Содержание

Введение

1. Сущность понятия школьной дезадаптации в исследованиях современных учёных

2. Характеристика школьной дезадаптации (виды, уровни, причины возникновения)

. Особенности школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте

. Рекомендации субъектам образовательного процесса по преодолению школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте

Заключение

Список литературы

Введение

дезадаптация младший школьник психологический

Поступление ребенка в школу- переломный период его социализации, оно несет с собой серьезные испытания его адаптационных возможностей.

Практически ни у одного ребенка переход от дошкольного детства к школьному обучению не совершается плавно. Новый коллектив, новый режим, новая деятельность, новый характер взаимоотношений требуют от малыша новых форм поведения. Приспосабливаясь к новым условиям, детский организм мобилизует систему адаптационных реакций.

Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного развития. Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Важны положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения.

С учётом тенденций роста негативных последствий дезадаптации, выражающихся в частности в затруднении в обучении, нарушениях поведения, достигающих уровня криминальной выраженности.

Проблему школьной адаптации следует отнести к одной из наиболее серьезных социальных проблем современности, требующих углубленного изучения, для последующего предотвращения.

В последнее время наметилась тенденция экспериментально исследовать особенность педагогического процесса в связи с возникновением школьной дезадаптации. Роль педагогического фактора в возникновении дезадаптации велика. Сюда относят особенности организации школьного обучения, характер школьных программ, темп их освоения, а также влияние самого педагога на процесс социально-психологической адаптации ребенка к условиям школы.

Объект исследования: Дезадаптация как психологический процесс.

Предмет исследования: Особенности профилактики дезадаптации в младшем школьном возрасте.

Цель: Рассмотреть особенности профилактики школьной дезадаптации младших школьников

1. Сущность понятия школьной дезадаптации в исследованиях современных учёных

Процесс адаптации к школе, как и к любому новому жизненному обстоятельству, проходит несколько фаз: ориентировочное, неустойчивое и относительно устойчивое приспособление.

Неустойчивое приспособление характерно для многих школьников. Сегодня достаточно широко употребляется в психолого-педагогической науке и практике понятие «школьная дезадаптация» или «школьная неприспособленность».Эти понятия определяют любые затруднения, нарушения, отклонения, возникающие у ребенка в его школьной жизни.

Под школьной дезадаптацией имеют ввиду, только те нарушения и отклонения, которые возникают у ребенка под влиянием школы, школьных воздействий или спровоцированы учебной деятельностью, учебными неуспехами.

В качестве научного понятия «школьная дезадаптация» пока не имеет однозначного толкования.

Первая позиция: "Школьная дезадаптация" - это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами. В этом контексте школьная дезадаптация выступает как медико-биологическая проблема (Вроно М.В., 1984; Ковалев В.В., 1984). Под этим углом зрения школьная дезадаптация и для родителей, и для педагогов, и для врачей, как правило, расстройство в рамках вектора "болезнь/ нарушение здоровья, развития или поведения". Данная точка зрения явно или скрыто определяет отношение к школьной дезадаптации как к явлению, через которое проявляет себя патология развития и здоровья Неблагоприятным следствием такого отношения является ориентир на тестовый контроль при поступлении в школу или при оценке уровня развития ребенка в связи с переходом с одной учебной ступени на другую, когда от ребенка требуется, чтобы он доказывал у себя отсутствие отклонений в способности обучаться по программам, предлагаемым педагогами, и в школе, выбранной родителями.

Вторая позиция: Школьная дезадаптация - это многофакторный процесс снижения и нарушения способности ребенка к обучению в следствии несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей социальной среды его психофизиологическим возможностям и потребностям (Северный А.А., 1995). Эта позиция является выражением социально-дезадаптивного подхода, потому что ведущие причины видятся, с одной стороны, в особенностях ребенка (его невозможности в силу личностных причин реализовать свои способности и потребности), а с другой стороны, в особенностях микросоциального окружения и неадекватных условий школьного обучения. В отличии от медико-биологической концепции школьной дезадаптации, дезадаптивная концепция выгодно отличается тем, что преимущественное внимание в анализе уделяет социальному и личностному аспектам отклонений в обучении. Она рассматривает трудности школьного обучения как нарушения адекватного взаимодействия школы с любым ребенком, а не только "носителем" патологических признаков. В этой новой ситуации несоответствие ребенка условиям микросоциальной среды, требованиям учителя и школы перестало быть указанием на его (ребенка) дефективность.

Третья позиция: Школьная дезадаптация - это преимущественно социально-педагогическое явление, в формировании которого определяющее значение принадлежит совокупным педагогическим и собственно школьным факторам (Кумарина Г.Ф, 1995, 1998). Господствовавший долгие годы взгляд на школу как на источник исключительно положительных влияний в данном аспекте уступает место обоснованному мнению, что для значительного количества учащихся школа становится зоной риска. В качестве пускового механизма формирования школьной дезадаптации анализируется несоответствие предьявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям их удовлетворить. К числу педагогических факторов, отрицательно влияющих на развитие ребенка и эффективность воздействия образовательной среды, относятся следующие: несоответствие школьного режима и темпа учебной работы санитарно-гигиеническим условиям обучения, экстенсивный характер учебных нагрузок, преобладание отрицательной оценочной стимуляции и возникающие на этой основе "смысловые барьеры" в отношениях ребенка с педагогами, конфликтный характер внутрисемейных отношений, формирующийся на основе учебных неуспехов.

Четвертая позиция: Школьная дезадаптация - это сложное социально-психологическое явление, суть которого составляет невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения "свое место", на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, и возможность для самореализации и самоактуализации. Основной вектор этого подхода направлен на психическое состояние ребенка и на психологический контекст взаимозависимости и взаимообусловленности складывающихся в период обучения отношений:" семья-ребенок-школа", "ребенок-учитель", "ребенок-сверстники", "индивидуально предпочтительные - используемые школой технологии обучения". При сравнительной оценке возникает иллюзия близости позиций социально-дезадаптивного и социально-психологического подходов в интерпретации школьной дезадаптации, но эта иллюзия условна.

