



Психология младшего школьного возраста

Вопросы темы

1. Достижения дошкольного возраста.
2. Особенности нового возраста.
3. Задачи развития.
4. Адаптация ребенка к школе.
5. Социальная ситуация развития.
6. Структура учебной деятельности.
7. Эмоциональное развитие младшего школьника (тревожность и страхи).
8. Личностное развитие младшего школьника:
 - становление уверенности в себе,
 - уверенность в себе и Я-концепция,
 - уверенность в себе и самооценка,
 - Я-концепция и самооценка,
 - уверенность в себе и уровень притязаний,
 - уверенность в себе и мотивация достижения,
 - уверенность в себе и школа,
 - внутренняя позиция школьника.
9. Когнитивное развитие школьника:
 - стадия конкретных операций и особенности мышления школьника.
10. Психологическая характеристика трудностей обучения в школе:
 - школьная дезадаптация и ее причины,
 - временные задержки психического развития,
 - причины, показатели и особенности проявления ЗПР,
 - виды ЗПР и их характеристика,
 - школьная дезадаптация и синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Психологические новообразования дошкольного детства

1. **Достижения в личностном развитии:**

- наличие системы мотивов, открывшая путь произвольному поведению,
- появление первых самооценок, позволившая ребенку более адекватно оценить свои возможности,
- первые этические и эстетические инстанции, понимание того «что такое хорошо и что плохо», «что красиво и некрасиво»,
- первые мировоззренческие представления об окружающем мире.

Психологические новообразования дошкольного детства

2. Достижения в интеллектуальном развитии:

- развитое воображение,
- развитое образное мышление.

Все это подготовило почву для становления **начал произвольности** – важнейшего психического свойства, обуславливающего произвольный, намеренный, целесообразный характер протекания поведения ребенка, к встрече с новой для себя эпохой – эпохой школьной жизни .

Особенности новой эпохи

- Вступая в школьное детство, ребенок расстается с детской непосредственностью.
- Он вступает в «менее снисходительный, более требовательный и жесткий для себя мир».
- Выполняя новую для себя роль – роль школьника, он вынужден занять определенное положение среди сверстников.
- Ему нужно самому разбираться в отношениях со сверстниками, учителями.
- Он сталкивается с принципиально новой деятельностью – учебной.

Физиологические особенности возраста

- Процесс физического развития замедляется, подготавливая почву для резкого ускорения в подростковом возрасте.
- Вместе с тем именно в этом возрасте отмечается наибольшее увеличение массы мозга: от 90% веса мозга взрослого в 5 лет до 95% в 10 лет.
- Усиливается специализация полушарий головного мозга.

Физиологические особенности возраста

- Отмечается несоответствие в темпах роста костей и мышечной ткани: первые развиваются интенсивно, а вторые медленнее.
- Крупные мышцы развиваются быстрее, чем мелкие, что приводит к плохой координации движений, быстрой утомляемости, нарушению осанки.
- Как результат – быстрая истощаемость, рост утомляемости, снижение психофизиологических возможностей.

Задачи психического развития

- Главной задачей психического развития в этом возрасте Э. Эриксон считал **становление личностных черт, выражающих трудолюбие ребенка**. Он подчеркивал: ребенок, прежде чем стать «биологическим родителем, должен стать работником и потенциальным добытчиком».
- В ходе систематического обучения дети овладевают многочисленными умениями и навыками. Они интенсивно общаются со сверстниками, и сравнивая себя с ними более адекватно оценивают себя.

Задачи психического развития

- Таким образом, важным приобретением этой стадии становится **компетентность** ребенка в различных областях.
- При успешном развитии ребенку присущи такие качества как **уверенность в себе, стремление к достижениям, развитые коммуникативные умения.**
- Он может ставить и достигать реальные цели, решать задачи, быть компетентным в окружающем его мире.

Задачи психического развития

- В случае неудачи, неуспешного хода развития ребенка ждет **чувство собственной неполноценности**.
- При неудачном ходе развития у них слабо развиты трудовые и учебные навыки, дети избегают сложных заданий, соревновательных ситуаций, им свойственны конформизм, ощущение тщетности усилий. Ребенок начинает считать себя обреченным на посредственность. Все это подталкивает его к социальной изоляции.
- Отсюда вытекают частные задачи психического развития в младшем школьном возрасте.

Частные задачи психического развития

1. Помощь ребенку в расширении и укреплении его **Я-концепции**.
2. Помощь ребенку в становлении и развитии адекватной **самооценки**, проявляемых им способностей в разных видах его деятельности.
3. Помощь ребенку в выработке и становлении собственной **внутренней позиции** при исполнении им различных ролей и, прежде всего, роли школьника.
4. Когнитивное развитие, становление операционального мышления.
Все это обеспечивает уверенность ребенка в собственных силах, его стремление к достижениям

Адаптация ребенка к школе

- С физиологической точки зрения процесс приспособления ребенка к школе проходит 3 этапа.
- *Первый* из них — ориентировочный, когда организм на комплекс новых воздействий отвечает бурной реакцией и напряжением всех своих систем — это этап «*физиологической бури*», продолжительность которого 2—3 недели. На этом этапе организм ребенка тратит все, что у него есть, а иногда и «в долг берет», что свидетельствует о чрезвычайно высокой «цене» уплачиваемой им.
- ***Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? М.: Просвещение, 1991.***

Адаптация ребенка к школе

- На *втором* этапе «буря» начинает стихать, а «цена» снижается. Отмечается неустойчивое приспособление организма, находятся какие—то оптимальные варианты реакций на эти воздействия.
- На *третьем* этапе организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.
- Продолжительность всех трех этапов составляет 5—6 недель, причем наиболее сложным оказывается период с первой по четвертую недели. Окончание его приходится на 10—15 октября.

Что же конкретно происходит с организмом в первые недели обучения?

- Прежде всего, отмечается низкий уровень и неустойчивость работоспособности, напряжение сердечно—сосудистой системы, симпатoadрeналиновой системы, **низкие показатели координации различных систем организма между собой.**
- Если сравнить эти воздействия с воздействиями на организм взрослого, то это примерно соответствует действию невесомости на космонавта. Не случайно, поэтому у значительной части учеников в конце занятий отмечается резко выраженное утомление. **Только на пятой—шестой неделе обучения наблюдается стабилизация показателей работоспособности, снижается напряжение основных жизнеобеспечивающих систем организма.**

Адаптация ребенка к школе

- Наряду с психофизиологической адаптацией происходит и социально-психологическая адаптация первоклассника к школе.
- Исследования Э.М.Александровской показали, что только 56% детей обладают адекватной формой такой адаптации.
- Среди оставшихся 30% составляют дети с неустойчивой адаптацией, для которых характерна повышенная утомляемость, заболеваемость, нарушения сна, склонность к страхам, и 14% — дети с нарушениями форм социально—психологической адаптации, выражающейся в плохом усвоении учебной программы, поведенческих проблемах, трудностях в установлении контактов с учителями и сверстниками.

Адаптация ребенка к школе

- Приведенные данные позволяют рассматривать поступление в школу как фактор *дезадаптации*. С этой точки зрения интересны данные Т.Н.Осипенко о динамике неврологического и психоэмоционального состояния детей от 3–х к 7–и годам.
- *Осипенко Т.Н. Психоневрологическое развитие дошкольников. М.: Медицина, 1996.*

Адаптация ребенка к школе

Средний неврологиче ский балл	3 года	4 года	5 лет	6 лет	7 лет
	3.5	3.3	3.6	3.8	9.1

Адаптация ребенка к школе

- Очевидно, что поступление в школу сказывается на нервно–психическом состоянии ребенка самым неблагоприятным образом.
- Функциональные нарушения центральной нервной системы в виде неврологических реакций отмечаются у 70% школьников.
- При этом чаще всего регистрируются: астенический синдром (53%), проявляющийся в повышенной истощаемости и утомляемости организма, снижении порогов чувствительности, неустойчивом настроении и нарушении сна;
- гипердинамический синдром (39%), выражающийся в двигательном беспокойстве, неусидчивости, эпизодической агрессивности;
- соматовегетативные расстройства (39%), для которых характерны головные боли, боли в области сердца, живота и т.д.;
- реакции страха (19%). У трети первоклассников появляются вредные привычки – сосание пальца, обкусывание ногтей.

