Муниципальное образовательное учреждение

Северная средняя общеобразовательная школа

Талдомского района Московской области

Статья  
«**Психологические особенности детей младшего школьного возраста»**

подготовила

учитель начальных классов

Рыбкина Ольга Васильевна

П.Северный Талдомский район Московская область

2011

**Психологические особенности детей младшего школьного возраста**

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б.Эльконина (2005), Зак А.З. (2005), А.К.Марковой (2005), В.В.Репкина (2006), Г.А.Цукерман (2006), М.М.Безруких (2005) и др. Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе. По мнению Даниловой Е.Е., младший школьный возраст является сенситивным:

1. для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
2. развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, “умения учиться”;
3. раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
4. развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
5. становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
6. усвоения социальных норм, нравственного развития;
7. развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Младший школьный возраст - это период позитивных изменений и преобразований. Как писал В.А.Сухомлинский: «Если в этом возрасте ребёнок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат».

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Следует отличать тревогу от тревожности. Если тревога - это эпизодические проявления беспокойства, волнения ребенка, то тревожность - это индивидуальная психологическая особенность, которая заключается в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не располагают. Например, случается, что ребенок волнуется, отвечая у доски, но это беспокойство проявляется не всегда, иногда в тех же ситуациях он остается спокойным. Это - проявления тревоги. Если же состояние тревоги повторяется часто и в самых разных ситуациях, то следует говорить о тревожности. В нашем исследовании мы принимаем тревожность как реакцию на враждебный человеку внешний мир. А.М.Прихожан считает, что возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни. Можно выделить две большие группы признаков тревоги [23]:

1. физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений;
2. реакции, протекающие в психической сфере.

В последнее время количество тревожных детей младшего школьного возраста увеличилось. Тревожность стала более глубинной и личностной, изменились формы ее проявления. Если раньше рост тревожности по поводу взаимоотношений со сверстниками наблюдался в подростковом возрасте, то в настоящее время многих учащихся младших классов начинает волновать их характер взаимодействия с другими детьми. Более половины детей в начальной школе испытывают повышенную и высокую степень тревожности по отношению к проверке знаний и до 85 % связывают это со страхом наказания и боязнью расстроить родителей. Вторая причина тревоги - «трудности в обучении». Тревогу часто испытывают не только двоечники, но и школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психосоматические нарушения. В целом, причиной тревоги и тревожности может быть все, что нарушает у ребенка чувство уверенности, надежность в его взаимоотношениях с родителями и окружающими. Ребенок, испытывая к себе враждебное и безразличное отношение окружающих, охваченный тревогой, вырабатывает свою систему поведения и отношения к другим людям. Он становится злобным, агрессивным, замкнутым, либо пытается обрести власть над другими, чтобы компенсировать отсутствие любви. Однако, такое поведение не приводит к успеху, напротив, оно еще более обостряет конфликт и усиливает беспомощность и страх. Это явление Салливен называет «враждебной трансформацией», источником ее является тревога, вызванная неблагополучием в общении. Тревога толкает ребенка на такое поведение, которое может избавить его от неприятностей и страха. Но тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. А.М.Микляева рассматривает тревожность в связи с половозрастными особенностями, считает, что в младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. У них чаще встречаются тики, заикания, энурез. Оказалось, что по содержанию тревога девочек отличается от тревоги мальчиков. Тревога девочек чаще бывает связана с другими людьми; их беспокоит отношение окружающих, возможность ссоры или разлуки с ними. Мальчики боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, источником которых являются родители или авторитеты вне семьи. Причиной возникновения тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласование с самим собой, противоречивость его стремлений. Тревожные дети нередко приходят к простому умозаключению, – чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня. По выражению Микляевой А.В. : «…они пытаются передать свою тревогу другим…». Поэтому агрессивное поведение часто является формой сокрытия личностной тревожности. Нередко в глубине души у таких детей скрывается тревога. Другой, часто встречающийся исход тревожных переживаний – пассивное поведение, вялость, апатия. Пассивное поведение нередко возникает при гиперопеке детей со стороны родителей. Другая причина пассивности – авторитарное воспитание в семье. Выход из апатии возможен только через преодоление конфликтных переживаний. Следует предоставить ребенку полную свободу, проявления любой инициативы, поощрять любую его активность. Существуют две основные категории тревожности: скрытая и открытая. Одна из форм скрытой тревожности условно названа «неадекватным спокойствием». В этих случаях ребенок, скрывая тревогу, как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает жесткие, сильные способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний. Обращает на себя внимание то, что у некоторых детей открытая тревожность и неадекватное спокойствие чередуются. Создается впечатление, что «неадекватное спокойствие» в этом случае выступает как некоторый временный «отдых» от тревоги в тех случаях, когда ее действие приобретает реально угрожающий психическому здоровью индивида характер. Тревожные дети нередко характеризуются низкой самооценкой, они очень чувствительны к своим неудачам, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения. У таких детей можно заметить заметную разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряженны, отвечают на вопросы учителя низким и глухим голосом. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает двигательное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь. Можно согласиться с выводом А.М. Прикожан о том, что тревожность в детском возрасте является устойчивым личностным образованием, сохраняющимся на протяжение достаточно длительного периода времени.

