М. В. Григорьева, Р. М. Шамионов, Е. С. Гринина, А. В. Созонник, С. В. Краснова

Компонентная структура академической адаптации в младшем школьном возрасте

Современное образование характеризуется вариативностью форм и требований, что обуславливает необходимость поиска путей эффективной академической адаптации обучающихся. Цель настоящего исследования – изучить и экспериментально подтвердить компонентную структуру академической адаптации в младшем школьном возрасте.

В исследовании приняли участие 80 младших школьников МОУ «СОШ № 59» г. Саратова (РФ) и 51 родитель. Для изучения компонентной структуры академической адаптации использовались авторские анкета и шкалы для родителей и детей, позволяющие оценить мотивационные, эмоциональные, когнитивные, коммуникативные, личностные (регулятивные), психофизиологические компоненты академической адаптации.

Получены новые научные данные о взаимосвязи мотивационного компонента академической адаптации (с когнитивным $r = 0,245$, при $p < 0,05$), когнитивного (с внутренней учебной мотивацией $r = 0,529$, при $p < 0,01$), личностного (с когнитивным $r = 0,375$, при $p < 0,01$). Установлено, что наиболее вариативной характеристикой академической адаптации младших школьников является произвольность психических процессов ($\sigma = 0,9$).

В результате факторного анализа выделены 7 факторов академической адаптации: «Постоянство самооценки как хорошего ученика», «Ориентация на самостоятельность в учебе и общение со сверстниками», «Психофизиологическое неблагополучие», «Избегание школьных неприятностей на основе эмоциональной саморегуляции и продумывания действий в школе», «Стремление улучшить нормативное поведение в школе», «Социальная успешность в школе», «Общее эмоциональное благополучие в школе». Показано также, что в представлениях родителей психическое напряжение обучающихся является положительным фактором академической адаптации их детей, в то время как сами обучающиеся испытывают негативное влияние этого фактора на успешность их адаптации.

Результаты экспериментального исследования позволили создать научную основу для разработки технологии психолого-педагогического сопровождения академической адаптации учащихся младшего школьного возраста, способствующую успешному включению ребенка в образовательную среду.

Ключевые слова: академическая адаптация, компоненты академической адаптации, виды академической адаптации, адаптация младших школьников, оценка успешности адаптации, представления родителей об адаптации детей

Ссылка для цитирования:

Григорьева М. В., Шамионов Р. М., Гринина Е. С., Созонник А. В., Краснова С. В. Компонентная структура академической адаптации в младшем школьном возрасте // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 247-262. doi: 10.32744/pse.2021.4.16

M. V. GRIGORIEVA, R. M. SHAMIONOV, E. S. GRININA, A. V. SOZONNIK, S. V. KRASNOVA

Component structure of academic adaptation at primary school age

Modern education is characterized by the variability of forms and requirements, which necessitates the search for the ways of effective academic adaptation of students. The purpose of this study is to study and experimentally confirm the component structure of academic adaptation at primary school age.

The study involved 80 primary schoolchildren of the municipal educational institution "Secondary school No. 59" in Saratov (RF) and 51 parents. To study the component structure of the academic adaptation, the authors' questionnaire and scales for parents and children were used to assess the motivational, emotional, cognitive, communicative, personal (regulatory), as well as psychophysiological components of academic adaptation.

New scientific data were obtained on the relationship of the motivational component of academic adaptation (with cognitive $r = 0.245$, at $p < 0.05$), cognitive (with internal learning motivation, $r = 0.529$, at $p < 0.01$), and personal (with cognitive $r = 0.375$, at $p < 0.01$). It was found that the most variable characteristic of the academic adaptation of primary schoolchildren is the arbitrariness of mental processes ($\sigma = 0.9$).

As a result of factor analysis, 7 factors of academic adaptation were identified: "Consistency of self-esteem as a good student", "Orientation towards independence in studies and communication with peers", "Psychophysiological distress", "Avoiding school troubles based on emotional self-regulation and thinking through actions at school", "Striving to improve normative behavior at school", "Social success in school", "General emotional well-being at school". It is also shown that, in the views of parents, the mental stress of students is a positive factor in the academic adaptation of their children, while the students themselves experience a negative influence of this factor on the success of their adaptation.

The results of the experimental study enabled to create the scientific basis for developing a technology of psychological and pedagogical support for the academic adaptation of primary school students, contributing to the successful inclusion of a child in the educational environment.

Keywords: academic adaptation, components of academic adaptation, types of academic adaptation, adaptation of primary schoolchildren, assessment of the success of adaptation, parents' ideas about the adaptation of children

For Reference:

Grigorieva, M. V., Shamionov, R. M., Grinina, E. S., Sozonnik, A. V., & Krasnova, S. V. (2021). Component structure of academic adaptation at primary school age. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 247–262. doi: 10.32744/pse.2021.4.16

Введение

Современные условия развития ребенка младшего школьного возраста характеризуются выраженной динамичностью и изменчивостью. В связи с этим приспособление к образовательной среде обучающихся имеет перманентный характер, а проблема академической адаптации младших школьников не теряет своей актуальности.

Необходимо отметить, что понятие академической адаптации сравнительно недавно стало активно употребляться в научном и практико-ориентированном контексте. Ранее для обозначения особенностей приспособления ребенка к школьным условиям использовались понятия «школьная адаптация», «адаптация к школе», а для обозначения нарушений этого процесса и негативных его результатов – термин «школьная дезадаптация» [1]. Адаптация детей к начальной школе понимается как процесс привыкания к школьным требованиям, новому окружению, условиям жизни [Там же], при этом подчеркивается активность личности в этом процессе, ее готовность и способность к психологическому, социальному, личностному саморазвитию [2; 3]. Однако, переосмысление сущности самого процесса адаптации, понимание его системности, многофакторности привело к осознанию необходимости исследования академической адаптации как сложной открытой системы [4], предполагающей взаимодействие внешней метасреды, личностной [5] и социальной сфер школьной адаптации [6].