Адаптация ребенка к школе

- Важно отметить различное протекание процесса адаптации к школе у мальчиков и девочек. Показано, что **хуже адаптируются к школе мальчики**, нежели девочки. Например, к концу учебного года утомляемость у мальчиков в 8–10 раз выражена больше, чем у девочек.
- Мальчики успешнее работают в одиночку, а девочки — в смешанной по полу группе. Уровень притязаний у мальчиков выше, они более автономны, и как бы запрограммированы не любить поощряемые взрослыми виды деятельности. Если мальчики в ответ на фрустрацию (препятствие получить желаемое) чаще реагируют уменьшением общения, то девочки — более жестким, направленным на достижение цели, поведением.

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте

Если во все предшествующие годы главными субъектами социальной ситуации развития были ребенок и его родители, то с приходом ребенка в школу сфера семейных взаимоотношений дополняется совершенно новой для него сферой – его взаимоотношениями с учителем в школе.

ребенок – взрослый

ребенок – учитель

ребенок – родители

Новая ведущая деятельность

- Ситуация «ребенок – учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Она становится своеобразным центром жизни ребенка, определяя отношения ребенка и к родителям, и к сверстникам.
- Очевидно, что новая социальная ситуация требует особой, новой ведущей деятельности. Это – **учебная деятельность**. Поскольку она не дана первокласснику в готовой форме, он вынужден ее формировать. И первая трудность, с которой он сталкивается, по мнению А.К.Марковой, состоит в том, что мотивы ребенка, с которыми он приходит в школу *не связаны* с содержанием будущей учебной деятельности.
- **Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников./Вопросы психологии, 1980, №5.**

Структура учебной деятельности

- 1. *Учебная задача* – это то, что ученик должен освоить.
- 2. *Учебное действие* – это, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства изучаемого предмета, действие, с помощью которого он изменяет (реконструирует) учебный материал с целью его освоения.
- 3. *Контроль* – действие, с помощью которого проводится проверка на соответствие между сделанным и образцом.
- 4. *Оценка* – определение того, достиг ли ученик результата или нет.

Отличия учебной деятельности от игровой и задачи психического развития

- Сопоставляя между собой игровую и учебную деятельность, легко заметить различие между ними. Главное из них в том, что учебная деятельность носит *произвольный, обязательный и результативный* характер.
- Для того чтобы получить результат, ребенку необходимо осознать его в виде соответствующей цели. Следовательно, условия психического развития способствуют выработке умения самостоятельно сформулировать цель деятельности.
- Таким образом, одна из задач психического развития первоклассника – выработка у него *самостоятельности*, в том числе и умственной.

Личностное развитие младшего школьника

Эмоциональное развитие в
младшем школьном возрасте

Развитие эмоциональной сферы

- Младший школьный возраст считают **эмоционально насыщенным возрастом**. Почему?
- Во-первых, потому, что типичным для этого возраста способом реагирования на различные «вредности» становится **аффективный**. Как следствие, высокая эмоциональная возбудимость детей, проявление страхов, тревожности, агрессии или негативизма.
- Во-вторых, по мнению Э.Берна, примерно до 10 лет у ребенка формируется эмоция, которая будет преобладать в его жизни. При этом ребенок как бы экспериментирует, поочередно испытывая чувства злости, вины, обиды, испуга или радости. На что–то он не обращает внимания, что–то с негодованием отвергает, но что–то из этого набора работает и дает свои результаты. В свете вышесказанного результаты эмоционального выбора, сделанного ребенком, в немалой степени будут зависеть от деятельности взрослых – родителей, учителей.

Развитие эмоциональной сферы

- Если «страх и боязнь, т.е. устойчивое состояние страха — это удел преимущественно дошкольного возраста, то тревожность и опасения — подросткового.
- В младшем школьном возрасте *страх и боязнь, тревожность и опасения могут быть представлены в одинаковой степени,* — подчеркивает А.И.Захаров.
- *Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб., 1995.*

Тревожность в младшем школьном возрасте

- Тревожность выступает как «переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы, преимущественно воображаемого характера».
- Выраженная тревожность характеризуется возрастанием психологического и соматического напряжения, моторной скованностью, неловкостью, нарушением сна, чувством личностной неадекватности, беспокойством, рассеянностью, повышенной утомляемостью.
- *Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва-Воронеж, 2000.*

Тревожность в младшем школьном возрасте

- Истоки появления тревожности следует искать в более ранних периодах жизни ребенка, начиная с младенчества.
- В дошкольном и младшем школьном возрасте истоки ее возникновения лежат в таких отношениях с родителями, которые «провоцируют переживание ребенком постоянных психологических микротравм и порождают состояние аффективной напряженности и беспокойства, носящее реактивный характер. Ребенок постоянно чувствует незащищенность, отсутствие опоры в близком окружении и потому беспомощность».

Иными словами, тревожность возникает в ответ на блокирование потребностей ребенка в надежности и защищенности со стороны родителей и ближайшего окружения.

В этом возрасте тревожность еще не стала устойчивым личностным свойством, пока что она только функция его взаимоотношений с родителями и другими значимыми близкими. Именно поэтому и у учителей, и у родителей еще есть возможность предотвращения этого неблагоприятного для личности свойства.

Тревожность в младшем школьном возрасте

- Как распространена тревожность среди детей младшего школьного возраста?
- 30% школьников в возрасте от 7 до 9 лет вообще не свойственно состояние тревожности.
- У 40% детей она выражена на уровне, необходимом для их адаптации и продуктивной деятельности.
- **У трети детей этого же возраста отмечается высокий и очень высокий уровень тревожности.**
- В исследовании А.М.Прихожан, когда одна и та же группа младших школьников наблюдалась с первого по третий класс, были получены данные, свидетельствующие об очень высокой устойчивости тревожности на протяжении всего этого возраста. Как правило, у мальчиков в сравнении с девочками всегда отмечается более высокий уровень тревожности.

Наиболее распространенные страхи в младшем школьном возрасте (по И.М. Никольской, 2000)

Природные явления и стихийные бедствия	Темнота, гроза, пожар, землетрясение, наводнение
Сказочные герои, персонажи книг и кинофильмов-	Приведение, леший, домовой, Кинг-Конг, Владыка Ада, динозавры, индейцы Фантомас и т.п.
Животные	Змея, волк, крокодил, мышь, акупа, таракан и т.д.
Непонятные символы	Отражение, белое пятно, горящие глаза, шаги в коридоре и т.д.
Несчастные случаи и рискованные занятия	Падение с горки, катание на коньках, плавание и т.д.
Транспортные средства	Машина задавит, трамвай ноги отрежет, в лифте застрянешь и т.д.
Смерть, одиночество, незнакомые люди, боль, громкие звуки, наказание и резкие социально-экономические изменения в обществе	

Страхи в младшем школьном возрасте

- Страх рассматривается как реакция «на конкретную, определенную, реальную опасность», т.е. **он всегда объектен.**
- Ведущий страх этого возраста — ***страх «быть не тем», страх не соответствия общепринятым нормам поведения***, требованиям ближайшего окружения, будь то школа, сверстники или семья. Конкретными формами этого страха являются страхи сделать не то, неправильно, не так как следует.
- **Страх несоответствия произрастает из несформированного у ребенка умения оценивать свои поступки, с точки зрения нравственных предписаний**, которое лежит в основе формирующегося чувства ответственности.
- **Младший школьный возраст — это наиболее благоприятный (сенситивный) период для его формирования.** Поэтому, если оно (чувство ответственности) активно формируется, то вероятность возникновения страха несоответствия в этом возрасте снижается.

Страхи в младшем школьном возрасте

- По данным А.И.Захарова **содержание тревог и страхов младших школьников в основном связано со школой**, в частности боязнь опоздать в школу, что отмечалось у 68% мальчиков 10-и лет и у 92% девочек 8-9ти лет. Этот вид страха можно интерпретировать и **как страх возможного порицания, сделать что-то не так, как следует**. Нередко, как отмечает А.И.Захаров, это не столько страх самой школы, сколько **страх расставания с родителями**, к которым привязан тревожный, к тому же часто болеющий и потому гиперопекаемый ребенок.
- **Другой причиной «школьных страхов» ребенка могут быть его конфликтные отношения с учителями, равно как и со сверстниками, боязнь их агрессивного поведения**. Нередко сами родители провоцируют возникновение этого страха, когда в своем стремлении иметь ребенка—отличника, постоянно «давят ему на психику» во время приготовления им уроков, или давая наставления по поводу правильных ответов в классе и т.п.

