відкидання, академічної неуспішності, поведінкових проблем і відсівання.

Уотерс, Крос і Раніонс (2009) провели мета-аналіз досліджень, пов'язаних із навчанням у школі, який ґрунтувався на екологічній моделі Бронфенбреннера.

Вони представили теоретичну модель, згідно з якою на розвиток зв'язків зі школою впливають такі фактори, як шкільна екологія (структура, функції та «забудоване середовище»), досвід міжособистісного спілкування з батьками, однолітками та вчителями, а також задоволення основних психологічних потреб. У тому ж дусі, в теорії навчання за допомогою спостережень Бандури середовище та соціальний контекст, включаючи школу та навчання, вважаються основними детермінантами поведінки.

Фактори, пов'язані зі школою, особливо якість середовища в класі, є факторами ризику, які можуть значно збільшити ризик деструктивної та агресивної поведінки в школі. Результати, отримані в результаті експериментальних досліджень, показують, що класні умови, які характеризуються незадоволеними вчителями та незацікавленими учнями, викликають і посилюють деструктивну поведінку.

Хоссейні та Латіфіан (2006) визначили клімат у класі як зовнішні умови, сили та мотивацію, включаючи фізичні, соціальні та психологічні фактори. Фрейзер (1994) далі визначив клімат у класі та визначив параметри, які його описують. Переважаючим кліматом у класі може бути інтеграція чи згуртованість (ступінь залежності та згуртованості учнів), дисциплінований і орієнтований на завдання клімат (ступінь, у якій учні вчасно та регулярно виконують домашнє завдання), клімат тертя (відносна частота недружньої поведінки студентів) або клімат, повний розчарування та конкуренції (рівень суперництва та конкуренції студентів один з одним).

Раджабі, Чахардолі та Аттарі (2007) повідомили, що учні приділяють увагу виконанню домашніх завдань і навчанню на добре організованих уроках і заходах. Вони звертають увагу на керівництво вчителя та дотримуються правил і процедур у класі. Там, де низька дисципліна та організованість у класі, зростає агресивність. Маттіс і Лохман (2010) описали шестирічне дослідження, яке показало, що середовище в класі може відповідати за зміну поведінки учнів. Агресивні першокласники, які навчалися в класах з високим рівнем агресії, частіше продовжували проявляти високий рівень агресії в наступні періоди, ніж агресивні хлопці, які навчалися в класах з низьким рівнем агресії. Барт, Данлеп, Дейн, Лохман і Уеллс (2004) також виявили, що характеристики учнів у класі впливають на поведінку учнів цього класу. Якщо учні навчаються в класах, де багато агресивних учнів, вони, у свою чергу, мають більше шансів стати агресивнішими.

Ці дослідження показують, що шкільний клімат є важливим фактором, який підтримує освітній, соціальний та емоційний розвиток учнів. Коли учні починають навчатися в школі та розвиваються протягом навчання, вони постійно змушені адаптуватися до нових ситуацій і досягти певного очікуваного рівня адаптації.

Учні менш схильні до ризикованої поведінки в школі, якщо вони сприймають школу як позитивну. Коли вони сприймають шкільний клімат як менш позитивний, вони проявляють більш деструктивну поведінку. І, загалом, у школах із більш позитивним кліматом учні менш схильні до ризикованої

поведінки.

Haj-Shamsayi, Kareshki and Amine-Yazdi (2014) виявили, що клімат конкуренції в класі впливає на пристосування учнів, яке опосередковується саморегуляцією та кліматом, орієнтованим на завдання та згуртованістю. Загалом дослідники виявили, що, як це не дивно, чим відповідніший клімат у класі, тим знизити дезадаптованість учнів.

Окрім цього, ефективність шкільної роботи частково залежить від добре обладнаної будівлі та відповідного обладнання. Це означає, що будь-яке місце, де може зібратися група, не може вважатися ефективним класом, а успіх і прогрес у навчанні часто залежить від підготовки спеціальних заходів і забезпечення достатніх приміщень і обладнання. Висока щільність населення є фізичним фактором, який посилює агресивну поведінку та, якщо вона продовжується, викликає патологічні та аномальні реакції.

Загалом, оптимальна будівля школи відповідатиме багатьом очікуванням учнів і вчителів. Вони включають просторову інтимність, сприяння різноманітній діяльності, але збереження тиші та надання можливості студентам іноді контактувати з природою. Ідеальне шкільне середовище сприятиме зміцненню соціальної взаємодії та почуттів; а також бути психологічно розслаблюючим, безпечним, приємним, грайливим і надихаючим. Крім того, простір має бути фізично контрольованим, забезпечуючи світло та захист від тепла, холоду, світла та вологості. Поведінково він повинен забезпечувати можливість індивідуального навчання, командної роботи, фізичної активності, письма, читання, роботи за комп'ютером, музики, театру та гри.

Відповідне фізичне середовище включає такі предмети, як навчальні посібники, спортивні майданчики, бібліотечні приміщення, лабораторні приміщення та обладнання, медичне обслуговування, зелені насадження, відповідні для класу парти та лави чи сидіння. Відповідні шкільні засоби включають освітні, спортивні, візуальні та позакласні засоби.

Психосоціальні дослідження в освіті показують, що позитивне сприйняття шкільного середовища може допомогти учням вирішити поведінкові та

емоційні проблеми.

Дослідження показали, що чим сприятливіша шкільна бібліотека, тим кращим буде зв'язок учнів із школою. З іншого боку, Азін і Мосаві (2011) виявили, що хоча існує позитивний зв'язок між плинністю вчителів, шкільними приміщеннями, стилем управління та соціальною адаптацією учнів, не було значного зв'язку між фізичними умовами з точки зору навчального обладнання, спортивних майданчиків, бібліотека, лабораторія тощо та соціальна адаптація студентів.

Стосунки учнів з учителями та однокласниками також є важливими факторами, що впливають на шкільну дезадаптацію. Підтримка, яку учень отримує від оточення та інших, має позитивний ефект і покращує психологічну динаміку, а також допомагає учневі емоційно, когнітивно та фізично. Musitu-Ferrer, Esteban-Ibanez, Leon-Moreno and Garcia (2019) показали, що адаптація до середньої школи була пов'язана з вищою когнітивною та емоційною емпатією до навколишнього середовища. Відповідно до теорії соціального контролю, відхилення від соціальних очікувань може бути наслідком слабкої прихильності та дезінтеграції почуття приналежності індивіда до суспільства, що відбувається за відсутності контролю та нагляду. Як пропагандист теорії соціального контролю, Дюркгейм (1895/1950) вважав, що якщо соціальний зв'язок у суспільстві сильний, його члени, ймовірно, будуть відповідати соціальним цінностям і нормам, але якщо соціальний зв'язок у суспільстві слабкий, люди можуть мати тенденцію бути криміналізованими. засновник теорії соціальних зв'язків, стверджував, що незвичайна поведінка виникає, коли зв'язок між індивідом і суспільством стає слабким і розірваним.

Учитель є авторитетом, з яким учні проводять багато часу; отже, підтримуюча поведінка вчителя може впливати на учнів. Відповідна поведінка вчителя в класі може включати такі речі, як методи навчання, сміх і жарти, погляди, привітання, похвала або звинувачення, запитання, пов'язані з уроком, заохочення участі учнів у навчанні, заохочення та покарання, а також дискримінація у взаємодії з учнями.

Ронер виявив, що афективна якість діадичних стосунків учитель-учень

впливає на психологічний розвиток учнів. Сприйняття дітьми як батьків, так і вчителів суттєво корелювало з їхньою психологічною адаптацією, а сприйняття вчителями зробило унікальний внесок у зміни психологічної адаптації підлітків. Багато інших досліджень показують, що якість діадичних стосунків між учнем і вчителем впливає на адаптацію учнів до школи.

Ще одним фактором адаптації до школи є стосунки між однокласниками. Оскільки підлітки проводять менше часу з членами сім'ї, однолітки стають все більш важливими. Підлітки кажуть, що у них найкращий настрій, коли вони з друзями. Дружні стосунки дають можливість досліджувати себе та розвивати глибоке розуміння інших, допомагають молодшого школярам справлятися з підлітковим стресом і можуть покращити ставлення до школи та успішність. Виявили, що відсутність найкращого друга додатково впливає на дезадаптацію. Численні дослідження підтвердили роль соціальної підтримки та спілкування з однолітками в адаптації учня.

Підсумовуючи, багато досліджень показують, що шкільні фактори, такі як соціально-психологічний клімат у класі, навчальні приміщення та простір, а також якість стосунків учня з учителями та однокласниками, можуть відігравати ефективну роль у дезадаптації учнів у шкільному середовищі. У попередніх дослідженнях один або кілька з цих факторів вивчалися окремо, але про комплексне дослідження не повідомлялося. Основною метою цього дослідження було визначити відносний внесок багатьох із цих шкільних факторів у шкільну дезадаптацію учнів, якщо діяти та вимірюватися одночасно на одній і тій же вибірці учнів.

Молодша школа є важливим переходом у навчальному процесі та розвитку молодшого школяра. Отже, молодша школа була в центрі уваги цього дослідження.

1.2 Різні підходи до розгляду "шкільної дезадаптації" з теоретичної

Проблеми адаптації людини можуть призвести до ризикованої поведінки, наприклад до вживання наркотиків. Це дослідження мало на меті проаналізувати існування різних профілів адаптації (особистісного, шкільного та соціального) у підлітків. Таким чином, дослідження мало на меті проаналізувати наявність суттєвих відмінностей міжособистісних факторів ризику залежно від ступеня адаптації. У дослідженні взяли участь 1201 учень загальнообов'язкової середньої освіти ($M = 14,43$, $SD = 1,43$), серед яких 50,6% – дівчата. Використовували тест ТАМАІ (багатофакторний тест самооцінки адаптації) та опитувальник FRIDA (міжособистісні фактори ризику вживання наркотиків у підлітковому віці). Латентний класовий аналіз (LCA) виявив три різні типи адаптації: дезадаптована група, група ризику та адаптована група. Результати показали існування значних відмінностей між різними профілями адаптації на основі міжособистісних факторів ризику. Отримані дані допоможуть школам і планам охорони психічного здоров'я запобігти неправильній поведінці або ризикованій поведінці.

Шкільна адаптація/дезадаптація підкреслюється через позитивну/негативну результативність учня у його/її діях вирішувати завдання, поставлені освітнім середовищем. Це пов'язано зі шкільною успішністю в широкому сенсі, наголошується через аналіз ефективності школи, прогресу та успіху. Важливий аспект коригування відноситься до здатності дитини підготовчого класу створювати стосунки з учителями, іншими учнями, інтерналізувати шкільні правила та прийняті соціальні цінності. Деадаптація визначається різними факторами – емоційними, характерними, моральні, сімейні, шкільні, виховні – які можуть порушити динамічний баланс учень – школа.

Пристосування до шкільного режиму тримає в центрі уваги вчителя, як основного чинника, і стосунки вчитель – родина надзвичайно важливі для ефективного навчального процесу. Партнерські відносини - це а багатовимірна діяльність, вона базується не на одній діяльності, а на поєднанні ряду різних дій

з тією ж метою. Заходи з батьками вимагають ретельно спланованих дій, які можуть підвищити довіра до закладу, що має наслідком успіх переходу до освіти.

Заклад школи є важливим чинником системної та безперервної освіти. На рівні цього закладу освіта досягає максимального рівня розвитку через програмний, планово-методичний характер навчально-виховної діяльності. Освіта реалізується в різних формах, найчастіше через спільну діяльність, учні навчаються один від одного. Навчальні ситуації свідомо створюються відповідальними факторами в цій установі. Зміст, що передається, ретельно відбирається відповідно до психолого-педагогічних принципів, а навчальна діяльність повинна бути структурована з дотриманням дидактичних принципів. Реалізують процеси формування спеціалісти, які мають, крім дисциплінарних та академічних навичок, психолого-педагогічні та методичні здібності.

Вплив педагогів на розвиток уявлень дитини про себе та самооцінку дуже сильний. Маленький учень (6-7 років) отримує нові навички для своєї навчальної діяльності: він/вона вміє малювати, писати, робити прості обчислення тощо, коли його/її заохочують до таких речей і його/її цінують за досягнення. У них поступово він/вона виявлятиме схильність до безперервної роботи, наполегливості у виконанні важких завдань, ставити роботу перед насолодою моменту. Якщо його працьовитість замість оцінки призведе до критики, покарання, вчителі, батьки будуть незадоволені, якщо його змусять довести, на що він здатний, і він буде звільнений від важкої роботи чи обов'язків, тоді дитина поступово набуде почуття неповноцінності, пов'язаного з власними здібностями, і неспроможності по відношенню до інших.

Причина запровадження підготовчого класу в початковій школі проста і логічна: розвиток особистості дитини – це корисно та ефективніше. Ця ефективність з'явилася як наслідок ранньої соціалізації в організованому середовищі. У результаті перший контакт зі школою повинен бути повільним, природним і приємним. Я вважаю, що раптовий перехід від дитячих ігор до перших шкільних занять може травмувати дитину. Запровадження підготовчого класу забезпечує поступовий перехід дітей із дитячого садка (для тих, хто

відвідував дитячий садок) або з сімейного середовища (для тих, хто навчається вдома) до шкільного життя. Як елемент наступності в цьому перехідному процесі підготовчий клас виконує подвійну дидактичну роль: він закріплює вже набуті знання та сприяє соціалізації дітей та адаптації до змін. Крім того, підготовчий клас гарантує всім дітям кращий початок шкільного життя. Крім того, роль цього заняття полягає в тому, щоб дати дітям можливість отримати необхідну підготовку до дебюту в шкільній діяльності, а в формувальному аспекті забезпечити правильний розвиток психічних процесів пізнання.

Деадаптації можна уникнути, якщо вчитель розмовлятиме з учнями про альтернативні джерела інформації, про нові технології та створюватиме приводи для їх використання. Відсутність постійного заохочення дітей з боку вчителя чи батьків ставити запитання та оцінювати їх зміст може призвести до появи негативних моментів у стимулюванні цікавості. Більше того, розриви можуть виникнути, якщо бажання пізнавати та досліджувати, характерне для молодших школярів, не задовольняється шляхом надання їм привабливих книг, майстерно виготовлених матеріалів, обладнання, ігор або якщо вони не представлені в різних навчальних заходах. Перешкоджання молодим учням у виборі виду діяльності чи партнерів по роботі чи грі може знизити їхній інтерес до навчального процесу. Тому вчитель повинен підтримувати цінні починання дітей. Заохочення дітей працювати в малих групах або парах, щоб гортати книгу або слухати щось разом, може стимулювати інтерес дітей до шкільних занять. Наполегливість маленьких дітей у вирішенні проблем може зменшитися, якщо вчитель не поговорить з кожним з них або з групою, яка має можливість запропонувати учням інші можливості підходу, стимулюючи їх повернутися до запропонованого завдання та обдумати його. Шкільна адаптація – це процес реалізації балансу між формою особистості учня в процесі його становлення та висхідними потребами оточення за умов засвоєння інформаційного змісту відповідно до власних можливостей і пристосування до якісних і кількісних змін правил і ціннісного ансамблю системи освіти.

Адаптація передбачає дію модифікації, пристосування, перетворення дитини, щоб вона стала здатною відвідувати школу, здатною відповідати

навчальним вимогам і бути сумісною з точки зору біопсихо-соціальних можливостей, відповідно до правил і норм, встановлених школою. навчальна програма, щоб успішно набути статусу та ролі студента, тому вона розглядає врегулювання та коригування поведінки у зв'язку з щоденними ситуаціями.

Шкільна адаптація є результатом збігу, взаємодії комплексу факторів, які можна згрупувати в дві категорії: внутрішні фактори (біопсихологічні) і зовнішні фактори (навчальні та соціально-сімейні). На шкільну успішність найочевиднішим чином впливає рівень інтелектуального розвитку. Отже, для досягнення поставлених завдань необхідний нормальний розвиток інтелекту дитини, особливо його специфічної форми, відомої як навчальний інтелект, який виражає ступінь пристосованості дітей до навчальної діяльності.

Учня, який досягає очікуваної успішності, можна вважати пристосованим до школи відповідно до його/її рівня інтелекту, оскільки інтелект позначає організуючий ансамбль когнітивних структур, які можна виміряти за допомогою оцінюваних вистави. Для того, щоб діяти якомога адекватніше в соціальних умовах, учень підготовчого класу повинен навчитися, від інших або у зв'язку з оточенням, навичок соціальної активності. Виховна діяльність, яка здійснюється над дитиною, має на меті зробити добре адаптовану дорослу людину, добре інтегровану в суспільство, де вона живе.

Для дитини найбільш розумно іншою характеристикою, як тільки вона приходить до школи, є афективна природність навчального середовища, яка створює умови для бажання самостійного здобуття статусу в класному колективі. Прояви прихильності та чарівності, які раніше проявляла дитина, більше не діють. Він/вона стає членом колективу, де створюється новий емоційний клімат, визнання авторитету та відносин взаємності.

Підготовчий клас представляє для дитини нове середовище з впливами, які залишають відбиток на її/її поведінці, яка може характеризуватися певною «афективною нейтральністю» по відношенню до сім'ї (виключно афективною), яка готує дитину до дисциплінованої, безперервної, організованої праці. Учитель пропонує новий образ дорослого, менш толерантного, більш авторитетного, але, найчастіше, більш здатного, ніж батьки, відкривати нові

горизонти пізнання.

Учитель повинен докладати постійних адаптаційних зусиль, його/її психічна ідентичність зазнає переналагодження під специфічними емпатичними імпульсами педагогічного акту. Входячи в афективну співзвучність з кожним предметом, учитель запускає внутрішні ресурси як реле для запропонованої дидактичної стратегії. Відповідно до бачення Ж. Піаже, емпатія знаходиться в повному співзвуччі з двома адаптивними процесами – засвоєнням і пристосуванням, адаптаційні зусилля дитини перетинаються з зусиллями її дитини.

Крім того, вчитель розширює енергетичне поле, щоб отримати в своєму периметрі якомога більше енергетичних полів, щоб дві сутності вихователів – освічений могли стати сумісними. Проаналізувавши ці показники, можна зробити висновок, що адаптація до навчання завжди буде відповідати ситуації ефективності навчання, пов'язаної з відповідністю нормативам соціальної поведінки. Можна сказати, що в центрі адаптації учня до шкільного режиму – вчитель, як головний чинник процесу адаптації. Взаємовідносини вихователів – сім'я є надзвичайно важливими в процесі адаптації дитини до шкільного режиму.