Слово агрессия происходит от латинского “aggredi”, что означает “нападать”. Существует множество теоретических обоснований возникновения агрессии, ее природы и факторов, влияющих на ее проявление. Но все они подпадают под следующие четыре категории. Агрессия относится к:

* врожденным побуждениям и задаткам – теория влечения З.Фрейда;
* потребностям, активизируемым внешними стимулами- экологочесий подход К.Лоренца;
* познавательным и эмоциональным процессам - гомеостатическая модель Д.Долларда;
* актуальным социальным условиям в сочетании с предшествующим научением - теория социального научения (бихевиоральная модель), предложенная А. Бандурой.

В данной работе мы будем понимать под агрессией любую форму поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. По сути, агрессия может быть как позитивной, служащей жизненным интересам и выживанию, так и негативной, ориентированной на удовлетворение агрессивного влечения самого по себе. Агрессия как психическая реальность имеет конкретные характеристики: направленность, формы проявления, интенсивность. Мотивы агрессии многообразны. В качестве их могут рассматриваться нанесение ущерба, причинение боли объекту агрессии, либо манипулирование жертвой для достижения какой-либо другой цели. Объектом агрессии могут выступать другие люди, предметы, но также и сам человек. В этом случае мы говорим об аутоагрессии. Структуру агрессивного проявления предложил в своей работе Левитов Н.Д.:

1. По направленности: направленная вовне и направленная на себя.

2. По цели: интеллектуальная и враждебная.

3. По методу выражения: физическая и вербальная.

4. По степени выраженности: прямая и косвенная.

5. По наличию инициативы: инициативная и оборонительная.

Поведение будем назвать агрессивным при наличии двух обязательных условий: во-первых, когда имеют место губительные для жертвы последствия, во-вторых, когда нарушены нормы поведения. Над агрессивными проявлениями возможен контроль, связанный с процессом социализации. Уровень агрессивности детей может меняться в зависимости от ситуации, но иногда агрессивность принимает устойчивые формы. Причин тому несколько: положение ребенка в коллективе, отношение к нему сверстников, взаимодействие с учителями и родителями. Стойкая агрессивность детей проявляется в, частности, в том, что порой они иначе, чем другие, понимают поведение окружающих, интерпретируя его как враждебное. Часто причиной детской агрессивности является семья. С.Л.Колоскова указывает на тот факт, что ребенок проявляет агрессивность в обыденной жизни в несколько раз чаще, если ежедневно наблюдает ее у взрослых, если она стала нормой его жизни. Формированию детской агрессивности способствует и неприятие со стороны взрослых — безразличие, устранение от общения с ним, нетерпимость и властность, враждебность к самому факту существования ребенка. Преодолению агрессивности помогает расположение — готовность и умение слушать, теплота общения, доброе слово, ласковый взгляд. Детям с агрессивным поведением свойственны некоторые общие черты. К ним относятся: бедность, примитивность ценностных ориентаций, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность в отношении как сверстников, так и окружающих взрослых, неадекватная, неустойчивая самооценка, повышенная тревожность, страх. Вместе с тем, среди агрессивных встречаются дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости. Вопрос предупреждения и коррекции детской агрессивности освещается в работах Бандуры А. (2006), Акимовой М.К.(2005), Солодянкиной О.В. (2005), Сорокиной В.В. (2007), Колосковой С.Л. (2006), Осориной М.В. (2009), Защиринской О.В. (2010) и др. Преодолению детской агрессивности, помогает расположение – готовность и умение слушать, теплота общения, доброе слово, ласковый взгляд.