Школьные страхи в младшем школьном возрасте

- В исследовании В.А. Петченко школьных страхов в младшем школьном возрасте было установлено, что **наиболее остро они переживаются первоклассниками**. Уровень переживаемых страхов резко, на 30% снижается во втором классе, остается неизменным в третьем классе и незначительно снижается в четвертом.
- В первых двух классах страхи переживаются одинаково сильно и мальчиками и девочками, а в 3-4 классах эти различия становятся достоверными: девочки сильнее мальчиков переживают школьные страхи.
- Выявлены различия между полами и по видам переживаемых страхов: **у девочек это «страх несоответствия»** предъявляемым им требованиям, особенно во 2-3-м классах;
- **у мальчиков в основном страх наказания**, доминирующий все годы обучения в начальной школе. Кроме того, сам перечень страхов на протяжении всего обучения у мальчиков остается стабильным, а у девочек он подвержен изменениям.

О магических страхах

- Наряду с этим, младшим школьникам присущи так называемые магические страхи: какой-то беды, несчастья, стечения обстоятельств, вера в несчастливые дни, числа, черную кошку, Пиковую даму и т.д. Все это, по мнению Захарова отражение «зарождающейся тревожности, мнительности, как и типичной для младшего школьного возраста внушаемости».
- С одной стороны, это проявление внушаемости, с другой — идущими из раннего детства страхов темноты, одиночества и замкнутого пространства, а с третьей — эгоцентрического мышления, блокирующего развернутые логические формы мышления. Известно, что эгоцентризм мышления проявляется в его трансдуктивности, т.е. неумении младшего школьника связать между собой причинно—следственными связями два случайных и одновременных события.

Разные эпохи – разные страхи

- А.М.Прихожан установила, что содержание ведущих страхов детей меняется в зависимости от возрастных эпох.
- Так тревоги и страхи детей, живших в **семидесятые годы в основном связаны со школой**: наказания, замечания, плохие оценки, совершаемые детьми ошибки.
- Для детей, живших в **восемьдесятые, перечень страхов резко изменяется**: на первое место **выходят тревоги и страхи, связанные с семьей** (волнение и недовольство родителей, их болезни и смерть, страхи расставания с ними), с **невыполнением социальных норм**, а также **страхи перед вселенскими катастрофами**.

- Тревоги и страхи детей, живших в беспокойные **девяностые годы в основном связаны со школой** (невыполнение требований, замечания, наказания, плохие отметки и ошибки), Наряду с ними представлены **социальные** (страхи физического одиночества и страх перед «опасными людьми») и **архаические страхи** (страх темноты, огня, крови, внезапных резких звуков, что вообще свойственно детям старшего дошкольного возраста), **страх перед физическим насилием, магические** (потусторонних сил, судьбы, сглаза) и **дезинтеграционные страхи** (страх глобальной катастрофы).

Зависимость страхов и тревог детей от страхов и тревог их родителей

Содержание страхов и опасений (количество испытуемых в %)	
родители	дети
Боязнь, что с ребенком что-то случится (болезнь, травма, насилие и др.) - 100%	Боязнь, что с родителями что-то случится – 92%
Боязнь смерти ребенка – 87%	Боязнь смерти родителей – 90%
Боязнь болезней, смертей, несчастий с другими близкими людьми – 72%	Боязнь болезней, смертей, несчастий, с другими близкими людьми – 62%
Боязнь своей несостоятельности как родителей – 70%	Боязнь не соответствовать ожиданиям родителей (оказаться недостаточно умными, смелыми) – 59%
Боязнь оказаться в глазах ребенка некомпетентным, передать ребенку «по наследству» свои проблемы и трудности – 55%	Боязнь доставить родителям неприятности и расстроить их – 56%
Боязнь катастроф, катаклизмов, войны, «конца света» – 54%	Боязнь катастроф, катаклизмов, войны, «конца света» – 62%

Тревожность, страхи детей и успеваемость

- В младшем школьном возрасте зависимости между успеваемостью и тревожностью детей носят криволинейный характер.
- В исследовании В.А. Петченко было установлено, что высокий уровень переживания страха отмечается как у плохо успевающих детей (средний балл ниже 3.5), так и хорошо успевающих (средний балл выше 4.5). Дальнейшее повышение уровня переживания страхов приводит только к резкому ухудшению успеваемости (2.8 балла).
- Тем самым подтверждается известная в психологии криволинейная связь между силой мотивации и успешностью выполнения задания. Низкая успешность есть следствие как сверхнизкой, так и сверхвысокой мотивации, а высокая успешность всегда опосредована оптимальным (средним) уровнем мотивации.

Личностное развитие младшего школьника

Уверенность в себе:

**Я-концепция, самооценка и
уровень притязаний ребенка**

Задачи психического развития

- Главной задачей психического развития в этом возрасте Э. Эриксон считал **становление личностных черт, выражающих трудолюбие ребенка**. Он подчеркивал: ребенок, прежде чем стать «биологическим родителем, должен стать работником и потенциальным добытчиком».
- В ходе систематического обучения дети овладевают многочисленными умениями и навыками. Они интенсивно общаются со сверстниками, и сравнивая себя с ними более адекватно оценивают себя.

Задачи психического развития

- Таким образом, важным приобретением этой стадии становится **компетентность** ребенка в различных областях.
- При успешном развитии ребенку присущи такие качества как **уверенность в себе, стремление к достижениям, развитые коммуникативные умения.**
- Он может ставить и достигать реальные цели, решать задачи, быть компетентным в окружающем его мире.

Становление уверенности в себе

- Уверенность в себе трактуется как переживание человеком своих возможностей, адекватных тем задачам, которые перед ним ставит жизнь и, которые он ставит сам.
- Уверенность в себе имеет место в тех случаях, когда ***самооценка человека при этом соответствует его реальным возможностям***. Если самооценка выше или ниже реальных возможностей, имеет место либо самоуверенность либо неуверенность в себе.

Психологический механизм уверенности в себе

Уверенный в себе ребенок это ребенок:

- хорошо знающий себя, что свидетельствует о *развитой Я-концепции*,
- принимающий и уважающий себя, т.е. с *высокой и адекватной самооценкой*,
- ставящий перед собой, согласованные с его собственными возможностями и способностями цели и задачи деятельности, что отражает *реалистичный уровень его притязаний*,
- постоянно нацеленный на достижение этих целей, что характеризует его *высокую степень мотивации достижения*.

Уверенность в себе и Я-концепция

- **Я-концепция – это совокупность всех имеющихся у человека представлений о самом себе.**
- **Во-первых, она способствует достижению внутренней согласованности личности.**
- В её отсутствии мы остро переживаем критику в свой адрес и негативные оценки о себе, поскольку они являются мощным источником разрушительного стресса, от которого стремимся избавиться. Мы не можем примириться с **психологическим дискомфортом, возникающим вследствие одновременного переживания нами противоречивых представлений, чувств или мыслей об одном и том же явлении, событии или предмете.**
- С целью его преодоления мы либо отказываемся видеть эти события или предметы такими, какие они есть, и при этом верить другим, либо пытаемся изменить себя или сами эти предметы, события или явления.
- В психологии это явление принято называть «когнитивным диссонансом». **Из сказанного становится понятно, что содержание Я-концепции определяет наше поведение.** Иными словами, каждый может позволить в поведении ровно столько, насколько и как он знает самого себя.

Уверенность в себе и Я-концепция

- **Во-вторых, Я-концепция помогает *интерпретировать опыт.***
- Человек, как правило, объясняет себе окружающий его мир на основании представлений о себе. Иными словами, Я-концепция, по образному выражению Р.Бернса, представляет собой внутренний фильтр, через который ребенок воспринимает окружающий мир.
- Поэтому так трудно повысить самооценку ребенку, пришедшему в школу с устойчивым негативным представлением о себе и низкой самооценкой, поскольку на все попытки учителей он, скорее всего, будет реагировать отрицательно. Вот почему важно уже с раннего детства формировать у ребенка положительное представление о себе.