В связи с тем, что структура академической адаптации неоднородна, исследователями выделяются ее различные компоненты: организационный, учебно-мотивационный, психологический и социальный [7]; поведенческий, социальный, личностный [8]; эмоциональный, интеллектуальный, социально-психологический [9]. Вместе с тем, практически всеми авторами отмечается значимость мотивационных, эмоциональных, когнитивных, волевых, социально-психологических явлений в академической адаптации обучающихся [10].

Одним из основных факторов академической адаптации младших школьников является семья [11; 12]. Тем не менее, очень мало внимания уделяется изучению взаимоотношений родителей и детей в период их школьной адаптации. От того, какова реакция родителей на все происходящее с ребенком в школе (его учебная деятельность, поведение, взаимоотношения со всеми субъектами образовательной среды и пр.) может зависеть качество детско-родительских отношений. Оценка родителями успешности академической адаптации школьника складывается из их представлений о том, как она должна происходить в идеале; анализа того, как она происходит в реальности и понимания необходимости коррекции данного процесса [13]. Нужно подчеркнуть, что уровень притязаний родителей по поводу адаптации ребенка к школе зависит от их собственного благополучия (психологического, физического, финансового и пр.), а также от комплекса их ценностных ориентаций, установок и ожиданий, отношений и позиций, стиля семейного воспитания, родительских чувств и ответственности. Через призму отношений и оценки родителей учебной деятельности ребенка формируется его самовосприятие и самооценка.

Школьная адаптация является трудным периодом в жизни, как детей, так и взрослых, вызывая у них фрустрирующие реакции. Зачастую она сопряжена с переживаниями родителей, связанных с несоответствием их ожиданий относительно результа-

тов учебной деятельности ребенка [14]. Основными трудностями родителей являются переживания по поводу успеваемости ребенка, установления отношений с учителем и одноклассниками, дисциплины и поведения на уроке, конфликты по поводу распределения ролей в семье, приемов воспитания, роли отца и матери в жизни школьника [15]. Исходя из этого, можно сказать, что отношение родителей по отношению к детям являются одним из главных факторов их успешной академической адаптации.

Проблема исследования заключается в измерении и определении взаимосвязанных конфигураций характеристик академической адаптации младших школьников и выявлении их соотношения с оценками этих характеристик родителями.

Цель исследования: изучить и экспериментально подтвердить компонентную структуру академической адаптации в младшем школьном возрасте.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 80 младших школьников (2 кл. – 25 чел.: 11 муж. пол, 14 жен. пол; 3 кл. – 26 чел.: 12 муж. пол, 14 жен. пол; 4 кл. – 29 чел.: 14 муж. пол, 15 жен. пол) и 51 родитель (матерей 41 чел., отцов 10 чел.). Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 59» г. Саратова (Российская Федерация).

Методы исследования – авторские анкета и шкалы. Форма опроса для младших школьников включает 57 пунктов, в которых обучающихся просят оценить мотивационные, эмоциональные, когнитивные, коммуникативные, личностные (регулятивные), психофизиологические характеристики академической адаптации. Использовались шкалы размерностью 4. Произвольность определялась по результатам выполнения двух заданий: составить бусы по определенным правилам и нарисовать домик по образцу. Самооценка измерялась методикой «Лесенка» [16]. Для целей исследования были выбрана шкала «Ум», добавлены шкалы «Поведение в школе» и «Успех в учебе».

Форма для родителей включала блок общих данных и 43 шкалы размерностью 7, позволяющие выделить эмоциональные, мотивационные, когнитивные, личностные, социальные, психофизиологические характеристики академической адаптации их детей. Валидность всех шкал теоретически обоснована, шкалы проверены по критерию внутренней согласованности (Альфа Кронбаха 0,76 – 0,93). Проверка на нормальность распределения по всем шкалам показала приемлемый результат: для каждой шкалы асимметрия не превышает 1, эксцесс не превышает 3.

Для обработки данных применялись статистические методы: описательные статистики (среднее значение, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс), критерий согласованности Альфа Кронбаха, корреляционный, факторный и регрессионный анализ.

Результаты исследования

В предварительном пилотажном исследовании сравнительный анализ характеристик академической адаптации у мальчиков и девочек не показал значимых различий по основным компонентам структуры, что позволило проводить анализ эмпирических данных без учета половых различий.

В результате психодиагностического обследования младших школьников были получены показатели самооценки характеристик академической адаптации, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Среднее значение самооценки характеристик академической адаптации младшими школьниками

Мин.-макс. балл	Ст. отклон.	Ср. значение	Параметры	
			Мотивационный компонент	Эмоциональный компонент
1-4	0,69	2,71	Внутренняя учебная мотивация	
1-5	1,38	3,26	Общение с друзьями	
1-5	0,97	2,03	Получать хорошие оценки	
1-5	1,21	1,82	Познавательная мотивация	
1-5	1,22	3,29	Внешняя положительная мотивация	
1-5	1,24	3,92	Внешняя отрицательная мотивация	
1-4	0,42	3,16	Эмоционально положительный фон	
-2-2	0,56	1	Позитивные эмоции на уроке	
-2-2	0,58	1,77	Позитивные эмоции на перемене	
-2-2	0,67	0,91	Позитивные эмоции во взаимодействии с учителем	
-2-2	0,4	1,42	Позитивные эмоции, когда думает о школе	
1-4	0,13	3,17	Когнитивный компонент	
0-11	0,9	3,73	Произвольность	
1-4	0,39	3,29	Коммуникативный компонент	
1-4	0,42	3,38	Личностный компонент	
1-4	0,67	2,77	Ума	
1-4	0,74	3,27	Поведения в школе	
1-4	0,68	2,92	Успеха в учебе	
1-4	0,67	1,7	Психофизиологический компонент *	

Примечания: *- реверсивная шкала.

