

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Е. А. Кропотов, О. В. Ванновская

Работа выполнена при финансовой поддержке КНВШ, от 04.07.2024 № 121, проект «Школьная тревожность как фактор дезадаптации у учащихся младших классов».

Аннотация. Исследование посвящено изучению факторов и критериев школьной дезадаптации в условиях новой единой образовательной программы, построению собственной структурно-функциональной модели школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте. Проведен формирующий эксперимент. Было выявлено, что наиболее значимыми критериями школьной дезадаптации являются уровень школьной тревожности, самооценка и уровень коммуникативных способностей обучающихся. Полученные взаимосвязи внутренних показателей в сочетании с рядом внешних критериев позволяют сделать вывод о системной детерминации школьной дезадаптации. Проведенный формирующий эксперимент позволил добиться позитивных сдвигов практически по всем показателям школьной дезадаптации в группе детей, имеющих явные внешние и внутренние симптомы дезадаптации.

Ключевые слова: младший школьный возраст, первоклассники, школьная дезадаптация, модель школьной дезадаптации, критерии и факторы школьной дезадаптации

THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF SCHOOL MALADJUSTMENT OF FIRST GRADERS

Е. А. Kropotov, O. V. Vannovskaya

The work received financial support from the Committee for Science and Higher Education (CSHE), project No. 121 of 4 July 2024 'School anxiety as a factor of maladjustment in primary school students'.

Abstract. The study is focused on the factors and criteria of school maladjustment in the context of the new unified educational program. The authors developed their own structural and functional model of school maladjustment in primary school age. The study involved a formative experiment. We found that the most significant criteria for school maladjustment include the level of school anxiety, self-esteem and the level of communicative abilities of students. The obtained correlations of internal indicators in combination with a number of external criteria allow us to conclude that school maladjustment is caused by a system of factors. The conducted formative experiment made it possible to achieve positive changes in almost all indicators of school maladjustment in a group of children with clear external and internal symptoms of maladjustment.

Keywords: primary school age, first graders, school maladjustment, school maladjustment model, criteria and factors of school maladjustment

Введение

Системе образования в последние десятилетия уделяется особое внимание на государственном и муниципальном уровнях. Одним из наиболее важных нововведений является внедрение в систему начального общего образования единой образовательной программы. Это изменение было внесено «в целях совершенствования государственной политики в сфере общего образования, обеспечения единого образовательного пространства, включая усиление координирующей роли федеральной учебно-методической документации» (Федеральный закон... 2022). Подразумевается, что образовательная программа станет «золотым стандартом» качества знаний как для государственных, так и для частных школ.

В связи с этим возникла актуальная проблема для научных исследований, связанная с выявлением эффективности новой программы с точки зрения школьной адаптации/ дезадаптации обучающихся.

Целью данного исследования является изучение школьной дезадаптации в условиях введения новой образовательной программы. Исследование посвящено изучению внутренних и внешних детерминант школьной дезадаптации у обучающихся, у которых с начала года наблюдались симптомы школьной дезадаптации. В результате теоретического анализа и данных предварительной диагностики была разработана Структурная модель системной детерминации школьной дезадаптации младших школьников, на основе которой был разработан и проведен формирующий эксперимент. Модель опирается на представление о том, что изучаемые явления, участвующие в формировании школьной дезадаптации, следует рассматривать как системное явление (Григорьева 2008, Павлова 2023, Ронгинская 2022).

Теоретический обзор представленной проблемы

В данной работе школьная дезадаптация понимается как специфически школьное на-

рушение адаптации, снижающее субъективный и объективный статус ребенка в школе, семье и затрудняющее реализацию учебно-воспитательного процесса (Безруких и др. 2021; Каган 1984).

В первую очередь при изучении маркеров школьной дезадаптации необходимо обозначить основные внутренние и внешние факторы, вызывающие напряжение того или иного вида адаптации. К внутренним факторам можно отнести *соматические* (ослабленное здоровье, повышенная заболеваемость или ОВЗ), *психофизиологические* (особенности ЦНС и ВНД, специфика сенсорной системы и индивидуальные характеристики высших психических функций, таких как концентрация и объем внимания, памяти и т. д.) и *индивидуально-психологические* факторы (мотивация, самооценка, эмоционально-волевые характеристики и особенности поведения ребенка). Выделение внутренних факторов обусловлено идеей «психосоматической дезадаптации, когда низко адаптивный тип стремится к идеям, доступным только для высокоадаптивного, а последний стремится к недостижимому, разрушает на этом пути свой организм» (Лавров и др. 1999, 16). Психосоматическая дезадаптация сопровождается негативными эмоциональными переживаниями, и если субъект находится в подобном состоянии достаточно длительное время, то он отвечает одной из двух реакций: агрессивно-протестной или капитулятивно-депрессивной. «Психосоматическая травматизация усиливает неувлеченность, следуя по психосоматическому пути» (Лавров и др. 1999, 16).

Роль индивидуально-психологических характеристик хорошо раскрывается с опорой на положение С. Л. Рубинштейна, согласно которому формирование психики в условиях социальной среды происходит, преломляясь внутренними условиями человека (Марцинковская 2020). Тип личности, являясь относительно устойчивым психическим образованием, уходит корнями в конституциональные особенности и особенности ВНД, что отражается в индивидуальном

стиле мышления, поведения, направленности личности, мотивации и т. д. «Состояние субъекта во многом определяется индивидуальным типом реагирования и проявляется усилением, заострением или ослаблением личностных качеств» (Марцинковская 2020, 16). Для нас это значит, что любое патологическое или болезненное состояние развивается в условиях взаимодействия деструктивных влияний средовых факторов, ресурсов личности, индивидуального типа реагирования, защитных и компенсаторных механизмов.