Поняття дезадаптації можна визначити як сукупність психоповедінкових проявів, що характеризуються тимчасовою відсутністю або труднощами інтеграції чи адаптації до соціального освітнього середовища. Поведінкова дезадаптація стосується, в основному, розладів стосунків учнів з батьками, вчителями, колегами та порушення правил шкільного та позашкільного колективу. Існують форми та ступені дезадаптації різної інтенсивності, які мають спільне породження незадоволення на індивідуальному рівні (напруженість, невдачі або відсутність успіху), які накопичуються, можуть сприяти появі психопатологічних проблем і упереджень на соціальному рівні (вони можуть турбувати міжособистісне спілкування, процес навчання та виховання). Спочатку вчена дезадаптація проявляється через невдоволення, яке може викликати страх і знеохочення. Якщо вони повторюються вчасно, вони, як правило, роблять тривожність і розчарування студента хронічними. Що

стосується причинних факторів, які можуть призвести до появи явища дезадаптації, дослідження в цій області призвели до ідентифікації багатьох категорій факторів і класифікуючи їх, він поділяє їх наступним чином: А. Внутрішні фактори (які залежать від індивіда): інтелектуальні чинники форми інтелекту учня, який представляє ступінь адаптації до шкільної діяльності; неінтелектуальні чинники, які залежать від особистості та мотивації дитини: рівень домагань, емоційна стійкість, впевненість у собі, уміння, навички, установки, здібності, наполегливість, пізнавальний інтерес тощо. Отже, ми можемо говорити про фізичне та психічне домагання, а також про фактори, пов'язані з особистістю, яка за своєю природою є суб'єктивним станом. З цієї точки зору вважається непристосованим той учень, який не досягає очікуваної успішності відповідно до свого рівня інтелекту. Б. Зовнішні фактори: педагогічні фактори (шкільного характеру); сімейні фактори; соціальні фактори (наприклад, взаємодія всередині вікової групи). Педагогічними чинниками, які перешкоджають появі феномену дезадаптації, є: - Форма організації навчання. Порівняльний аналіз класичних форм організації з альтернативними виявив адаптивні відмінності подальшої соціальної компетентності студентів. - дидактичні методи і засоби, особливо адаптовані до дитини та її типу особистості; - характер шкільних вимог, особливо кількісно – скільки можна вимагати від учня, який проводить у школі велику кількість годин, щоб вимоги якості шкільної діяльності були виконані; - Учитель є одним із факторів, який має великий вплив на явище, через: професійну кваліфікацію; ставлення до професії; ставлення до учнів тощо.

Сімейні фактори – з яких найважливішими є: - Освітньо-культурний рівень сім'ї; - Співпраця з іншими виховними та соціальними факторами. Це стає необхідним через бажання стандартизувати напрямки дій щодо учня, щоб вони не були суперечливими. Соціальні чинники стосуються, насамперед,: - системи позасімейних і позанавчальних стосунків у ньому. межі проведення - Життєвий досвід студента; - Вплив вікової групи та її вплив на учня. Ці категорії факторів взаємодіють у системах зв'язків і кореляцій, як реальні взаємообумовлені мережі, які важко розділити, які можуть позитивно

взаємодіяти, заохочуючи хорошу адаптацію до школи або, навпаки, негативно, визначаючи появу та збереження явища дезадаптації. У спеціальній літературі представлені та описані такі форми шкільної дезадаптації: шкільна неуспішність; наукова незрілість; обмежений або недостатній шкільний інтелект; психомоторна та емоційна нестійкість; інструментальні розлади; розлади поведінки; залишення школи.

1.3. Різновиди шкільної дезадаптації

Шкільна адаптація – це процес пристосування дитини до ролі учня та до різних аспектів шкільного середовища. Система шкільної адаптації, мотивації та успішності школярів є конгломератом взаємопов'язаних конструктів. Провідними показниками успішності шкільної адаптації є фізичне здоров'я дитини, психологічний комфорт її навчання, ефективність його навчальної діяльності та визнання його академічної успішності у близькому соціальному середовищі [46]. Вони є індикаторами успішності асиміляції та акомодатії шкільних умов, соціальних та поведінкових норм, критеріїв навчання, і навіть властивостей особистості. Основними особистісними характеристиками дитини, що визначають успішність її адаптації у школі, часто називаються задоволеність його потреб, відсутність внутрішніх перешкод до їхнього задоволення, виразність внутрішніх мотивів у реалізації потреб у навчанні (висока навчальна мотивація), емоційна зрілість, вміння створювати комфортні собі умови навчання.

Кожен із цих параметрів має свої якісні характеристики і може бути виявлено діагностично [46]. Зміни, що відбуваються з дитиною – звикання до нових вчителів, просторам, шкільним та класним правилам та процедурам, очікуваним навчальним результатам, складності навчальної діяльності та спілкування з однолітками.

Не завжди протікають сприятливо. Академічні досягнення, особливо у середній школі, значною мірою засновані на адаптаційних здібностях дітей. Якщо дитина добре пристосована до свого просторового та соціального

оточення, то він буде мотивований на успіх у навчальній діяльності. Низькі адаптивні здібності призводять до несприятливих наслідків щодо формування особистості дитини протягом подальшого життя. Тому дуже важливо вивчати та виявляти сприятливі та несприятливі фактори, які визначають адаптацію дитини, її мотивацію та призводять до високої шкільної успішності [29]. Нездатність до такого пристосування може призвести до проблем із психологічним та психічним здоров'ям, а також до відмови від навчання у школі та може вимагати консультування у відповідного спеціаліста.

У європейській клінічній психології дизадаптація визначається як психологічний розлад, який розвивається у відповідь на ситуативний соціальний стресор. У клінічній психологічній та медичній практиці більш доречним є використання терміна «дизадаптація» (часткове порушення адаптації, або розлад адаптації) на відміну від його пароніма "дезадаптація" (повна нездатність до адаптації або її кардинальне порушення). При цьому поняття «дезадаптаційний синдром» у такій системі постає як окрема клінічна категорія, що визначає високий рівень розвитку такого порушення. Розлади адаптації – це пов'язані зі стресом стани, які не відповідають повному критерію іншого психічного розладу [34]. Розлади шкільної адаптації викликаються конкретними джерелами стресу, такими як важка особиста криза (для дітей це може бути конфлікт з батьками, однолітками, тяжко переживана навчальна неуспішність тощо) або серйозні несподівані негативні події (розлучення батьків, смерть родича, тяжка хвороба, переїзд сім'ї, зміна школи чи класу). Термін «шкільна дизадаптація» не є клінічним терміном, що вказує на точний діагноз. Він зазвичай визнається як описовий термін для стану дитини, який розвивається таким чином, що погано впливає на себе або своїх однолітків і не може вчитися без підтримки батьків, вчителів та інших дорослих, які перебувають у повсякденному контакті з ним [52].

У порівнянні з однолітками того ж віку діти з труднощами навчання, як часто виявляється, відчують різні рівні дезадаптації, яка часто призводить до емоційних порушень та поведінкових проблем у сім'ї, школі чи інших соціальних умовах [27]. Порушення адаптації спотворює нормальну соціальну

чи навчальну поведінку дитини, викликаючи зниження успішності, проблеми з підтриманням дружніх відносин, небажання ходити до школи та інших виховних та освітніх проблем. Надалі ці порушення можуть перерости в асоціальну чи антигромадську поведінку, таку як вандалізм чи злочинство. Діти з розладами адаптації часто повідомляють про фізичні симптоми, такі як біль у животі та головний біль, проблеми зі сном, постійна втома [34]. Звичайні симптоми дезадаптації можуть також включати депресію, занепокоєння або розлад сну [29]. Численність факторів, що викликають порушення адаптації, та форм їхнього прояву викликає необхідність їх типологізації.

Нами було проаналізовано публікації в іноземній періодиці з цієї теми переважно у період з 2012 по 2019 роки. Наведені описи картин шкільної дизадаптації у зарубіжній соціальній, педагогічній та клінічній психології ми об'єднали в результаті аналізу у кілька класифікацій за факторами, що визначають її розвиток та прояв. По-перше, варіанти навчальної дезадаптації поділяються психологами за джерелом - тобто за основним дезадаптуючим фактором. Серед них ми виділяємо валеологічний, особистісний, сімейний, освітньо-середовищний, суспільно-соціальний типи.

Валеологічний тип шкільної дезадаптації. Адаптивні здібності дитини передусім визначаються станом її фізичного та психічного здоров'я. Більшість вроджених та хронічних захворювань, а також ряд особливостей функціонування організму дитини, виражених як медичні синдроми та розлади (РАС, СДВГ тощо), досить яскраво виявляються у поведінковій, емоційній, соціальній, мотиваційній та інших сферах дитини [36; 40]. На становлення шкільної адаптації сильний вплив надають захворювання, що протікають у цей час, а й у ранніх стадіях життя дитини, під час становлення його основних фізіологічних і психічних функцій [47]. Більшість важких розладів та захворювань викликають дефіцитарний розвиток загальних психічних здібностей дитини (уваги, мислення, мови та інших), формуючи зниження його загальних навчальних здібностей та сприяючи дезадаптації його у шкільному середовищі [22, с. 30].

Прояви цього дезадаптації відбиваються насамперед стані здоров'я

дитини, соціальної та негативної динаміці цього [25, с. 37]. Подібні результати були отримані Дж. Джаном, Н. Лі та С. Лю (Zhang J.J., Li N.X., Liu C.J.) під час обстеження

дітей та підлітків (781 людина) у Китаї. У цьому дослідженні було виявлено зв'язок між незадовільним станом здоров'я та поведінковими проблемами цих дітей та підлітків у шкільній обстановці. Вони встановили, що рівень здоров'я дитини корелює з її здатністю та ставленням до навчання, асоціальною та ризикованою поведінкою, а також із соціальною адаптацією та сімейними рольовими функціями [53]. Дослідження Б. Стаблера та Р.Р. Клоппера (Stabler B., Clopper R.R.) шкільної успішності та психологічної адаптації у низькорослих дітей (166 дітей, спрямованих на лікування за допомогою гормону росту) дозволило підкреслити роль фенотипічних ознак як важливого валеологічного фактора, що впливає на порушення адаптивних ресурсів дитини [48]. У обстежених дітей з клінічно низьким зростанням були виявлені значно нижча навчальна успішність (не корелююча з рівнем їхнього інтелекту), більш виражені проблеми поведінки та соціальної компетентності. Наголошується також на важливості дотримання режиму учня в період адаптації до шкільних навантажень. Особливо це стосується помірності дозування інтелектуальних навантажень, роботи з джерелами інформації (телевізор, комп'ютер та ін.) [26; 32], а також індивідуальної достатності сну для дитини. Доведено, що ці параметри можуть впливати на поведінкові прояви та шкільну успішність дитини за допомогою підтримки її адаптаційних ресурсів [18]. Примітно, що не тільки здоров'я самої дитини може бути фактором ризику розвитку шкільної дезадаптації, а й наявність тяжких захворювань у сиблінговому зв'язку (тобто у братів та сестер) [9]. Особистісний тип шкільної дезадаптації. У психології досить чітко позначаються критерії «готовності до школи» чи шкільної зрілості. Це поняття чітко визначає критерії психічної зрілості дитини, здатної витримати шкільні навантаження без шкоди для своєї психіки та бути успішним у цих умовах щодо засвоєння навчального матеріалу та норм навчальної поведінки. Насамперед до цих критеріїв відносяться зрілість соціально-психологічних захистів та внутрішньої мотиваційної структури,

рівень розвитку емоційного та поведінкового самоконтролю. Несформованість чи незрілість цих особистісних характеристик учня за умов шкільного навчання сприяє розвитку його дезадаптації, що симптоматично проявляється у відповідних особистісних сферах (емоційної, поведінкової, комунікативної) школяра. Зв'язок між зрілістю соціально-психологічних захистів, що використовуються, і успішністю психологічного функціонування був оцінений М. Сандстромом і Ф. Крамером (Sandstrom M.J., Cramer Ph.) у групі учнів початкових шкіл (95 осіб) м. Вільямстауна (США). Аналіз отриманих ними даних показав, що діти, які поклалися на заперечення як незрілу форму соціально-психологічного захисту, демонстрували більш високі оцінки тривожності та депресії, а також мали вищі оцінки (за даними батьків) про проблеми із зовнішнім та внутрішнім контролем поведінки. Навпаки, діти, які використовували ідентифікацію як більш зрілу форму соціально-психологічного захисту, демонстрували вищі оцінки компетентності у соціальній, академічній, поведінковій, спортивній та загальноосвітній областях [44]. Ряд дослідників звертають увагу до значні відмінності

у виразності поведінкових проблем молодших школярів залежно від рівня їхнього емоційного інтелекту [11]. Сімейний тип шкільної дезадаптації. Більшість окремих випадків навчальної дезадаптації відбувається через дисфункціональність сім'ї дитини. У разі смерті одного з батьків (або обох), їхнього розлучення або високої зайнятості дитина відчуває нестачу уваги з боку значущого дорослого. Це призводить до формування у дитини довгострокової емоційної депривованості. Як наслідок у таких дітей розвиваються складнощі з формуванням успішної адаптації до шкільного та суспільного життя [23; 49]. Прояви цього дезадаптації може відбиватися щодо дитини з іншими членами сім'ї.

При цьому він може демонструвати протестну поведінку проти батьків або інших членів сім'ї, дискредитувати сімейні цінності (не дотримуватися режиму, втікати з дому тощо), змагатися з братами та сестрами, аж до фізичного з'ясування стосунків, ігнорувати потреби сім'ї та її окремих членів. У дослідженні А.М. Кусіmano (Cusimano A.M.) експериментально доведено (на

вибірці з 86 сімей з двома батьками і, принаймні, з однією дитиною віком від 8 до 11 років) зв'язок між батьківськими конфліктами, прихильністю батьків та дітей, а також проблемами поведінки дітей у цьому віці [13]. Подібні результати були отримані Дж. Коу, П. Девісом та М. Стердж-Епплом (Coe J.L., Davies P.T., Sturge-Apple M.L.) при дослідженні зв'язку сімейної нестабільності у відносинах, пов'язаних з деструктивним конфліктом між батьками, внутрішніми уявленнями дітей про свою незахищеність у сімейній системі та рівні їх шкільної дезадаптації у молодших класах [12]. До схожих висновків дійшли С. Роберрсс, Ф. ван Оорт, А. Хуйзінк (Robbers S., van Oort F., Huizink A.) у ході дослідження ролі впливу сімейної ситуації на емоційні та поведінкові проблеми у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку за подібних генетичних умов (4592 пар близнюків) [43]. Результати дослідження С. Баско (Bascos S.M.) та його колег про взаємозв'язок шкільної дезадаптації та уявлень дітей про стосунки у їхніх сім'ях, проведеного на 210 першокласниках, показали, що негативні уявлення дітей про стосунки між їхніми батьками побічно пов'язані з їхньою шкільною успішністю. Порушення відносин між батьками виявились достовірно пов'язані з негативними шаблонами обробки інформації від однолітків, що у свою чергу визначало збільшення рівня шкільної дезадаптації протягом 1 року [4]. Вивчення відносин усередині 225 прийомних сімей та зв'язку їх типів з поведінкою дітей 6-7-річного віку дозволило встановити, що емоційно тепле ставлення до дитини в дитинстві навіть у прийомних сім'ях дозволяє їй мати набагато менше поведінкових проблем, пов'язаних з адаптацією, у молодшому шкільному віці. Навпаки, надмірно активний та гіперемоційний типи відносин до дитини в дитячому віці сприяють виникненню у неї адаптивно-поведінкових проблем та прояву їх у молодшому шкільному віці [42].

Освітньо-середовищний тип шкільної дезадаптації. На успішність шкільної адаптації дитини багато в чому впливає соціально-психологічний клімат у класі та навчальному закладі, який він відвідує. Несприятливі стосунки з однокласниками, учителем чи іншими членами педагогічного процесу є дезадаптаційними факторами, що сприяють формуванню негативних установок

дитини на навчання у цьому середовищі, зниженню навчальної мотивації [7]. У деяких випадках чинником шкільної дезадаптації може бути сама навчальна програма – складна чи незвична ряду учнів. Американські педагоги відзначають велику психологічну проблему у впливі освітнього контексту, який, на їхню думку, своїм форматом та способом трансляції здатний посилювати тривогу, депресію, агресію та викликати погану поведінку дітей у початковій школі [2, с. 17]. У тих дітей, які довгий час не можуть досягти успіху в школі та залишаються без достатньої педагогічної та психологічної підтримки, навчальна мотивація може значно знижуватися. Згодом вони можуть навіть покинути школу. Отже, їхня навчальна діяльність може суперечити можливостям актуального розвитку та особистісним зростанням [10]. Цей тип дезадаптації проявляється у відношенні дитини до шкільної системи. У цьому може порушувати шкільну дисципліну, псувати шкільне майно, згубно впливати інших однокласників, кидати виклик шкільній адміністрації і ображати вчителів, ігнорувати шкільні заходи, колективні форми роботи; протиставляти себе однокласникам чи вчителям, що створює конфлікти [10]. Найчастіше діти з порушеннями навчальної адаптації в академічному плані є менш успішними. Слабка і короткочасна концентрація уваги призводить до мінливості в роботі, що ускладнює їхнє навчання як знанням та навичкам.

Їхні неакадемічні здібності та досягнення не можуть бути адекватно оцінені в шкільному середовищі. Крім того, їхня академічна успішність не може бути порівнянна з їхнім інтелектом та соціальною зрілістю. Ця невідповідність викликає небажання приймати навчальний матеріал, рівень якого нижчий, ніж у учнів того ж віку. Тривалий досвід навчальних невдач не тільки перешкоджає їх зацікавленості та мотивації у навчальній роботі, а й знижує їхню впевненість у собі в інших видах діяльності, особливо в нових областях, що освоюються. Порочне коло досвіду невдач, що повторюється, і низької самооцінки дітей заважає їм у подальших успіхах у навчанні. У результаті діти та їхні сім'ї не очікують успіхів у навчанні, що знижує мотивацію дітей надалі [10]. У дослідженні, проведеному двох вибірках дітей початкової школи США (1364 учнів) і Канади (1447 учнів), було визначено ще один чинник навчальної

дезадаптації – шкільна мобільність, тобто. перехід із однієї школи на іншу (у деяких випадках це було з переїздом сім'ї учня). Вченими зазначено, що наявність і частота зміни навчальних умов впливають на соціальні сторони шкільної дезадаптації: рівень ізоляції та усунення учня, його приналежність до асоціально налаштованих однолітків та рівень агресії по відношенню до однолітків. Аналіз отриманих даних, що враховує особливості особистості, сім'ї та друзів, показав, що діти, які мали досвід переїзду та переходу в нову школу, у молодших класах були ризиковані або соціальною абстиненцією (у канадській вибірці), або приналежністю до соціально дезадаптованих однолітків (у вибірці США) [16].