Видно, что мотивационный компонент академической адаптации, по оценкам школьников, выражен средне. Отдельные мотивы учебной деятельности оцениваются младшими школьниками по-разному: в большей степени, по их мнению, выражена внешняя отрицательная мотивация; в меньшей степени – познавательная мотивация (см. табл. 1).

Эмоциональный положительный фон, сопровождающий академическую адаптацию, оценивается обучающимися выше среднего. Особенно выражены положительные эмоции во время перемены. Однако во взаимодействии с учителем позитивные эмоции выражены в меньшей степени (см. табл. 1).

Согласно оценке младших школьников, у них хорошо выражены когнитивный, коммуникативный и личностные компоненты академической адаптации (см. табл. 1). Однако самооценка ума и успехов в школе средняя. Выше средней самооценка поведения в школе в соответствии с требованиями дисциплины.

Психофизиологический компонент академической адаптации выражен чуть выше среднего, с учетом обратной шкалы по этому компоненту (см. табл. 1).

В результате корреляционного анализа были получены многочисленные значимые взаимосвязи между компонентами академической адаптации и отдельными показателями этих компонентов.

В большей степени с остальными показателями академической адаптации связана такая мотивация учебы, как мотивация общения с друзьями в школе: она связана положительно с когнитивным ($r = 0,245$, при $p < 0,05$) и личностным ($r = 0,245$, при $p < 0,05$) компонентами; отрицательно – с другими мотивами учебной деятельности – «получать хорошие оценки» ($r = -0,27$, при $p < 0,05$), познавательной мотивацией ($r = -0,333$, при $p < 0,01$) и внешней положительной мотивацией ($r = -0,263$, при $p < 0,05$).

Большое количество взаимосвязей у показателя «внутренняя учебная мотивация», они все положительные: с когнитивным ($r = 0,529$, при $p < 0,01$), личностным ($r = 0,299$, при $p < 0,01$) компонентами, а также внешней отрицательной мотивацией учебной деятельности ($r = 0,255$, при $p < 0,05$) и самооценкой ($r = 0,28$, при $p < 0,05$).

Когнитивный компонент, кроме перечисленных выше, положительно связан с личностным компонентом ($r = 0,375$, при $p < 0,01$) и отрицательно – с познавательной мотивацией ($r = -0,358$, при $p < 0,01$). Отрицательно с познавательной мотивацией связан и личностный компонент академической адаптации ($r = -0,441$, при $p < 0,01$) Неоднозначность некоторых взаимосвязей будет интерпретирована ниже.

Одиночные взаимосвязи получены в следующих случаях: мотив «получать хорошие оценки» отрицательно связан с мотивом «общение с друзьями» ($r = -0,27$, при $p < 0,05$), эмоционально положительный фон положительно связан с коммуникативным компонентом академической адаптации ($r = 0,244$, при $p < 0,05$).

Факторный анализ самооценок школьниками отдельных показателей академической адаптации позволил выделить семь факторов с совокупной дисперсией, объясняющей 52% вариаций. Описание и интерпретация факторов даны ниже.

Таблица 2

Виды академической адаптации младших школьников

Повернутая матрица компонентов							
	Факторы						
	1	2	3	4	5	6	7
Самооценка ума реальная	0,724						
Стремление быть хорошим учеником ЛК1	0,681						
Самооценка ума желаемая	0,66						
Самооценка успеха в учебе желаемая	0,635						

Самооценка успеха в учебе реальная	0,614						
Стремление соответствовать ожиданиям взрослых КомК3	0,607						
Удовлетворенность оценками ЭК1	0,449						
Легкость привыкания к новому ЛК3	-0,393						
Познавательная мотивация МК4		-0,759					
Самостоятельность в учебе ЛК4		0,636					
Рефлексия учебной деятельности КогнК3		0,587					
Мотив общения с друзьями МК4		0,582					
Стремление выполнять требования учителя ЛК2		0,54					
Отрицательные эмоции в школе ЭК3обратная		-0,415					
После школы болит голова ПФК1обратная			0,8				
После школы боли в области ЖКТ ПФК2обратная			0,766				
После школы неприятные ощущения в области ЖКТ ПФК3обратная			0,695				
После школы боли в мышцах ПФК4обратная			0,679				
Количество любимых уроков МК3				0,574			
Внешний отрицательный мотив учебной деятельности МК4				0,574			
Эмоциональная саморегуляция ЛК5				0,487			
Легкость учебной деятельности КогнК1				0,423			
Моделирование ответа на уроке КогнК2				0,383			
Самооценка поведения в школе реальная				0,378			
Самооценка поведения в школе желаемая					0,691		
Мотив «получить хорошую оценку» МК4					-0,601		
Положительные эмоции на перемене ЭК4					-0,417		
Положительные эмоции в момент воспоминаний о школе ЭК4					0,41		
Контактность с одноклассниками КомК1						0,703	
Уверенность в общении КомК2						0,699	
Привыкание к новым людям в школе КомК4						0,494	
Позитивные эмоции на уроке ЭК4							0,544
Нравится учиться МК1							0,525
Не нравится, когда нет уроков МК2							0,506
Отсутствие позитивных эмоций по отношению к учителю ЭК4							-0,4
Хорошее настроение в школе ЭК2							0,39
Метод выделения факторов: метод главных компонент.							
Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.							
а Вращение сошлось за 16 итераций.							