Не менее значимой группой факторов являются внешние детерминанты, к числу которых можно отнести *семейные условия*, а также *отношения со сверстниками и учителями*. Стиль преподавания учителя во многом определяет отношение ученика к школе, учению и самому себе. Существует ряд исследований, говорящих о том, что наибольшее количество поведенческих нарушений в начальных классах отмечается у учителей с попустительским стилем преподавания, а авторитарный стиль приводит к устойчивым личностным нарушениям обучающихся (Камакина 2022).

Кроме того, в вопросе субъективного благополучия младшего школьника важны не только отношения с учителем и родителями, но и со сверстниками. Т. Н. Канонир со ссылкой на исследования С. Р. Ашера и К. Р. Вентзеля (Wentzel, Asher 1995) отмечает, что «социальный статус ученика “отвергнутые дети”, те, кто имел только несколько дружеских связей и кто не нравился одноклассникам, имели более низкий уровень достижений по сравнению с подростками со средним статусом в классе» (Канонир 2019, 382). Кроме того, теми же исследователями обозначена взаимосвязь социального статуса и учебных достижений обучающихся. Отвергаемые дети зачастую получают более низкую оценку своей уверенности от учителя, характеризуются как легко включающиеся в драку. Описанные сложности у отвергаемых обучающихся дают основания полагать, что отношения внутри класса, как

с учителем, так и с учениками, во многом определяют успешность обучения и отношение к учению со стороны школьника.

Говоря о роли семейных факторов в формировании школьной дезадаптации, в первую очередь стоит отметить взаимосвязь субъективного благополучия обучающегося и стиля воспитания. Наиболее опасными для будущего школьника являются гипер- и гипопротекция, игнорирование или потворствование потребностям ребенка, избыточность или недостаточность требований и наказаний к ребенку (Эйдемиллер, Юстицкис 2015). Выраженные показатели любой из перечисленных особенностей могут оказаться наиболее важными при изучении этиологии школьной дезадаптации.

Также для данного исследования представляется интересным учет количества сиблингов в семье младшего школьника, а также очередность рождения детей в семье. А. Адлер (A. Adler) указывал на ряд психологических особенностей старших и младших братьев в семье. Актуальные исследования указывают на следующие проблемы взаимоотношений сиблингов: ревность из-за разницы во внимании родителей, насилие со стороны одного из братьев/сестер, обида из-за различий в правах и обязанностях и др. (Шевцова 2022).

Отношения сиблингов могут носить и позитивный характер. Наиболее доверительные отношения выстраиваются в диаде «сестра — сестра», наиболее конфликтные между двумя братьями (Rufo 2006). Отношения сиблингов зачастую носят конфликтный характер, однако В. Бэдфорд указывает на позитивное влияние этой особенности: споры сиблингов способствуют ускоренному развитию навыков социального взаимодействия, дают опыт открытого и честного взаимодействия, создают условия для формирования адекватной самооценки. Однако для достижения позитивных последствий конфликтов сиблингов необходимо их когнитивное переосмысление на последующих этапах онтогенеза (Bedford 1996).

Одним из наиболее важных факторов успешности адаптации первоклассников к обучению является также факт посещения дошкольных образовательных организаций. Здесь важно отметить, что некоторые дети достаточно хорошо адаптируются к школе, находясь до этого времени на домашнем обучении, но это возможно только при условии, что родители формируют готовность ребенка к дальнейшему систематическому обучению, примерно так же, как это делают воспитатели дошкольных учреждений (Амонашвили, Галиева 2022).

Упомянутые ранее индивидуально-психологические факторы выполняют также функцию основных маркеров, по которым можно судить о наличии у обучающегося проблем с адаптацией в школе. По мнению В. В. Сорокиной, «в школе усугубляются индивидуально-психологические особенности ребенка, которые помешали ему адаптироваться в детском саду (робость, застенчивость, агрессивность, чрезмерная возбудимость)» (Сорокина 2007, 15).

В данном исследовании за основу взят системный подход к диагностике школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте, который включает в себя процедуры концептуализации существующих взглядов на факторы и критерии школьной дезадаптации с их последующей операционализацией.

Методы

Выборка и процедура исследования

В исследовании приняли участие 152 обучающихся в возрасте от 6 до 7 лет, обучающихся по образовательной программе «Школа России», из них 64 мальчика и 88 девочек. Эмпирическое исследование школьной дезадаптации проводилось в 2023/2024 учебном году, базами эмпирического исследования выступали: МОУ «Ломоносовская школа № 3», ГБОУ СОШ № 319 Петродворцовского района Санкт-Петербурга имени Героя Российской Федерации Д. А. Соловьева.

Эмпирическое исследование включало в себя проведение формирующего эксперимента, проходящего в три этапа. Цель экспе-

римента — оптимизация показателей школьной дезадаптации первоклассников на основе обучения их приемам коммуникации, снижения уровня школьной тревожности и повышения уровня самооценки.

Методы и методики эмпирического исследования:

- анкетирование учителей и родителей;
- формирующий эксперимент;
- психодиагностические методы:

1) Тесты психических процессов: Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека, предназначенный для диагностики общего уровня психического развития, мышления, запоминания; Тест оценки концентрации внимания Пьерона-Рузера, использованный для исследования уровня сформированности произвольной регуляции внимания; Тест «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурия, диагностика произвольной регуляции памяти;

2) личностные опросники: Методика диагностики уровня школьной тревожности Б. Н. Филлипса для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста; «Исследование самооценки по методике Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн»; Анкета школьной мотивации Н. Г. Лускановой для выявления уровня мотивации и определения особенностей отношения детей к школе, учебному процессу; Методика М. И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников» для диагностики коммуникативных, интерактивных функций младших школьников;

3) опросники для родителей и учителей: Опросник «Индивидуальный стиль педагогической деятельности А. М. Марковой, А. Я. Никоновой; Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Методика АСВ) Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса;

- Математико-статистические методы обработки данных: t-критерий Стьюдента

для зависимых и независимых выборок; коэффициент корреляции Пирсона; кластерный анализ методом k-средних Варда.