Социально-психологическая точка зрения не считает необходимым, что ребенок должен уметь приспосабливаться, а если не может или не умеет, то у него "что-то не так". В качестве исходного пункта в проблемном анализе школьной дезадаптации последователи социально-психологического подхода выделяют не столько ребенка как человеческое существо, которое стоит перед выбором адаптации или дезадаптации к среде обучения, сколько своеобразие его "человеческого бытия", существования и жизнедеятельности в этот осложненный дезадаптацией период его развития. Анализ в таком ключе школьной дезадаптации становится значительно сложнее, если учитывать формирующиеся в взаимопересекающихся отношениях фиксированные переживания, влияние актуальной культуры и предшествующий опыт отношений, как правило, восходящий к ранним стадиям социализации. Такое понимание школьной дезадаптации следует назвать гуманитарно-психологическим и оно влечет за собой целый ряд важных следствий, а именно:

Школьная дезадаптация - это не столько проблема типизации патологических, негативных социальных или педагогических факторов, сколько проблема человеческих отношений в особой социальной (школьной) сфере, проблема личностно значимого конфликта, формирующегося в лоне этих отношений и путей его вероятного разрешения;

Такая позиция позволяет рассматривать внешние проявления школьной дезадапации ("патологизацию" или развитие психических, психосоматических расстройств; "оппозиционное" поведение и неуспешность ребенка, другие формы девиаций от социально "нормативных" учебных установок) как "маски", в которых описываются нежелательные для родителей, для лиц, отвечающих за воспитание и обучение, других взрослых реакции связанного с ситуацией обучения внутреннего, субъективно неразрешимого для ребенка конфликта и приемлемые для него (ребенка) пути разрешения конфликта. Многоообразные проявления дезадаптации по сути выступают вариантами защитных адаптивных реакций и ребенок нуждается в максимальной и грамотной поддержке на путях своего адаптационного поиска;

В одном из исследований группа из ста детей, за процессом адаптации которых велось специальное наблюдение, в конце учебного года была обследована психоневрологом. Выснилось, что у школьников с неустойчивой адаптацией регистрируются отдельные субклинические нарушения нервно-психической сферы, у некоторых из них отмечается повышение уровня заболеваемости. У детей, которые не адаптировались в течении учебного года, психоневролог зафиксировал выраженные астеноневротические отклонения в виде пограничных нервно-психических расстройств.

Доктор медицинских наук, профессор В.Ф. Базарный, в частности, обращает внимание на отрицательное воздействие на детей таких укоренившихся в школе традиций:

) Привычная поза детей во время урока, напрчженно-неестественная. Исследования, проведенные учёным, показали, что при таком психомоторном и нейровегетативном закрепощении уже через 10-15 минут школьник испытывает нервно-психические нагрузки и стрессы, сравнимые с теми, что переживают космонавты при взлете;

) Обедненная природными стимулами учебная среда: закрытые помещения, ограниченные пространства, заполненные однообразными, искусственно созданными элементами и лишающие детей живых чувственных впечатлений. В этих условиях происходит угасание образно-чувственного восприятия мира, сужение зрительных горизонтов, угнетение эмоциональной сферы.

) Вербальный(словесно-информационный) принцип построения учебного процесса, «книжное»изучение жизни. Некритическое восприятие готовой информации приводит к тому, что дети не могут реализовать заложенный в них природой потенциал, теряют способность самостоятельно мыслить.

) Дробное, поэлементное изучение знаний, овладение отрывочными умениями и навыками, разрушающие целостность мировосприятия и миропонимания у детей.

) Чрезмерное увлечение методами интеллектуального развития в ущерб чувственному, эмоционально-образному. Реальный образно-чувственный мир заменен искусственно-созданным(виртуальным) миром букв, цифр, символов, что ведет к расщеплению в человеке чувственного и интеллектуального, к распаду важнейшей психической функции-воображения. И как следствие- к раннему формированию шизоидной психической конституции.

Младший школьный возраст - один из самых трудных периодов жизни ребенка. Здесь происходит возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми, стремление к осуществлению общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности. У ребенка возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может. Вопросы школьного обучения - это не только вопросы образования, интеллектуального развития ребенка, но и формирования его личности, воспитания.

2. Характеристика школьной дезадаптации (виды, уровни, причины возникновения)

При делении дезадаптации на виды С.А. Беличева учитывает внешние или смешанные проявления дефекта взаимодействия личности с обществом, окружением и собой:

а) патогенная: определяется как следствие нарушений нервной системы, болезней головного мозга, нарушений анализаторов и проявлений различных фобий;

б) психосоциальная: результат половозрастных изменений, акцентуация характера (крайних проявлений нормы, усилении степени проявления определенной черты), неблагоприятных проявлений эмоционально-волевой сферы и умственного развития;

в) социальная: проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации систем внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок.

Опираясь на данную классификацию Т.Д. Молодцова выделяет следующие виды дезадаптации:

а) патогенную: проявляется в неврозах, истериках, психопатии, нарушениях анализаторов, соматических нарушениях;

б) психологическую: фобии, различные внутренние мотивационные конфликты, некоторые виды акцентуаций, которые не повлияли на социальную систему развития, но которые нельзя отнести к явлениям патогенным.

Такая дезадаптация в большей степени скрыта и достаточно устойчива. Сюда относятся все виды внутренних нарушений (самооценки, ценностей, направленности), которые сказались на самочувствии личности, привели к стрессу или фрустрации, травмировали личность, но не сказались еще на поведении;

в) социально-психологическую, психосоциальную: неуспеваемость, недисциплинированность, конфликтность, трудновоспитуемость, грубость, нарушения взаимоотношений. Это наиболее распространенный и легко проявляющийся вид дезадаптации;

В результате социально-психологической дезадаптации можно ожидать у ребенка проявление всего комплекса неспецифических трудностей, связанных прежде всего с нарушениями деятельности. На уроке неадаптировавшийся ученик неорганизован, часто отвлекается, пассивен, отличается замедленный темп деятельности, часто встречаются ошибки. Природа школьной неуспеваемости может быть определена самыми различными факторами, в связи с чем углубленное изучение ее причин и механизмов осуществляется не столько в рамках педагогики, сколько с позиции педагогической и медицинской (а в последнее время социальной) психологии, дефектологии, психиатрии и психофизиологии

г)социальную: подросток мешает обществу, отличается девиантным поведением (отклоняющимся от нормы) поведением, легко входит в асоциальную среду (адаптация к асоциальным условиям), становится правонарушителем (деликвентное поведение), характеризуется адаптацией к дезадаптированности (наркомания, алкоголизм, бродяжничество), в результате чего возможен выход на криминогенный уровень.