Уверенность в себе и Я-концепция

- **В-третьих, Я-концепция является источником наших ожиданий.**
- Если пришедший в школу ребенок не уверен в себе и в своих способностях, скорее всего он всегда будет тревожиться относительно своей успеваемости.
- Ребенок, считающий себя некрасивым или неинтересным, скорее всего, будет избегать контактов со сверстниками, поскольку его ожидания связаны с вероятностью отвержения нежели принятия. Уверенный в себе, в собственной значимости ребенок рассчитывает, что и другие люди будут относиться к нему таким же образом.

Уверенность в себе и самооценка

Самооценка – это *субъективное личностное суждение о собственной ценности.*

- Самооценка может быть высокой, когда ребенок позитивно относится к себе, ощущая собственную ценность, и испытывает при этом самоуважение.
- Она может быть низкой, когда ребенок негативно относится к себе, не принимает и самоотрицает себя.

Формула самооценки Уильяма Джемса

$$\text{Самооценка} = \frac{\text{успех}}{\text{уровень притязаний}} ;$$

Уверенность в себе и самооценка

- Повысить собственную самооценку можно либо за счет достижения систематического успеха в исполняемой деятельности, либо за счет снижения уровня своих притязаний.
- Переживание успеха решенной задачи укрепляет у ребенка уверенность в себе, своих возможностях и способствует росту самооценки.
- Что же касается низкой самооценки, то она - следствие либо постоянных неудач в деятельности, либо явно завышенного, не соответствующего реальным возможностям человека, уровня его притязаний.
- Плохо знающий себя ребенок не способен сформулировать адекватную своим возможностям цель или задачу и потому обречен на неудачу, систематическое переживание которой снижает и уверенность в себе, и собственную самооценку.

Я-концепция и самооценка

- Большую известность приобрели результаты исследования Ливсли и Бромлей, проведенные ими в далеком 1973 году. Они изучали самоописания детей от 7-и до 14 лет и обнаружили, что с возрастом происходит уменьшение количества категорий описывающих внешность, принадлежность к полу, друзей и приятелей, родственников и вещей, принадлежавших ребенку
- Вместе с тем по мере взросления возрастало число категорий, относящихся к обобщенным личностным качествам, направленности личности, интересам и увлечениям, убеждениям и ценностным ориентациям, устойчивым особенностям поведения, отношениям к лицам противоположного пола.

Самоописания младших школьников 7 – 9 лет

- Самоописание мальчика 7-и лет из книги Р.Бернса. Развитие Я-Концепции и воспитание. М., 1986.С.88-89 :
- «Мне семь лет, у меня каштановые волосы, я коллекционирую марки. Я хорошо играю в футбол и хорошо решаю задачи по математике, моя любимая игра – это футбол, и я люблю ходить в школу и люблю читать книжки, а из машин мне больше всего нравится «Остин».
- Самоописание мальчика 9 лет из книги Дэвида Шеффера: Дети и подростки: психология развития. СПб.: Питер, 2003.- С.628.
- «Меня зовут Брюс. У меня карие глаза и черные волосы. Я люблю спорт. В моей семье девять человек. У меня очень большие глаза. У меня много друзей. Я живу в ... У меня есть дядя ростом больше двух метров! Моего учителя зовут мисс В. Я играю в хоккей. Я один из самых ловких в классе. Люблю всякую вкуснятину и ходить в школу».

Самоописания младших школьников 7 – 9 лет

- В приведенных примерах акцент сделан на внешних характеристиках, физических способностях и интеллектуальных умениях, на том, что им нравится, что в свою очередь указывает на значимость эмоциональных аспектов в самоописаниях детей.
- В исследованиях отечественных психологов, изучавших представления о себе младших школьников, было установлено, что для них характерно равновесие позитивных и негативных суждений о себе: 94% третьеклассников, описывая себя, называют позитивные формы поведения, а 95% называют негативные формы поведения.
- В самоописаниях третьеклассников на первый план выступают конкретные формы поведения, связанные с учебной деятельностью (успех либо неудачи в учебе, поведение на уроке, как он выполняет домашние задания и некоторые личностные черты, связанные с этим).
- Во вторую очередь дети называют различные умения и формы поведения, в которых проявляются физическая сила, сноровка и качества мужественности, что особенно характерно для мальчиков. В самоописаниях девочек такие суждения встречаются гораздо реже, но зато в них чаще используются личностные качества, характеризующие их отношения к людям.

Самоописания младших школьников 10 лет и младших подростков

- Самоописание девочки 11.5 лет из книги Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб.: Питер, 2003.-С.628.
«Меня зовут А. Я человек...девочка. Я правдива. Не очень симпатичная. Учусь кое-как. Я очень хорошая виолончелистка. Я немного высоковата для своего возраста. Мне нравятся некоторые мальчики... Я не модная... Хорошо плаваю. Стараюсь быть полезной... В основном я хорошая, но иногда срываюсь. Некоторые мальчики и девочки не очень меня любят. Не знаю, нравлюсь ли я мальчикам».
- Самоописание девочки 13-го возраста из книги Бернс Р. Развитие Я-Концепции и воспитание. М., 1986.С.88-89 :
- «У меня довольно вспыльчивый нрав, я легко завожусь. Я могу быть приветливой с людьми, которые мне нравятся, но если человек мне не нравится, я могу сорваться и проявить свой характер. Я не очень правдива, могу и соврать, если потребуется, но, если выясняется, что я соврала напрасно, я из всех сил стараюсь как-то это исправить».

Самоописания младших школьников 10 лет и младших подростков

- Как и в предыдущем примере очевидны содержательное и структурное сходство этих самоописаний, несмотря на незначительную разницу в возрасте.
- Эти самоописания в сравнении с предыдущими выглядят более продуманными и внутренне более взаимосвязанным, в них присутствуют категории, характеризующие личностные качества, так и качества, отражающие характер взаимоотношений этих девочек с другими людьми. В данных самоописаниях проявляется понимание девочками собственных мотивов и побуждений.

Я-концепция и самооценка

- Таким образом, с возрастом самоописания детей становятся более дифференцированным, они обогащаются абстрактными категориями, характеризующими убеждения, идеалы и ценностные ориентации ребенка.

Уверенность в себе и уровень притязаний

- **Уровень притязаний – это стремление личности «к достижению цели той степени сложности, на которую человек считает себя способным».**
- В основе уровня притязаний личности лежит такая оценка своих возможностей, сохранение которой стало для человека потребностью.
- Уровень притязаний формируется под влиянием успеха или неуспеха в деятельности, однако решающим фактором в его становлении является не сам по себе объективный успех или неуспех, а **переживание** человеком своих достижений как успешных или неуспешных.
- Несоответствие уровня притязаний возможностям ребенка может стать источником возникновения различных его конфликтов как с другими людьми, так и с самим собой».

Уверенность в себе и уровень притязаний

- Переживание ребенком успеха или неудачи в ходе решения задачи непосредственно отражается на изменении уровня притязаний. В случае успешного решения задания уровень притязаний, как правило, повышается, а после неудачи – снижается, но не наоборот.
- Важно отметить, что сам сдвиг уровня притязаний ребенка вверх или вниз зависит не столько от самого факта успеха или неуспеха, сколько от **интенсивности переживаемого им результата** (успех или неудача).
- Сила переживания напрямую связана с уровнем трудности решаемой задачи или выполняемого задания. Успех в решении очень легкого или неудача в выполнении очень трудного задания слабо переживаются ребенком и тем самым не сказываются на его самооценке.
- Наибольшие по интенсивности переживания связаны с заданиями среднего уровня трудности. Самые сильные переживания успеха возникают, если ребенок решил задачу, превышающую по уровню своей трудности имеющийся у него уровень притязаний. Неудача же будет переживаться тем сильнее, чем ниже достигнутое им в сравнении с имеющимся уровнем притязаний. Это обстоятельство и объясняет факты повышения уровня притязаний в случае переживания успеха и его снижения, когда им переживается неудача.