Результаты

Констатирующий этап исследования проводился в октябре-ноябре 2023 г. Включал в себя сбор эмпирических данных, выделение контрольной и экспериментальной группы исследования. Для разделения выборки был проведен кластерный анализ методом k-средних Варда по всем изучаемым показателям. Наибольшие скачки масштабированного расстояния позволили выделить три группы испытуемых, средние значения показателей дезадаптации в каждой группе представлены в таблице 1.

Результаты исследования показали, что наиболее значимыми показателями школьной дезадаптации выступают уровни тревожности, самооценки, школьной мотивации и коммуникации.

По результатам кластерного анализа было выделено три группы обучающихся:

- группа адаптированных (n = 65);
- группа средней адаптации (n = 63);
- группа дезадаптированных (n = 21).

В контрольную группу (1) вошли 65 хорошо адаптированных обучающихся в возрасте 6–7 лет; в экспериментальную группу (3) вошли 21 обучающийся, 11 девочек

и 10 мальчиков в возрасте 6–7 лет. Из таблицы 1 видно, что наибольший разрыв в изучаемых показателях обнаруживается в уровнях самооценки, произвольности внимания, школьной мотивации, коммуникативных способностях и в уровне школьной тревожности.

Кроме того, обучающиеся, распределенные в экспериментальную выборку, имеют ряд внешних признаков, по которым можно судить о наличии дезадаптации. По результатам анкеты для учителей 33% обучающихся (n = 7) имеют регулярные пропуски уроков, 48% (n = 10) учителя отметили как неуспевающих, 71% (n = 15) имеют повышенную утомляемость и быстро устают в течение дня, 33% замкнуты и, по мнению учителя, не имеют друзей, 57% (n = 12) часто болеют. Сиблингов в семье имеет лишь половина из данной группы (11 человек), из них 35% имеют старших братьев/сестер, 65% — младших. Большая часть родителей из данной выборки демонстрируют такие особенности стиля воспитания, как «Чрезмерность требований-обязанностей», «Воспитательная неуверенность» и «Фобия утраты ребенка», которые в основном группируются в два типа дисгармоничного воспитания: Доминирующая гиперпротекция» и «Повышенная моральная ответственность». Для учителей характерны эмоционально-импровизационный и эмоционально-методический стиль педагогической деятельности.

Таблица 1

Таблица сопряженности основных показателей по результатам кластерного анализа методом Варда

Table 1

The conjugacy of the main indicators based on the results of cluster analysis by the Ward method

Ward Method	Произвольное внимание	Самооценка	Притязания	Мотивация	Коммуникация	Произвольное запоминание	Школьная тревожность	Готовность к обучению
Группа 1	91,21	74,51	91,01	21,39	20,84	7,31	14,34	18,56
Группа 2	85,36	77,34	1,93	20,07	20,81	7,10	14,01	16,84
Группа 3	66,57	58,22	52,85	13,09	16,67	6,35	18,56	14,34
k-средние	86,11	71,36	45,30	19,81	20,56	5,33	14,27	16,69

Таким образом, на основании кластерного анализа и ряда внешних признаков, можно сделать вывод, что экспериментальная выборка сформирована адекватно целям исследования.

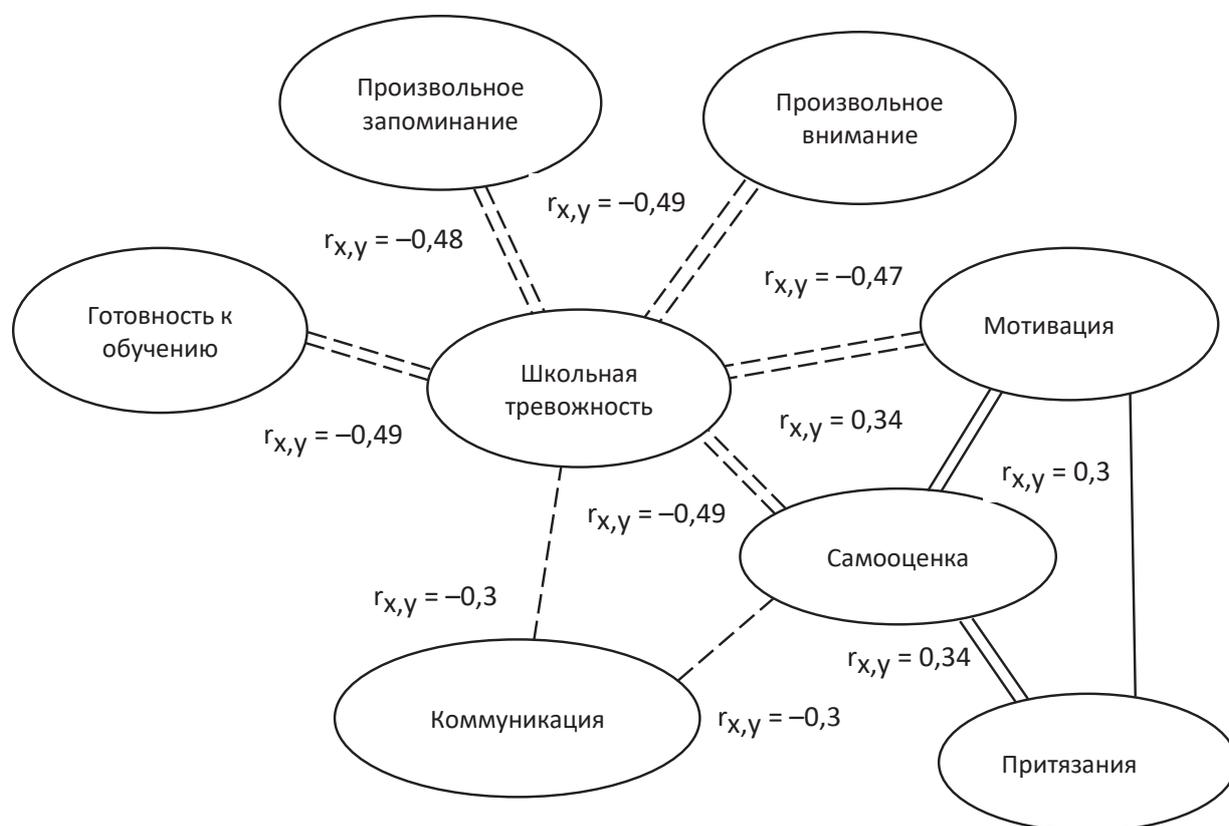
На следующем этапе, в группах адаптированных и дезадаптированных детей был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Полученные результаты представлены на рисунках 1 и 2.