Сюда относятся дети «выпавшие» из обычного общения, оставшиеся без крова, предрасположенные к суициду и.т.д. Этот вид иногда опасен для общества, требует вмешательства психологов, педагогов, родителей, врачей, работников юстиции.

Социальная дезадаптация детей и подростков находится в прямой зависимости от негативных отношений: чем сильнее выражена степень негативных отношений детей к учебе, семье, сверстникам, педагогам, неформальному общению с другими, тем тяжелее степень дезадаптированности.

Вполне естественно, что преодоление той или иной формы дезадаптации прежде всего должно быть направлено на устранение причин, вызывающих ее. Очень часто дезадаптация ребенка в школе, неспособность справиться с ролью ученика негативно влияют на его адаптацию в других средах общения. При этом возникает общая средовая дезадаптация ребенка, указывающая на его социальную отгороженность, отвержение.

Частыми в школьной жизни являются случаи, когда равновесие, гармоничные отношения между ребенком и школьной средой не возникают изначально. Начальные фазы адаптации не переходят в устойчивое состояние, а напротив вступают в действие механизмы дезадаптации, приводящие в конечном счёте к более или менее выраженному конфликту ребенка со средой. Время в этих случаях работает только против школьника.

Механизмы дезадаптации проявляются на социальном (педагогическом), психологическом и физиологическом уровнях, отражая способы реагирования ребенка на агрессию среды, защиты от этой агрессии. В зависимости от того, на каком уровне проявляются адаптационные нарушения, можно говорить о состояниях риска школьной дезадаптации, выделяя при этом состояния академического и социального риска, риска по здоровью и комплексного.

Если первично адаптационные нарушения не устраняются, то они распространяются на более глубокие «этажи» - психологический и физиологический.

)Педагогический уровень школьной дезадаптации

Это наиболее очевидный и осознаваемый учителями уровень. Он обнаруживает себя проблемами ребенка в учении (деятельностный аспект) в освоении новой для него социальной роли-ученика (отношенческий аспект). В деятельностном плане при неблагоприятном для ребенка развитии событий его первичные трудности учении (1-й этап) перерастают в проблемы в знаниях (2-й этап), отставание в усвоении материала по одному или нескольким предметам(3-й этап), неуспеваемость частичную или общую (4-й этап), и как возможный крайний случай - в отказ от учебной деятельности (5-й этап).

В отношенческом плане отрицательная динамика выражается в том, что первично возникшие на основе учебной неуспешности напряжения в отношениях ребенка с учителями и родителями (1-й этап) перерастают в смысловые барьеры (2-й этап), в эпизодические (3-й этап) и систематические конфликты (4-й этап) и как крайний случай - в разрыв личностно-значимых для него отношений (5-й этап).

Статистика свидетельствует о том, что и учебные, и отношенческие проблемы обнаруживают устойчивое постоянство и с годами не смягчаются, а лишь усугубляются. Обобщенные данные последних лет, констатируют рост испытывающих трудности в усвоении программного материала. Среди младших школьников такие дети составляют 30-40%, среди учащихся основной школы-до 50%. Опросы школьников показывают, что лишь 20% из них чувствуют себя в школе и дома комфортно. Более чем у 60% отмечается неудовлетворенность, что характеризует неблагополучие в отношениях, складывающихся в школе. Этот очевидный для педагогов уровень развития школьной дезадаптации можно сравнить с верхней частью айсберга: это сигнал тех глубоких деформаций, которые происходят на психологическом и физиологическом уровнях школьника - в его характере, в психическом и соматическом здоровье. Эти деформации носят скрытый характер и, как правило, не соотносятся педагогами с влиянием школы. А вместе с тем её роль в их появлении и развитии очень велика.

)Психологический уровень дезадаптации

Неуспешность в учебе учебной деятельности, неблагополучие в отношениях с личностно-значимыми людьми не могут оставить ребенка равнодушным: они негативно влияют и на более глубокий уровень его индивидуальной организации - психологический, сказывается на формировании характера растущего человека, его жизненных установок.

Сначала у ребенка возникает чувство тревожности, незащищенности, уязвимости в ситуациях, связанных с учебной деятельностью: он пассивен на уроке, при ответах напряжен, скован, на перемене не может найти себе занятие, предпочитает находится рядом с детьми, но не вступает с ними рядом в контакт, легко плачет, краснеет, теряется даже при малейшем замечании учителя.

Психологический уровень дезадаптации можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности.

Первый этап - Стараясь в меру своих сил изменить ситуацию и видя тщетность усилий, ребенок, действуя в режиме самосохранения начинает инстинктивно защищаться от сверхвысоких для него нагрузок, от посильных требований. Первоначальное напряжение снижается благодаря изменению отношения к учебной деятельности, которая перестает рассматриваться как значимая.

Второй этап - проявляются и закрепляются.

Третий этап - различные психозащитные реакции: на уроках такой ученик постоянно отвлекается, смотрит в окно, занимается посторонними делами. А поскольку выбор способов компенсации потребности в успехе у младших школьников ограничен, то самоутверждение часто осуществляется противодействием школьным нормам, нарушениями дисциплины. Ребенок ищет способ протеста против непрестижного положения в социальной среде. Четвертый этап - различают способы активного и пассивного протеста, соотносимые, вероятно, с сильным или слабым типом его нервной системы.