В таблице 3 представлены описательные статистики оценок родителями показателей академической адаптации их детей.

Таблица 3

Средние значения и стандартное отклонение оценок родителями показателей академической адаптации их детей (max=7 баллов, min= 1 балл)

Компоненты академической адаптации	Показатели компонентов академической адаптации	Среднее значение	Стандартное отклонение
Участие родителей	Эмоциональная близость родителя с ребенком	6,15	,81
	Степень участия второго родителя	5,34	2,10
	Частота общения родителей с учителем	3,02	,77
Эмоциональный компонент	Положительные эмоции по отношению к школе у ребенка ЭК1	5,54	1,22
	Удовлетворенность ребенка результатами учебы ЭК2	5,51	1,24
	Негативные переживания по отношению к школе у ребенка ЭК3	2,02	1,20
	Положительные эмоции у ребенка в общении с одноклассниками ЭК4	6,06	,938
	Приподнятое настроение в школе у ребенка ЭК5	5,74	1,09
	Положительные эмоции у ребенка во взаимодействии с учителем ЭК6	6,02	,94
Мотивационный компонент	Степень выраженности у ребенка познавательной мотивации МК1	5,43	1,33
	Степень выраженности внешней отрицательной мотивации учебы МК2	2,34	1,65
	Статусный мотив учебы МК3	4,41	1,82
	Мотив соответствия ожиданиям родителей МК4	4,94	1,79
	Мотив соответствия ожиданиям учителя МК5	4,91	1,72
	Мотив получения хороших отметок МК6	5,942	1,04
Когнитивный компонент	Легкость для ребенка учебной деятельности КК1	5,22	1,313
	Степень сосредоточенности ребенка на уроках КК2	5,12	1,38
	Развитость учебных умений и навыков КК3	5,06	1,31
	Систематичность выполнения домашнего задания КК4	6,20	1,28
	Сообразительность в учебной деятельности КК5	5,07	1,32
	Произвольность учебных действий КК6	5,63	1,20
	Стремление к дополнительным учебным действиям КК7	4,26	1,76
	Легкость переключения с одного учебного действия на другое КК8	5,00	1,67
Личностный компонент	Настойчивость в учебной деятельности ЛК1	4,89	1,25
	Ответственность в учебной деятельности ЛК2	5,69	1,36
	Самостоятельность в учебной деятельности ЛК3	5,24	1,37
	Легкость приспособления ребенка в общении ЛК4	5,21	1,25
	Легкость обращения за помощью к учителю ЛК5	5,42	1,19
	Возможность сообщения ребенком о своих потребностях ЛК6	5,21	1,31
	Планирование в учебной деятельности ЛК7	4,85	1,45
	Самоконтроль поведения в школе ЛК8	5,89	1,11
Социальный компонент	Общительность СК1	5,96	1,09
	Положительные контакты с одноклассниками СК2	5,94	,95
	Хорошие взаимоотношения с учителями у ребенка СК3	6,15	,86
	Продуктивность взаимоотношений с одноклассниками СК4	5,79	,99
	Инициативность ребенка в общении СК5	5,75	1,18
	Гибкость ребенка в общении СК6	5,64	1,05
	Развитость коммуникативных навыков СК7	5,58	1,31
	Стремление ребенка к одиночеству СК8	2,66	1,77

Психофизиологический компонент	Затруднения у ребенка в учебной деятельности, связанные с ограничениями возможностей здоровья ПФК1	1,75	1,39
	Усталость у ребенка в конце учебного дня ПФК2	2,32	1,45
	Частота возникновения у ребенка неприятных соматических ощущений ПФК3	1,66	,95
	Физическое напряжение и дискомфорт у ребенка ПФК4	1,60	,99
	Недостаток у ребенка концентрации внимания ПФК5	2,23	1,57
	Быстрая утомляемость ребенка ПФК6	1,76	1,15
	Психологическое напряжение ребенка в учебной деятельности ПФК7	2,27	1,25

Из таблицы 3 видно, что родители очень высоко оценивают эмоциональную близость со своим ребенком. Очень высоко оценивается и степень выраженности положительных эмоций ребенка в общении с одноклассниками и учителем. Остальные показатели эмоционального компонента академической адаптации детей оцениваются родителями также высоко (см. табл. 3).

Среди показателей мотивационного компонента очень высоко оценивается познавательный мотив и мотив получения хороших отметок; показателей когнитивного компонента – систематичность выполнения домашнего задания; показателей личностного компонента – самоконтроль поведения в школе и ответственность в учебной деятельности. Все показатели социального компонента, кроме стремления ребенка к одиночеству, оцениваются достаточно высоко, а психофизиологического, оцениваемого по обратной шкале, – низко.

В результате регрессионного анализа оценок показателей академической адаптации родителями получена модель с зависимой переменной «средний балл успеваемости», объясняющая 24,5% дисперсии.

Наиболее значимыми положительными предикторами объективного показателя академической адаптации – среднего балла успеваемости – являются следующие: развитость коммуникативных навыков ($\beta=3,113$); приподнятое настроение в школе у ребенка ($\beta=2,704$); легкость приспособления ребенка в общении ($\beta=2,53$); статусный мотив учебы ($\beta=2,497$); стремление к дополнительным учебным действиям ($\beta=2,429$); легкость для ребенка учебной деятельности ($\beta=2,025$); психологическое напряжение ребенка в учебной деятельности ($\beta=1,809$); хорошие взаимоотношения с учителями у ребенка ($\beta=1,792$); мотив получения хороших отметок ($\beta=1,511$); инициативность ребенка в общении ($\beta=1,396$); развитость учебных умений и навыков ($\beta=1,073$).