Суспільно-соціальний тип шкільної дезадаптації. У соціальному плані важливими чинниками формування адекватного адаптаційного потенціалу учня виступають соціальне та економічне становище його сім'ї, приналежність до поширеної чи корінної етнічної групи, приналежність до міської чи сільської популяції. У соціальному плані такий тип шкільної дезадаптації може бути таким. Маючи слабо розвинений самоконтроль, деякі з учнів виявляють імпульсивну поведінку (спалахи гніву, використання нецензурної лексики, злодійство або вандалізм). Деякі з них можуть бути байдужими, емоційно холодними та захищати себе від будь-якого контакту з іншими людьми. Маючи низьку поінформованість про соціальні норми та правила, діти можуть бути залучені до діяльності асоціальних груп однолітків або спілкуватися з учнями старших класів, що може призвести до прогулів навчальних занять та/або правопорушень [39; 51]. Крім того, Б. Кочендерфером та Г. Леддом було встановлено зв'язок між дитячою віктимізацією внаслідок переслідування однолітками та формуванням шкільної дезадаптації. Отримані дані підтверджують гіпотезу у тому, що віктимізація є причиною дитячої самотності та уникнення шкільних занять [28]. Велике значення має діяльність дитини, що супроводжує навчальний процес. Часта незайнятість навчальними, трудовими чи іншими корисними роботами вдома чи школі, відсутність ефективного керівництва може призвести до асоціальної поведінки чи депресії [11]. Крім того, типи шкільної дезадаптації можуть бути поділені за тривалістю

їхнього прояву. За ступенем тривалості можна виділити тимчасову (ситуативну) та тривалу дизадаптацію. Тимчасова дизадаптація. Проблеми шкільної адаптації у більшості дітей, як правило, мають тимчасовий характер і можуть бути вирішені за допомогою навчання та консультування перед тим, як вони стануть постійними. Цей варіант більше пов'язаний з емоційними проявами, які в деяких випадках протікають навіть у прихованій формі. Поведінкових проявів на початковій стадії дезадаптації менше, ніж наступних. За частотою прояву така форма зустрічається набагато частіше, ніж стійка. У деяких випадках такі порушення коригуються самою навчальною системою, і внаслідок звикання чи зміни провокуючої ситуації дитина адаптується до шкільних умов досить ефективно [11]. Тимчасова дезадаптація також усувається за допомогою адекватних психологічних заходів, соціальних та внутрішньо-психічних дій. Зазначається, що порушення процесу навчання, яке зазнають діти з емоційними проблемами, як правило, успішно долаються, якщо буде надано спеціальну допомогу – корекційного психолога, дефектолога, логопеда [11].

Тривала дезадаптація. При тривалому впливі дезадаптаційних факторів (за одними даними більше 6 місяців, за іншими – більше року), особливо при їх комплексному впливі, ситуативна шкільна дезадаптація (гострий дезадаптаційний синдром) може перейти в клінічну форму, коли формується хронічний дезадаптаційний синдром [14; 50].

Основними критеріями його виділення є тривалість прояву відповідної симптоматики та яскравість її прояву в шкільному та повсякденно-побутовому житті учня [1]. Така форма дезадаптації має набагато більше можливих негативних наслідків, ніж гостра форма, і ці наслідки складніші для корекції та терапії [19, с. 38]. Діти з високим рівнем тривалої дезадаптації неефективні у соціальному плані – у їхньому безпосередньому оточенні вдома, у школі чи інших соціальних умовах. Прояв проблем адаптації може включати депресію або травми, нав'язливі ідеї, відмова від шкільного навчання, різні форми девіантної поведінки (втеча, наркоманію і токсикоманію, агресію, насильницька поведінка і т.п.) [11].

У клінічних випадках деяким дітям можуть знадобитися спеціальні

інтенсивні програми, щоб допомогти їм у адаптації до навчальної діяльності. Такі програми не завжди можуть бути надані у звичайних школах. Якщо фактичні дані свідчать, що емоційні та поведінкові труднощі дітей настільки серйозні і складні, що їх спеціальні освітні потреби не можуть бути належним чином задоволені загальноосвітніми школами, а зовнішнє забезпечення не може бути організовано в рамках загальної освіти, то для таких дезадаптованих дітей буде краще навчання в рамках спеціальної освіти. Всі варіанти розвитку навчальної дезадаптації, що вивчаються, на початковій стадії навчання ми також можемо розділити за напрямками (симптомами) виявлених порушень і форм їх прояву. На відміну від типів дезадаптації, форми прояву порушень характеризують особливості та симптоми дезадаптаційних процесів.

У європейській клінічній психології виділяють 6 типів шкільного дезадаптаційного синдрому, що характеризуються такими емоційними та/або поведінковими симптомами: депресивний тип (симптоми: почуття смутку, сльози та безнадійність, відсутність задоволення від того, що раніше його доставляло); тривожний тип (симптоми: занепокоєння та нервозність, труднощі з концентрацією уваги або запам'ятовуванням, почуття пригніченості); змішаний тип (симптоми являють собою суміш депресії та тривожності); тип із порушенням саморегуляції поведінки (симптоми: поведінкові проблеми, такі як протидія, ігнорування важливих завдань чи імпульсивність – пропуски занять, вандалізм тощо); емоційно-поведінковий тип (симптоми є комбінацією симптомів депресії та тривожності, а також поведінкових проблем); неуточнений тип (симптоми не відповідають іншим категоріям, але зазвичай пов'язані з фізичними проблемами, проблемами з успішністю шкільного навчання, у відносинах із сім'єю та друзями) [1].

Важливо відзначити, що форми дезадаптаційних порушень не відповідають подібним до них за проявами синдромів і захворювань [6]. На основі проведеного аналізу психологічних досліджень поза клінічною сферою ми в узагальненій формі виділяємо дві форми дезадаптації – поведінкову та емоційну.

Поведінкова форма шкільної дезадаптації – це порушення адаптації, що

виявляються у поведінковій сфері. Часто саме поведінкові прояви дезадаптації діагностуються всіма членами соціального оточення дитини – вчителями, батьками, однолітками, іноді самим учнем. Залежно від темпераменту та особистого досвіду таких дітей, їх емоційні та поведінкові труднощі можуть виявлятися надзвичайно різноманітними способами, починаючи від проявів інтенсивної інтровертованості та закінчуючи яскраво вираженою екстравертною поведінкою [11].

У дослідженні Р. Карбонно, М. Бойвіна (Carbonneau R., Boivin M.), проведеному на вибірці дітей віком від 1,5 до 5 років, було встановлено зв'язок між рівнем вираженості трьох категорій деструктивної поведінки в ранньому дитинстві – гіперактивності – імпульсивності, негативних реакцій та фізичної агресії – та рівнем шкільної адаптації у першому класі. Дошкільнята, які мали високий рівень гіперактивності-імпульсивності, негативних реакцій та фізичної агресії, демонстрували ці ж особливості поведінки і в першому класі [8].

Дослідження поведінкової саморегуляції учнів 1-2 класів (1155 осіб), виконане А. Бакер-Грендалем, А. Наєрде та Т. Ідсе (Backer-Grøndahl A., Naerde A., Idsoe T.), дозволило встановити зв'язок її рівня з академічною компетентністю та дезадаптацією в 1 класі середньої школи. Причому формуванню та розвитку шкільної дезадаптації сприяли як надмірно висока, так і надмірно низька здатність школяра до саморегуляції [3].

У дослідженні Т. Абрі, С.І. Брайс (Abry T., Bryce C.I.) було виявлено зв'язок між вираженістю зовнішнього та внутрішнього локусів контролю поведінки учнів перших класів, несприятливими факторами соціально-психологічної ситуації розвитку дитини (структура, тип, соціальне та економічне становище сім'ї, рівень освіти матері, рівень здоров'я) та показниками індивідуально-психологічного розвитку та поведінки дітей (академічна успішність, соціальна зрілість, відвідуваність занять). Результати цього дослідження показали, що рівень розвитку та зрілості поведінки учнів безпосередньо пов'язані з рівнем їх внутрішнього самоконтролю (незалежно від статі). А показники соціально-психологічної ситуації розвитку дитини безпосередньо визначають успішність формування внутрішнього самоконтролю

[2].

Емоційна форма шкільної дезадаптації. Зміни емоційного фону, що відбуваються в ході шкільної дезадаптації учнів молодших класів, можуть мати різні варіанти. Це можуть бути прояви тривоги та депресії, що на клінічно значущому рівні переходять у тривожні або депресивні розлади [33]. Найчастіше у період можна діагностично достовірно розділити особистісну і шкільну тривожність учня. Ці два типи тривожності розрізняються за джерелом, сферою прояву та механізмом формування. Емоційні порушення в ході дизадаптації в молодшому шкільному віці можуть проявлятися у вигляді емоційної імпульсивності, пригніченості (депресивності) або емоційної експресивності (надмірної виразності емоцій) [9, с. 20].

Причому емоційні переживання, що відбиваються на ефективності адаптаційного процесу, можуть бути пов'язані з ним як безпосередньо (переживання з приводу шкільних труднощів, відносин у класі тощо), і побічно (переживання щодо сімейних проблем, відносин із батьками тощо.). Вже молодшому шкільному віці стан здоров'я та супутні зміни зовнішності, усвідомлювані дитиною, здатні формувати в нього патологічно занижену самооцінку, опосередковано впливаючи формування дизадаптації у шкільному соціумі [21, с. 35]. Канадськими вченими Л. Лавуа і В. Дюпере (Lavoie L., Dupéré V.), які обстежили 545 академічно неуспішних канадських школярів, були встановлені гендерні відмінності в реакціях на певні стресові життєві події, які сприяють поясненню диференціальної сприйнятливості хлопчиків, таким як депресія та поведінкові проблеми.

РОЗДІЛ 2.

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1 Специфіка розвитку особистості дитини у молодшому шкільному віці

Для оцінювання особистості учнів початкових класів використовувався Personality Inventory for Primary School Student. Для класифікації типів особистості учнів молодшого шкільного віку використовувався аналіз латентного профілю (LPA). Односторонній дисперсійний аналіз використовувався для вивчення особистісних характеристик типів особистості, а тести хі-квадрат використовувалися для дослідження класів і гендерних відмінностей типів особистості учнів початкової школи. Результати показали, що учнів початкової школи можна розділити на три типи особистості: стійкий, надмірно контрольований і недостатньо контрольований. Резиліенти мали найвищі бали, а субконтролери мали найнижчі бали за всіма п'ятьма параметрами особистості (інтелект, сумлінність, екстраверсія, приємність та емоційна стабільність). Особистісні показники надконтролю були між двома іншими типами, з нижчою емоційною стабільністю.

У міру підвищення рівня класу частка неконтрольованих учнів у початкових школах загалом демонструвала тенденцію до зростання та досягла максимуму в 5 класі. Частка стійких учнів у початкових школах загалом мала тенденцію до зниження. Частка стійких учнів була найвищою у 2 класі та найнижчою у 5 класі. Дівчата значно частіше, ніж хлопчики, належали до стійких типів особистості, тоді як хлопчики значно частіше, ніж дівчата, мали неконтрольований тип особистості. Надконтрольований тип особистості не показав істотних гендерних відмінностей. Через небажані проблеми

інтерналізації, пов'язані з надмірним контролем, і проблеми екстерналізації, пов'язані з недостатнім контролем, наші результати мають наслідки для китайських шкіл, сімей і суспільства в цілому.

Особистість має значний вплив на багато аспектів повсякденного життя людей, таких як міжособистісні стосунки, здоров'я, академічна успішність і суб'єктивне благополуччя. Початкова школа є важливим періодом розвитку для накопичення знань і навчання розуміння суспільства. Це також важливий етап для розвитку особистості дітей. Попередні дослідження показали, що розвиток особистості в початковій школі може ефективно прогнозувати злочинність у дорослому віці. У дослідженнях розвитку особистості виділяють дві основні стратегії: підхід, орієнтований на змінні, та підхід, орієнтований на особистість.

Підходи, орієнтовані на змінні, в основному відображені в дослідженнях параметрів або рис особистості, таких як параметри п'ятифакторної моделі особистості (FFM), найбільш широко використовуваної моделі. FFM виділяє п'ять вимірів особистості: приємність, екстраверсія, сумлінність, емоційна стабільність і відкритість. Особистість – це психологічні властивості з атрибутом культури.

Базуючись на китайській культурі та характеристиках особистості дітей, використовував вільний опис і лексику вчителів, щоб зібрати та закодувати прикметники рис особистості для учнів початкової школи в Китаї. Вони вирішили, що конструкція особистості китайських учнів початкової школи складається з п'яти вимірів: екстраверсія, приємність, сумлінність, емоційна стабільність та інтелект. Інтелект відноситься до характеристик індивідуальної самосвідомості, інтелекту та талантів, що відображає наявність у учнів початкової школи власних незалежних ідей, високу здатність до навчання та позитивну мотивацію в навчальній діяльності. Оцінка вчителями інтелекту відображалась у трьох аспектах (розумний, допитливість/креативність та самостійність/підприємливість). Західні країни назвали риси, пов'язані з інтелектом, відкритістю. На додаток до підкреслення швидкості реакції мозку, це також підкреслювало оцінку особистих емоцій, уяви та прагнення до кращого життя, переконань і цінностей. У Китаї цей вимір в основному

відображає швидкість реакції дитячого мозку. Цей вимір також включає незалежність і підприємливість дітей. Розмір, названий як інтелект, більше відповідає китайській філософії освіти. Культурні відмінності призводять до відмінностей у конотаціях рис особистості, включаючи інтелект.

Особисто-орієнтовані підходи вивчають «типи», ідентифікуючи кластери індивідів зі схожими моделями особистості.

Особисто-орієнтовані підходи стосуються того, як різні виміри організовані всередині особистості, що згодом визначає різні типи особистості. Типологічний підхід акцентує увагу на особах.

Типи особистості спеціально призначені для представлення організації серед рис, які зустрічаються в окремих людей. Згідно з результатами кількох досліджень, п'ять особистісних рис у FFM можна комбінувати одна з одною, щоб сформувані три типи особистості: стійкий, недостатньо контрольований і надмірно контрольований. Ці три типи особистості були неодноразово перевірені в різних мовах і культурах, різних моделях особистості та різному віці.

Попередні дослідження описували три типи особистості з точки зору FFM опису особистості. Резиліенти характеризуються відносно високим рівнем відкритості, сумлінності, екстраверсії, емоційної стабільності та приємності. Надконтролери характеризуються низькою емоційною стабільністю з помірними рівнями інших чотирьох вимірів. Неконтрольовані люди характеризуються відносно низьким рівнем відкритості, сумлінності, екстраверсії, емоційної стабільності та приємності.

Стійкий тип особистості добре пристосований до суспільства, вербально експресивний, енергійний, незалежний, впевнений у собі та здатний пристосовуватися до вимог ситуації, використовуючи самоконтроль. Надконтрольований тип особистості соціально дезадаптивний, емоційно крихкий, міжособистісно чутливий, напружений і загальмований, схильний до надмірно стримуючих імпульсів. Неконтрольований тип особистості є соціально дезадаптивним, імпульсивним, егоцентричним, маніпулятивним, конфронтаційним, неприязним і позбавленим самоконтролю.

Ідентифікація груп осіб часто здійснюється за допомогою кластерного аналізу (наприклад, [Магнуссон і Бергман, 1990](#)) або Q-факторного аналізу (наприклад, [Йорк і Джон, 1992](#)). Ціль цих аналітичних методів полягає в тому, щоб максимізувати схожість між членами групи, одночасно мінімізуючи схожість членів однієї групи з членами всіх інших. Ці підходи мають методологічні обмеження.

Кількість типів, визначених цими аналітичними методами, має суб'єктивне судження та теоретичну орієнтацію дослідників. Крім того, указана кількість груп має значення для статистичного аналізу: якщо зазначено багато груп, у кожній групі може бути небагато учасників, що ускладнює аналіз параметричних даних. З іншого боку, формування лише кількох груп може означати, що учасники мають лише обмежену схожість з іншими учасниками тієї ж групи, і, отже, розгляд цієї групи як представника певного типу людини може ввести в оману. Немає простих розв'язків цієї проблеми, що призвело до закликів до розробки нових аналітичних методів для особистісно орієнтованих досліджень. LPA — це емпірично керований метод, який визначає таксономії або класи людей на основі загальних характеристик.

LPA використовує всі спостереження безперервної залежної змінної для визначення цих класів *за допомогою* оцінки максимальної правдоподібності.

Деякі дослідження вказують на те, що LPA є кращим за традиційний Q-факторний аналіз і кластерний аналіз.

Це не тільки усуває помилки вимірювання в конструкції, але також надає досліднику більш об'єктивні індекси відповідності, щоб компенсувати недоліки Q-факторного аналізу та кластерного аналізу.

[Meeus та ін. \(2011\)](#) використовували LPA, щоб розділити підлітків на три типи особистості: стійкі, надмірно контрольовані та недостатньо контрольовані. Це дослідження показало, що зі збільшенням віку кількість тих, хто контролює надто й недостатньо, зменшується, тоді як кількість стійких зростає. Було виявлено, що недостатній контроль, зокрема, досяг піку в ранньому та середньому підлітковому віці. [Асендорпф і ван Акен \(1999\)](#) класифікували типи особистості дітей віком від 4 до 10 років і виявили, що більше дівчаток

вважають стійким типом, ніж хлопчиків, і менше дівчаток оцінюють як неконтрольований тип, ніж хлопчиків. Проте в контексті китайської культури існує небагато досліджень, присвячених особливостям особистості та особливостям розвитку типів особистості молодших школярів.

[Асендорпф і ван Акен \(1999\)](#) виявили, що дитячі типи особистості є хорошими провісниками подальшого розвитку. Проблеми адаптації відрізняються залежно від типу особистості, що вказує на корисність концептуалізації особистості студента в термінах типів як для досліджень, так і для клінічної практики.

Надмірно контрольовані діти можуть особливо ризикувати розвитком інтерналізованих проблем (наприклад, симптомів депресії та тривоги) через свою загальмовану природу, тоді як недостатньо контрольовані діти можуть зробити їх вразливими до розвитку зовнішніх проблем (наприклад, агресії та проблем з увагою);

[Робінс та ін. \(1996\)](#) виявили, що люди, які не контролюють себе, мають нижчі показники IQ, нижчі академічні досягнення в школі, гіршу поведінку та більш серйозні правопорушення, ніж люди, які перебувають у підвищеному контролі та стійкі. Зосередження на типах особистості дозволяє нам розрізняти передбачувані моделі ризиків для здорового розвитку, допомагаючи вчителям і батькам навчати дітей і втручатися, коли це необхідно. Вчителі та батьки з більшою ймовірністю попередять дезадаптивний розвиток дитини, виходячи з особливостей розвитку. Наше дослідження закладає основу для проведення психологами майбутніх досліджень втручання.

Поточне дослідження мало на меті дослідити особистісні характеристики китайських учнів початкової школи та їх особливості розвитку за класом і статтю. Базуючись на попередніх дослідженнях, ми припустили, що (1) учні початкової школи поділятимуться на три типи особистості: стійкі, надмірно контрольовані та недостатньо контрольовані; (2) порівняно з двома іншими типами, оцінки субконтролерів були б нижчими, а стійкі були б вищими за всіма п'ятьма вимірами особистості (інтелект, сумлінність, екстраверсія, приємність та емоційна стабільність), а показники суперконтролерів були б між ними, з

зниження емоційної стійкості; і (3) існуватимуть значні відмінності в класі та статі в типах особистості учнів початкової школи.