Из рисунка 1 видно, что наибольшее количество взаимосвязей обнаруживается у показателей школьной тревожности, самооцен-

ки и мотивации. Кроме того, обнаружены взаимосвязи между всеми изучаемыми показателями школьной дезадаптации.

В данном случае также обнаружено, что наибольшее количество статистически значимых взаимосвязей характерно для показателей школьной тревожности, самооценки и коммуникации как общения.

По результатам анализа литературы по проблеме школьной дезадаптации и результатам констатирующего эксперимента была предложена Структурная модель системной детерминации школьной дезадаптации младших школьников (рис. 3). Модель



Примечания:

- — прямая взаимосвязь при $p \leq 0,05$;
- ===== — прямая взаимосвязь при $p \leq 0,01$;
- - - - - — обратная взаимосвязь при $p \leq 0,05$;
- == = = = — обратная взаимосвязь при $p \leq 0,01$

Рис. 1. Взаимосвязи параметров школьной дезадаптации в группе адаптированных обучающихся

Fig. 1. Interrelations of school maladjustment parameters in a group of adapted students

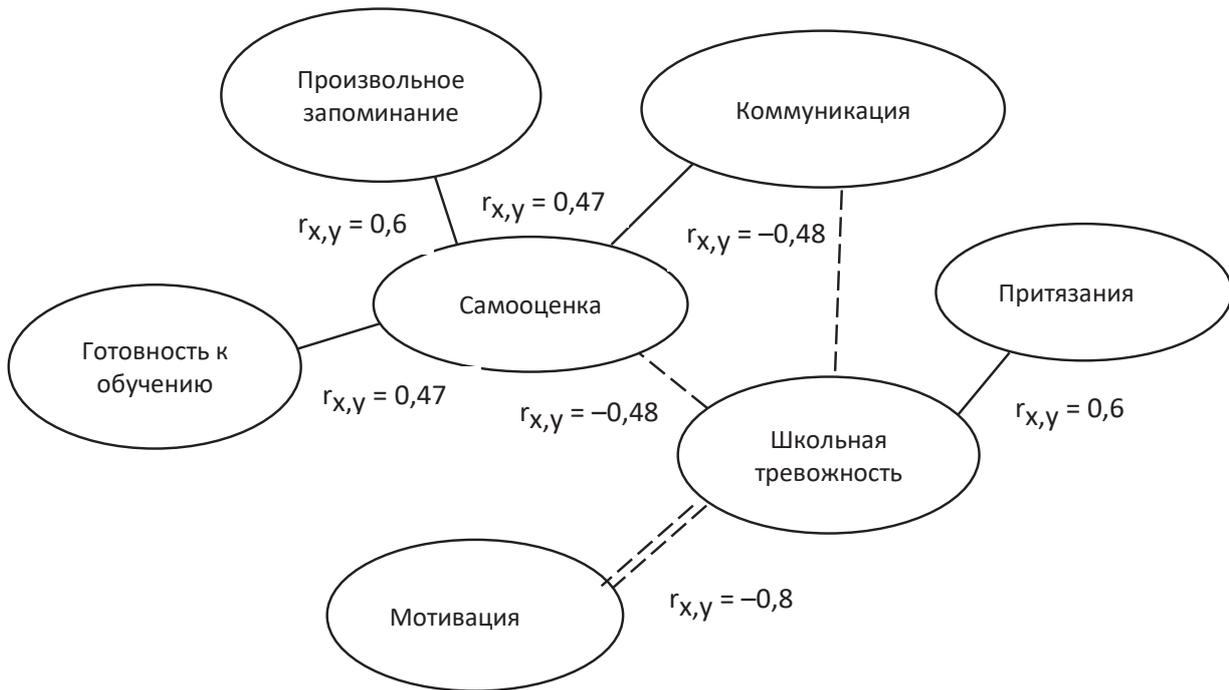


Рис. 2. Взаимосвязь параметров школьной дезадаптации в группе дезадаптированных обучающихся

Fig. 2. The relationship between the parameters of school maladjustment in a group of maladjusted students

описывает провоцирующие факторы, составляющие, а также критерии школьной дезадаптации, на основе которых можно разделять эмпирическую выборку на группы адаптированных и дезадаптированных детей.

К внутренним критериям были отнесены следующие компоненты:

- мотивационный (внутренняя позиция школьника);
- поведенческий (нарушения поведения);
- эмоционально-волевой (произвольность высших психических функций и регуляция эмоций);
- рефлексивный (самооценка);
- компетентностный компонент (сформированность ЗУН в учебной деятельности).

К внешним критериям были отнесены низкая успеваемость, заболеваемость (пропуски занятий по болезни), наличие конфликтов, связанных с невыполнением требований образовательной среды.