)Физиологический уровень дезадаптации

Влияние школьных проблем на здоровье ребенка сегодня наиболее изучено, но одновременно и менее всего осознаваемо педагогами. А ведь именно здесь, на физиологическом уровне, самом глубинном в организации человека, замыкаются переживания неуспешности в учебной деятельности, конфликтный характер отношений, непомерное увеличение времени и сил, затрачиваемых на учение.

Вопрос о влиянии школьной жизни на здоровье детей - предмет исследований специалистов по школьной гигиене. Однако еще до появления специалистов классики научной, природосообразной педагогике оставили потомкам свои оценки влияния школы, на здоровье тех, кто в ней учится. Так Г. Песталоцци в 1805 году отмечал, что при традиционно сложившихся школьных формах обучения происходит непонятное «удушение» развития детей, «убийство их здоровья».

Сегодня, у детей перешагнувших порог школы уже в первом классе наблюдается отчетливый рост отклонений в неврно-психической сфере (до 54%), нарушений зрения (45%), осанки и стопы (38%), заболеваний органов пищеварения (30%). За девять лет обучения в школе (с 1-го по 9-й класс) количество здоровых детей сокращается в 4-5 раз.

На этапе выпуска из школы лишь 10% из них могут считаться здоровыми.

Учёным стало ясно: когда, где, при каких обстоятельствах здоровые дети становятся больными. Для педагогов, самое главное: в сохранении здоровья решающая роль принадлежит не медицине, не системе здравоохранения, а тем социальным институтам, которые предопределяют условия и образ жизни ребенка - семье и школе.

Причины школьной дезадаптации у детей могут иметь совершенно разную природу. Но внешние ее проявления, на которые обращают внимание педагоги и родители, нередко бывают сходными. Это снижение интереса к учебе, вплоть до нежелания посещать школу, ухудшение успеваемости, неорганизованность, невнимательность, медлительность или, наоборот, гиперактивность, тревожность, трудности в общении со сверстниками и тому подобное. Вообще школьную дезадаптацию можно характеризовать тремя основными признаками: отсутствием всяческих успехов в учебе, негативным отношением к ней и систематическими нарушениями поведения. При обследовании большой группы младших школьников в возрасте 7-10 лет выяснилось, что почти треть из них (31,6 %) относятся к группе риска по формированию стойкой школьной дезадаптации, А больше, чем у половины из этой трети, школьная неуспеваемость вызвана неврологическими причинами, и прежде всего группой состояний, которую обозначают как минимальные мозговые дисфункции (ММД). Кстати, по ряду причин мальчики подвержены ММД в большей степени, чем девочки. То есть минимальные мозговые дисфункции являются самой распространенной причиной, приводящей к школьной дезадаптации.

Наиболее распространенной причиной ШД являются минимальные мозговые дисфункции (ММД). В настоящее время ММД рассматриваются как особые формы дизонтогенеза, характеризующиеся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и их дисгармоничным развитием. При этом необходимо иметь в виду то, что высшие психические функции, как сложные системы, не могут быть локализованы в узких зонах мозговой коры или в изолированных клеточных группах, а должны охватывать сложные системы совместно работающих зон, каждая из которых вносит свой вклад в осуществление сложных психических процессов и которые могут располагаться в совершенно различных, иногда далеко отстоящих друг от друга участках мозга. При ММД наблюдается задержка в темпах развития тех или иных функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как поведение, речь, внимание, память, восприятие и другие виды высшей психической деятельности. По общему интеллектуальному развитию дети с ММД находятся на уровне нормы или в отдельных случаях субнормы, но при этом испытывают значительные трудности в школьном обучении. Вследствие дефицитарности отдельных высших психических функций, ММД проявляются в виде нарушений формирования навыков письма (дисграфия), чтения (дислексия), счета (дискалькулия). Лишь в единичных случаях дисграфия, дислексия и дискалькулия проявляются в изолированном, "чистом" виде, значительно чаще их признаки сочетаются между собой, а также с нарушениями развития устной речи.

Педагогический диагноз школьной неуспеваемость обычно ставится в связи с неуспешностью обучения, нарушениями школьной дисциплины, конфликтами с учителями и одноклассниками. Иногда школьная неуспеваемость остается скрытой и от педагогов и от семьи, ее симптомы могут не сказываться отрицательно на успеваемости и дисциплине ученика, проявляясь либо в субъективных переживаниях школьника, либо в форме социальных проявлений.

Нарушения адаптации выражаются в виде активного протеста (враждебность), пассивного протеста (избегание), тревожности и неуверенности в себе и так или иначе влияют на все сферы деятельности ребенка в школе.

Проблема трудностей адаптации детей к условиям начальной школы в настоящее время имеет высокую актуальность. По оценкам исследователей, в зависимости от типа школы, от 20 до 60 % младших школьников имеют серьезные трудности в адаптации к условиям школьного обучения. В массовой школе учится значительное число детей, которые уже в начальных классах не справляются с программой обучения и имеют трудности в общении. Особенно остро названная проблема стоит перед детьми с задержкой психического развития.

К числу основных первичных внешних признаков проявлений школьной неуспеваемости ученые единодушно относят затруднения в учебе и различные нарушения школьных норм поведения.

Среди детей с ММД выделяются учащиеся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). Этот синдром характеризуется несвойственными для нормальных возрастных показателей избыточной двигательной активностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими и трудностями в обучении. Вместе с тем дети с СДВГ часто выделяются своей неловкостью, неуклюжестью, которые часто обозначаются как минимальная статико-локомоторная недостаточность. Второй по распространенности причиной ШД являются неврозы и невротические реакции. Ведущей причиной невротических страхов, различных форм навязчивостей, сомато-вегетативных нарушений, истеро-невротических состояний являются острые или хронические психотравмирующие ситуации, неблагоприятная обстановка в семье, неправильные подходы к воспитанию ребенка, а также трудности во взаимоотношениях с педагогом и одноклассниками. Важным предрасполагающим фактором к формированию неврозов и невротических реакций могут служить личностные особенности детей, в частности тревожно-мнительные черты, повышенная истощаемость, склонность к страхам, демонстративному поведению.

В категорию школьников - "дезадаптантов" попадают дети, имеющие определенные отклонения в психосоматическом развитии, которое характеризуется следующими признаками:

. Отмечаются отклонения в соматическом здоровье детей.