Ми виявили, що зі збільшенням рівня класів частка учнів, які не контролюються, у початкових школах загалом демонструє тенденцію до зростання. Зокрема, цей тип показав тенденцію до зростання з 1 класу до 2 класу, рівну тенденцію з 2 класу до 3 класу та тенденцію до зростання з 3 класу до 5 класу. Частка стійких учнів у початкових школах загалом мала тенденцію до зниження. Частка стійких учнів була найвищою у 2 класі, а найменшою – у 5. На всьому етапі початкової школи надконтрольовані учні завжди становили більшість. Індивідуальний фізичний і розумовий розвиток і атмосфера навчання змінюються в міру того, як діти просуваються в класах, і ці зміни відображаються в поступовому зниженні балів певних параметрів особистості.

Особливо це стосується неадаптивних малоконтрольованих учнів початкової школи. На початку офіційного дев'ятирічного обов'язкового навчання учні початкової школи перебувають у перехідному періоді; вони ще не адаптувалися до змін у навчальному середовищі, тому їхня екстраверсія, відкритість та емоційна стабільність мають тенденцію до зниження.

Результати нашого дослідження показують, що учні середнього класу в основному адаптувалися до школи, і більшість параметрів їх особистості відображають період стабільного розвитку. Тому частка неконтрольованих учнів початкової школи є відносно стабільною у III-IV класах. Однак частка неконтрольованих учнів початкової школи швидко зростає після четвертого класу. Вступаючи до старших класів, учні початкової школи не тільки стикаються з підвищеним тиском навчання, стримуванням творчих здібностей, скороченням часу діяльності та зниженням рівня активності, а й із фізичними та психологічними змінами. Ці зміни знайшли своє відображення в тенденції до зниження приємності, інтелекту, екстраверсії та сумлінності.

Це призводить до збільшення частки неконтрольованих учнів і зменшення частки стійких учнів. У цьому віці стійкі учні, швидше за все, стануть недостатньо або надмірно контрольованими.

Частка дівчат зі стійким типом особистості була значно вищою, ніж серед хлопців; навпаки, частка хлопчиків із неконтрольованим типом особистості була значно вищою, ніж серед дівчаток. Надконтрольований тип особистості не показав істотних гендерних відмінностей. Гендерна різниця в типах особистості молодших школярів узгоджується з результатами попередніх досліджень. Гендерні відмінності в особистості зумовлені або фізичними відмінностями, або гендерною соціалізацією в дитинстві.

Китайська соціальна культура пропонує різну поведінку та ставлення, які підходять для хлопчиків і дівчаток. У процесі гендерно-рольової соціалізації китайців від дівчат очікують м'якості, гідності та чесноти «леді», яка адаптується до навколишнього середовища та демонструє самоконтроль. Очікується, що хлопчики будуть «сміливими» та «безстрашними», їх заохочують проявляти імпульсивність, шукати стимулів та іншим чином виявляти слабке гальмування. Фізіологічно дівчата виділяють менше чоловічих гормонів, ніж хлопчики, а потім застосовують більш зрілі методи саморегуляції, коли справляються зі стресовими подіями. Зазвичай вони демонструють менш імпульсивну та агресивну поведінку. Тому хлопчики, які не можуть ефективно стримувати імпульси та адаптуватися до навколишнього середовища, більш схильні ставати малоконтрольованими учнями початкової школи.

Учні початкової школи можна розділити на три типи особистості: стійкі, надмірно контрольовані та недостатньо контрольовані. Резилієнти мали найвищі бали, а субконтролери мали найнижчі бали за всіма п'ятьма параметрами особистості. Особистісні показники надконтролю були між двома іншими типами, з нижчою емоційною стабільністю. У міру підвищення рівня класу частка неконтрольованих учнів у початкових школах загалом демонструвала тенденцію до зростання та досягла максимуму в 5 класі. Частка стійких учнів у початкових школах загалом мала тенденцію до зниження. Частка стійких учнів була найвищою у 2 класі, найменшою – у 5 класі. Частка дівчат із стійким типом особистості була значно вищою, ніж серед хлопців; навпаки, частка хлопчиків із неконтрольованим типом особистості була значно

вищою, ніж серед дівчаток. Надконтрольований тип особистості не показав істотних гендерних відмінностей.

2.2. Психо-емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку

Як соціальний, так і емоційний розвиток включає поведінку, яка відображає емоційне зростання дітей та їх здатність успішно орієнтуватися у своєму світі через взаємодію з дорослими та однолітками. Оскільки ці навички розвиваються разом, цю сферу розвитку називають соціально-емоційним розвитком. Соціально-емоційні етапи зосереджені на розвитку вмінь дітей регулювати свою увагу, емоції та поведінку, а також формувати позитивні стосунки з дорослими та однолітками.

Важливість того, щоб школи зосереджувалися на розвитку соціальних та емоційних навичок в учнів, зараз широко визнається. Визнання того, що емоції можуть сприяти просоціальній поведінці та навчанню, розвинулося з розуміння того, що «школа — це соціальне місце, а навчання — соціальний процес». У таких соціальних контекстах педагоги часто зосереджуються на зменшенні так званої проблемної поведінки, яка включає інтерналізовану поведінку (таку як соціальна самоізоляція, депресія) та зовнішню поведінку (таку як агресія, розлад). Занепокоєння щодо проблемної поведінки пов'язане з її довгостроковим впливом на окрему дитину, а також з потенційно руйнівним впливом екстерналізації поведінки, зокрема, на клас. Продовжні дослідження показують, що проблематична поведінка, яка розвивається в ранньому дитинстві, може бути стабільною протягом усього підліткового віку для деяких осіб, а хлопчики, як виявилось, більш схильні до такої поведінки, ніж дівчата.

Діти, у яких у молодому віці виявляються зовнішні проблеми поведінки, мають більший ризик розвитку антисоціальної поведінки, підліткової злочинності та інших поведінкових розладів у майбутньому.

Таким чином, важливо краще зрозуміти механізми такої проблемної поведінки та її взаємозв'язок із соціально-емоційним навчанням (SEL), щоб

запобігти її первинному виникненню та розробити відповідні освітні програми щодо SEL для раннього віку. Однак література, що оточує ці концепції, часом плутана та суперечлива, тому потрібно більше ясності щодо напрямку зв'язків між ключовими змінними та потенційними гендерними відмінностями. На це звернули увагу Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka та Lendrum [2010](#), які обговорюють непослідовну термінологію, яка використовується в літературі на сьогоднішній день.

Кілька великомасштабних рандомізованих контрольних досліджень програм SEL було проведено в останні роки і результати щодо результатів, зокрема стосовно екстерналізації поведінки, були сприятливими. Однак невідомо, чи найкраще ці програми реалізовувати універсально в класах чи пристосувати до конкретних соціальних категорій, таких як стать. Більше того, теоретична основа таких програм, зокрема спрямованість зв'язків між ключовими змінними, часто не була перевірена в попередніх дослідженнях.

Проблемна поведінка дуже поширена в ранньому дитинстві і становить для дітей ризик розвитку проблем у подальшому житті. Хоча деякі дослідники вважають, що такі ранні проблеми є тимчасовими, Lavigne et al. ([1998](#)) виявили, що 50% дітей, які демонструють екстерналізовану поведінку та у яких у віці двох-трьох років діагностовано розлад поведінки, що руйнує поведінку, продовжують мати цей діагноз через два роки, що демонструє, що для деяких ці проблеми справді здаються стабільними протягом тривалого часу. Було виявлено, що діти з високим рівнем екстерналізованої поведінки мають багато труднощів адаптації та ризикують розвинути соціальні та академічні проблеми, які раннє втручання може успішно полегшити (наприклад, Murray, [2010](#) ; Shaw, Dishion, Supplee, Gardner, & Arnds, [2006](#)). Дослідження показують, що хлопчики, як правило, відчувають більше труднощів, ніж дівчата, у контролі агресії та вищий рівень зовнішніх розладів (Steinberg, [2008](#)). Дійсно, є ряд досліджень, які підкреслюють гендерні відмінності в агресивній поведінці в ранньому дитинстві (Baillargeon та ін., [2007](#)).

Поведінка в класі є важливою частиною шкільного життя, і управління поведінкою ефективно впливає на навчання, міжособистісні стосунки та

емоційне здоров'я як учителів, так і учнів. Екстерналізована поведінка може завдати найбільшої шкоди викладанню та навчанню, оскільки вона здатна «порушити темп роботи та перешкодити співіснуванню». Поведінка в класі також може впливати на освітні досягнення. Дослідження показують, що просоціальна поведінка, як правило, передбачає академічну успішність і що низький рівень освіти виникає в поєднанні з екстерналізованою поведінкою.

Дослідження також виявили, що соціальні та емоційні процеси впливають як на просоціальну, так і на проблемну поведінку, і що маленькі діти, які демонструють проблемну поведінку, також, як правило, мають дефіцит соціальних та емоційних навичок. Капрара, Барбаранеллі, Пастореллі, Бандура та Зімбардо ([2000](#)) підкреслюють важливість просоціальної поведінки в класі, яка, як вони виявили, може передбачати академічні досягнення через п'ять років, навіть якщо попередні досягнення залишаються незмінними. У перехресному дослідженні чотирирічних дітей Бірман, Торрес, Домітрович, Уелш і Гест ([2009](#)) виявили подібні зв'язки між поведінкою та академічними знаннями, згідно з якими соціально-емоційні навички, виміряні за допомогою оцінок учителів, були виділені як важливі провісники, і передбачення було особливо сильним для дівчат. Автори дійшли висновку, що гендерні відмінності, пов'язані з академічними знаннями, зумовлені відмінностями в поведінці, а не когнітивними навичками, і що необхідні подальші дослідження з використанням кількох методів вимірювання, щоб дослідити такі гендерні відмінності в перші роки.

Таким чином, соціальне та емоційне навчання включає низку факторів, включаючи ідентифікацію, інтерпретацію та вираження емоцій, які чітко визначені як тісно пов'язані з соціальною поведінкою. Однак термінологія, яка використовується для обговорення цих питань у літературі, здається непослідовною та була описана як «завідомо слизька та нечітко визначена» (Gillies, [2011](#)). Таким чином, це дослідження намагалося зосередитися на цих змінних шляхом чіткого розмежування понять та визначення їхньої ролі у визначенні просоціальної та проблемної поведінки.

Емоційне розуміння, яке включає в себе здатність розпізнавати та оцінювати емоції, є фундаментальним соціальним завданням. Емоційне розпізнавання залежить від здатності ідентифікувати вирази обличчя, які містять значну кількість емоційної інформації. Здатність розрізняти цю інформацію з'являється на першому році життя і продовжує розвиватися в дорослому віці показують, що деякі емоції легше розпізнати, ніж інші: налякані та щасливі обличчя розпізнавались легше, ніж нейтральні, тоді як сумні обличчя мали найнижчу точність і найдовший час відповіді. Загалом було виявлено, що дівчата точніше, ніж хлопчики, розрізняють емоції. Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins і Lange (2008) виявили, що емоційне розуміння було пов'язане з академічними досягненнями дітей дошкільного віку, і існує все більше доказів, які свідчать про те, що проблематична поведінка пророкується відсутністю навичок, пов'язаних з емоційне визнання та оцінка.

Наприклад, дослідження показують, що діти, які демонструють зовнішню поведінку, можуть не правильно розпізнавати емоції інших і схильні приписувати гнів іншим, особливо в неоднозначних ситуаціях.

Коли діти розвиваються в початковій школі, вони все більше здатні ідентифікувати емоції (Selman, 1981) і інтерпретувати їх у певних соціальних контекстах. Це дозволяє їм грамотно виражати власні емоції в соціальному середовищі. Розвиток у дітей навичок емоційного розуміння, включаючи розпізнавання та оцінку – поряд з розвитком компетентного емоційного вираження – дозволяє їм успішно орієнтуватися в складному соціальному та академічному шкільному середовищі та розвивати просоціальну поведінку. Клас може бути заплутаним і дезорієнтуючим місцем для дітей, які не в змозі точно визначити емоції чи інтерпретувати вплив конкретних контекстів на емоції інших людей (Raver, Garner, & Smith-Donald, 2007), і це може призвести до того, що діти демонструватимуть екстерналізацію. поведінка, яка заважає навчанню в класі. Тому важливо вдосконалити наше розуміння взаємозв'язку між ключовими змінними, залученими до емоційного розуміння та компетентного емоційного вираження, та їхнього впливу на поведінку.

Esturgó-Deu і Sala-Roca зазначають, що було небагато досліджень, які зосереджувалися на зв'язку між емоційним розумінням і соціальною поведінкою. Їхнє дослідження показало, що відсутність емоційних здібностей пов'язана зі зниженою здатністю саморегулювати емоції та посиленням зовнішньої поведінки. Було запропоновано, що гальмівний контроль є важливим елементом саморегуляції, який, у свою чергу, може впливати на соціальну поведінку. Yücel та ін. ([2012](#)) визначають гальмівний контроль як «широкий термін, що стосується здатності гнучко адаптувати поведінку». Компоненти включають відстрочене задоволення, стримування імпульсивної поведінки та здатність планувати та організовувати діяльність (Yücel та ін., [2012](#)). Вважається, що процеси емоційного, когнітивного та поведінкового гальмування взаємопов'язані. Тоттенхем та ін. ([2011](#)) знайшли докази того, що емоційна інформація може погіршити когнітивний контроль. Обробка емоційної інформації може вплинути на здатність забезпечувати – і може фактично пригнічувати – відповідні реакції на соціальний контекст. Роль регулювання емоцій у контексті соціальних взаємодій є важливою, оскільки вважається, що стримування імпульсивних або домінантних реакцій на конфлікт може допомогти запобігти агресивній реакції дітей у складних ситуаціях.

Вважається, що емоційний і гальмівний контроль взаємопов'язані між собою. Тоді як Тоттенхем та ін. ([2011](#)) знайшли докази того, що емоційна інформація може погіршити когнітивний контроль, дослідження Verona et al. ([2002](#)) вказали, що обробка емоційної інформації може вплинути на здатність надавати відповідні відповіді та може фактично пригнічувати їх. Дійсно, нейробіологічні моделі готовності дітей до школи припускають взаємозв'язок між гальмівним контролем і соціально-емоційним і академічним функціонуванням (Blair, [2002](#)), і тому розглядаються як важлива область для втручання. Незважаючи на те, що такі втручання зазвичай застосовуються як для хлопчиків, так і для дівчаток, дослідження підкреслюють роль статі та емоцій у гальмівному контролі. Метьюз, Поніц і Моррісон виявили, що дівчата краще, ніж хлопчики, демонструють регуляцію поведінки. Інші дослідники виявили різницю в часі реакції як індикатор гальмівного контролю на таких

завданнях і виявили, що, порівняно з жінками, чоловіки були стабільно повільнішими в одних і швидшими в інших. Це пояснюється тим фактом, що різні завдання гальмівного контролю вимагають використання різних зон обробки мозку, які, як відомо, є більш домінуючими для чоловіків і жінок.

Чанг, Олсон, Самерофф і Секстон ([2011](#)) виявили, що відсутність регулятивних навичок, таких як гальмівний контроль, передбачала збільшення екстерналізації поведінки в подальшому житті для хлопчиків, але не для дівчаток. Автори пропонують «диференційований за статтю шлях до зовнішньої поведінки під час переходу від дошкільного віку до вступу до школи». Yücel та ін. ([2012](#)) зазначають, що порушення гальмівного контролю впливають на багато поведінкових, особистих і соціальних проблем, і часто наголошується, що компоненти SEL, такі як емоційне розуміння, включаючи визнання та оцінку, компетентність у вираженні емоцій, а також гальмівний контроль, роблять не існують ізольовано, а залежать один від одного і, ймовірно, будуть різноспрямованими. Дослідники висунули різні теорії щодо зв'язку цих понять. Денхем і Браун ([2010](#)) пропонують, щоб майбутні дослідження приділяли особливу увагу механізмам і процесам, які пов'язують компоненти SEL, і зосереджувалися на виявленні груп, які можуть відрізнятися за характеристиками SEL, оскільки розробка конкретних заходів для цих груп була б «більш стратегічною» (р 665).

Сьогодні багато освітніх програм, спрямованих на просоціальну та проблемну поведінку в ранньому дитинстві, містять елементи SEL. Такі програми зазвичай впроваджуються на «універсальній» основі, тобто вони надаються всім учням у шкільному контексті. Недавній мета-аналіз, який синтезує результати 213 досліджень, показує, що ці програми загалом ефективні щодо поведінкових та інших результатів. Автори припускають, що майбутні дослідження мають базуватися на теорії, щоб точно оцінити навички та визначити, як вони взаємопов'язані. У літературі повідомляється про низку універсальних профілактичних втручань у класі, які виявили диференційований вплив втручання на стать. Програма сприяння стратегіям альтернативного мислення, наприклад, виявила сильніший ефект для хлопчиків. Крім того,

тривале спостереження за універсальним втручанням, спрямованим на зменшення агресивної, антисоціальної та деструктивної поведінки, показало, що хоча позитивні ефекти були виявлені для всіх, хлопчики реагували особливо добре. Бредшоу, Змуда, Келлам і Ялонго ([2009](#)) описують ці диференційовані ефекти як потенційно пов'язані з тим, що вчителі приділяють менше уваги дівчатам із недостатньою успішністю, ніж їхнім колегам-чоловікам, і закликають до поглибленого дослідження цих відмінностей, щоб допомогти змінити майбутні універсальні програми для покращення їхній успіх. У своєму огляді Гарнер та ін. ([2014](#)) також виявили, що гендерні відмінності стають більш помітними в поєднанні з етнічною приналежністю та соціально-економічним статусом. Дурлак та ін. ([2011](#)) також рекомендують, щоб майбутні дослідження зосередилися на аналізі підгруп, щоб визначити, чи такі фактори, як стать, можуть бути пов'язані з диференціальними перевагами.

Після врахування емоційного вираження гальмівний контроль виявився менш важливим з точки зору результатів дитини. Були докази гендерних відмінностей у рівнях екстерналізованої поведінки, гальмівного контролю та емоційного вираження, а також відмінностей у зв'язку між деякими емоційними конструктами та поведінкою дитини. У той час як універсальні програми, спрямовані на сприяння SEL у дітей, можуть бути однаково ефективними для хлопчиків і дівчаток, результати цього дослідження показують, що емоційне навчання може по-різному впливати на інтерналізацію та екстерналізацію поведінки хлопчиків і дівчаток. У той час як модель, розкрита в цьому дослідженні, загалом явно витримала хлопчиків і дівчаток, деякі відмінності були вказані щодо предикторів екстерналізації поведінки, яка також була описана як руйнівна поведінка в класі. Попередні дослідження також показали, що з раннього віку хлопчики частіше демонструють екстерналізовану поведінку, ніж дівчатка, що, у свою чергу, було пов'язано з академічними досягненнями в пізньому дитинстві.