Уверенность в себе и мотивация достижения

- Мотивация достижения – внутреннее относительно устойчивое стремление (потребность) человека к успехам в различных видах деятельности.
- Эта потребность носит *генерализованный* характер и проявляет себя в *любой деятельности* человека, независимо от ее специфики.
- Согласно Д.Мак-Клелланду мотивация достижения формируется прижизненно в опыте раннего детства под влиянием воспитания ребенка в семье. Его внутреннюю, побудительную основу составляют аффективно окрашенные эмоциональные ассоциации ребенка, связанные с его успехами или неудачами и подкрепленные соответствующими действиями со стороны родителей.

Уверенность в себе и мотивация достижения

- Изучение мотивации достижения позволило Д. Мак-Клелланду выявить два вида мотивации достижения: **мотивация успеха и мотивация избегания неудачи.**
- При **доминировании мотивации успеха** деятельность ребенка направлена на достижение поставленных целей или решение задач. При этом цели, как правило, достигаются, а задачи решаются, что лишь способствует росту мотивации. Его ожидания большей частью позитивны: «у меня все получится», «я справлюсь» и т.п.
- Для поведения ребенка, сориентированного на успех, характерны активность и инициативность, настойчивость и решительность, самостоятельность и склонность к разумному риску. Он предпочитает соревновательные ситуации; не боится трудностей и готов к их преодолению. Он склонен планировать предстоящую деятельность на далекую перспективу.
- Обладая реалистичным уровнем притязаний, такой ребенок ставит реально достижимые цели, характеризуемые средним или слегка завышенным уровнем трудности, поскольку очень легкие задания не приносят ему удовлетворения, а при выборе слишком трудных высока вероятность неудачи. Предпочитает задания проблемного типа и успешно справляется с ними, а также демонстрирует высокую эффективность, работая в условиях дефицита времени.

Уверенность в себе и мотивация достижения

- При *доминировании мотивации избегания неудачи* ребенок стремится избежать срыва, неудачи, отрицательной оценки, наказания или порицания. Его ожидания носят негативный характер: «не решу задачу», «не справлюсь с этим заданием» и т. п. Его мысли связаны не столько с тем, как решить задачу, достичь ту или иную цель, сколько с тем, как предотвратить неудачу.
- Дети с доминирующей мотивацией избегания неудачи не активны и не инициативны. Они избегают ответственных заданий, равно как и соревновательных ситуаций, находя всевозможные отговорки и причины отказа от них. Легко берутся за решение как очень легких заданий, где гарантирован успех, так и очень трудных, где неудача ими не воспринимается как личный неуспех, а потому и не переживается как таковая.
- Плохо работают в условиях дефицита времени и при решении задач проблемного типа. Стараются не попадать в подобные ситуации и скорее откажутся от решения таких задач. Будущая деятельность планируется на ближайший отрезок времени

Уверенность в себе и школа

- Каким видится учителям первоклассник, переходящий впоследствии из одного класса в другой.
- М.С.Игнатенко отмечает, что в сознании большинства учителей ученик предстает не в виде целостного человеческого существа, а в качестве некоей интеллектуальной машины, которая исполняет некий набор социальных ролей, обладает ограниченным набором нравственных качеств, умеет определенным образом действовать, но при этом у этого существа нет тела, отсутствуют эмоции, чувства и потребности, более того - нет сознания и психики в целом.
- Эти выводы совпадают с выводами профессора В.Л. Ситникова. Так при описании учителями школьника в качестве *ученика* на первое место выходят его когнитивные характеристики, а при описании его же, как *ребенка* (любого школьного возраста) – его социальные и эмоциональные характеристики.

Уверенность в себе и школа

- Вот типичные учительские характеристики их подопечным:
- «способный - неспособный»,
- «умный - глупый»,
- «сообразительный – несообразительный»,
- «любопытный – равнодушный»,
- «занимается неохотно»,
- «не умеет сосредоточиться» и т.п.
- **Все они относятся к содержанию умственной деятельности** ученика, выводя за рамки сознания учителя другие важные психологические характеристики, относящиеся к мотивационным и личностным характеристикам.
- Бедность учительского образа ученика проявляется и в лексиконе педагогов, более знаком ученикам, чем их родителям: тихоня, балбес, зубрила и

Уверенность в себе и школа

- В то же время следует сказать, что различия в образах учеников у учителей определяются мерой успешности педагога. Образ ученика в сознании успешного педагога отличается большей дифференцированностью; он включает преимущественно наиболее значимые личностные и поведенческие характеристики ученика с точки зрения педагогических задач, решаемых учителем.
- У неуспешных педагогов на первый план в образе ученика выходят их собственные впечатления от черт характера и способов поведения ученика, а не конкретные факты и их психологические причины.

Уверенность в себе и школа

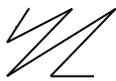
Вот типичные стереотипные представления неуспешных учителей об учениках, приводимые Л.М.Митиной:

- есть отличники, которые сотрудничают с учителем и поэтому заслуживают только положительных оценок;
- есть способные, но «трудные», т.е. ненадежные, недисциплинированные, работающие не систематически, не использующие свои способности, ученики;
- есть хорошие, т.е. послушные ученики, хорошо относящиеся к учителю, но малоспособные и слабоуспевающие,
- есть явно проблемные ученики, с которыми часто возникают противоречия и конфликты, про которых говорят, что «лучше бы их вовсе не было»,
- и есть ученики, не привлекающие внимания учителя; зачастую учитель не замечает их присутствия на уроке.

Уверенность в себе и школа

- С целью выявления содержания этих образов, «хороших» и «плохих» учеников, существующих на бессознательном уровне, В.Л.Ситников использовал психогеометрический тест. Учителей просили сделать выбор в пользу той или иной геометрической фигуры (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник и зигзаг), которая ассоциируется у них с понятием «хороший» или «плохой» ребенок.
- **"Квадраты"**
 - - трудолюбивые, усердные, выносливые люди, ценят порядок, пристрастны к деталям, склонны к анализу, рациональны и эмоционально сдержанны.
- **"Прямоугольники"**
 - - люди непоследовательные с непредсказуемыми поступками, основное их состояние - состояние замешательства, запутанности и неопределенности в отношении себя на данный момент времени.
- **"Треугольники"**
 - - люди рожденные для лидерства, они энергичны, честолюбивы, неустойчивы, ставят ясные цели и, как правило, достигают их.
- **"Круги"**
 - - люди доброжелательные, искренне заинтересованные в хороших отношениях, не решительны, покладисты и послушные, любящие комфорт и благополучие.
- **"Зигзаги"**
 - - это инакомыслящие люди-творцы, с развитой интуицией и образным синтетическим мышлением Не идут на уступки, стремясь добиться своего, не переносят рутинные процедуры, независимы и устремлены в будущее.

Выбор психогеометрического образа «хорошего» ребенка учителями с различным стажем работы

Стаж работы					
до 3-х лет	50%	23%	10%	0%	17%
более 3-х лет	57%	20%	0%	10%	13%

По мнению большинства учителей «хороший» ребенок ассоциируется у них с кругом. Иными словами, «хороший» ребенок видится учителям доброжелательным, дружелюбным, доверчивым, легко уступающим, послушным, нетребовательным и бесконфликтным ребенком.

У почти четвертой части педагогов «хороший» ребенок ассоциируется с квадратом. Это – организованный, очень аккуратный, трудолюбивый, благоразумный, достаточно эрудированный, настойчивый, упорный, терпеливый и бережливый ребенок.

Выбор психогеометрического образа «плохого» ребенка учителями с различным стажем работы

Стаж работы					
до 3-х лет	12%	7%	11%	13%	57%
более 3-х лет	4%	9%	31%	7%	49%

- Неприемлемыми для большинства (49%-57%) школьных педагогов «зигзагообразные» дети - креативные, творческие, с неутолимой жадой знаний и хорошо развитой интуицией, остроумные, устремленные в будущее дети. Вместе с тем – это непоследовательные, разбросанные, непрактичные, порой наивные, несдержанные и эксцентричные дети.
- Для трети педагогов неприемлемыми детьми оказываются, «треугольники» – решительные, ведущие за собой, конкурентные, уверенные в себе, энергичные и честолюбивые лидеры. Сравнивая таблицы, мы видим зеркальное в них отражение «хороших» и «плохих» детей. «Хорошие» – это преимущественно круги и квадраты; «плохие» - преимущественно зигзаги и треугольники.