Предложенная модель позволяет увидеть комплекс факторов, участвующих в форми-

ровании школьной дезадаптации младшего школьника. Модель построена с опорой на предикторы дезадаптации (Изотова 2021; Лавров и др. 1999; Лисин 2010). Взаимосвязи между компонентами школьной дезадаптации проверены с использованием эмпирических и математико-статистических методов, результаты данного исследования будут рассмотрены позднее.

Формирующий этап эксперимента проводился в феврале-марте 2024. Целью этапа являлась коррекция выявленных проблем с коммуникацией, самооценкой и тревожностью (независимая переменная) в группе детей с выраженными симптомами школьной дезадаптации (зависимая переменная). Была разработана коррекционная программа, рассчитанная на два месяца и включающая 10 встреч в формате групповой психокоррекции. В программе коррекции участвовали 21 первоклассник.

Контрольный этап эксперимента проводился в конце учебного года, в мае 2024,

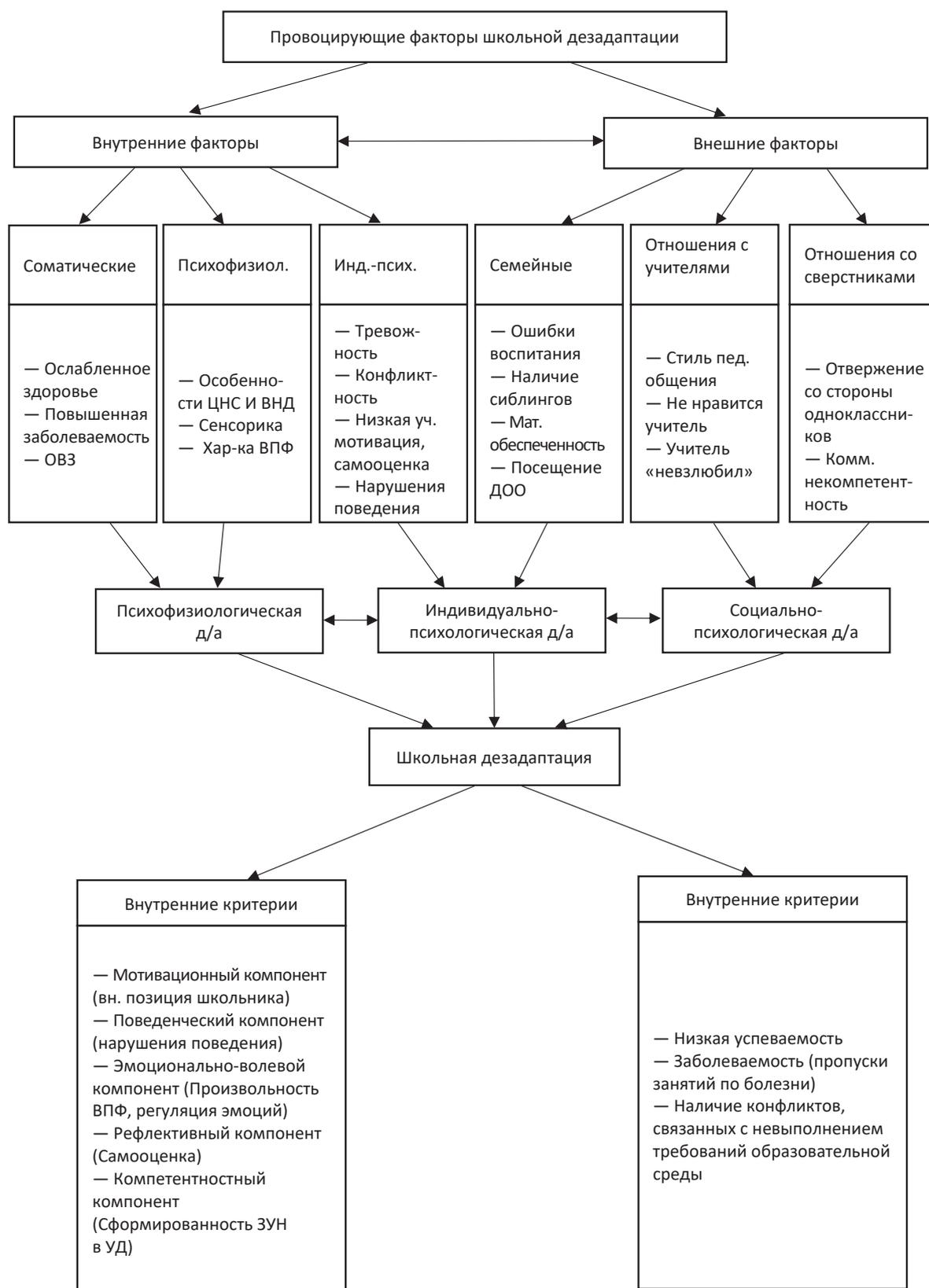


Рис. 3. Структурная модель системной детерминации школьной дезадаптации младших школьников
 Fig. 3. The structural model of the systemic determination of school maladjustment of younger students

была проведена повторная диагностика в контрольной и экспериментальной группах, проведен сравнительный анализ изучаемых параметров школьной дезадаптации при помощи t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Результаты расчетов представлены в таблице 2.

Таким образом, статистически значимыми в экспериментальной группе являются сдвиги практически по всем показателям, за исключением уровня притязаний. В свою очередь, в контрольной группе наблюдаются статистически значимые различия только по показателю школьной мотивации. Исходя из результатов, можно сделать вывод об эффективном коррекционном воздействии на экспериментальную группу, в то время как в контрольной группе увеличение показателей можно объяснить нормальным темпом развития детей.

На последнем этапе был проведен сравнительный анализ показателей школьной дезадаптации обеих групп результаты представлены в таблице 3.