Наші висновки показали, що емоційне розуміння відіграє *менш важливу* роль у прогнозуванні зовнішньої поведінки для хлопчиків, ніж для дівчат. З іншого боку, компетентне емоційне вираження відіграло *більшу роль* у

прогнозуванні зовнішньої поведінки для хлопчиків, ніж для дівчаток. Гендерна різниця в ролі емоційного розуміння була більшою, ніж у емоційному вираженні. Фактично, перші не виявили жодного зв'язку з зовнішньою поведінкою серед чоловіків. Схоже, існує кілька потенційних пояснень цих відмінностей, заснованих на гендерних переконаннях і нормах суспільства. По-перше, соціальні норми, пов'язані з гендерними відмінностями, можуть означати, що емоційне розуміння вважається менш важливим для хлопчиків, ніж для дівчат. Таким чином, хлопчиків і дівчаток можна по-різному заохочувати, щоб вони уникали екстерналізованої, агресивної поведінки, в результаті чого дівчаткам більше наголошується на ідентифікації та розумінні почуттів, ніж на хлопчиках. По-друге, у нашому дослідженні вимірювання учня використовувалося для емоційного розуміння та гальмівного контролю, але компетентне емоційне вираження та поведінка вимірювалися за допомогою шкал оцінки вчителів. Таким чином, гендерні відмінності можуть бути наслідком того, що вчителі пояснюють екстерналізовану поведінку хлопчиків їхньою емоційною некомпетентністю, тоді як для дівчат вони можуть не вважати це вірогідним поясненням. По-третє, може бути так, що серед дівчат основним чинником екстерналізованої поведінки є емоційне розуміння, тоді як рівень екстерналізованої поведінки серед хлопців визначається іншими факторами.

Яким би не було основне пояснення гендерних відмінностей у нашій моделі, результати тут свідчать про те, що покращення емоційного розуміння може допомогти знизити рівень екстерналізації поведінки серед дівчат, хоча це не стосується хлопців.

Отримані тут результати мають чітке значення для управління класом і універсальних профілактичних програм. Хоча SEL все ще відіграє важливу роль у сприянні просоціальній поведінці, можливо, знадобляться подальші підходи, щоб покращити рівень зовнішніх проблем у класі як для хлопчиків, так і для дівчаток. Універсальні програми можуть ефективно працювати для сприяння просоціальній поведінці та зменшенню інтерналізованої поведінки. Однак для того, щоб ефективно зменшити зовнішню поведінку, яка сьогодні є однією з

головних проблем для вчителів у класах, можуть знадобитися більш диференційовані підходи. Стаття Дурлака та ін. ([2011](#)) була однією з перших, яка припустила, що майбутні дослідження програм SEL повинні базуватися на теорії, щоб оцінити, як ці навички взаємопов'язані. Це дослідження має на меті доповнити теоретичну базу шляхом вивчення взаємозв'язків і врахування диференціального впливу статі. Результати також будуть цікаві дослідникам у сфері розвитку дитини, особливо тим, хто займається емоційним інтелектом та емоційною компетентністю, оскільки дослідження намагається з'ясувати взаємозв'язки та теорію між різними аспектами компетентності.

Деякі обмеження очевидні в цьому дослідженні. По-перше, слід зазначити, що ці перехресні асоціації не можуть продемонструвати напрямок взаємозв'язків, але вони пропонують деякі докази того, що подальше дослідження ефективності SEL для зменшення зовнішніх проблем є виправданим. По-друге, були використані оцінки вчителів щодо поведінки та компетентного емоційного вираження, які можуть неточно відображати асоціації з цими змінними. Показник SDQ поведінки дійсно має добру міжочінювальну надійність, але майбутні дослідження мають розглянути можливість використання додаткових інформантів для вимірювання обох цих понять. На жаль, ми не мали доступу до будь-яких даних щодо соціально-економічного статусу чи інших демографічних показників, таких як етнічна приналежність учасників, стать чи досвід їхніх учителів, що є обмеженням цього дослідження. Останнім обмеженням є вимірювання, які використовувалися в цьому дослідженні. Шкала ERQ, зокрема, мала досить низький рівень надійності ($\alpha = .591$). Хоча це не скасовує описане тут дослідження, це може означати, що виявлені відмінності в шляху надто консервативні, і ми можемо втратити ще більший ефект завдяки цьому вимірюванню.

На підставі наших висновків ми стверджуємо, що необхідні подальші дослідження, щоб підтвердити гендерні відмінності, пов'язані з роллю емоційного розуміння та емоційної компетентності, використовуючи поздовжні плани, різні вимірювання та зразки. Це могло б певною мірою розрізнити

теоретичні концепції та їхні взаємозв'язки, виявлені в нашій моделі, що може допомогти педагогам-практикам визначити конкретні емоційні труднощі в учнів. Таким чином, емпіричне встановлення того, як емоційне розуміння, гальмівний контроль і компетентне емоційне вираження прогнозують поведінку дітей у класі, може дати можливість теоретично зрозуміти концептуальні основи освітніх втручань і стати ще одним кроком у безперервному пошуку потенційного вдосконалення втручань SEL на практиці. Зосередившись на гендері, ми підняли фундаментальну думку про те, що універсальні програми можуть не бути оптимальними для всіх дітей, а програми, які мають певну вбудовану гнучкість, щоб вони могли впоратися з відмінностями, можливо, варто розглянути далі. Хоча ми продемонстрували це стосовно статі в цьому дослідженні, варто також визнати, що такі висновки також можуть бути застосовані до інших ключових змінних, таких як соціально-економічний статус, вік і расова/етнічна приналежність. Дурлак та ін. також визнали це, запропонувавши майбутнім дослідженням вивчити інші підгрупи, такі як етнічна приналежність, рівень розвитку та соціально-економічний статус, щоб визначити, чи вони пов'язані з диференціальними перевагами програми. Подібно до того, як ця стаття виявила потенціал для різних переваг залежно від статі, вивчення цих інших підгруп було б цікавим і повинно бути пріоритетом для тих організацій і дослідників, які розробляють профілактичні програми. Профілактичні програми можуть потребувати і потребують великих фінансових витрат, і тому вони повинні бути спрямовані на тих, хто найбільше потребує допомоги, і кому вони принесуть найбільшу користь.

Ці висновки свідчать про те, що зв'язок між емоційним розвитком і проблемною екстерналізованою поведінкою є надійним, але може не однаково застосовуватися до студентів незалежно від статі. Це має важливі наслідки для програм, спрямованих на покращення екстерналізації поведінки, і свідчить про те, що універсальні заходи можуть потребувати певної гнучкості, щоб врахувати гендерні відмінності в емоційному розвитку та соціальній поведінці. Результати поточного дослідження дають змогу глибше зрозуміти шляхи, за допомогою яких можна покращити поведінку, і підкреслюють важливість сприяння

емоційному розвитку в освітньому контексті для позитивного впливу на проблемну поведінку в класі. Було б неправильно робити висновок на основі нашого дослідження, що слід розробляти окремі заходи SEL для хлопчиків і дівчаток. У кожній групі існують значні варіації, і інші фактори можуть бути такими ж, якщо не більшими, значущими, які також необхідно враховувати. Швидше, наш ключовий момент полягає в тому, що ми показали, як теоретична основа втручань SEL може не застосовуватися однаково до всіх дітей, але може відрізнятися залежно від ширших факторів. Таким чином, нам потрібні подальші дослідження, щоб краще зрозуміти природу цих варіацій, не тільки по відношенню до статі, але й по відношенню до інших груп. Крім того, було б також важливо, щоб оцінки програм SEL більше зосереджувалися на цьому через пошуковий аналіз; тим самим досліджуючи більш детально, ніж це було зроблено досі, різні ефекти існуючих програм.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

1.1 Робоча концепція дослідження

Основні поняття, які ми будемо використовувати у нашому дослідженні, - це "шкільна дезадаптація", "особливості особистості" та "відповідальність".

Визначення шкільної дезадаптації, запропоноване Р.В. Овчаровою, на наш погляд на найкраще відображає суть цього явища. Згідно з нею, ШД - це формування неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у вигляді порушень навчання та поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, спотворень у особистісному розвитку. Ми будемо базуватися на цьому визначенні у нашій роботі.

Особистісні особливості - це найстійкіші компоненти в структурі особистості, її суттєві поведінкові та психічні прояви.

Крім комплексного вивчення особистості за допомогою методики Кеттела, метою даного дослідження було вивчення відповідальності як властивості особистості, яка є однією з головних рис, характерних для психічного образу молодшого школяра, який формується у навчально-виховному процесі. Таким чином, у рамках нашого дослідження рівень сформованості цієї якості у дітей з різним ступенем шкільної дезадаптації є особливо цікавим.

На наш погляд, найточнішим визначенням відповідальності є те, яке надає К.А. Абульханова-Славська. Вона розуміє відповідальність як здатність суб'єкта вільно маніпулювати всіма доступними даними, потенційними

умовами та ресурсами, активно шукати відсутні складові для розв'язання завдань, здійснення діяльності та передбачення можливих труднощів і перешкод.

Крім того, відповідальність розглядається як складна характеристика, що проявляється на рівнях когнітивного (уявлення людини про те, що саме і для чого він робить), поведінкового (способи виконання відповідальних дій) та емоційного (переживання щодо виконуваної діяльності).

Згідно з Л.І. Божовичем, "навчання в школі – це обов'язкова, відповідальна діяльність, яка вимагає систематичної, організованої праці" [1].

Для визначення реального рівня сформованості відповідальності у молодших школярів ми будемо використовувати певні критерії, які ми визначили на основі аналізу літератури.

Критерії були умовно поділені на три групи:

1) Поведінкові критерії відповідальності:

- самостійне виконання дорученого завдання (без допомоги і контролю);
- якісне виконання роботи (можливе перероблення у разі невдалого виконання);
- доведення початої справи до кінця;
- вчасне початок і завершення діяльності;
- використання максимальної кількості інформаційних джерел і засобів для якісного виконання діяльності;
- добровільність та ініціативність;
- дисциплінованість;

- здатність відмовитися від розваг на користь виконання завдання;
- виконання обіцянок;

2) Критерії відповідальності на когнітивному рівні:

- передбачення результатів своєї діяльності і вчинків;
- усвідомлення необхідності нести відповідальність за виконання дорученої справи;
- розуміння дорученого завдання (бажання зрозуміти правила, план роботи);
- усвідомлення необхідності своєї праці для інших;
- розуміння значущості обов'язкового та якісного виконання завдання;

3) Критерії відповідальності на емоційному рівні:

- тривога та турбота про якість під час або перед виконанням;
- негативні переживання щодо невиконаного завдання і задоволення від його успішного виконання;
- готовність приймати нові обов'язки;
- здатність та готовність подолувати труднощі..

Виділені критерії відповідальності стали основою для розробки нами анкети для батьків учнів початкових класів, спрямованої на визначення рівня сформованості відповідальності дитини. Ця анкета була використана в нашому дослідженні.

1.2 Об'єкт і предмет дослідження

Об'єкт дослідження - явище шкільної дезадаптації.

Предмет дослідження - особистісні особливості дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем шкільної дезадаптації.

1.3 Мета, завдання, гіпотези дослідження

Мета дослідження - виявити психологічні особливості особистості молодших школярів з різним рівнем шкільної дезадаптації.

Завдання дослідження:

1. Визначити рівень шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку.
2. Виявити особистісні особливості, характерні для дітей молодшого шкільного віку.
3. Виявити особистісні особливості, характерні для дітей з різним рівнем шкільної дезадаптації.
4. Виявити взаємозв'язок між особистісними особливостями і рівнем шкільної дезадаптації у молодших школярів.
5. Визначити рівень сформованості відповідальності у молодших школярів.
6. Виявити взаємозв'язок між рівнем сформованості відповідальності і рівнем шкільної дезадаптації у молодших школярів.

Теоретична гіпотеза: рівень шкільної дезадаптації пов'язаний з вираженістю тих чи інших особистісних особливостей дитини.

Емпіричні гіпотези:

1. У дітей молодшого шкільного віку буде виявлена значуща пряма або зворотна взаємозв'язок між показниками за рівнем шкільної дезадаптації та показниками за опитувальником Кеттела.

2. У дітей молодшого шкільного віку буде виявлена значуща зворотна взаємозв'язок між показниками за рівнем шкільної дезадаптації та показниками за відповідальністю.

1.4 Опис групи об'єктів дослідження

Вибірку даного дослідження складали молодші школярі з перших класів ліцею № 23 міста Івано-Франківська в кількості 72 особи та їхні батьки. Загальна кількість - 144 особи.

1.5 Огляд використаних методик

У нашому дослідженні ми використовували наступні методики: дитячий особистісний опитник Р. Кеттела; опитник для вчителя з діагностики адаптації учня 1-го класу до школи (Н. І. Ковалева); опитник, спрямований на визначення рівня сформованості відповідальності у дітей молодшого шкільного віку (для батьків). Використані методики подані в додатку.

Основним методом у дослідженні виступив природний констатуючий експеримент, який був реалізований за допомогою експериментальної ситуації «Виготовлення закладок для дитячого садка». Ситуація спрямовувалася на вивчення реальних проявів відповідальності у дітей молодшого шкільного віку і проводилась з урахуванням визначених критеріїв відповідальності (див. РКІ).

У якості методу математичної обробки отриманих даних був використаний коефіцієнт кореляції Пірсона.

1.6 Дослідження ступеня шкільної дезадаптації у молодших школярів

Всі дані, отримані в ході дослідження, після первинної обробки були внесені до загальної таблиці (див. додаток 1).

Під час дослідження ступеня ШД були отримані наступні результати, які були внесені до таблиці 1 (для наочності дані представлені на діаграмі, див. додаток 2).

Таблиця 1 Кількість молодших школярів з різним ступенем ШД

Ступінь ШД	A	B	C	D
Кількість молодших школярів	44	22	3	6
Кількість молодших школярів (%)	59	29	4	8

З таблиці видно, що більшість дітей належать до ступеня дезадаптації А - 59% з 72 дітей - це низький рівень дезадаптації, який не вказує на будь-яке негативне становище. Ступінь дезадаптації В мають 29% дітей - це середній рівень дезадаптації, 4% дітей мають серйозний рівень дезадаптації С, і 8% дітей потребують консультації психоневролога - ступінь дезадаптації D. Дітей із ступенями дезадаптації С і D ми об'єднали в одну групу, яку в подальшому будемо позначати як "група ризику".

Дезадаптація - серйозна проблема, з якою зіткнуваються більшість дітей, починаючи навчання в школі, але, незважаючи на це, деякі діти завдяки підтримці батьків і вчителів успішно справляються з цією проблемою вже на початковому етапі навчання. У інших же дітей період адаптації до школи має тривалий характер і навіть до кінця першого класу є діти, які дезадаптовані в тій або іншій ступені. Це добре відображають і результати, отримані в нашому дослідженні.

1.7 Дослідження особистісних особливостей, характерних для дітей молодшого шкільного віку

Дані, отримані за методикою Кеттела, представлені на діаграмі (рисунок 1).

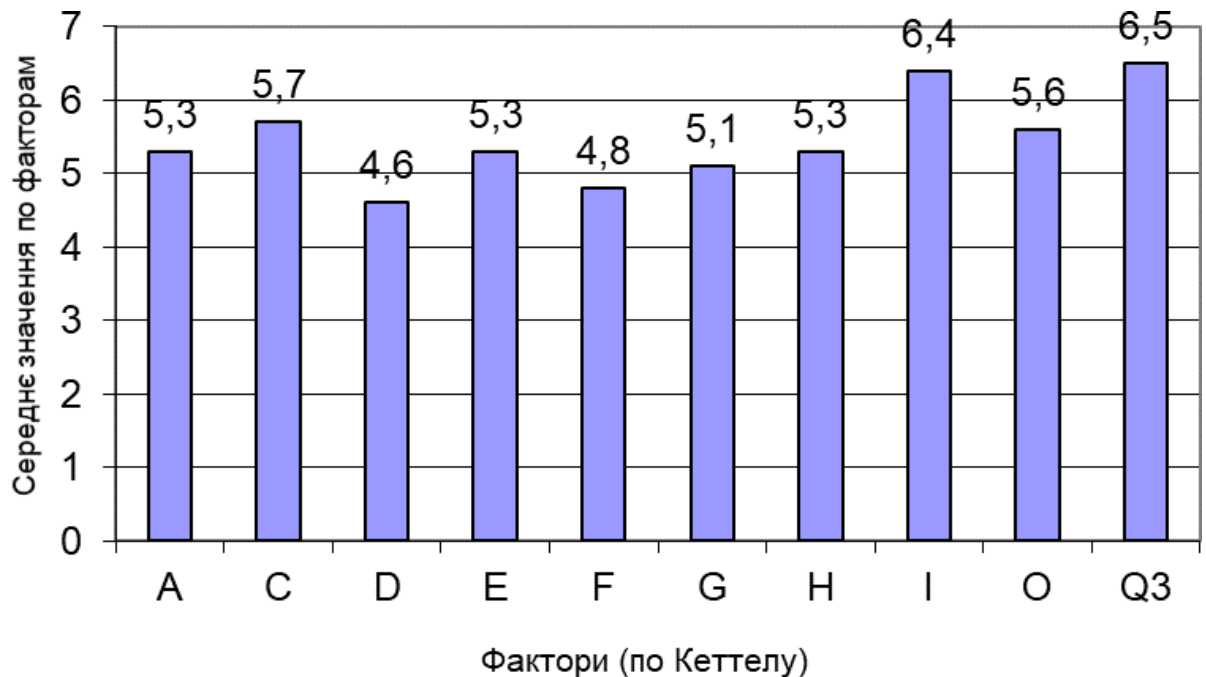


Рис. 1. Середні значення показників за факторами

Під час виявлення особистісних якостей, характерних для молодших школярів, виявлено, що найбільш представленими є фактори I, Q3 і D, оскільки середні значення за цими факторами значно відрізняються від середнього балу за методикою порівняно з іншими факторами. Нагадаємо, що кожний особистісний фактор розглядається як континуум певної якості і характеризується біполярно по крайніх значеннях цього континууму, при цьому мінімальне значення дорівнює 1 балу, середнє 5,5 балу, а максимальне 10 балів.

Отже, виходячи з характеристик цих факторів, можна сказати, що діти молодшого шкільного віку цього вибіркового дослідження характеризуються вираженістю наступних якостей: чутливий, ніжний, залежний від інших,

стриманий, флегматичний, з високим рівнем самоконтролю. Крім того, вони володіють багатим уявленням, естетичними нахилами, емоційно збалансовані, добре розуміють соціальні норми і успішно опановують вимоги навколишнього середовища.

Усі ці якості відповідають особливостям молодшого шкільного віку як етапу розвитку. Добре відомо, що початок навчання в школі призводить до кореневої зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Він стає «суспільним» суб'єктом і здобуває соціально значущі обов'язки, виконання яких отримує суспільну оцінку. Крім того, на цьому етапі якісно змінюється здатність до произвольного регулювання поведінки. Дитина тепер діє не безпосередньо, а керується свідомими цілями, соціально виробленими нормами, правилами і способами поведінки. Молодший шкільний вік - це період позитивних змін і перетворень, при цьому більшість позитивних досягнень в дітях цього віку, такі як: організованість, самоконтроль, зацікавлене ставлення до навчання і ін., культивуються дорослими.