Наиболее значимыми отрицательными предикторами успеваемости детей, по мнению их родителей, являются следующие показатели академической адаптации: положительные эмоции у ребенка во взаимодействии с учителем ($\beta= -3,555$); сообразительность в учебной деятельности ($\beta= -2,719$); мотив соответствия ожиданиям учителя ($\beta= -2,432$); продуктивность взаимоотношений с одноклассниками ($\beta= -2,221$); положительные контакты с одноклассниками ($\beta= -2,088$); удовлетворенность ребенка результатами учебы ($\beta= -2,027$); настойчивость в учебной деятельности ($\beta= -1,535$); усталость у ребенка в конце учебного дня ($\beta= -1,53$); общительность ($\beta= -1,468$); негативные переживания по отношению к школе у ребенка ($\beta= -1,398$); планирование в учебной деятельности ($\beta= -1,059$).

Из таблицы 1 видно, что мотивационный компонент академической адаптации, по оценкам школьников, выражен у них средне. В большей степени учебную деятельность, по мнению детей, стимулирует внешняя отрицательная мотивация (мотив из-

бегания неприятностей). Степень выраженности внешней отрицательной мотивации учебы, как полагают родители, у их детей выражен слабее других мотивов (см. табл.3).

В меньшей степени стимулом учебной деятельности, как считают школьники, является познавательная мотивация. Родители, напротив, думают, что познавательная мотивация является значимым стимулом учебной деятельности их детей (см. табл. 3). Мотив получения хороших отметок, по мнению родителей, также стимулирует их детей в учебной деятельности (см. табл. 3).

Из таблиц 1 и 3 видно, что положительные эмоции в процессе академической адаптации оцениваются обучающимися выше среднего, родителями – высоко. Особенно выражены положительные эмоции у детей, по их оценкам, во время перемены; родители же полагают, что положительные эмоции явно выражены в общении с одноклассниками и учителем. Вместе с тем, дети, по их оценкам, в меньшей степени выражают положительные эмоции во взаимодействии с учителем (см. табл. 1 и 3). Видно несоответствие в оценках позитивных эмоций в общении с учителем у родителей и их детей: родители завышают оценку этого показателя академической адаптации.

Остальные компоненты академической адаптации – когнитивный, коммуникативный (социальный), личностный и психофизиологический – оцениваются школьниками и их родителями примерно одинаково – выше средней оценки (см. табл. 1 и 3).

Результаты корреляционного анализа оценок младших школьников показателей академической адаптации позволили выявить, что для детей наиболее связанным с другими показателями академической адаптации является мотивация общения с друзьями. Она связана положительно с когнитивным ($r = 0,245$, при $p < 0,05$) и личностным ($r = 0,245$, при $p < 0,05$) компонентами; отрицательно – с отдельными мотивами учебной деятельности: «получать хорошие оценки» ($r = -0,27$, при $p < 0,05$), познавательной мотивацией ($r = -0,333$, при $p < 0,01$) и внешней положительной мотивацией ($r = -0,263$, при $p < 0,05$). Это свидетельствует о значимости общения детей в школе для отдельных показателей их академической адаптации.

Взаимосвязи внутренней учебной мотивации все положительные: с когнитивным ($r = 0,529$, при $p < 0,01$), личностным ($r = 0,299$, при $p < 0,01$) компонентами, а также внешней отрицательной мотивацией учебной деятельности ($r = 0,255$, при $p < 0,05$) и самооценкой ($r = 0,28$, при $p < 0,05$). Видно, что значимость содержания и процесса учебной деятельности для школьников способствует когнитивному и, в целом, личностному их развитию, повышает их самооценку, очевидно, как выполняющих роль ученика. Можно отметить взаимодополняющую связь для школьников внутренней мотивации и внешней отрицательной мотивации учебной деятельности: стремление избежать неприятностей в процессе учебы, осуждения учителей и родителей, очевидно, способствует в начальной школе ориентации детей на содержание и процесс образования.

В результате корреляционного анализа были выявлены и неоднозначные взаимосвязи. Так, например, когнитивный и личностный компоненты академической адаптации младших школьников не способствуют развитию у них познавательной мотивации ($r = -0,358$ и $-0,441$ соответственно, при $p < 0,01$). Другими словами, легкость выполнения учебных заданий, рефлексия того, что было на уроке, продумывание своих ответов на уроке, ориентация на выполнение требований учителя, самостоятельность в учебе, желание быть хорошим учеником снижают интерес к новой информации, не позволяют проявляться инициативе в познании новых знаний.

В процессе корреляционного анализа оценок младших школьников показателей академической адаптации было получено большое количество значимых корреляций,

интерпретация некоторых из них была дана выше. Это позволило применить факторный анализ. В результате факторного анализа было выделено 7 факторов, объясняющих 52% вариаций.

В первый фактор вошли с положительными связями следующие показатели академической адаптации: самооценка ума реальная; стремление быть хорошим учеником; самооценка ума желаемая; самооценка успеха в учебе желаемая; самооценка успеха в учебе реальная; стремление соответствовать ожиданиям взрослых; удовлетворенность оценками; легкость привыкания к новому. С отрицательной связью в первый фактор вошел показатель «легкость привыкания к новому» (см. табл. 2). Поскольку первый фактор объединяет, в основном, прямые самооценки качеств субъекта учебной деятельности и стремления соответствовать ожиданиям социального окружения, а также некоторую трудность в привыкании к новому, мы интерпретировали его как «Постоянство самооценки как хорошего ученика».