Из таблицы видно, что различия между группами обнаруживаются лишь в уровне притязаний и произвольности внимания, по показателям школьной тревожности экспериментальная группа показывает результаты ниже, чем контрольная группа. Таким образом, воздействие на зависимые переменные формирующего эксперимента показало свою эффективность, снизив показатели школьной дезадаптации.

Обсуждение результатов

В группе детей с выраженными признаками школьной дезадаптации высокий уровень школьной тревожности взаимосвязан с низкой самооценкой, школьной мотивацией и слабыми коммуникативными навыками, однако тревожные дети склонны предъявлять к себе повышенные требования, что находит отражение в уровне притязаний. Кроме того, согласно полученным результатам, самооценка выступает значимым показателем, с которым взаимосвязаны важнейшие характеристики, детерминирующие школьную

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа параметров школьной дезадаптации на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (экспериментальная и контрольная группы)

Table 2

The results of a comparative analysis of school maladjustment parameters at the ascertaining and the control stages of the experiment (experimental and control groups)

Психологические характеристики	Экспериментальная группа (дезадаптированные)		Контрольная группа (адаптированные)	
	t-критерий	Уровень значимости	t-критерий	Уровень значимости
Произвольное запоминание	-3,03	0,008**	-1,6	0,071
Произвольное внимание	-4,3	0,000**	-1,83	0,059
Готовность к школьному обучению	-5,27	0,000**	-0,3	0,804
Самооценка	-2,75	0,013*	0,6	0,54
Притязания	-1,1	0,27	1,4	0,92
Школьная мотивация	-5,8	0,000**	2,6	0,12*
Коммуникация	-2,94	0,008**	1	0,31
Тревожность	4,27	0,000**	0,098	0,33

* Сдвиги значимы на уровне $p \leq 0,05$,

** Сдвиги значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа параметров школьной дезадаптации в группе адаптированных и дезадаптированных обучающихся на контрольном этапе эксперимента

Table 3

Results of a comparative analysis of school maladjustment parameters in the group of adapted and maladjusted students at the control stage of the experiment

Психологические характеристики	М ± m		Значение t-критерия Стьюдента	Уровень статистической значимости
	Адаптированные (n = 64)	Дезадаптированные (n = 21)		
Произвольное запоминание	8,1 ± 0,3	7,8 ± 0,2	0,82	–
Произвольное внимание	92,5 ± 1,67	79,57 ± 2,9	4,01	p < 0,01
Готовность к школьному обучению	21,4 ± 1	20,2 ± 0,5	1,08	–
Самооценка	75,29 ± 1,68	72,21 ± 4,67	0,77	–
Притязания	91,67 ± 1,3	63,67 ± 12,1	4,41	p < 0,01
Школьная мотивация	21,39 ± 0,5	20 ± 0,7	1,41	–
Коммуникация	20,46 ± 0,34	20,85 ± 0,65	–0,55	–
Тревожность	11,15 ± 0,28	11,33 ± 0,43	–0,31	–

Примечание: значения представлены в формате М ± m, где М — среднее арифметическое, m — ст. ошибка.

дезадаптацию. Подобные результаты согласуются с традиционными представлениями о психических новообразованиях младшего школьного возраста, одним из которых выступает рефлексия (Божович 1995; Выготский 1984; Эльконин 1971). Несмотря на тот факт, что новообразования полноценно формируются лишь к концу возрастного периода, многие личностные характеристики, в частности самооценка, выступают фундаментом для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста, а также определяют успешность освоения ведущей деятельности.

Полученные взаимосвязи внутренних показателей в сочетании с рядом внешних критериев, согласно которым производился отбор контрольной и экспериментальной групп, позволяют сделать вывод о системной детерминации школьной дезадаптации.

В результате проведенного формирующего эксперимента были достигнуты позитивные сдвиги в уровне развития изучаемых показателей. Полученные данные говорят о том, что первоклассники, с кото-

рыми в рамках формирующего этапа эксперимента была проведена коррекционная работа, характеризуются более адекватной самооценкой, охотнее вступают в социальные взаимодействия, охотнее ходят в школу, в учебе их привлекают не только возможность видаться с друзьями, но и сам образовательный процесс, а также они стали менее тревожными, чем на констатирующем этапе эксперимента.

Позитивные сдвиги по всем показателям можно объяснить тем фактом, что психика младшего школьника довольно пластична, и коррекционное воздействие на основные «мишени», определенные на констатирующем этапе, за счет обнаруженных взаимосвязей вполне может повлечь за собой изменения во всех изучаемых показателях.

Выводы

В условиях новой образовательной программы сравнительно небольшой процент обучающихся имеют стойкие признаки школьной дезадаптации. Однако стоит учитывать, что основными внутренними кри-

териями школьной дезадаптации выступают школьная тревожность, самооценка и уровень коммуникативных способностей обучающихся. В связи с этим актуальным остается вопрос качественного анализа образовательной программы в свете групповых форм работы: как часто ученикам предоставляется возможность работать совместно, а следовательно, развить коммуникативные навыки, получить удовлетворение от совместно выполненной работы.

Проведенный формирующий эксперимент позволил добиться позитивных сдвигов практически по всем показателям школьной дезадаптации в группе детей, имеющих явные внешние и внутренние симптомы дезадаптации. Наибольшие сдвиги обнаружены в показателях готовности к школьному обучению, школьной мотивации, школьной тревожности. Эффективность формирующего эксперимента подтверждается также тем фактом, что в контрольной группе наблюдаются лишь небольшие улучшения показателей, не достигающих уровня статистической значимости, что можно объяснить естественными темпами развития в первом классе.

Предложенная модель отражает выявленные статистически значимые взаимосвязи внутренних критериев школьной дезадаптации, а также учитывает действие внешних факторов, позволяющих делать выводы об анамнезе и особенностях школьной дезадаптации отдельно взятого обучающегося.