1.8 Дослідження особистісних особливостей, характерних для молодших школярів з різною ступенем шкільної дезадаптації

На цьому етапі дослідження були порівняні дані щодо ступеня дезадаптації (А, В, С і D) з даними щодо особистісних особливостей молодших школярів.

Результати, отримані під час порівняння показників для кожної ступені ШД з показниками за факторами за методикою Кеттела, представлені на діаграмах (рисунки 2, 3, 4). При оцінці вираженості факторів був використаний якісний аналіз.

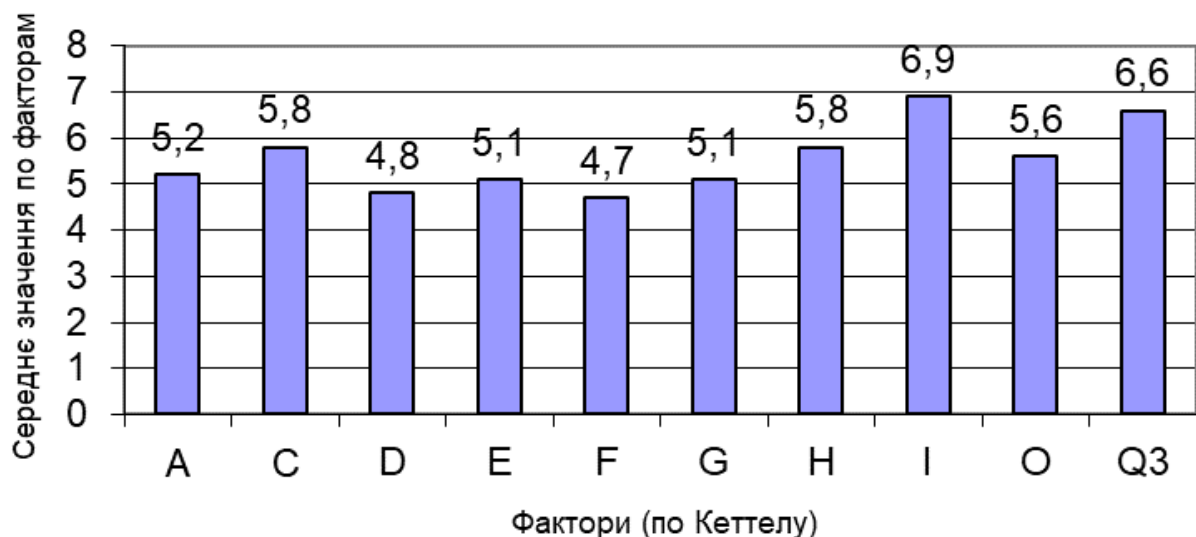


Рис. 2. Середні значення показників за факторами у дітей зі ступенем шкільної дезадаптації А

У молодших школярів з низьким ступенем шкільної дезадаптації А найбільш виразними виявилися фактори D, F, I і Q3 (середні значення за цими факторами, порівняно з іншими, значно відхиляються в бік збільшення або зменшення від середнього балу за методикою). Виходячи з характеристик цих факторів, слід вважати, що у цих дітей найбільш виражені наступні особисті якості: нервовий, стриманий, обачний, розсудливий, обережний, чутливий, залежний від інших, довірливий, потребує підтримки. Крім того, такі діти успішно володіють вимогами навколишнього середовища, добре розуміють соціальні норми, мають високий самоконтроль.

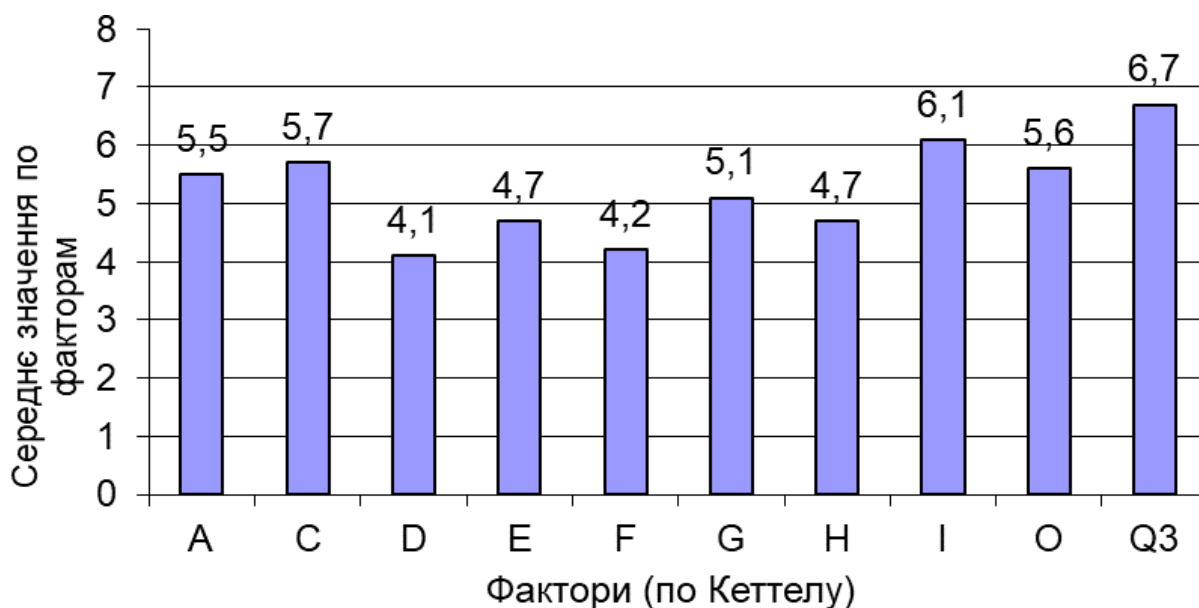


Рис. 3. Середні значення показників за факторами у дітей зі ступенем шкільної дезадаптації В

Як і у дітей з низькою ступенем ШД А, фактори D, F, I та Q3 виявилися найбільш вираженими і у дітей з середньою ступенем шкільної дезадаптації В, тобто ці діти характеризуються вираженістю тих самих особистісних якостей, що і попередня група дітей.

Проте в даному випадку можна також відзначити певну вираженість факторів Е і Н. Отже, молодшим школярам із ступенем ШД В може бути притаманна вираженість інших особистісних якостей, а саме: слухняний, піддатливий, сором'язливий, застенчивий, чутливий до загрози. Крім того, ці діти можуть демонструвати свою залежність від дорослих та інших дітей, легко підкорятися їм.

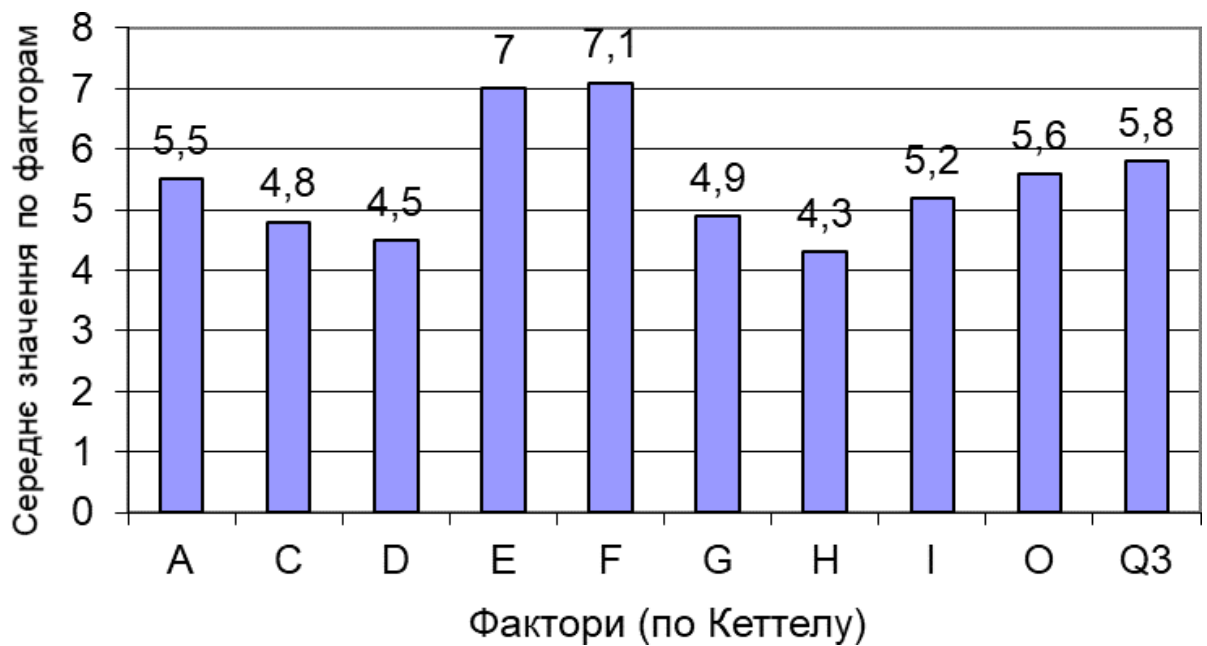


Рис. 4. Середні значення показників за факторами у дітей "групи ризику"

Молодші школярі з "групи ризику" (ступінь ШД — С та D) характеризуються найвиразнішими факторами D, E, F та H (середні значення цих факторів, порівняно з іншими, значно відхиляються в бік збільшення або зменшення від середнього балу за методикою).

Якщо ми керуємося характеристиками цих факторів, можна зробити висновок, що у дітей цієї групи найбільш виражені наступні особистісні якості: домінуючий, незалежний, напористий, схильний до ризику, безтурботний, хоробрий. Вони мають схильність до самовираження, відчуження як від дітей, так і від дорослих, і, як правило, їм притаманна переоцінка своїх можливостей.

Крім того, ці діти відрізняються енергійністю, активністю, відсутністю страху в ситуаціях підвищеного ризику, а також прагненням до лідерства та домінування. Прояв цього своєрідного рисунку у дітей часто супроводжується поведінковими проблемами, наявністю агресії, але лідерські

тенденції часто залишаються нереалізованими, оскільки багатьом формам соціальної взаємодії їм ще потрібно навчитися.

1.9 Дослідження взаємозв'язку між особистісними особливостями та ступенем шкільної дезадаптації у молодших школярів

Під час цього етапу дослідження був проведений кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона) між показниками за особистісними особливостями та показниками за ступенем шкільної дезадаптації. Результати аналізу подано в загальній таблиці (додаток 1).

У результаті кореляційного аналізу було виявлено, що між показниками за ступенем шкільної дезадаптації та факторами Е і F (за методикою Кеттела) виявилася значуща пряма взаємозв'язок з $p < 0,05$, при $n = 72$ (з фактором Е $r = 0,28$; з фактором F $r = 0,28$), а також значущий зворотний зв'язок на тому ж рівні був отриманий з фактором І ($r = - 0,28$). Це свідчить про те, що високим показникам за ступенем шкільної дезадаптації відповідають високі показники за факторами Е і F, і низькі за фактором І. Отже, чим вище ступінь шкільної дезадаптації, тим у більшій мірі для дітей характерні такі особистісні особливості, як домінуючий, незалежний, напористий, схильний до ризику, безтурботний, хоробрий, веселий, реалістичний, практичний, полагоджуються на себе. Такі діти мають виражену схильність до самовираження, відчуження як від дітей, так і від дорослих, вони відрізняються стремлінням до лідерства. Це часто супроводжується поведінковими проблемами, наявністю агресії та відсутністю страху в ситуаціях підвищеного ризику. Ці діти енергійні, активні, і, як правило, їм притаманний переоцінка своїх можливостей, а також практицизм, чоловіча незалежність.

Чим нижчий рівень шкільної дезадаптації, тим характернішими для дитини стають наступні особистісні риси: слухняний, залежний, підкоряється, обачний, розсудливий, обережний, чутливий, ніжний, сентиментальний, залежний від інших. Такі діти демонструють залежність

від дорослих та інших дітей, легко підкоряються, вони довіряють та потребують підтримки.

Між показниками рівня шкільної дезадаптації та рівня відповідальності (за опитувальником для батьків) виявилася значима зворотна взаємозв'язок з $p < 0,01$, $n = 72$ — коефіцієнт кореляції між цими даними склав $-0,38$ ($r = -0,38$). Це підтверджує наше припущення, зроблене вище, що чим більш дезадаптовані діти, тим менш вони відповідальні, і навпаки.

1.10 Дослідження рівня сформованості відповідальності у молодших школярів

Після цього ми визначили рівень сформованості відповідальності у молодших школярів (за допомогою опитувальників для батьків та експериментальної ситуації). Результати були внесені до таблиці 2 (для більшої ілюстративності дані представлені на діаграмах, див. Додаток 2).

Таблиця 2. Кількість молодших школярів з різним рівнем сформованості відповідальності.

Уровень сформованості відповідальності.	Кількість дітей (по опитувальнику для батьків)	%	Кількість дітей (за експериментальною ситуацією).	%
Високий	11	15	28	37
Середній	44	59	18	24
Низький	20	26	29	39

Досліджуючи рівень сформованості відповідальності за опитуванням для батьків, ми отримали наступне: з 72 дітей високий рівень відповідальності мають 15% дітей, середній - 59%, низький - 26%.

За даними експериментальної ситуації: високий рівень відповідальності виявлено у 37% дітей, середній - у 24%, а низький - у 39% дітей.

Таким чином, у першому випадку (результати за опитуванням для батьків) переважає середній рівень відповідальності. Це може свідчити про те, що на цьому етапі відповідальність знаходиться на певному етапі формування, тобто вона ще не є повністю сформованим, стійким якістю. А за результатами експериментальної ситуації переважає низький рівень відповідальності і трохи менше високий рівень відповідальності. Це можна пояснити тим, що експериментальна ситуація визначає рівень відповідальності дитини у даному, конкретному випадку, перш за все з точки зору поведінкового критерію відповідальності. Тобто діти з середнім і низьким рівнем сформованості відповідальності виконали експериментальне завдання пізніше вказаного терміну або з певними недоліками, або зовсім його не виконали, а діти з високим рівнем сформованості відповідальності виконали завдання вчасно, якісно і в необхідній кількості. Що стосується опитувань, то можна сказати, що вони визначають відповідальну поведінку дитини у її життєдіяльності в цілому, тобто комплексно охоплюють цю якість особистості.

1.11 Дослідження взаємозв'язку між рівнем сформованості відповідальності та ступенем шкільної дезадаптації у молодших школярів

Далі були порівняні результати для кожного рівня ШД з результатами за відповідальність. У цьому випадку ми не використовували дані, отримані в результаті експериментальної ситуації, оскільки між нею і опитуванням для батьків було виявлено значущу пряму взаємозв'язок з $p < 0,01$, при $n=72$

($r=0,39$), що дозволяє застосовувати їх як спільно, так і окремо. Але, як вже було зазначено вище, експериментальна ситуація визначає рівень відповідальності дитини в даному, конкретному випадку, а опитувальник дозволяє відстежити рівень відповідальності дитини в усіх її проявах. Тому, при вирішенні цього завдання були використані дані опитувальника для батьків.

Отримані результати порівняння були внесені в Таблицю 3 (діаграма, додаток 3).

Таблиця 3 Результати порівняння даних за ступенем ШД та відповідальністю

Рівень сформованості відповідальності	Кількість молодших школярів (%)		
	Ступінь ШД – А	Ступінь ШД – В	Група ризику ступінь ШД – С и D
Високий	23	5	0
Середній	61	63	33
Низький	16	32	67

При порівнянні даних щодо відповідальності, отриманих з опитувальника для батьків, та даних щодо ступеня ШД, ми встановили, що з 44 дітей із ступенем дезадаптації А, 23% мають високий рівень відповідальності, 61% - середній, і 16% - низький.

У 22 дітей із ступенем дезадаптації В — 5% мають високий рівень відповідальності, 63% — середній, і 32% — низький.

З 9 дітей, що належать до "групи ризику", 33% мають середній рівень відповідальності, а 67% - низький. Високий рівень відповідальності у дітей цієї групи не був виявлений.

Аналізуючи отримані результати, можна зазначити наступне: у молодших школярів із низьким рівнем ШД А переважає середній рівень відповідальності. У дітей з середнім рівнем ШД В також переважає середній рівень, і відзначається значний відсоток низького рівня відповідальності. У дітей "групи ризику" найбільше преобладає низький рівень відповідальності.

Так, можна припустити, що чим вищий рівень шкільної дезадаптації, тим нижчий рівень відповідальності, і, відповідно, чим нижчий рівень шкільної дезадаптації, тим вищий рівень відповідальності. Далі ми перевіримо достовірність цієї гіпотези за допомогою кореляційного аналізу.

Між показниками ступеня шкільної дезадаптації та рівнем відповідальності (за опитуванням для батьків) виявилася значуща зворотня взаємозв'язок з рівнем $p < 0,01$, $n = 72$ — коефіцієнт кореляції між цими даними склав $-0,38$ ($r = -0,38$). Це підтверджує нашу гіпотезу, висловлену вище, про те, що чим більш дезадаптовані діти, тим менше вони відповідальні, і навпаки.

Отримані результати дослідження дозволяють нам зробити наступні висновки:

1. У молодших школярів даної вибірки (72 особи) — 59% мають низький рівень шкільної дезадаптації А; 29% мають середній рівень шкільної дезадаптації В; 4% складають діти з серйозним рівнем шкільної дезадаптації С і 8% дітей потребують консультації психоневролога — рівень дезадаптації D, (згідно з класифікацією Н.І. Ковалевої).
2. У молодших школярів даної вибірки найбільш вираженими є такі особисті якості (згідно з характеристиками факторів за методикою Кеттела):

чутливий,



ніжний, залежний від інших, збережений, флегматичний, із високим самоконтролем. Крім того, вони мають багату уяву, естетичні нахил, емоційно збалансовані, добре розуміють соціальні норми та успішно оволодівають вимогами оточуючого середовища (фактори I, Q3 та D).

3. У молодших школярів з низьким рівнем шкільної дезадаптації А (44 особи) — найбільш виражені наступні особисті якості (згідно з характеристиками факторів за методикою Кеттела): неспішний, збережений, флегматичний, розсудливий, розумний, обережний, чутливий, залежний від інших, довірливий, потребує підтримки. Крім того, такі діти володіють хорошою соціальною адаптованістю, успішно впораються з вимогами навколишнього середовища, добре розуміють соціальні норми, володіють високим самоконтролем (фактори D, F, I та Q3).

Діти з середнім рівнем шкільної дезадаптації В (22 особи) — характеризуються вираженістю тих же особистісних якостей, що й попередня група дітей, але їм також властиві й інші якості: слухняний, піддатливий, сором'язливий, відчутливий до загрози. Ці діти можуть демонструвати свою залежність від дорослих та інших дітей, легко підкорятися їм (фактори Е та Н).

У дітей з «групи ризику» — з рівнями шкільної дезадаптації С та D (9 осіб) — найбільш вираженими є такі якості як: домінуючий, незалежний, напористий, схильний до ризику, безтурботний, хоробрий. Вони мають схильність до самоствердження, протиставлення як дітям, так і дорослим, і, як правило, їм притаманна переоцінка своїх можливостей та надмірний оптимізм.