. Фиксируется недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности учащихся к учебному процессу в школе.

. Наблюдается несформированность психологических и психофизиологических предпосылок к направленной учебной деятельности учащихся.

Своеобразным микро коллективом, играющим существенную роль в воспитании личности, является семья. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холодности - все эти качества личность приобретает в семье. Они проявляются и закрепляются у ребенка задолго до поступления в школу и оказывают продолжительное влияние на его адаптацию в учебном поведении.

Причины полной дезадаптации чрезвычайно многообразны. Они могут быть вызваны несовершенством педагогической работы, неблагоприятными социально-бытовыми условиями, отклонениями в психическом развитии детей.

3. Особенности школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте

На формирование личностных качеств ребенка влияют не только сознательные, воспитательные воздействия родителей, но и общий тонус семейной жизни. На стадии школьного обучения семья продолжает играть большую роль в качестве института социализации. Ребенок младшего школьного возраста, как правило, не в состоянии самостоятельно осмыслить ни учебную деятельность в целом, ни многое из тех ситуаций, которые с ней связаны. Необходимо отметить симптом «потери непосредственности» (Л.С. Выготский): между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент - ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности. Это - внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает смысловая ориентировочная основа поступка. Согласно взглядам

Д.Б. Эльконина, там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст.

Переживания ребенка в этом возрасте прямо зависят от его взаимоотношений со значимыми людьми: учителями, родителями, формой выражения этих отношений является стиль общения. Именно стиль общения взрослого с младшим школьником может затруднить овладение ребенком учебной деятельностью, а порой, может привести к тому, что реальные, а подчас и надуманные трудности, связанные с учебой, начнут восприниматься ребенком как неразрешимые, порожденные его неисправимыми недостатками. Если эти негативные переживания ребенка не компенсируются, если рядом с ребенком нет значимых людей, которые были бы способны повысить самооценку школьника, у него могут возникнуть психогенные реакции на проблемы, которые в случае повторяемости или фиксации складываются в картину синдрома, названного психологической школьной дезадаптацией.

Именно в младшем школьном возрасте реакция пассивного протеста проявляется в том, что ребенок редко поднимает руку на уроке, требования учителя выполняет формально, на перемене пассивен, предпочитает находится в одиночестве, не проявляет интереса к коллективным играм. В эмоциональной сфере преобладают депрессивное настроение, страхи.

Если ребенок приходит в школу из семьи, где он не чувствовал переживания «мы», он и в новую социальную общность-школу-входит с трудом. Бессознательное стремление к отчуждению, неприятие норм и правил любой общности, во имя сохранения неизменного «я» лежат в основе школьной дезадаптации детей, воспитанных в семьях с несформированным чувством «мы» или в семьях, где родителей от детей отделяет стена отвержения, безразличия.

Недовольство собой у детей этого возраста распространяется не только на общение с одноклассниками, но и на учебную деятельность. Обострение критического отношения к себе актуализирует у младших школьников потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми.

Характер младшего школьника имеет следующие особенности: импульсивность, склонность незамедлительно действовать, не подумав, не взвесив всех обстоятельств (причина - возрастная слабость волевой регуляции поведения); общая недостаточность воли - школьник 7-8 лет еще не умеет длительно преследовать намеченную цель, упорно преодолевать трудности. Капризность и упрямство объясняются недостатками семейного воспитания: ребенок привык, чтобы все его желания и требования удовлетворялись.

У мальчиков и девочек младшего школьного возраста есть некоторые различия в запоминании. Девочки умеют заставить себя, настроить на запоминание, их произвольная механическая память лучше, чем у мальчиков. Мальчики оказываются более успешными в овладении способами запоминания, поэтому в ряде случаев их опосредованная память оказывается более эффективной, чем у девочек.

В процессе обучения восприятие становится более анализирующим, более дифференцированным, принимает характер организованного наблюдения; изменяется роль слова в восприятии. У первоклассников слово по преимуществу несет назывную функцию, т.е. является словесным обозначением после узнавания предмета; у учащихся более старших классов слово-название является скорее самым общим обозначением объекта, предшествующим более глубокому его анализу.

Одна из форм школьной дезадаптации учащихся младших классов, связана с особенностями их учебной деятельности. В младшем школьном возрасте дети овладевают, прежде всего, предметной стороной учебной деятельности - приёмами, навыками, умениями, необходимыми для усвоения новых знаний. Овладение мотивационно-потребностной стороной учебной деятельности в младшем школьном возрасте происходит как бы латентно: исподволь усваивая нормы и способы социального поведения взрослых, младший школьник ещё не пользуется ими активно, оставаясь по большей части зависимым от взрослых в своих отношениях с окружающими людьми.

Если у ребёнка не формируются навыки учебной деятельности или приемы, которыми он пользуется, и которые закрепляются у него, оказываются недостаточно продуктивными, не рассчитанными на работу с более сложным материалом, он начинает отставать от своих одноклассников, испытывать реальные трудности в учёбе.

Возникает один из симптомов школьной дезадаптации - снижение успеваемости. Одной из причин этого могут быть индивидуальные особенности уровня интеллектуального и психомоторного развития, которые однако, не являются фатальными. По мнению многих педагогов, психологов, психотерапевтов, если правильно организовать работу с такими ребятами, учитывая их индивидуальные качества, обращать специальное внимание на то, как они решают те или иные задания, можно в течении нескольких месяцев, не изолируя детей от класса, добиться не только ликвидации у них отставания в учёбе, но и компенсации задержки в развитии.

Другой причиной не сформированности навыков учебной деятельности у учащихся младших классов может быть к тому, как дети овладевают приёмами работы с учебным материалом. В.А. Сухомлинский в своей книге “Разговор с молодым директором школы” обращает внимание начинающих педагогов на необходимость специально учить учащихся младших классов способам работы. Автор пишет: “В подавляющем большинстве случаев овладение знаниями непосильно для ученика потому, что он не умеет учиться… Руководство обучением, построенное на научном распределении умений и знаний во времени, позволяет построить прочную основу среднего образования - умение учится”.