Ограничения

Важно отметить, что данное исследование имеет ряд ограничений, которые имеют значение при планировании дальнейших исследований по этой теме:

1) для полноценного раскрытия проблемы школьной дезадаптации в условиях новой

образовательной программы целесообразно сравнить имеющиеся данные с результатами диагностики обучающихся по прежним образовательным программам;

2) некоторые корреляционные взаимосвязи для оценки взаимосвязи показателей школьной дезадаптации являются довольно слабыми ($r \leq 0,3$) и могут быть недостаточно точными, если в подобных исследованиях распределение будет менее равномерным, чем в этом;

3) в предложенной модели отмечаются также психофизиологические характеристики, которые в рамках этого исследования не учитывались, дальнейшее развитие темы подразумевает включение в исследование психофизиологических показателей;

4) в дальнейшем планируется построение регрессионных моделей, с целью выяснения значимости определенных факторов и показателей школьной дезадаптации.

Благодарности

Авторы выражают признательность доктору психологических наук, профессору Владимиру Алексеевичу Губину и доктору психологических наук, профессору Маклакову Анатолию Геннадьевичу за оказанную помощь в постановке проблемы и построении методологии данного исследования. Также авторы благодарят за помощь в организации и проведении эмпирического исследования администрацию МОУ «Ломоносовская школа № 3», ГБОУ СОШ № 319 Петродворцовского района Санкт-Петербурга имени Героя Российской Федерации Д. А. Соловьева и лично кандидата педагогических наук Шкорину Наталью Леонидовну, психологов Лискунову Олесю Васильевну, Запорожец Ольгу Артуровну, принимавших участие в проведении исследования

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Амонашвили, Ш. А., Галиева, М. Г. (2022) Особенности реализации принципов гуманной педагогики в работе с родителями детей разных возрастов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, № 16 (2), с. 143–158. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.08>

Безруких, М. М., Филиппова, Т. А., Верба, А. С. (2021) Комплексная диагностика развития детей 6–7 лет и оценка рисков дезадаптации к школе. Сообщение I. *Новые исследования*, № 1 (65), с. 78–100. <https://doi.org/10.46742/2072-8840-2021-65-1-78-100>

Божович, Л. И. (1995) *Проблемы формирования личности*. М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института; МОДЭК, 348 с.

Выготский, Л. С. (1984) *Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология*. М.: Педагогика, 432 с.

Григорьева, М. В. (2008) Методологические проблемы исследования школьной адаптации. *Ученые записки педагогического института Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика*, № 1–2, с. 19–27.

Изотова, Е. Г. (2021) Взаимосвязь социально-психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте. *Проблемы современного педагогического образования*, № 71-2, с. 428–431.

Каган, В. Е. (1984) Психогенные формы школьной дезадаптации. *Вопросы психологии*, № 4, с. 89–95.

Камакина, О. Ю. (2022) Стиль педагогической деятельности учителей начальных классов как детерминанта тревожности младших школьников. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 7 (99), с. 74–79. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.7.10>

Канонир, Т. Н. (2019) Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 16, № 2, с. 378–390. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-378-390>

Лавров, Ю. В., Козлова, М. Л., Котпелевская, И. С. (1999) Психосоциальная дезадаптация как проявление соматических заболеваний. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, № 1 (9), с. 16–18.

Леонова, Е. В., Шатова, С. С., Щербакова, Е. В. (2014) Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов. *Психолого-педагогические исследования*, т. 6, № 4, с. 13–23. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060402>

Лисин, А. В. (2010) *Психодиагностика ранних признаков нарушения школьной адаптации учащихся младших и средних классов. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., Ленинградский государственный областной университет им. А. С. Пушкина, 131 с.

Маркова, А. К., Никонова, А. Я. (1987) Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. *Вопросы психологии: Научный журнал*, № 5, с. 40–48.

Марцинковская, Т. Д. (2020) Психологическая концепция С. Л. Рубинштейна в контексте идей И. В. Гете и В. И. Вернадского. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 10, № 1, с. 7–17. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.101>

Павлова, Н. С. (2023) Исследование субъектных и личностных характеристик в русле системно-субъектного подхода. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 13, № 4, с. 462–474. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.402>

Ронгинская, Т. И. (2022) Системный подход к анализу психологических понятий: вклад В. А. Ганзена в развитие российской психологии. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 12, № 1, с. 55–70. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.105>

Руфо, М. (2006) *Братья и сестры, болезнь любви: Дети в семье — сложности роста*. Екатеринбург: У-Фактория, 283 с.

Сорокина, В. В. (2007) *Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления*. М.: Генезис, 191 с.

Федеральный закон от 24 сентября 2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и статью 1 Федерального закона “Об обязательных требованиях в Российской Федерации”». (2022) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008> (дата обращения 18.07.2024)

Шевцова, Е. А. (2022) Формирование sibлинговых взаимоотношений в системе внутрисемейных отношений. *Научные труды Московского гуманитарного университета*, № 4, с. 82–68. <https://doi.org/10.17805/trudy.2022.4.10>

Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. В. (2015) *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд. СПб.: Питер, 672 с.

Эльконин, Д. Б. (1971) К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, № 4, с. 6–20.