Крім того, ці діти відрізняються енергійністю, активністю, відсутністю страху в ситуаціях підвищеного ризику, а також прагненням до лідерства та домінування.

4. Між показниками ступеня шкільної дезадаптації та факторами E та F (за Кеттелом) виявилася значима пряма зв'язок з рівнем значущості $p < 0,05$, при $n=72$ (з фактором E $r = 0,28$; з фактором F $r = 0,28$), а також значимий зворотний зв'язок на такому ж рівні було отримано з фактором I ($r = - 0,28$). Це підтверджує нашу першу емпіричну гіпотезу про те, що у дітей молодшого шкільного віку буде виявлена значима пряма або зворотна зв'язок між показниками ступеня шкільної дезадаптації та показниками за опитуванням Кеттела.
5. Домінуючим рівнем відповідальності за опитуванням для батьків є середній (59%), за експериментальною ситуацією переважає низький рівень сформованості відповідальності (39%).
6. У молодших школярів з низькою ступенем шкільної дезадаптації А переважає середній рівень сформованості відповідальності — 61%, у дітей з середньою ступеню шкільної дезадаптації В також переважає середній рівень сформованості відповідальності — 63%, а діти з "групи ризику" (ступень ШД С і D) характеризуються в більшій мірі низьким рівнем сформованості відповідальності — 67%.
7. Між показниками ступеня шкільної дезадаптації та показниками рівня відповідальності (за опитуванням для батьків) виявилася значима зворотна зв'язок з рівнем значущості $p < 0,01$, $n=72$. Коефіцієнт кореляції між цими даними становить $-0,38$ ($r = -0,38$), що підтверджує нашу другу емпіричну гіпотезу про те, що у дітей молодшого шкільного віку буде виявлена значима зворотна зв'язок між показниками ступеня шкільної дезадаптації та рівнем відповідальності.

ВИСНОВКИ

Адаптація до школи - це процес звикання до нових шкільних умов, який клас

переживає і виконує по-своєму. Перед школою більшість дітей ходили в дитячий садок, кожен день був наповнений іграми та ігровими заняттями, прогулянками, денним сном, повільний розпорядок дня не дозволяв дітям втомлюватися. У школі все по-іншому: нові вимоги, щільний режим, необхідність у всьому встигати. Адаптація до них вимагає часу і зусиль. Період адаптації дитини до школи триває від 2-3 тижнів до 6 місяців.

У цьому дослідженні багатовимірний аналіз концепції адаптації, яка безпосередньо пов'язана з концепцією "підготовка дитини до школи" і включає в себе 3 елементи фізіологічної, психологічної, соціальної або особистої адаптації, показав, що всі компоненти тісно пов'язані, і недоліки побудови будь-якого з них впливають на успішність дитини, навчання, благополуччя і здоров'я класу, здатність працювати, здатність взаємодіяти з вчителями, однокласниками і дотримуватися шкільних правил. Давши успішне придбання програмних знань і рівень розвитку психічних функцій, необхідних для подальшого навчання, вказують на фізіологічну, соціальну або психологічну готовність дитини.

Адаптація-це процес адаптації людини до мінливих умов навколишнього середовища. Соціальна ситуація розвитку першокурсників різко змінюється, і засвоєні поведінкові стереотипи перестають забезпечувати успіх і включають реструктуризацію поведінки відповідно до нових вимог соціальних умов.

Процес адаптації протягом першого року піддається різним факторам, вплив яких може бути різним. До позитивних факторів декомунізація відноситься правильна оцінка стану учнями, відсутність конфліктних ситуацій в школі і вдома, а також реалізація свого становища в групі однолітків. Негатив Декомунізуючим фактором в процесі адаптації можуть бути перераховані вище фактори, в негативному ключі - незадоволеність якістю взаємодії вчителя і учня, систематичне небажання дитини дотримуватися шкільних правил.

Соціопсихологічна адаптація-це процес активної адаптації індивіда до умов певного соціального середовища. Процес адаптації відбувається в різному віці людини і пов'язаний з новою соціальною ситуацією. Будь-яка форма соціальної адаптації вимагає від людини певних здібностей і навчання. Адаптація до школи в першому класі-невід'ємна частина цього віку.

Аналіз теоретичних ресурсів, присвячених вивченню психолого-педагогічних портретів першокласників, показав, що початковий шкільний вік збігається з 7-річною

кризою. Цей вік характеризується зміною соціального статусу дитини, втратою спонтанності і чистоти. Формується аналітичне мислення, з'являються такі вікові новоутворення, як самостійність і відповідальність.

Команда класу - це дуже важливо для формування особистості класу. Психологічна адаптація першокласника до школи визначається як багатогранний процес, успішний результат якого залежить від фізичного, соціального і психологічного розвитку першокласника. Основним критерієм успішної соціально-психологічної адаптації є внутрішнє становище учня. Успішне навчання і адаптація до шкільного життя багато в чому залежать від того, чи проявить першокурсник свою первісну серйозність або збереться перед класною групою, чи займе кожен учень своє місце в цій команді, чи відчуває учень відповідальність за свій клас і він асоціює себе з частиною цієї команди.

Робота освітнього закладу з адаптації до школи першого класу включає взаємодію фахівців освітнього закладу для створення сприятливих умов адаптації, оптимізацію освітньої діяльності першого класу, оздоровчу та медичну діяльність для підтримки психічного, фізичного і соціального здоров'я першого класу, оптимізація позакласної діяльності першого класу, профілактична робота щодо запобігання шкільної дезадаптації. Ці напрямки психолого-педагогічної адаптації першокласників до школи повинні бути системними і охоплювати всі сфери шкільного життя першокласників. Робота з першокласниками триває протягом навчального року і включає в себе: ігрову розминку в шкільні години, елементи ігрових занять в класі; створення розширених денних груп, шкільні заходи та заходи.

В результаті дослідження було встановлено, що більшість учнів не пройшли процес психолого-педагогічної адаптації в школі. Підтвердилися такі проблеми, як небажання спілкуватися з однокласниками, депресія протягом дня, низька мотивація в школі.

Після реалізації програми було проведено контрольнo-діагностичне дослідження, яке показало позитивну динаміку на рівні освітньої та психологічної адаптації класу. Учні завершили процес адаптації до школи.

Завдяки цьому були досягнуті цілі дослідження та досягнуті цілі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 165 с.
2. Адаптація учнів на складних вікових етапах (1, 5, 10 класи): система роботи з дітьми, батьками, педагогами. авт.-упоряд. С. А. Коробкіна. Вінниця: Учитель, 2011. 238 с.
3. Атемасова О. А. Практична психологія у початковій школі. Упоряд. О. А. Атемасова. Х.: Вид-во «Ранок», 2010. 160 с.

4. Бал Г. А. Поняття адаптації та його значення для психології особистості. *Питання психології*. 2019. № 5. С. 92-100.
5. Батрахіна Т.Н., Ткаченко Ю.І. До питання про адаптацію / теоретичний аспект. *Молодий учений*, 2015. № 7. С. 464-466.
6. Безруких М. М. Труднощі навчання в початковій школі: причини, діагностика, комплексна допомога. Харків, 2009. 464 с.
7. Беккер І. Л., Мельникова О. А. Сучасні особливості соціальної адаптації молодших школярів. *Вісник психології*, 2018. С. 78.
8. Белік Л. А. Адаптація першокласників до школи. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2012. № 6. С. 36–39.
9. Березін Ф. Б. Психічна і психофізіологічна адаптація людини. Вінниця, 2015. 270 с.
10. Берник О. Н., Козак І. К. Адаптаційні заняття для майбутніх першокласників, які не відвідують ДНЗ. *Почат. навчання та виховання: наук.-метод. журн.* 2019. № 27. С. 3- 14.
11. Бірюкова М. В. Сучасні підходи до розуміння соціально-педагогічної адаптації як психолого-педагогічного явища. *Про деякі питання і проблеми психології і педагогіки: збірник наукових праць за підсумками міжнародної науково-практичної конференції. Інноваційний центр розвитку освіти і науки*, 2014. С. 21-23.
12. Блажівський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. **URL:** http://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2014/14bmisl.pdf
13. Воронова Є. Психологічна адаптація першокласників – основа успішного навчання. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 5-7.
14. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посібник. 2-ге вид., стереотипне. К. : Академвидав, 2011. 463 с.
15. Гончарук І. Створення вчителем комфортних умов для адаптації першокласників до навчання у школі. *Початкова школа*. 2013. № 7. С. 42-44
16. Гресь А. Як допомогти дитині адаптуватися до школи. *Зростаємо разом*. 2014. № 9. С. 2-5.
17. Гуріна О. Адаптація першокласників: Семінар для вчителів початкових класів. *Психолог. Шкільний світ*. 2008. № 15. С. 13-16.

18. Демченко О. П., Казьмірчук Н. С., Комарівська Н. О. Лідерство в соціальній обдарованості. Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол.; за наук. ред. В. Р. Міляєвої; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. 87-104.
19. Донін В. М. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник. К. : Центр навчальної літератури. 2016. 179 с.
20. Дронь Т. А. Психологічна підготовка дитини до школи : методичні поради. *Психолог*. 2017. №21. С. 57– 63.
21. Дубчак О. Дитина йде до школи: радощі й турботи. Початкова школа. 2013. № 4. С. 52-55.
22. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. К. : *Центр учбової літератури*, 2012. 424 с.
23. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посіб. К.: *Центр учбової літератури*, 2017. 392 с.
24. Ейдемільер Е. Г., Юстицькіс В. В. Психологія і психотерапія родини. Київ, 2008. 672 с.
25. Загній І. А. Я уже першокласник: корекційно-розвивальна програма для успішної адаптації учнів перших класів. Шкіл. психологу. *Усе для роботи*: наук.-метод. журн. 2014. № 7. С. 2-38.
26. Зелена Л. В. Проблема адаптації в педагогічній психології. Сучасна психологія: матеріали IV Міжнар. науч. конф. «Сучасна психологія». Київ, 2016. С. 43-45.
27. Ізотова Є. Г. Шкільна адаптація як фактор успішності навчання в початкових класах. Дошкільна та початкова освіта: різноманіття підходів: матеріали науково-практичної конференції «Читання Ушинського». Ч. 1. Львів, 2019. С. 140-144.
28. Ізотова Є. Г., Костеріна Е. М. Особливості психолого-педагогічної роботи з дітьми-дезадаптантами молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми психології і педагогіки в сучасній освіті: матеріали II міжнародної заочної науково-практичної конференції. Львів, 2018. С. 29-31.
29. Ізотова Є. Г., Соболева Г. М. Фактори, що впливають на успішну навчальну діяльність в молодшому шкільному віці. Досвід і перспективи реалізації державних освітніх стандартів в сучасній школі: збірник наукових статей всеукраїнської науково-практичної конференції. Львів, 2019. С. 373- 377.

- 30.Ізотова Є.Г., Торопова Е.М. Адаптація молодших школярів до навчання в школі. Досвід і перспективи реалізації державних освітніх стандартів в сучасній школі: збірник наукових статей науково-практичної конференції. Під наук. ред. О.В. Коропової. Львів, 2020. С. 164-168
- 31.Казьмірчук Н. Наступність як психолого-педагогічна категорія. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2. С. 7-11.
- 32.Казьмірчук Н., Яковишина М. Вивчення емоційної культури майбутніх вчителів початкових класів. *New inception*. Чернігів, 2021. №2. С. 41-49.
- 33.Кирилів В. О. Реалізація принципу розвивального навчання удосвіді роботи вчителів початкової школи. Пед. науки: зб.наук. пр. Херсон. держ. ун-т. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 63. С. 123-127.
- 34.Кіт Г. Г. Пошуково-дослідницька діяльність дітей дошкільного віку – умова їх успішного розвитку. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій:зб. 2013. №2. С.157-161.
- 35.Кожемякіна Н. І. До питання про шкільну дезадаптацію дітей першого класу. *Наука і освіта*. 2012. № 2. С. 32–35
- 36.Колесова Г. В. Діагностика адаптації першокласників. *Психолог*. 2010. № 23-24. С. 3-4.
- 37.Колесова Г. В. Діагностика адаптації першокласників. URL: https://pochclass.ucoz.ru/dm/diagnostika_adaptaciji_pershoklasnikiv.metod.z.abez.pdf
- 38.Комарівська Н. О. Впровадження елементів ігрових технологій у процес збагачення словника дітей дошкільного віку. III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Інноваційні технології в дошкільній освіті». Переяслав-Хмельницький. 26-27 березня 2020. С.44-48.
- 39.Комарівська Н. О. Наукові основи розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи на уроках української мови. Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: матеріали четвертої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів. Бердянськ, Вінниця, Івано-Франківськ, Кам'янець-Подільський, Київ, Кропивницький, Мукачеве,Полтава, Умань, Херсон. Вип. 6. 2019. С. 77-79.
- 40.Косован С. П. Проблема адаптації першокласників до навчання у школі. URL: <https://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/10/Kocov.pdf>

41. Костеріна Є. М., Ізотова Є. Г. Допомога дітям молодшого шкільного віку зі шкільної дезадаптацією. Формування професійної компетентності педагога дошкільного профілю в умовах безперервної освіти: матеріали міжнародної науково-практичної заочної конференції. Львів, 2016. С. 247-248.
42. Костіков В. О. Переваги арт-терапії як засобу адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов навчально-виховного процесу. *Молодий вчений*. 2015 р., травень. № 5 (20), частина 3. С. 104-107.
43. Коцур Н. Адаптація шестирічної дитини до школи: психолого-педагогічні та медичні критерії. *Рідна школа*. 2008. № 10. С. 38-онц42.
44. Кочерга О. Психофізіологічний розвиток дитини перед школою. *Початкова школа*. 2012. № 1. С. 45.
45. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи. К. : *Просвіта*, 2009. 416 с.
46. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К.: *Педагогічна думка*. 2018. 424 с.
47. Крупник Г. А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2 (46). С. 251-257.
48. Лемешева Т.Є., Подавільнікова І.М. Етапи соціалізації дитини: підготовка до школи та адаптація першокласників. *Таврійський вісник освіти*. 2013. N 4. С. 270-278
49. Ліснівська Л. Б. Психолого-педагогічні чинники адаптації шестирічних першокласників до школи. URL: http://novyn.kpi.ua/2008-1/07_Lisnovska.pdf
50. Ліснівська Л. Б. Роль самооцінювання в адаптації дитини до школи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2016. № 2. С. 41-45.
51. Ліснівська Л. Б. Вплив методів роботи вчителя на формування самооцінки першокласника. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2017. № 3. С. 34-39.
52. Максим О. В. Вплив психічних станів учнів на процес адаптації першокласників. Нові технології навчання: Наук. зб. / Кол. авт. К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. МОН України. 2012. Вип. 72. С. 34-40.
53. Максимова О.О. Шляхи досягнення успіху дітьми шестирічками. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/659/1/03moodsh.pdf>

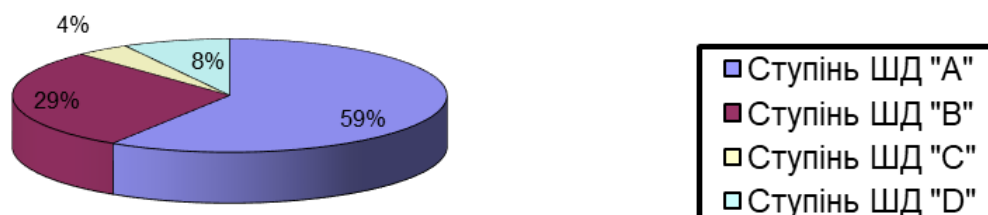
- 54.Марінушкіна О. Діагностика шкільної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку. Діагностичний інструментарій психолога. К.: *Шкільний світ*, 2008. С. 43-51.
- 55.Медведев М.В. Взаємодія фізіологічних і психологічних механізмів в процесі адаптації. *Фізіологія людини*. 2008. Т. 24. № 4. С. 7-13.
- 56.Молокова О.А. Психологічна адаптація: основні концепції: монографія. Ірпінь, 2014. 274 с.
- 57.Муровцева О. В. Адаптація як загальнонаукове поняття. Миколаїв, 2016. 376 с.
- 58.Навчання і виховання учнів 3 класу: методичний посібник для вчителів. Упор. О. Я. Савченко. К.: Вид-во «Початкова школа», 2014. 512 с.
- 59.Навчальні програми для початкової школи. Сайт МОН України. **URL:** <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/pochatkova-shkola.html>
- 60.Назаріна Ю. М. Адаптація першокласників до навчання у школі: психолого-педагогічний семінар. Шкіль. психологу. Усе для роботи: наук.метод. журн. 2013. № 5. С. 9-11
- 61.Налчаджян А. А. Психологічна адаптація. Механізми і стратегії. Одеса, 2010. 368 с.
- 62.Нечіпоренко О. А., Хівренко С. М., Бабіченко Н. Ю. Ранкові зустрічі. 1 клас. І семестр. авт.-упоряд. Н. Ю. Бабіченко, О. А. Нечіпоренко, С. М. Хівренко. Х. : Вид. група «Основа», 2018. 141 с.
- 63.Нова українська школа: poradnik для вчителя. Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
- 64.Нова Українська Школа. Концептуальні засади реформування школи. **URL:** <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- 65.Опанасюк Г. Алгоритм супроводу дітей в адаптаційний період. *Психолог*. 2009. Січень (№3-4). С. 12-18.
- 66.Острогляд А. С. Програма адаптації першокласників до навчання в школі. **URL:** <https://urok-ua.com/prohrama-adaptatsiji-pershoklasnykiv-do-navchannya-v-shkoli/>
- 67.Перегончук Н. Психологічні основи проявів дезадаптації учнів початкової школи. Наукові записки: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів. Серія «Початкове навчання». Вип. 5. Частина II. Вінниця, 2017. С. 40-42.

- 68.Рудніцька І. Фізіологічні і психологічні аспекти адаптації дитини до школи. Психолог. Все про адаптацію. 2004. № 25-26. С.26-27.
- 69.Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав., 2016. 360 с.
- 70.Славіна Н. С. Психологічне консультування: навч.-метод.посібник. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. 69 с.
- 71.Таніна О. О. Причини шкільної дезадаптації. Причини шкільної дезадаптації. Спрямованість особистості сучасних школярів, 2011. С. 83-88.
- 72.Хорохойко М. І. Адаптація дітей до умов навчання в новій українській школі.URL:https://pedagogy.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2023/04/Osvitniyalmanakh_2023.6.pdf
- 73.Червонна Т. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах. URL: <https://www.slideshare.net/ssuser491ed5/1510-122587057>
74. Швидка І. Перший раз у перший клас. Психолог. 2015. №15-16 (567-568). С. 4-11.
- 75.Яновська Т. А. Особливості розвитку мислення молодших школярів в умовах інтегрованого навчання : Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Ін-т після-диплом. пед. освіти АПН України. К., 2018. 22 с.
- 76.Ясницький А. До історії культурно-історичної гештальт-психології: Виготський, Лурія, Коффка, Левін та ін.. Dubna Psychological Journal. *Психологічний журнал Міжнародного університету природи, суспільства і людини*. 2012. № 1. С. 60-97.