Во второй фактор вошли с положительными взаимосвязями самостоятельность в учебе, рефлексия учебной деятельности, мотив общения с друзьями, стремление выполнять требования учителя; с отрицательными – познавательная мотивация и отрицательные эмоции в школе (обратная шкала) (см. табл. 2). Другими словами, второй фактор характеризует такой вид академической адаптации, когда выражены самостоятельность и анализ в учебной деятельности у младших школьников в сочетании с социальными мотивами, низкой познавательной мотивацией и слабо выраженными отрицательными эмоциями. Второй фактор можно интерпретировать как «Ориентация на самостоятельность в учебе и общение со сверстниками».

Третий фактор объединяет психофизиологические показатели, выраженность которых показывает психосоматические проблемы в процессе учебы: после школы болит голова; бывают боли и неприятные ощущения в области ЖКТ; боли в мышцах (см. табл. 2). Третий фактор интерпретирован нами как «Психофизиологическое неблагополучие».

В четвертый фактор вошли: количество любимых уроков; внешний отрицательный мотив учебной деятельности; эмоциональная саморегуляция; легкость учебной деятельности; моделирование ответа на уроке; самооценка поведения в школе реальная (см. табл. 2). Четвертый фактор интерпретирован как «Избегание школьных неприятностей на основе эмоциональной саморегуляции и продумывания действий в школе».

Пятый фактор объединяет такие показатели академической адаптации, как: самооценка поведения в школе желаемая и положительные эмоции в момент воспоминаний о школе – с положительными знаками; мотив «получить хорошую оценку» и положительные эмоции на перемене – с отрицательными знаками (см. табл. 2). Этот фактор можно интерпретировать как «Стремление улучшить нормативное поведение в школе».

В шестой фактор вошли оцениваемые школьниками коммуникативные показатели академической адаптации: контактность с одноклассниками; уверенность в общении; привыкание к новым людям в школе (см. табл. 2). Фактор интерпретирован как «Социальная успешность в школе».

В седьмой фактор вошли показатели: позитивные эмоции на уроке; нравится учиться; не нравится, когда нет уроков; хорошее настроение в школе – с положительными знаками; отсутствие позитивных эмоций по отношению к учителю – с отрицательным знаком (см. табл. 2), что позволило интерпретировать этот фактор как «Общее эмоциональное благополучие в школе».

Таким образом, в результате факторного анализа были получены комплексы взаимосвязей показателей, соответствующие видам академической адаптации у младших школьников.

С помощью регрессионного анализа оценок родителями показателей академической адаптации их детей были выявлены положительные и отрицательные предикторы объективного показателя академической адаптации – среднего балла успеваемости. Эти данные свидетельствуют о значимой роли для школьной адаптации коммуникативных навыков, приспособляемости системы общения со сверстниками и учителями, общего настроения ребенка в школе, характеристик учебной деятельности (легкость овладения материалом, учебные умения, психологическая настроенность на учебу, наличие/отсутствие напряжения в столкновении с учебной задачей), а также комплекса мотивационных характеристик.

Обсуждение результатов

Предложенная в исследовании компонентная структура академической адаптации младших школьников хорошо согласуется с традиционно выделяемыми в различных исследованиях областями школьной адаптации [1; 3; 5]. Важным результатом нашего исследования является то, что показаны значимые взаимосвязи между компонентами академической адаптации, а также предложены семь вариаций этих взаимосвязей, которые соотносятся с основными направлениями адаптации, на которые ориентируются младшие школьники.

Полученные результаты согласуются с результатами различных эмпирических исследований, в которых установлены отдельные факторы школьной адаптации: социальная тревожность [6], мотивация, эмоциональное благополучие, нормативное поведение [7], отношения с учителем и одноклассниками [11]. Это значит, что в целом, оценки родителей соотносятся с данными научных исследований. Важным отличием результатов нашего исследования является установление вклада различных переменных оценок родителей в общую академическую адаптацию.

Нами эмпирически доказано, что представления родителей об академической адаптации их детей в целом схожи, особенно в принятии важной роли коммуникативного компонента. Это не согласуется с данными зарубежных авторов Demirtaş-Zorbaza S., Ergene T., считающих отношения с родителями не значимой характеристикой адаптации детей к школе [11]. Возможно, это связано с социокультурными различиями школьного обучения, тем более, что отечественные исследователи считают семью и отношение обучающихся с родителями важным фактором школьной адаптации [11; 15].

Выявленные предикторы, с точки зрения родителей, соотносятся с видами академической адаптации, интерпретированными на основе факторного анализа оценок детьми. Так, первый, третий, четвертый, восьмой предикторы соотносятся с фактором «Социальная успешность в школе»; второй предиктор – с фактором «Общее эмоциональное благополучие в школе»; пятый, шестой, девятый и одиннадцатый предикторы – с фактором «Постоянство самооценки как хорошего ученика». Следует отметить, что родители полагают, что психологическое напряжение их детей является положительным предиктором академической адаптации, в то время как школьники в большей степени, чем родители, конкретизируют свои психофизиологические ощущения в процессе учебы и считают их негативными явлениями.

Выводы

1. Абсолютные значения различных показателей академической адаптации достаточно близки. Наиболее разбросаны показатели произвольности, свидетельствующие о разновременности их формирования у младших школьников, что может отражаться на общей академической адаптации.

2. В результате факторного анализа характеристик академической адаптации выделено 7 факторов, описывающих наиболее важные для младших школьников области адаптации: Постоянство самооценки как хорошего ученика; Ориентация на самостоятельность в учебе и общение со сверстниками; Психофизиологическое неблагополучие; Избегание школьных неприятностей на основе эмоциональной саморегуляции и продумывания действий в школе; Стремление улучшить нормативное поведение в школе; Социальная успешность в школе; Общее эмоциональное благополучие в школе.