Уверенность в себе и школа

- Р.Кэттеллом и установлено, что различия в успеваемости учеников только на 21- 25% объясняются их интеллектуальными способностями. Куда большая роль принадлежит личностным качествам учеников (27-36%) и их мотивации (23-27%).
- Г.Смит, изучая связи между успеваемостью и различными аспектами Я-концепции у шести тысяч детей младшего школьного возраста, установил, что наибольшее влияние на успеваемость оказывает их личностная мотивация. Учет этого фактора позволил более чем в два раза повысить точность прогноза успеваемости и отсева учащихся из школы.

Уверенность в себе и школа

- В исследовании Кифера, обследовавшего детей с первого по восьмой класс было установлено, что если к концу второго класса между группами отличников и отстающих детей имеются незначительные различия в представлениях о своих способностях (Я-концепция), то с возрастом этот разрыв все увеличивался, став к концу восьмого класса очень значительным.
- Таким образом, представления о себе и самооценка ребенка формируется на основе обратной связи даваемой ему педагогами, сверстниками и родителями на его результаты в учебе.

Внутренняя позиция школьника

- Все семилетние дети, переступив порог школы, начинают играть роль школьника. И содержание предлагаемой им роли однозначно. Всем первоклашкам предлагается типовой сценарий роли, т.е. типовой набор функций, предусмотренных данной ролью.
- Большинство первоклассников готовы и стремятся к исполнению этой социальной роли. Однако однотипный сценарий той или иной роли подвергается индивидуальной «режиссерской» проработке и именно поэтому разные дети порой совершенно по-разному проигрывают одну и ту же роль.
- Почему?

Внутренняя позиция школьника

- Потому, что предъявляемые ребенку требования по исполнению им новой роли «школьник» могут не соответствовать его реальным возможностям. Его реальные, к примеру, умственные возможности пока что соответствуют дошкольному уровню.
- В свою очередь «дошкольному» уровню возможностей соответствует и «дошкольный» уровень его стремлений, побуждений и притязаний. Именно через их призму ребенок воспринимает требования, преобразует их и вырабатывает свое субъективное отношение к ним. Иными словами его внутренняя позиция не соответствует заданной роли школьника. В ней она представлена в деформированном виде. Таким образом, стереотипный сценарий роли начинает разыгрываться по индивидуальной драматургии. «Режиссером», разрабатывающим и предлагающим эту индивидуальную драматургию, является так называемая **внутренняя позиция личности.**

Внутренняя позиция школьника

- Внутренней позицией личности есть результат соотношения (взаимодействия) внешнего и внутреннего факторов.
- В качестве внешнего фактора выступает содержание социальной роли, т.е. требования, вытекающие из нормативных представлений о ее содержании, и предъявляемые ее исполнителю.
- Внутренний фактор представлен,
- с одной стороны, *возможностями человека (физическими, интеллектуальными, эмоциональными)*,
- а с другой *параметрами его потребностно-мотивационной сферы.*

Механизм формирования внутренней позиции школьника



Внутренняя позиция школьника

- «Пропуская» содержание воспринимаемой роли через «фильтры» возможностей и побуждений, выделяя в ней те ее компоненты, которые согласуются с его возможностями и потребностями, мотивами, притязаниями, установками, ценностными ориентациями, ребенок формирует собственное субъективное отношение к исполняемой им роли, выражаемое понятием *внутренняя позиция личности*.
- Внутренняя позиция дает ключ к *индивидуальной* расшифровке исполняемой роли, ключ к пониманию той «игры», которую исполняет субъект.
- Содержание внутренней позиции, определяя реальное поведение ребенка, будет определять и те новые качества, свойства и черты личности, которые помогают ему выразить свое субъективное понимание роли.
- Они действительно будут новыми, т.е. отличными от прежних, поскольку новое отношение к роли приведет к изменению системы его взаимодействий (отношений) как с окружающей его предметной средой, так и людьми.

Когнитивное развитие

Стадия конкретных операций
(по Ж.Пиаже)

Стадия конкретных операций

- По мнению Пиаже, стадия конкретных операций – это поворотный пункт в когнитивном развитии ребенка.
- Мышление ребенка на этой стадии в большей степени чем на предыдущих – сенсомоторной и дооперациональной – напоминает мышление взрослого.
- Дети начинают мыслить о конкретных объектах в организованной и логичной манере.
- Мышлению свойственны большая логичность, гибкость, организованность.
- За счет чего?

Особенности мышления детей на стадии конкретных операций

За счет появления первых логических операций.

Свидетельства:

- **Способность к сохранению:** *«вода стоит ниже, но она шире. Если перелить воду обратно, то увидим, что ее столько же»,* что свидетельствует о **децентрации мышления:** *«изменение воды в стакане по высоте компенсируется изменением по широте ее разлива»,* и **обратимости мышления:** *ребенок может вернуться к началу рассуждения.*
- **Способность классификации:** например, коллекционирование, т.е. сортировка объектов по классам и подклассам,
- **Способность к сериации,** т.е. количественному упорядочиванию предметов, например, по весу или длине,
- **Способность к транзитивным умозаключениям,** т.е. сериация в уме: если А больше В, а В больше С, то А больше С. Примерно половина детей 6-ти летнего возраста справляются с этой задачей, но резкое улучшение в ее решении отмечается у 8-ми летних детей.
- **Способность к пространственным суждениям.**

Психологическая характеристика трудностей обучения в начальной школе

- По данным Л.М. Шипициной от 25% до 56% детей в начальной школе испытывают те или иные трудности в обучении в результате резко возросших физических, эмоциональных и умственных нагрузок. По сути речь идет о так называемой **школьной дезадаптации**. Принято выделять три основных типа проявлений **ШД**:
- 1) неуспех в обучении по программам, соответствующим возрасту ребенка, характеризующийся хронической неуспеваемостью, недостаточностью и отрывочностью знаний, их безсистемным характером (**когнитивный компонент ШД**);
- 2) постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, а также перспективам, связанным с учебой (**эмоционально-оценочный, личностный компонент ШД**);
- 3) систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде (**поведенческий компонент ШД**).
- *Н.Н.Заваденко и др. Вопросы психологии, 1999, №4 с.21-28*

Психологическая характеристика трудностей обучения в начальной школе

- У большинства детей, имеющих ШД, достаточно четко могут быть прослежены все три указанных компонента, однако преобладание среди проявлений ШД того или иного из них зависит, с одной стороны, от возраста и этапов личностного развития, а с другой - от причин, лежащих в основе формирования ШД

Причины ШД

- С одной стороны это временные задержки психического развития (ЗПР) как одна из форм психического дизонтогенеза,
- С другой – синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Временные задержки психического развития

- Показано, что в 50% случаев причиной неуспеваемости школьников являются временные задержки психического развития.
- За период с 1991 по 1993 г.г. число детей с ЗПР возросло в 2 раза с 16,8% до 32,5%. За это же время число детей в России, обучающихся в классах коррекции в обычной общеобразовательной школе тоже увеличилось в два раза: с 52,8 тысяч до 119,5 тысяч.

Временные задержки психического развития

- По мнению В.В.Лебединского для временной задержки психического развития ребенка характерно «замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах».
- Функциональный характер ЗПР свидетельствует об обратимости заболевания, т.е. о возможности восстановления временно нарушенной психической функции.

В.В. Лебединский. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.- С. 29.

Причины ЗПР

- Задержанное психическое развитие может быть вызвано:
- генетическими факторами,
- соматогенными (хронические соматические заболевания),
- психогенными (неблагоприятные условия воспитания),
- церебрально–органической недостаточностью (инфекции, интоксикации, травмы мозга внутриутробного, натального и раннего постанатального периода).

Показатели ЗПР

Это:

- недостаточный объем знаний при поступлении ребенка в школу,
- ограниченность его представлений,
- преобладание игровых интересов,
- незрелость мышления,
- малая интеллектуальная целенаправленность,
- быстрая пресыщаемость в интеллектуальной деятельности.