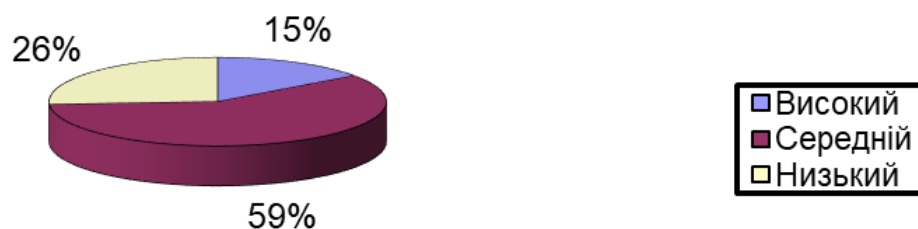
ДОДАТКИ

Додаток 1

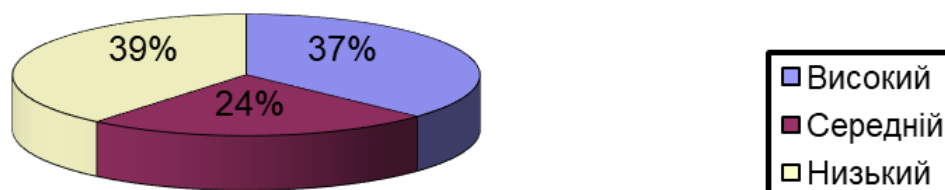
Процентне співвідношення молодших школярів з різними ступенями шкільної дезадаптації



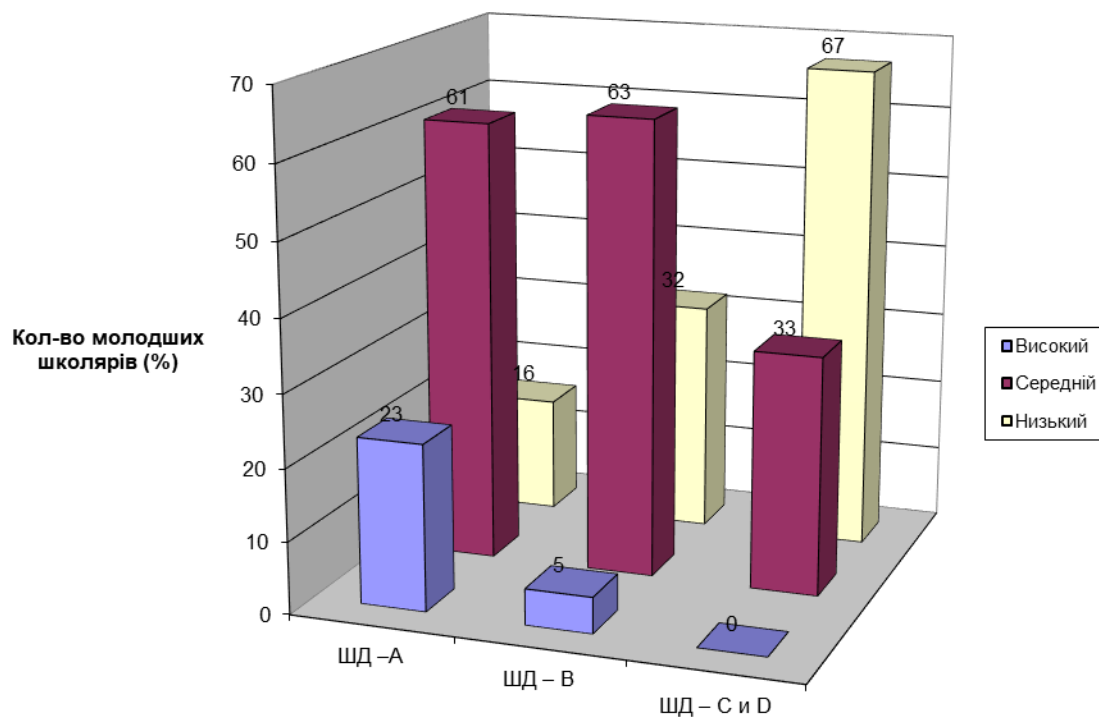
Процентне співвідношення молодших школярів з різним рівнем сформованості відповідальності (по опитувальнику для батьків)



Процентне співвідношення молодших школярів з різним рівнем сформованості відповідальності (по експеримент. ситуації)



Співвідношення рівня сформованості відповідальності з різною ступеню ШД



Додаток 3

Дитячий особистісний опитник Р. Кеттела

Модифікований варіант дитячого особистісного опитника включає 12 факторів або шкал, що відображають характеристики деяких якостей особистості - це фактори А, В, С, D, Е, F, G, Н, I, О, Q3, Q4. Кожний особистісний фактор розглядається як континуум певної якості або "первинної риси" (в опитнику вимірюється в межах - одиниць шкали з мінімальним значенням в 1 бал, максимальним - 10 і середнім 5,5 бал), і характеризується біполярно по крайніх значеннях цього континуума. Дитячий особистісний опитник містить 120 питань, які стосуються найрізноманітніших аспектів життя дитини: взаємин з однокласниками, відносин у сім'ї, поведінки на уроці, на вулиці, соціальних установок, самооцінки тощо. До кожного питання тесту надається два варіанти відповіді на вибір, а тільки до питань фактора В - три варіанти відповіді. Опитник розділений на 2 ідентичні частини по 60 питань, всі 12 шкал містять по 10 питань (5 в кожній частині), значуща відповідь на кожне з них оцінюється в 1 бал. Сума балів по кожній шкалі за допомогою спеціальних таблиць переводиться в спеціальні оцінки - "стіни".

Анкета для вчителя з діагностики адаптації першокласника до школи

Ця анкета розроблена Н.І. Ковалевою. Дозволяє виявити коефіцієнт дезадаптації (К) та відповідний ступінь дезадаптації. Всього виділяється 4 ступені дезадаптації:

Ступінь А - К до 14% - є нормальним, не дає можливості говорити про яку-небудь несполученість (низький ступінь дезадаптації);

Ступінь В - К від 15 до 30% - середній ступінь дезадаптації;

Ступінь С - К вище 30% - серйозний ступінь дезадаптації.

Ступінь D - К вище 40% - діти потребують консультації психоневролога. (Питання та обробка результатів наведені у додатку 7).

Анкета, спрямована на визначення рівня сформованості
відповідальності у дітей молодшого шкільного віку

(для батьків)

Ця анкета була розроблена на основі виділених критеріїв відповідальності, які були представлені у вигляді окремих тверджень. Загалом таких тверджень було 16. У кожному твердженні було представлено два протилежних прояви однієї характеристики поведінки (у правій та лівій колонках).

Батькам пропонувалося відзначити ступінь вираженості кожної характеристики в звичайній поведінці дитини. Для цього використовувалась біполярна шкала (3210123), де:

3 - зустрічається практично завжди;

2 - часто зустрічається;

1 - зустрічається, але у рідких випадках;

0 - ускладнюю відповідь.

Батькам необхідно було відзначити лише одну цифру у числовому ряді.

Згідно з отриманими результатами були виділені наступні норми:

<4,5 - низький рівень відповідальності,

4,5 - 6,0 - середній рівень відповідальності,

>6,0 - високий рівень відповідальності.

Текст анкети додається (див. додаток 6).

Додаток 4

Експериментальна ситуація "Виготовлення закладок для дитячого садка"

Експериментальна ситуація реалізувалась наступним чином: у п'ятницю дітям було дано завдання виготовити закладки для дитячого садка на святкування Дня книги. При цьому запропоновано наступну інструкцію: "У дитячому садку «Аленка» відбудеться святкування Дня книги. Для того, щоб це свято пройшло добре, щоб усі діти були задоволені, ми повинні їм допомогти. Для цього необхідно виготовити закладки. Тобто кожен з вас повинен виготовити 5 закладок, якщо хто-небудь захоче, може виготовити більше, але не менше 5. Закладки можуть бути зроблені з будь-якого матеріалу, але вони повинні бути красивими, і ви обов'язково повинні виготовити їх самі, без допомоги кого-небудь. Закладки не можна купувати".

Термін виконання закладок - 3 дні (п'ятниця, субота і неділя), тобто діти мали принести закладки в понеділок.

Ще однією необхідною умовою експерименту було те, що жодні записи не робилися, тобто діти мали запам'ятати завдання без будь-яких допоміжних засобів, без контролю батьків і вчителя.

Робота дітей оцінювалась за наступними

параметрами: Норма: 3 бали - > 5 закладок

2 бали - 5 закладок

1 бал - < 5 закладок

0 балів - не виконав зовсім

Якість: 3 бали - кольорові закладки з малюнками

2 бали - прості, без малюнків

1 бал - безбарвні

0 балів - невласне виконання (купив), не виконав.

Термін виконання:

3 бали - в понеділок

2 бали - у вівторок

1 бал - через кілька днів після нагадування

0 балів - зовсім не приніс

У результаті оцінок роботи дітей були отримані наступні норми:

0 - 3 бали - низький рівень відповідальності;

4 - 6 балів - середній рівень відповідальності;

7 - 9 балів - високий рівень відповідальності.

Додаток 5

Анкета, спрямована на визначення рівня сформованості
відповідальності у молодших школярів (для батьків)

Ім'я дитини: _____

Старший або молодший дитина, якщо в сім'ї декілька дітей _____

Клас: _____

П.І.Б батьків: _____

Освіта: _____

Вік (батьків): _____

Кількість дітей у сім'ї: _____

Інструкція: «Вашій увазі пропонується 16 тверджень, що стосуються деяких аспектів поведінки дітей. У кожному твердженні представлено 2 протилежні прояви однієї характеристики поведінки (у правій і лівій колонках). Відзначте, будь ласка, на анкеті ступінь вираженості кожної характеристики в звичайній поведінці Вашої дитини. Для цього необхідно обвести відповідну оцінку в середньому стовпчику анкети, позначивши лише одну цифру у числовому ряді:

3 – зустрічається практично завжди;

2 – часто зустрічається;

1 – зустрічається, але у рідких випадках;

0 – ускладнюється відповідь

Наприклад:

Дитина добре виконує завдання, навіть якщо воно не	3 2 1 0 1 2 3	Дитина не розпочне виконувати завдання до тих пір, поки ви не нагадаєте
--	----------------------	---

перевіряється, і процес виконання не контролюється.		йому (їй) про це і не візьмете контроль за процесом виконання.
---	--	--

Вибір цифри 3 з правого боку означає, що дитина майже завжди не розпочинає виконання завдання, поки ви не нагадаєте йому про це.

Спробуйте якнайменше використовувати нейтральну відповідь 0. При відповідях важлива ваша перша реакція.

Заздалегідь вдячні вам за щирі відповіді!

Текст опитувальника

1	Дитина добре виконує завдання, навіть якщо воно не перевіряється і процес виконання не контролюється.	3 2 1 0 1 2 3	Дитина не розпочне виконувати завдання до тих пір, поки ви не нагадаєте йому (їй) про це і не візьмете контроль за процесом виконання.
2	Роблячи завдання, дитина може відмовитися від будь-яких розваг, щоб добре виконати доручення.	3 2 1 0 1 2 3	Навіть найбільш відповідальне завдання не може змусити дитину відмовитися від улюбленої справи (дивлення телебачення, роботи на комп'ютері, прогулянки і т. д.).

3	Дитина виконує вимогу після першого її пред'явлення.	3 2 1 0 1 2 3	Для виконання вимоги дитині потрібні повторні нагадування від батьків або вчителів.
4	"Обіцяти" для дитини означає зробити.	3 2 1 0 1 2 3	Виконання обіцянки дитиною залежить від ступеня складності обіцяного, привабливості завдання або його настрою.
5	Без прохання батьків, за власною ініціативою, дитина допомагає в роботі по дому.	3 2 1 0 1 2 3	Дитина виконує лише те, що їй доручено.
6	Якщо дитині дали завдання, вона без зволікань приступає до нього, не відкладаючи на потім.	3 2 1 0 1 2 3	Дитина виконує завдання в останній момент, постійно знаходячи приводи для відкладення, і в результаті запізнюється з його виконанням у встановлені строки.
7	Підготовуючи домашнє завдання, дитина не обмежується підручником, ставить	3 2 1 0 1 2 3	Дитину часто доводиться просити переробити домашнє завдання,

	питання, читає енциклопедії та іншу додаткову літературу.		оскільки якість його виконання страждає.
8	Під час виконання завдання дитина не припиняє роботу до тих пір, поки не буде зроблено абсолютно все.	3 2 1 0 1 2 3	Дитина може йти до школи, не виконавши домашнє завдання до кінця.
9	Починаючи відповідальну роботу, дитина ретельно замислюється над завданням, уточнює правила і задає питання для зрозуміння процесу його виконання.	3 2 1 0 1 2 3	Дитина може виконати завдання неякісно, оскільки спочатку не розібрався в його суті.
10	Якщо дитина не виконала обіцянку або доручення, вона безперечно приймає всі заходи критики, розуміючи необхідність відповідати за свої дії.	3 2 1 0 1 2 3	Якщо дитина не виконала доручення, вона може не усвідомлювати своєї провини і часто вважати покарання несправедливим.
11	У виняткових випадках відмови від доручення дитина може пояснити його реальні причини.	3 2 1 0 1 2 3	Регулярно відмовляючись від складних завдань, дитина не може пояснити

			реальні причини своєї відмови.
12	Виконуючи будь-яке завдання, дитина розуміє, для чого і для кого необхідний результат її роботи.	3 2 1 0 1 2 3	Дитина виконує завдання автоматично, не задумуючись про призначення його результатів.

Додаток 6

Опитувальник для вчителя з діагностики адаптації учня 1-го класу до школи (Ковалева Н.І.)

Інструкція: У бланку відповідей слід викреслити номери тих висловлювань, які, на вашу думку, стосуються даного учня.

1. Батьки повністю усунуті від виховання, вони майже ніколи не відвідують школу.
2. Під час вступу до школи дитина не має елементарних навичок навчання (не вміє рахувати, не знає букву і т.д.).
3. Не знає багато з того, що відомо більшості дітей його віку (наприклад, дні тижня, пори року, казки тощо).
4. Погано розвинені дрібні м'язи рук (проблеми з письмом, нерівні букви, трімор тощо).
5. Пише правою рукою, але за словами батьків є переученим лівшою.
6. Пише лівою рукою.
7. Безцільно рухає руками.
8. Часто моргає.
9. Ссе палець або ручку.
10. Іноді заїкається.
11. Гризе нігті.
12. У дитини велика будова тіла, маленький зріст.
13. Дитина очевидно «домашня», потребує доброзичливої атмосфери, любить, коли його гладять, обнімають.
14. Дуже любить грати, грає навіть на уроках.

15. Створюється враження, що він молодший, ніж інші діти, хоча за віком він ровесник.

16. Мова інфантильна, нагадує мову 4-5-річної дитини.

17. Чрезмерно турбується на уроках.

18. Швидко пристосовується до невдач.

19. Любить шумні рухливі ігри на перемінах.

20. Не може довго сконцентруватися на одному завданні, завжди намагається зробити якомога швидше, не турбуючись про якість.

21. Після цікавої гри, фізкультурної паузи його неможливо налаштувати на серйозну роботу.

22. Довго переживає невдачі.

23. При неочікуваному запитанні вчителя часто збентежений. Якщо дати час на обдумування, може відповісти добре.

24. Дуже довго виконує будь-яке завдання.

25. Домашнє завдання виконує набагато краще, ніж класні (різниця дуже суттєва, більше, ніж у інших дітей).

26. Дуже довго переставляється з однієї діяльності на іншу.

27. Часто не може повторити за вчителем найпростіший матеріал, при цьому демонструє відмінну пам'ять, коли мова йде про цікаві його речі (наприклад, знає марки машин, але не може повторити найпростіше правило).

28. Вимагає до себе постійної уваги з боку вчителя. Практично все робить тільки після персонального звернення: "Пиши!" і т.п.

- 
29. Допускає багато помилок при списуванні.
30. Для того, щоб відволікти його від завдання, достатньо найменшої причини: заскрипіла дверцята, щось впало і т.д.
31. Приносить в школу іграшки і грається на уроках.
32. Ніколи нічого не зробить більше положеного мінімуму: не прагне дізнатися щось, розповісти.
33. Батьки скаржаться, що з важкістю сідають його за уроки.
34. Створюється враження, що на уроках йому погано, оживає на перемінах.
35. Не любить жодних зусиль, якщо щось не вдається, кидає, шукає якісь виправдання: рука болить і т.п.
36. Не зовсім здоровий вигляд (блідий, худенький).
37. К в кінці уроку працює гірше, часто відволікається, сидить з відсутнім виглядом.
38. Якщо щось не виходить, роздратовується, плаче.
39. Погано працює в умовах обмеженого часу. Якщо торопити, може зовсім "відключитися", кинути роботу.
40. Часто скаржиться на втомленість, головний біль.
41. Майже ніколи не відповідає правильно, вимагає кмітливості.
42. Відповіді стають краще, якщо є опора на зовнішні об'єкти (рахує пальці т. п.).
43. Після пояснення вчителя не може виконати аналогічне завдання.

44. Ускладнюється застосовувати раніше засвоєні поняття, навички при поясненні вчителем нового матеріалу.

45. Часто відповідає не за суттю, не може виділити головне.

46. Створюється враження, що йому важко зрозуміти пояснення, так як основні навички, поняття у нього не сформовані.

При роботі з опитувальником вчитель на бланку відповідей викреслює номери, в яких описані фрагменти поведінки, характерні для конкретного дитини. Бланк розділено вертикальною лінією. Якщо номер викресленого фрагменту знаходиться ліворуч від лінії, при обробці зараховується один бал, якщо праворуч - то два бали. Максимально можлива сума балів - 70 балів. Підрахувавши, яку суму набрав дитина, можна визначити його коефіцієнт дезадаптації: $K = 100\% * n/70$, де n - кількість балів, набраних дитиною.

Інтерпретація значень коефіцієнтів:

А - показник до 14% є нормальним, не дає можливості говорити про якесь неблагополуччя;

В - показник від 15 до 30% свідчить про середню ступінь дезадаптації.

С - показник вище 30% серйозний рівень дезадаптації;

Д - якщо коефіцієнт перевищує 40%, то діти, як правило, потребують консультації психоневролога.

У бланку відповідей всі наявні фактори поведінки визначені певним чином. Така будова бланка дає можливість досить швидко орієнтуватися, визначити, який фактор лежить в основі дезадаптації.

БС - батьківське ставлення.

НДШ - невідповідність до школи.

Л - ліворучність.

НС - невротичні симптоми.

І - інфантилізм.

ГС - гіперкінетичний синдром, надмірна рухливість.

ІНС - інертність нервової системи.

НД - недостатня довільність психічних функцій.

НМ - низька мотивація навчальної діяльності.

АС - астеничний синдром.

ПД - порушення інтелектуальної діяльності.