Другая форма школьной дезадаптации младших школьников, так же неразрывно связана со спецификой их возрастного развития. Смена ведущей деятельности (игровой на учебную), которая происходит у детей в 6-7 лет; осуществляется за счёт того, что только понимаемые мотивы учения при определённых условиях становятся действующими мотивами.

Одним из таких условий является создание благоприятных отношений референтных взрослых к ребёнку - школьнику - родителей, подчёркивающих значимость учёбы в глазах младшеклассников, учителей, поощряющих самостоятельность учащихся, способствующих образованию у школьников стойкой учебной мотивации, заинтересованности в хорошей оценке, получении знаний и т. п. Однако наблюдаются и случаи не сформированности у младшеклассников мотивации учения.

Так, Л.И. Божович, Н.Г. Морозов пишут о том, что среди обследованных ими учеников I - III классов встречались такие, у которых отношение к школьному обучению продолжало носить дошкольный характер. Для них на первый план выступала не сама деятельность учения, а школьная обстановка и внешние атрибуты, которые могли быть использованы ими в игре. Причиной возникновения этой формы дезадаптации младших школьников является невнимательное отношение родителей к детям. Внешне незрелость учебной мотивации выражается в безответственном отношении школьников к занятиям, в недисциплинированности, несмотря на достаточно высокий уровень развития их познавательных способностей.

Третья форма школьной дезадаптации младших школьников заключается в их неспособности произвольно управлять своим поведением, вниманием учебной работой. Неумение адаптироваться к требованиям школы и управления своим поведением в соответствии с принятыми нормами может быть следствием неправильного воспитания в семье, которое в ряде случаев способствует обострению таких психологических особенностей детей, как повышенная возбудимость, трудность концентрации внимания, эмоциональная лабильность и др. Основное, что характеризует стиль отношений в семье к таким детям, - это либо полное отсутствие внешних ограничений и норм, которые должны были бы интериоризироваться ребёнком и стать его собственными средствами самоуправления, либо “вынесенность” средств контроля исключительно вовне. Первое присуще семьям, где ребёнок полностью предоставлен сам себе, воспитывается в условиях безнадзорности, или семьям в которых царит “культ ребёнка”, где ему дозволено всё, он ничем не ограничен. Четвёртая форма дезадаптации младшеклассников к школе связана с их неумением приспособиться к темпу школьной жизни. Как правило, она встречается у соматически ослабленных детей, ребят с задержкой физического развития, слабым типом ВДН, нарушениями в работе анализаторов и других. Причины возникновения дезадаптации таких детей в неправильном воспитании в семье или в “игнорировании” взрослыми их индивидуальных особенностей.

Перечисленные формы дезадаптации школьников неразрывно связаны с социальной ситуацией их развития: возникновением новой ведущей деятельности, новых требований. Однако, чтобы эти формы дезадаптации не привели к образованию психогенных заболеваний или психогенных новообразований личности, они должны осознаваться детьми как их трудности, проблемы, неудачи. Причиной возникновения психогенных нарушений являются не сами по себе промахи в деятельности младшеклассников, а их переживания по поводу этих промахов. К 6 -7 годам, по мнению Л.С.Выгодского, дети уже достаточно точно хорошо осознают свои переживания, но именно переживания, вызванные оценкой взрослого, приводят к изменению в их поведении и самооценке.

Итак, психогенная школьная дезадаптация младших школьников неразрывно связана с характером отношения к ребёнку значимых взрослых: родителей и учителей.

Формой выражения этого отношения является стиль общения. Именно стиль общения взрослых с младшими школьниками может затруднять овладение ребёнком учебной деятельностью, а порой может привести к тому, что реальные, а подчас и надуманные трудности, связанные с учёбой, начнут восприниматься ребёнком как неразрешимые, порождённые его неисправимыми недостатками. Если эти негативные переживания ребёнка не компенсируются, если не находится значимых людей, которые были бы способны повысить самооценку школьника, у него могут возникать психогенные реакции на школьные проблемы, которые в случае повторяемости или фиксации складываются в картину синдрома, названного психогенной школьной дезадаптацией.

4. Рекомендации субъектам образовательного процесса по преодолению школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте

Задачу профилактики школьной дезадаптации решает коррекционно-развивающее образование, которое определяется как совокупность условий и технологий, предусматривающих профилактику, своевременную диагностику и коррекцию школьной дезадаптации.

Профилактика школьной дезадаптации заключается в следующем:

1. Своевременное педагогическое диагностирование предпосылок и признаков школьной дезадаптации, проведение ранней, качественной диагностики актуального уровня развития каждого ребенка.

2. Момент поступления в школу должен соответствовать не паспортному возрасту (7 лет), а психофизиологическому (для некоторых детей это может быть и 7 с половиной и даже 8 лет).

. Диагностика при поступлении ребенка в школу должна учитывать не столько уровень умений и знаний, сколько особенности психики, темперамента, потенциальные возможности каждого ребенка.

. Создание в образовательных учреждениях для детей риска педагогической среды, учитывающей их индивидуально-типологические особенности. Использовать вариативные формы дифференцированной коррекционной помощи в ходе учебного процесса и во внеурочное время для детей высокой, средней и низкой степени риска. На организационно-педагогическом уровне такими формами могут быть - специальные классы с меньшей наполняемостью, со щадящим санитарно-гигиеническим, психогигиеническим и дидактическим режимом, с дополнительными услугами лечебно-оздоровительного и коррекционно-развивающего характера; коррекционные группы для занятий с педагогами по отдельным учебным предметам, внутриклассная дифференциация и индивидуализация, групповые и индивидуальные внеурочные занятия с педагогами основного и дополнительного образования (кружки, секции, студии), а также со специалистами (психологом, логопедом, дефектологом), направленные на развитие и коррекцию недостатков развития школьно-значимых дефицитных функций.

. При необходимости использовать консультативную помощь детского психиатра.

. Создавать классы компенсирующего обучения.

. Применение психологической коррекции, социальных тренингов, тренингов с родителями.