Bedford, V. (1996) Relationships between adult siblings. In: A. Auhagen, M. Salisch (eds.). *The diversity of human relationships*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 120–140. <https://doi.org/10.1017/SVO9780511586552.007>

Wentzel, K. R., Asher, S. R. (1995) The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, vol. 66, no. 3, pp. 754–763. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1131948>

REFERENCES

- Amonashvili, Sh. A., Galieva, M. G. (2022) Osobennosti realizatsii printsipov gumannoj pedagogiki v rabote s roditel'nyimi detej raznykh vozrastov. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya "Pedagogika i psikhologiya"*, № 16 (2), s. 143–158. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.08>
- Bezrukikh, M. M., Filippova, T. A., Verba, A. S. (2021) Kompleksnaya diagnostika razvitiya detej 6–7 let i otsenka riskov dezadaptatsii k shkole. *Soobshchenie I. Novye issledovaniya*, № 1 (65), s. 78–100. <https://doi.org/10.46742/2072-8840-2021-65-1-78-100>
- Bozhovich, L. I. (1995) *Problemy formirovaniya lichnosti*. M.; Voronezh: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; MODEK, 348 s.
- Vygotskij, L. S. (1984) *Sobranie sochinenij. V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya*. M.: Pedagogika, 432 s.
- Grigor'eva, M. V. (2008) Metodologicheskie problemy issledovaniya shkol'noj adaptatsii. *Uchenye zapiski pedagogicheskogo instituta Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika*, № 1–2, s. 19–27.
- Izotova, E. G. (2021) Vzaimosvyaz' sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii i uspevaemosti v mladšem shkol'nom vozraste. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, № 71-2, s. 428–431.
- Kagan, V. E. (1984) Psikhogennye formy shkol'noj dezadaptatsii. *Voprosy psikhologii*, № 4, s. 89–95.
- Kamakina, O. Yu. (2022) Stil' pedagogicheskoy deyatelnosti uchitelej nachal'nykh klassov kak determinanta trevozhnosti mladshikh shkol'nikov. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, № 7 (99), s. 74–79. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.7.10>
- Kanonir, T. N. (2019) Sub'ektivnoe blagopoluchie v shkole i otnosheniya s odnoklassnikami u uchashchikhsya nachal'noj shkoly s raznym уровнем uchebnykh dostizhenij. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*, t. 16, № 2, s. 378–390. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-378-390>
- Lavrov, Yu. V., Kozlova, M. L., Kotpelevskaya, I. S. (1999) Psikhosotsial'naya dezadaptatsiya kak proyavlenie somaticheskikh zabolevanij. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*, № 1 (9), s. 16–18
- Leonova, E. V., Shatova, S. S., Shcherbakova, E. V. (2014) Adaptatsiya i dezadaptatsiya shkol'nikov v kontekste trebovanij novykh federal'nykh obrazovatel'nykh standartov. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, t. 6, № 4, s. 13–23. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060402>
- Lisin, A. V. (2010) *Psikhodiagnostika rannikh priznakov narusheniya shkol'noj adaptatsii uchashchikhsya mladshikh i srednikh klassov. Dissertatsiya na soiskanie stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk*. SPb., Leningradskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet im. A. S. Pushkina, 131 s.
- Markova, A. K., Nikonova, A. Ya. (1987) Psikhologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatelnosti uchitelya. *Voprosy psikhologii: Nauchnyj zhurnal*, № 5, s. 40–48.
- Martsinkovskaya, T. D. (2020) Psikhologicheskaya kontseptsiya S. L. Rubinshtejna v kontekste idej I. V. Gete i V. I. Vernadskogo. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*, t. 10, № 1, s. 7–17. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.101>
- Pavlova, N. S. (2023) Issledovanie sub'ektnykh i lichnostnykh kharakteristik v rusle sistemno-sub'ektnogo podkhoda. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*, t. 13, № 4, s. 462–474. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.402>
- Ronginskaya, T. I. (2022) Sistemnyj podkhod k analizu psikhologicheskikh ponyatij: vklad V. A. Ganzena v razvitie rossijskoj psikhologii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*, t. 12, № 1, s. 55–70. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.105>
- Rufo, M. (2006) *Brat'ya i sestry, bolezni lyubvi: Deti v sem'e — slozhnosti rosta*. Ekaterinburg: U-Faktoriya, 283 s.
- Sorokina, V. V. (2007) *Psikhologicheskoe neblagopoluchie detej v nachal'noj shkole. Diagnostika i puti preodoleniya*. M.: Genezis, 191 s.
- Federal'nyj zakon ot 24 sentyabrya 2022 № 371-FZ "O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii" i stat'yu 1 Federal'nogo zakona "Ob obyazatel'nykh trebovaniyakh v Rossijskoj Federatsii" "* (2022) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008> (data obrashcheniya 18.07.2024)
- Shevtsova, E. A. (2022) Formirovanie siblingovykh vzaimootnoshenij v sisteme vnutrisemejnykh odnoshenij. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, № 4, s. 82–68. <https://doi.org/10.17805/trudy.2022.4.10>
- Ejdemiller, E. G., Yustitskis, V. V. (2015) *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i*. 4-e izd. SPb.: Piter, 672 s.
- El'konin, D. B. (1971) K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste. *Voprosy psikhologii*, № 4, s. 6–20.

Bedford, V. (1996) Relationships between adult siblings. In: A. Auhagen, M. Salisch (eds.). *The diversity of human relationships*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 120–140. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511586552.007>

Wentzel, K. R., Asher, S. R. (1995) The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, vol. 66, no. 3, pp. 754–763. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1131948>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

КРОПОТОВ Евгений Александрович — *Evgenij A. Kropotov*

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Пушкин, Россия.

A. S. Pushkin Leningrad State University, Pushkin, Russia.

SPIN-код: [2459-8416](#), ORCID: [0000-0003-2545-4650](#), e-mail: ekropotov17@gmail.com

Аспирант кафедры общей и прикладной психологии.

Научный руководитель: Ванновская Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии.

ВАННОВСКАЯ Ольга Васильевна — *Olga V. Vannovskaya*

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Пушкин, Россия.

A. S. Pushkin Leningrad State University, Pushkin, Russia.

SPIN-код: [6916-1056](#), ORCID: [0000-0002-7645-6173](#), e-mail: vannovskaya@mail.ru

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии.

Поступила в редакцию: 23 сентября 2024.

Прошла рецензирование: 23 октября 2024.

Принята к печати: 9 декабря 2024.