3. В результате регрессионного анализа установлена роль различных характеристик академической адаптации в школьной успешности младших школьников с точки зрения их родителей, в целом адекватных как полученным результатам обследования детей, так и известным (разрозненным) научным данным. Тем не менее, имеется ограниченное число показателей, отличающих позиции родителей от научных данных. Прежде всего, это относится к психологическому напряжению детей как предполагаемому родителями фактору школьной успешности, которая в действительности выступает отрицательным предиктором академической адаптации детей и их успешности в силу блокирования их познавательной деятельности.

Новизна исследования заключается в том, что нами определяется четкая структура академической адаптации младших школьников, включающая взаимосвязанные характеристики мотивационного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, личностного (регулятивного), психофизиологического компонентов. Эмпирически выявлены виды академической адаптации младших школьников, определяемые различными комплексами взаимосвязей характеристик академической адаптации. Установлено, что наиболее вариативной характеристикой академической адаптации младших школьников является произвольность психических процессов, что дает возможность в процессе психолого-педагогического сопровождения адаптации использовать резервы произвольности, целенаправленно развивать ее и использовать в организованной учебной деятельности. Показано также, что в представлениях родителей психическое напряжение обучающихся положительно влияет на академическую адаптацию их детей, в то время как сами обучающиеся испытывают негативное влияние этого фактора на результат адаптации.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Минобрнауки России в рамках выполнения государственного задания по теме «Академическая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья» (проект № FSRR-2020-0003)

ЛИТЕРАТУРА

1. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.
2. Domitrovich C., Durlak J.A., Staley K.C., Weissberg R.P. Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children // *Child Development*. 2017. Vol. 88, iss. 2. P. 408-416. DOI: 10.1111/cdev.12739
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Просвещение, 2000. 321 с.
4. Граур М.В. Исследование академической адаптации как сложной открытой системы // *Педагогика и психология образования*. 2017. № 2. С. 34-40.
5. Barger M.M., Kim E.M., Kuncel N., Pomerantz E.M. The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2019. Vol.145, iss.(9). P. 855–890. DOI:10.1037/bul0000201
6. Ooi L.L., Nocita G., Coplan R.J., Zhu J.-J., Rose-Krasnor L. Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment // *Early Childhood Research Quarterly*. 2017. Vol. 41. P. 74-83. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.06.003
7. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе // *Вопросы психологии*. 2012. № 4. С. 23–31.
8. Дорожевец Т.В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск, 1995. 154 с.
9. Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2008. 212 с.
10. Grigoryeva M.V., Shamionov R.M. Predictors of Emotional Well-being and Academic Motivation in Junior Schoolchildren // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 146, iss.25. P. 334-339. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.106
11. Demirtaş-Zorbaza S., Ergene T. School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations // *Children and Youth Services Review*. 2019. Vol. 101, P. 307-316. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.04.019
12. Серебрякова Т.А., Глазова Е.А. Роль семьи в эффективной адаптации ребенка к образовательной организации // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. №61(1). С.427-430.
13. Perret P., Ayad M., Dauvier B., Congard A. Self- and parent-rated measures of personality are related to different dimensions of school adjustment // *Learning and Individual Differences*. 2019. Vol. 70. P. 182-189. DOI: 10.1016/j.lindif.2019.02.007
14. Ratelle C., Duchesne S., Guay F. Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors // *Journal of Adolescence*. 2017, Vol. 54. P. 60-72. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.11.008.
15. Гагай В.В., Гринева К.Ю. Особенности школьной адаптации первоклассников как трудной жизненной ситуации для детей и родителей // *Вестник Челябинского гос. пед. ун-та*. 2013. №2. С. 33-43.
16. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // *Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / под ред. И. В. Дубровиной [и др.]. М.: изд. АПН СССР, 1988. С. 110-128.*
17. Visier M.E., Sánchez-López M., Vizcaíno V. M., López E. J., Tébar A. R., López M.N. Executive functions mediate the relationship between cardiorespiratory fitness and academic achievement in Spanish schoolchildren aged 8 to 11 years // *PLoS ONE*. 2020. Vol.15, iss. 4. DOI:10.1371/journal.pone.0231246
18. Коновалов В.Ю. Психосоматические аспекты обучения и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста // *Психологическая наука и образование*. 2006. Т.11. № 1. С. 97–110.
19. Полуянов Ю.А. Специфика формирования способности к учению в младшем школьном возрасте // *Психологическая наука и образование*. 1996. Т.1. № 2. С. 73-82.
20. Леонова Е.В., Шатова С.С., Щербакова Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2014. Т.6. № 4. С. 13–23. [Электронный ресурс]. DOI: 10.17759/psyedu.2014060402. (дата обращения: 15.05.2021)
21. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя // *Психологическая наука и образование*. 1996. Т.1. № 2. С. 27-42.
22. Зеленова М.Е. Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей // *Психологическая наука и образование*. 2000. Т.5. № 1. С. 22-29
23. Pianta R.C., Whittaker J.E., Vitiello V.E., Ruzek E.A, Ansari A., Hofkens T., DeCoster J. Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2020. Vol.66. DOI:10.1016/j.appdev.2019.101084