Особенности проявления ЗПР

- Особенность ЗПР состоит в неравномерности нарушений различных психических функций, когда в одних случаях на первый план выступают задержки в развитии *эмоциональной сферы* ребенка, а нарушения в интеллектуальной сфере выражены не резко.
- В других случаях, наоборот, – преобладает замедленное *развитие интеллектуальной* сферы в сравнении с эмоциональной.
- Замедление темпа развития *эмоциональной сферы* проявляется в различных формах *инфантилизма* ребенка.

Особенности проявления ЗПР

- Замедление темпа развития *интеллектуальной сферы* при соматических заболеваниях проявляется в общей повышенной истощаемости ребенка (*хроническая астения*),
- при психогенных формах — в *социальной и педагогической запущенности* ребенка,
- при церебрально–органических, наиболее часто приводящим к возникновению трудностей в обучении, - *нейродинамических и энцефалопатических расстройствах*.

Варианты ЗПР

- Соответственно причинам, обуславливающим возникновение ЗПР, К.С.Лебединская различает четыре основных варианта задержки психического развития:
- ЗПР конституционального происхождения,
- ЗПР соматогенного происхождения,
- ЗПР психогенного происхождения,
- ЗПР церебрально–органического происхождения

Лебединская К.С. Психические нарушения у детей с патологией темпа полового созревания. М., 1969.

ЗПР конституционального происхождения

- При задержке психического развития конституционального происхождения инфантильный тип телосложения определяет инфантильную психику. Эмоциональная сфера таких детей характеризуется незрелостью, она находится на более ранней возрастной ступени развития, соответствуя складу ребенка меньшего возраста. Дети неутомимы в игре, но быстро пресыщаются интеллектуальной деятельностью. Поэтому в первом классе им трудно подчиняться правилам дисциплины и у них возникают трудности при длительном интеллектуальном напряжении.

ЗПР соматогенного происхождения

- При *соматогенной задержке психического развития* эмоциональная незрелость обусловлена длительными, часто хроническими заболеваниями, пороками сердца и т.д. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, что способствует развитию таких личностных черт, как робость, боязливость, неуверенность в своих силах.
- Наряду с задержкой эмоциональной сферы *астеноподобные состояния* являются причиной замедления темпов познавательного развития. У ребенка резко снижается работоспособность и объем воспринимаемого материала, ему трудно переключать и распределять свое внимание, он неспособен к длительному умственному напряжению. Мы видим, что в первую очередь *происходит ослабление умственной работоспособности*, что и проявляется в нарушении познавательной деятельности ребенка.

ЗПР соматогенного происхождения

- Такие дети имеют иную динамику работоспособности в ходе урока: у них нет подъема после периода вработывания (первого урока), отсутствует фаза устойчивой работоспособности. Работоспособность астенических детей уже до начала занятий крайне низка и неустойчива и все ее показатели сразу же снижаются к концу первого урока. Астенические состояния (слабость, раздражительность, плаксивость, утомляемость), сопровождаемые снижением успеваемости и трудностями в поведении, встречаются у детей, перенесших различные инфекционные заболевания (грипп, корь, скарлатину). Особенно неблагоприятно на возникновении астенических состояний сказываются несколько заболеваний, перенесенных подряд. Частые заболевания ослабляют организм, приводят к снижению его сопротивляемости.

ЗПР психогенного происхождения

- *Задержка психического развития психогенного происхождения* обусловлена неблагоприятными условиями развития и воспитания ребенка (безнадзорность ребенка, авторитарное или гиперопекающее воспитание). При раннем и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникнуть устойчивые сдвиги в нервно–психической сфере, обуславливающие патологическое развитие личности.

ЗПР церебрально-органического происхождения

- Причинами задержки психического развития церебрально–органического происхождения могут быть патология беременности и родов, инфекции, интоксикации, травмы нервной системы в первые годы жизни ребенка. Наряду с ними подчеркивается роль и социального фактора в виде неблагоприятных условий воспитания или (и) психотравмирующего фактора, например, ситуация систематического неуспеха в школе.
- Церебрально–органическая недостаточность проявляет себя в двух формах:
 - незрелости эмоционально–волевой сферы (органический инфантилизм),
 - незрелости познавательной сферы.

ЗПР церебрально-органического происхождения

- *Эмоционально–волевая незрелость* проявляется в определенной примитивности эмоций, грубой внушаемости, явном преобладании игровых интересов над учебными, отсутствии творчества в игре, слабости воображения. Усложнение правил игры, их интеллектуализация, как правило, приводят к ее распаду. Эмоционально–волевая незрелость наиболее тесным образом связана с преобладающим у детей фоном настроения.
- У детей с *повышенным эйфорическим настроением* преобладают импульсивность и расторможенность в поведении, внешне имитирующие детскую жизнерадостность и непосредственность. Эти дети неспособны к волевым усилиям и систематической деятельности. На уроках они непоседливы и недисциплинированы, открыто выражают свое негативное отношение к учебе.

ЗПР церебрально-органического происхождения

- Для детей с *пониженным настроением* характерны склонность к робости, боязливости и страхам, что препятствует проявлению активности, формированию инициативы и самостоятельности. Преобладают игровые интересы, они с трудом привыкают к школе, детскому коллективу, но на уроках ведут себя правильно. Тяжело переживают свою учебную несостоятельность. Следует отметить, что эмоционально–волевая незрелость в целом обнаруживает значительно менее выраженные расстройства, чем интеллектуальная незрелость.

ЗПР церебрально-органического происхождения

- Особенность проявления *интеллектуальной незрелости* состоит в том, что наибольшая недостаточность касается не мышления в целом, а его предпосылок — памяти, внимания, зрительно–пространственной координации, темпа и переключаемости психических процессов. Характерно отставание в речевом развитии ребенка, трудности формирования навыков чтения и письма. По сути речь идет о недоразвитии моторных, слуховых и зрительных функций, с одной стороны, и отсутствии должного взаимодействия между ними, — с другой.

ЗПР церебрально-органического происхождения

- Несформированность интегративной деятельности мозга лежит в основе трудностей в узнавании непривычно представленных предметов (перевернутые или недорисованные изображения, схематичные или контурные изображения), в сенсомоторных нарушениях, что находит свое отражение в рисунках детей.
- Например, при рисовании по образцу геометрических фигур они не могут передать форму и пропорции, неправильно изображают углы, линии и их соединения. Рисую фигуру взрослого человека, дети допускают много ошибок: заметна диспропорция частей тела, важные детали изображены примитивно или вообще отсутствуют.

ЗПР церебрально-органического происхождения

- Слабость интегративной деятельности мозга обуславливает трудности воспроизведения ритма, воспринимаемого на слух, а также плохую ориентировку в частях собственного тела, зеркальность в написании букв. В конечном счете недостаточность интегративной функции — причина отставания в развитии словесно-логического мышления.
- *Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.*

Показатели СДВГ

Американские психологи П. Бейкер и М. Алворд предлагают следующие критерии выявления СДВГ у ребенка.

Дефицит активного внимания:

1. Непоследователен, ему трудно долго удерживать внимание.
2. Не слушает, когда к нему обращаются.
3. С большим энтузиазмом берется за задание, но так и не заканчивает его.
4. Испытывает трудности в организации.
5. Часто теряет вещи.
6. Избегает скучных и требующих умственных усилий заданий.
7. Часто бывает забывчив.

Показатели СДВГ

Двигательная расторможенность.