. Освоение педагогами методики коррекционно-развивающего обучения, нацеленного на здоровьесберегательную учебную деятельность.

Все многообразие школьных трудностей можно условно разделить на два типа (М.М. Безруких):

специфические, имеющие в основе те или иные нарушения моторики, зрительно-моторной координации, зрительного и пространственного восприятия, речевого развития и т.п.;

неспецифические, вызванные общей ослабленностью организма, низкой и неустойчивой работоспособностью, повышенной утомляемостью, низким индивидуальным темпом деятельности.

В результате социально-психологической дезадаптации можно ожидать у ребенка проявления всего комплекса неспецифических трудностей, связанных прежде всего с нарушениями в деятельности. На уроке такой ученик отличается неорганизованностью, повышенной отвлекаемостью, пассивностью, замедленным темпом деятельности. Он не способен понять задание, осмыслить его целиком и работать сосредоточенно, без отвлечений и дополнительных напоминаний, он не умеет работать обдуманно, по плану.

Письмо такого ученика выделяется неустойчивым почерком. Неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, большие, растянутые, разнонаклонные буквы, тремор - вот его характерные черты. Ошибки выражаются в недописывании букв, слогов, случайных заменах и пропусках букв, неиспользовании правил.

Вызваны они несоответствием темпов деятельности ребенка и всего класса, отсутствием концентрации внимания. Эти же причины определяют и характерные трудности чтения: пропуски слов, букв (невнимательное чтение), угадывание, возвратные движения глаз («спотыкающийся» ритм), быстрый темп чтения, но плохое восприятие прочитанного (механическое чтение), медленный темп чтения. При обучении математике трудности выражаются в неустойчивом почерке (цифры неровные, растянутые), фрагментарном восприятии задания, трудностях переключения с одной операции на другую, трудностях переноса вербальной инструкции в конкретное действие. Главная роль в создании благоприятного психологического климата в классе, несомненно, принадлежит учителю. Ему необходимо постоянно работать над повышением уровня учебной мотивации, создавая ребенку ситуации успеха на уроке, во время перемены, во внешкольной деятельности, в общении с одноклассниками. Совместные усилия учителей, педагогов, родителей, врачей и школьного психолога способны снизить риск возникновения у ребенка школьной дезадаптации и трудностей обучения. Психологическая поддержка во время школьного обучения - проблема важная и большая. Мы много говорим о психологической готовности ребенка к школе, отодвигая или считая само собой разумеющимся фактор готовности родителей к новому, школьному этапу жизни их ребенка. Главная забота родителей - поддержание и развитие стремления учиться, и узнавать новое. Участие и интерес родителей положительно скажутся на развитии познавательных способностей ребенка. И эти способности также можно ненавязчиво направлять и укреплять в дальнейшем. Родителям следует быть более сдержанными, и не нужно ругайть школу и учителей в присутствии ребенка. Нивелировка их роли не позволит ему испытать радость познания.

Не следует сравнивать ребенка с одноклассниками, как бы они ни были симпатичны или наоборот. Необходимо быть последовательными в своих требованиях. С пониманием относитесь к тому, что у вашего малыша что-то не будет получаться сразу, даже если это кажется вам элементарным. Это действительно серьезное испытание для родителей - испытание их жизненной стойкости, доброты, чуткости. Хорошо, если ребенок в трудный первый год учебы будет ощущать поддержку. Психологически родители должны быть готовы не только к трудностям, неудачам, но и к успехам ребенка.Очень важно, чтобы родители соизмеряли свои ожидания относительно будущих успехов ребенка с его возможностями. Это определяет развитие способности ребенка самостоятельно рассчитывать свои силы, планируя какую-либо деятельность.

Формы проявления школьной дезадаптации

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Форма дезадаптации | Причины | Первичный запрос | Коррекционные мероприятия |
| Несформированность навыков учебной деятельности. | - педагогическая запущенность; - недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка; - отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и учителей. | Плохая успеваемость по всем предметам. | Специальные беседы с ребенком, в ходе которых надо установить причины нарушений учебных навыков и дать рекомендации родителям. |
| Неспособность к произвольной регуляции внимания, поведения и учебной деятельности. | - неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений); - потворствующая гипопротекция (вседозволенность, отсутствие ограничений и норм); - доминирующая гиперпротекция (полный контроль действий ребенка взрослыми). | Неорганизованность, невнимательность, зависимость от взрослых, ведомость. | Работа с семьей; анализ собственного поведения учителей с целью предотвратить возможное неправильное поведение. |
| Неумение приспособиться к темпу учебной жизни (темповая неприспособленность). | - неправильное воспитание в семье или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей; - минимальная мозговая дисфункция; - общая соматическая ослабленность; - задержка развития; - слабый тип нервной системы. | Длительное приготовление уроков, утомление к концу дня, опоздания в школу и т.д. | Работа с семьёй по преодолению оптимального режима нагрузки ученика. |
| Школьный невроз или “боязнь школы”, неумение разрешить противоречие между семейными и школьными “мы”. | Ребенок не может выйти за границы семейной общности - семья не выпускает его (у детей, родители которых используют их для решения своих проблем. | Страхи, тревожность. | Необходимо подключение психолога - семейная терапия или групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями для их родителей. |
| Несформированность школьной мотивации, направленность на нешкольные виды деятельности. | - стремление родителей "инфантилизировать" ребенка; - психологическая неготовность к школе; - разрушение мотивации под воздействием неблагоприятных факторов в школе или дома. | Нет интереса к учебе, "ему бы играть", недисциплинированность, безответственность, отставание в учебе при высоком интеллекте. | Работа с семьей; анализ собственного поведения учителей с целью предотвратить возможное неправильное поведение. |

Вполне естественно, что преодоление той или иной формы дезадаптации прежде всего должно быть направлено на устранение причин её вызывающих. Очень часто дезадаптация ребенка в школе, неспособность справиться с ролью ученика негативно влияют на его адаптацию в других средах общения. При этом возникает общая средовая дезадаптация ребенка, указывающая на его социальную отгороженность, отвержение.