REFERENCES

1. Dubrovina I.V. (Ed.). (1991). *A manual for a school psychologist*. Moscow, Prosveshcheniye Publ. 303 p. (In Russ.).
2. Domitrovich, C., & Durlak, J.A., & Staley, K.C., & Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. DOI: 10.1111/cdev.12739
3. Bityanova, M.R. (2000). *An implementation of psychological support at school*. Moscow, Prosveshcheniye Publ. 321. (In Russ.).
4. Graur, M.V. (2017). Academic adaptation research as complex open system. *Pedagogy and psychology of education*, (2), 34-40.
5. Barger, M.M., & Kim, E.M., & Kuncel, N., & Pomerantz, E.M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. DOI: 10.1037/bul0000201
6. Ooi, L.L., & Nocita, G., & Coplan, R.J., & Zhu, J.-J., & Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 74-83. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.06.003
7. Solovieva, D. Yu. (2012). The factors of first-graders adaptation to school. *Voprosy Psichologii*, (4), 23-31.
8. Dorozhevets, T.V. (1995). *Diagnosis of a school maladjustment*. Vitebsk, Znanie Publ. 154 p. (In Russ.).
9. Grigoryeva, M.V. (2008). *School adjustment: methods and factors of various learning environments*. Saratov, SSU Publ., 212. (In Russ.).
10. Grigoryeva, M.V., & Shamionov, R.M. (2014). Predictors of Emotional Well-being and Academic Motivation in Junior Schoolchildren. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146(25), 334-339. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.106
11. Demirtaş-Zorbaza, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307-316. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.04.019
12. Serebryakova, T.A., & Glazova, E.A. (2018). The role of family in effective adaptation of the child to educational organization. *Problems of modern pedagogical education*, 61(1), 427-430.
13. Perret, P., & Ayad, M., & Dauvier, B., & Congard, A. (2019). Self- and parent-rated measures of personality are related to different dimensions of school adjustment. *Learning and Individual Differences*, 70, 182-189. DOI: 10.1016/j.lindif.2019.02.007
14. Ratelle, C., & Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72. DOI:10.1016/j.adolescence.2016.11.008.
15. Gagai, V.V., & Grineva, K.Yu. Features of the first-graders' school adaptation as a difficult vital situation for children and parents. *Herald of CSPU*, (2), 33-43.
16. Prikhozhan, A. M. (1988). Primenenie metodov pryamogo otsenivaniya v rabote shkol'nogo psikhologa. The usage of a direct analysis method in a school psychologist's practice. In Dubrovina, I.V. (Ed.). *Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noi psikhologicheskoi sluzhbe konkretnykh psikhodiagnosticheskikh metodik: Collection of scientific works*. (pp. 110-128). Moscow, Academy of pedagogical sciences Publ. (In Russ.).
17. Visier, M.E., & Sánchez-López, M., & Vizcaíno, V. M., & López, E. J., & Tébar, A. R., & López, M.N. (2020). Executive functions mediate the relationship between cardiorespiratory fitness and academic achievement in Spanish schoolchildren aged 8 to 11 years. *PLoS ONE*, 15(4), 231-246. DOI: 10.1371/journal.pone.0231246
18. Konovalov, V.Yu. (2006). Psychosomatic Aspects of Teaching and Correction in Children of Preschool and Early School Age. *Psychological science and education*, 11(1), 97-110.
19. Poluyanov, Yu.A. (1996). Peculiarities of shaping an ability to learn process during a primary school age. *Psychological science and education*, 1(2), 73-82. (In Russ.).
20. Leonova, E.V., & Shatova, S.S., & Shcherbakova, E.V. (2014). Adaptation and Disadaptation of Pupils in the Context of the Requirements of the New Federal Education Standards. *Psychological science and education*, 6(4), 13-23. DOI:10.17759/psyedu.2014060402
21. Tsukerman, G.A. (1996). From collaboration skill to a self-education skill. *Psychological science and education*, 1(2), 27-42. (In Russ.).
22. Zelenova, M.E. (2000). Adjustment to a primary school: peculiarities of first-graders' mental state and behavior in relation to a type of pedagogical interdependence with their teachers. *Psychological science and education*, 5(1), 22-29
23. Pianta, R.C., & Whittaker, J.E., & Vitiello, V.E., & Ruzek, E.A., & Ansari, A., & Hofkens, T., & DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66. DOI: 10.1016/j.appdev.2019.101084

Информация об авторах

Григорьева Марина Владимировна

(Россия, Саратов)

Профессор, доктор психологических наук,
заведующий кафедрой педагогической психологии и
психодиагностики

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2541-2186

Шамионов Раиль Мунирович

(Россия, Саратов)

Профессор, доктор психологических наук,
заведующий кафедрой социальной психологии
образования и развития

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского

E-mail: shamionov@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8358-597X

Гринина Елена Сергеевна

(Россия, Саратов)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ
СО «ЦАРИ»

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского

E-mail: elena-grinina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-8766-9668

Созонник Алексей Владимирович

(Россия, Саратов)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры
социальной психологии образования и развития
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского

E-mail: sznnik@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3930-2674

Краснова Светлана Владимировна

(Россия, Саратов)

Педагог-психолог

Муниципальное общеобразовательное
учреждение «Средняя общеобразовательная школа
№ 59 с углубленным изучением предметов»
г. Саратова

E-mail: sv-krasnova@bk.ru

Information about the authors

Marina V. Grigorieva

(Russia, Saratov)

Professor,

Doctor of Psychology,

Head of the Department of Educational Psychology and
Psychodiagnostics

Saratov State University

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2541-2186

Rail M. Shamionov

(Russia, Saratov)

Professor,

Doctor of Psychology,

Head of the Department of Social Psychology of
Education and Development

Saratov State University

E-mail: shamionov@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8358-597X

Elena S. Grinina

(Russia, Saratov)

Associate Professor,

PhD in Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Rehabilitation
Technologies on the basis of Center for adaptation and
rehabilitation of disabled people

Saratov State University

E-mail: elena-grinina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-8766-9668

Alexey V. Sozonnik

(Russia, Saratov)

PhD in Psychology,

Associate Professor of the Department of Social
Psychology of Education and Development

Saratov State University

E-mail: sznnik@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3930-2674

Svetlana V. Krasnova

(Russia, Saratov)

Educator-psychologist

Municipal educational institution "Secondary school
number 59 with in-depth study of subjects", Saratov

E-mail: sv-krasnova@bk.ru