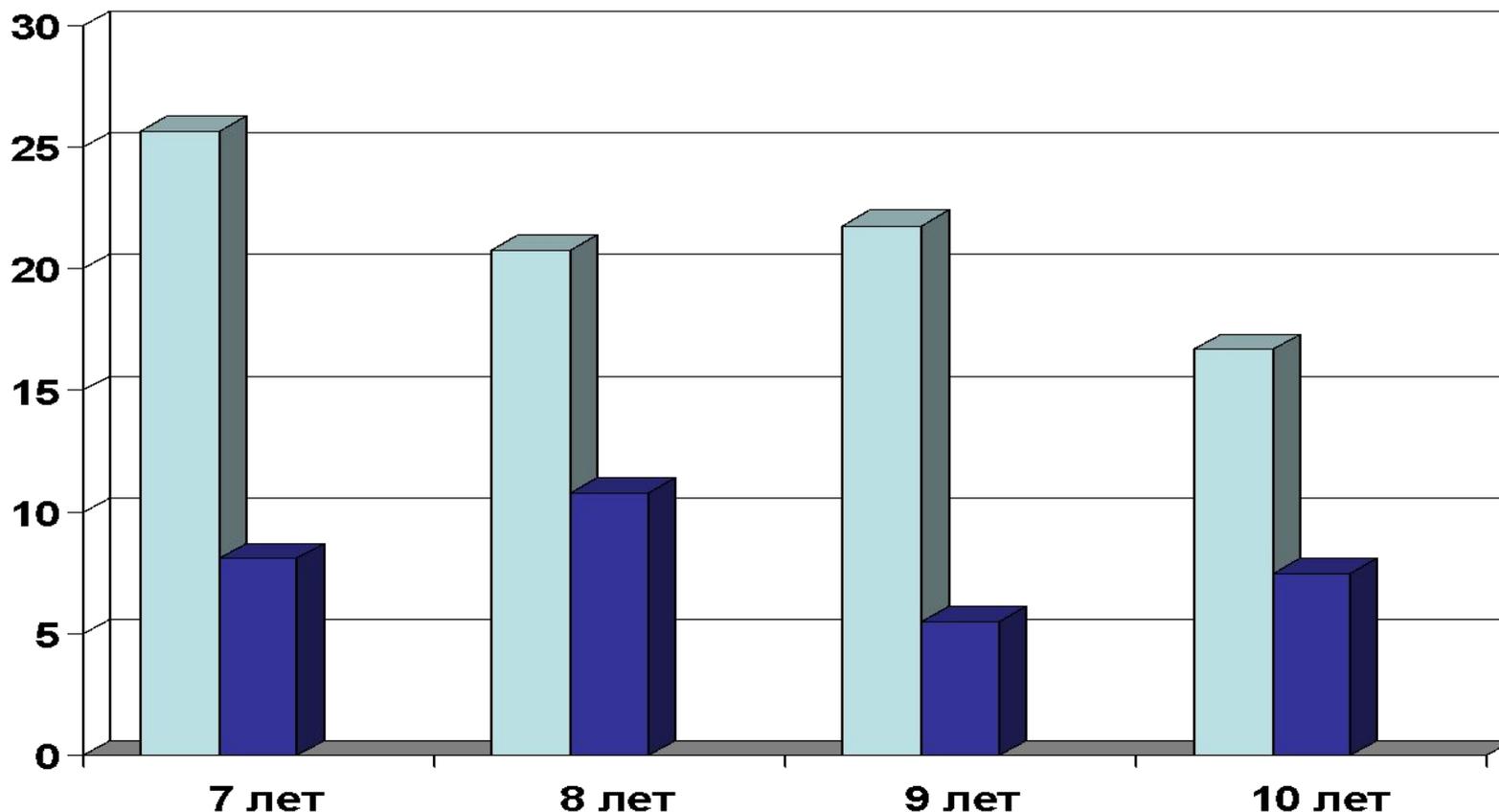
1. Постоянно ерзает.
2. Проявляет признаки беспокойства (барабанит пальцами, двигается в кресле, бегают, забирается куда-либо).
3. Спит намного меньше, чем другие дети, даже во младенчестве.
4. Очень говорлив.

Импульсивность:

1. Начинает отвечать, не дослушав вопроса.
2. Не способен дождаться своей очереди, часто вмешивается, прерывает.
3. Плохо сосредоточивает внимание.
4. Не может дожидаться вознаграждения (если между действием и вознаграждением есть пауза).
5. Не может контролировать и регулировать свои действия. Поведение слабо управляемо правилами.
6. При выполнении заданий ведет себя по-разному и показывает очень разные результаты. (На некоторых занятиях ребенок спокоен, на других — нет, на одних уроках он успешен, на других — нет).

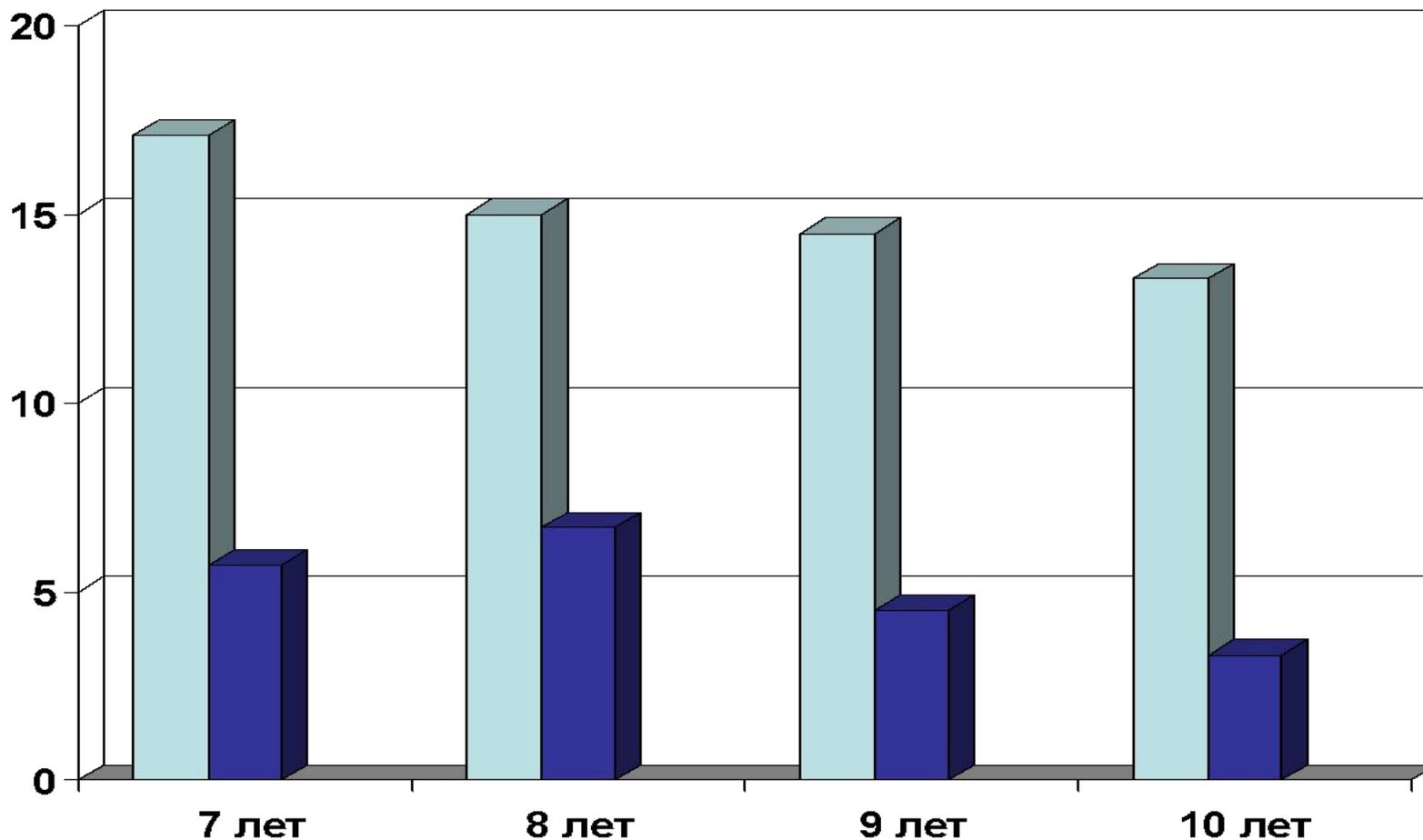
Школьная дезадаптация и синдром дефицита внимания и гиперактивности (в %)

Т.В. Волокитина. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей мл.шк.возраста. Экология образования: Актуальные проблемы. Выпуск 2. Сб.научн.ст. В 2-х т.т. Т.2. Часть 3. Экологически чистое образование. Архангельск. 2001.



Школьная дезадаптация и синдром дефицита внимания и гиперактивности (в %)

Т.В. Волокитина. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей мл.шк. возраста. Экология образования: Актуальные проблемы. Выпуск 2. Сб.научн.ст. В 2-х т.т. Т.2. Часть 3. Экологически чистое образование. Архангельск. 2001.



СПАСИБО ЗА ВНИМАНИЕ!