Заключение

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка - начало младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого становится учебная деятельность.

Младший школьник в своем развитии идет от анализа отдельного предмета, явления к анализу связей и отношений между предметами и явлениями. Последнее есть необходимая предпосылка понимания школьником явлений окружающей жизни. Очень важно научить школьника правильно ставить цели для запоминания материала. Именно от мотивации зависит продуктивность запоминания. Если ученик запоминает материал с определенной установкой, то этот материал запоминается быстрее, помнится дольше, воспроизводится точнее.

В развитии восприятия велика роль учителя, который специально организует деятельность учащихся по восприятию тех или иных объектов, учит выявлять существенные признаки, свойства предметов и явлений. Одним из эффективных методов развития восприятия является сравнение. Восприятие при этом становится более глубоким, количество ошибок уменьшается. Возможности волевого регулирования внимания в младшем школьном возрасте ограничены. Если старший школьник может заставить себя сосредоточиться на неинтересной, трудной работе ради результата, который ожидается в будущем, то младший школьник обычно может заставить себя упорно работать лишь при наличии «близкой» мотивации (похвалы, положительной отметки). В младшем школьном возрасте внимание становится концентрированным и устойчивым тогда, когда учебный материал отличается наглядностью, яркостью, вызывает у школьника эмоциональное отношение. К окончанию начальной школы у ребенка формируются: трудолюбие, прилежание, дисциплинированность, аккуратность. Постепенно развиваются способность к волевой регуляции своего поведения, умение сдерживаться и контролировать свои поступки, не поддаваться непосредственным импульсам, растет настойчивость. Ученики 3-4-х классов способны в результате борьбы мотивов отдавать предпочтение мотиву долженствования. К окончанию начальной школы изменяется отношение к учебной деятельности. Сначала у первоклассника формируется интерес к самому процессу учебной деятельности (первоклассники могут увлеченно и старательно делать то, что им в жизни никогда не пригодится, например срисовывать японские иероглифы).

Затем формируется интерес к результату своего труда: мальчик на улице впервые самостоятельно прочитал вывеску, был очень рад.

После возникновения интереса к результатам учебного труда у первоклассников формируется интерес к содержанию учебной деятельности, потребность приобретать знания. Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А стимулирует это чувство одобрение учителя, взрослого, подчеркивание даже самого небольшого успеха, продвижения вперед. В целом за время обучения ребенка в начальном звене школы у него должны сформироваться следующие качества: произвольность, рефлексия, мышление в понятиях; он должен успешно освоить программу; у него должны быть сформированы основные компоненты деятельности; кроме этого должен появиться качественно новый, более «взрослый» тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками. Приступая к какой-либо деятельности, человек адаптируется к новым условиям, постепенно привыкает к ним. В этом ему помогает накопленный опыт, который с возрастом расширяется и обогащается. Главная роль в создании благоприятного климата в классе принадлежит учителю. Ему необходимо постоянно работать над повышением уровня учебной мотивации, создавая ребенку ситуации успеха на уроке, во время перемены, во внешкольной деятельности, в общении с одноклассникам. Совместные усилия учителей, педагогов, родителей, врачей, школьного психолога и социального педагога способны снизить риск возникновения у ребенка трудностей в обучения.

У психолога должно быть комплексное представление о готовности ребенка к школьному обучению, на основе которого он может участвовать в распределении детей по классам и уровням обучения, прослеживать динамику процессов, указывающих на позитивные или негативные изменения в ребенке при овладении учебной деятельностью, ориентироваться в трудностях школьной адаптации детей, определять виды помощи конкретному ребенку с тем, чтобы для каждого ученика его школа стала действительно школой радости, личных достижений и успеха.

# Литература

1. Божович Л.М. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.;1968.

2. Бурлачук А.Ф., Морозов С.М. Словарь справочник по психологичекой диагностике. Киев;1989.

3. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? - М.: Просвещение, 1991. - 176с.

. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6т. М.; 1982.

. Введение в психодиагностику: Учебное пособие для студ. сред. пед. уч. заведений./ М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева и др., Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой, - 3-е изд., стер., - М.: Изд. центр «Академия», 2000. - 192с.

. Гуревич К.М. Индивидуально психологические особенности школьников. М.; 1988.

. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М.: Академический проект, 2000 - 3-е изд. перер. и дополн. - 184с.

. Детская практическая психология: Учебник/ Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. - М.: Гардарики, 2000. - 255с.

. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. М., 1991.

. Зобков В.А. Психология отношения и личности учащегося. Казань; 1992.

. Кулагина И.Ю. Возрастная психология./ Развитие ребенка от рождения до 17 лет./ Учебное пособие. 3-е изд.- М.: Изд-во УРАО, 1997.-176с.

. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. - М.: 1989.

. Материалы Российской научно-практической конференции по теме «Проблемы школьной дезадаптации» от 26-28 ноября 1996г., г. Москва.

. Мухина В.С. Детская психология. - М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2000.- 352с.

. Немов Р.С. Психология: Учебн. для студ. высш. учеб. пед. завед.: в 3 кн. - 3-е изд. - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. - кн.3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - 640с.

. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.:1996.

. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.:1996.

. Овчарова Р.В. Практическая психология в школе. М.: 1995.

. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебн. пособие.: в 2 кн. - 2-е изд. перер., дополн., - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.-384с.

. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы.: Метод. пособие/ Н.В. Дубровина, Л.Д. Андреева, Т.В. Вохмятина и др., Под ред. И.В. Дубровиной, 5-е изд. - М.: Изд. центр «Академия», 1999.-96с.

. Соколова В.Н. Отцы и дети в меняющемся мире. М.:1991.

. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М.:1994.

. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7 летнего возраста// Вопросы психологии. - 1968. №4 - с.36-43.

. Токарева С.Н. Социальные и психологические аспекты семейного воспитания. МГУ, 1989.

. Физиологические и психологические критерии готовности к обучению в школе// материалы симпозиума. М., 1977.

. Готовность к школе. Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе. М.: 1992.

. Школа и психическое здоровье./ Под ред. С.М. Громбаха. - М., 1988.