*Интеллект* (от латинского – Intellectus) в широком смысле – это совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущения и восприятия до мышления и воображения; в более же узком смысле – это мышление. Интеллект является основной формой познания действительности. Существует три разновидности в понимании функции интеллекта:

1) способность к обучению,

2) оперирование символами,

3)способность к активному овладению закономерностями окружающей нас действительности.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. ГорловаА.Л. указывает на то, что «…так же с развитием мышления связано возникновение важных новообразований младшего школьного возраста: анализа, внутреннего плана действий, рефлексии. Эти новообразования формируются у младших школьников в процессе учебной деятельности». Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника - в пересказе текста. Краткий пересказ даётся детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко – это, значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Неумение и нежелание активно мыслить - это отличительные особенности рассматриваемой группы неуспевающих учащихся, которых Л.С.Славина характеризует «интеллектуально пассивными». Следует рассматривать интеллектуальную пассивность как следствие неправильного воспитания и обучения, когда ребенок не прошел в течение жизни до школы определенный путь умственного развития, не научился необходимым интеллектуальным навыкам и умениям. Существует 3 фактора, которые могут вызвать дефекты познавательной деятельности и тем самым влиять на успеваемость учащихся:

1. несформированность приемов учебной деятельности;

2. недостатки развития психических процессов;

3. неадекватное использование учащимися своих устойчивых индивидуально-психологических особенностей.

Под влиянием обучения у ребенка постепенно начинают формироваться понятия, которые, вслед за Л. С. Выготским, мы называем научными. Чтобы сформировать у ребенка научное понятие, необходимо научить школьника дифференцированно подходить к признакам предмета. Умение дифференцировать признаки и выделять существенное приходит не сразу, ведь младший школьник воспринимает в первую очередь внешние признаки, а именно они-то могут и не быть существенными. Этим и объясняется наиболее частая ошибка, которую допускают младшие школьники в процессе формирования понятий,— замещение признаков, неправомерное обобщение на основе несущественных признаков или на основе рядоположения существенных и несущественных признаков. Учащиеся I—II классов отмечают прежде всего наиболее наглядные внешние признаки, характеризующие действия объекта. Примерно с III класса школьники заметно освобождаются от внушающего влияния наглядных признаков и чаще опираются на знания и представления, сложившиеся в процессе обучения. Н.И.Чуприкова указывает на то, что: «…если ученик I и иногда II класса часто подменяет аргументацию и доказательство простым указанием на реальный факт, то ученики III класса под влиянием обучения способны дать обоснованное доказательство, развернуть аргументацию, построить дедуктивное умозаключение». Аналитическая деятельность младшего школьника развивается в направлении от наглядно-действенного к абстрактно-умственному анализу; от анализа отдельного предмета, явления к анализу связей и отношений между предметами и явлениями. Младшему школьнику легче устанавливать связь от причины к следствию, чем от следствия к причине. Для развития причинно-следственного мышления необходимо добиваться, чтобы младшие школьники не просто заучивали причинно-следственные отношения и зависимости, а понимали их, осознавали внутреннюю связь между явлениями. В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций. Л.С.Выготский выделил в качестве основной проблемы возрастной психологии проблему соотношения обучения и психического развития. Ей он придавал принципиальное значение. Хорошо известны слова Л.С.Выготского: «Осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятии». Таким образом, младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность.

Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. *Самооценка – это необходимый компонент развития самосознания, т.е. осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе.* Самооценка в отечественной психологии изучалась в связи с проблемой развития и формирования самосознания. По данному вопросу можно выделить работы таких психологов, педагогов как: С.С.Рубинштейна (2006), Локаловой Н.П. (2009), Баулиной М.Е. (2009), А.И.Липкиной (2005), О.А.Яшновой (2005), Семаго М.М. (2010), Строгановой Л.В. (2007) и др. Л.С.Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное, внеситуативное, дифференцированное отношение ребенка к себе. Младшему школьнику в учебной деятельности необходимо умение ставить цели и контролировать свое поведение, управлять собой. Чтобы управлять собой, необходимы знания о себе, оценка себя. Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня развития самооценки. Младшие школьники могут осуществлять самоконтроль только под руководством взрослого и с участием сверстников. Представления о себе - основа самооценки младших школьников. *Изучение роли самооценки в познавательной деятельности обнаружило, что особое значение ребенок придает своим интеллектуальным возможностям, оценка этих возможностей другими его всегда очень беспокоит*. Н.П.Локалова указывает, что «…дети, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, бодры, с интересом и самостоятельно ищут свои ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие своим возможностям. Дети с высокой адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учебной деятельности. Их характеризует максимальная самостоятельность. Они уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха в учебной деятельности. Неадекватная заниженная самооценка у младших школьников проявляется ярко в их поведении и чертах личности. Дети выбирают легкие задачи. Они как бы берегут свой успех, боятся его потерять и в силу этого в чем-то боятся самой учебной деятельности». Нормальному развитию детей с заниженной самооценкой мешает их повышенная самокритичность, неуверенность в себе. Они ждут только неудачи. Эти дети очень чувствительны к одобрению, ко всему тому, что повысило бы их самооценку. Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты учебной деятельности, личностные качества. Устойчивая самооценка младшего школьника формирует его уровень притязаний. При этом у младшего школьника возникают потребность сохранить как самооценку, так и основанный на ней уровень притязаний. Так, по мнению Л.Л.Строгановой: «…у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей - один из основных компонентов самооценки». Самооценка ребенка обнаруживается не только в том, как он оценивает себя, но и в том, как он относится к достижениям других. Из наблюдений известно, что дети с повышенной самооценкой не обязательно расхваливают себя, но зато они охотно бракуют все, что делают другие. Ученики с пониженной самооценкой, напротив, склонны переоценивать достижения товарищей. Ребенок не рождается на свет с каким-то отношением к себе. Как и все другие особенности личности, его самооценка, как считает О.В.Защиринская, складывается в процессе воспитания, в котором основная роль принадлежит семье и школе. Обнаружилось, что нет никакой связи между самооценкой ребенка и материальной обеспеченностью семь. Зато прочность семьи оказалась очень важным фактором; в распавшихся семьях чаще встречались дети с пониженной самооценкой. Не выявилось связи между самооценкой ребенка и количеством времени, которое родители проводят вместе с ним. О.В.Защиринская пишет: «Главнее - не сколько, а как общаются родители с ребенком. Важно бережное, уважительное отношение родителей к личности ребенка, их интерес к жизни сына или дочери, понимание характера, вкусов, знание друзей». He существует практически такого действия, которое мог бы предпринять учитель, не опасаясь, что ребенок с заниженной самооценкой не даст ему негативной интерпретации. Вот почему так важно, чтобы у ребенка с раннего детства формировалось положительное представление о себе. Развитие самосознания у ребенка в младшем школьном возрасте проявляется в том, что у детей постепенно возрастает критичность, требовательность к себе. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только лишь объективными обстоятельствами, второклассники и третьеклассники относятся к себе уже более критично, оценивая не только успехи, но и свои неудачи в учении. В младшем школьном возрасте происходит переход от конкретно -ситуативной самооценки к более обобщенной, возрастает и самостоятельность самооценки. Становясь самостоятельной и устойчивой, самооценка начинает выполнять функцию мотива деятельности младшего школьника. Оценивая знания учитель одновременно оценивает личность, ее возможности и место среди других. Именно так воспринимаются оценки детьми. Ориентируюсь на оценки учителя, дети сами ранжируют себя и своих товарищей как отличников, средних, слабых, старательных или нестарательных. Н.П.Локалова выделяет 3 группы детей по степени сформированности у них представлений о себе. В учебной деятельности дети первой группы больше ориентируются на знания о себе, чем на оценку взрослых и быстро приобретают навыки самоконтроля. Вторая группа учащихся характеризуется тем, что представления ее членов о себе неадекватны и неустойчивы. Как правило, самооценка младшим школьником своей учебной деятельности ориентирована на оценки, выставленные в журнал, поскольку они являются основанием для социального контроля и санкций. Однако вербальная оценка может играть доминирующую роль в формировании самооценки ученика, если педагог умеет правильно ею пользоваться. Это связано и с тем, что она более лабильна, эмоционально окрашена, а следовательно, более доходчива до ума и сердца ребёнка. Культивированию низкой самооценки у неуспевающих способствуют, по мнению В.В.Сорокиной, так же еще более низкие, чем оценки учителя, оценки учеников по классу, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на все другие сферы их деятельности. Уже во 2 классе у отлично успевающих детей формируется завышенная самооценка, пренебрежительное отношение ко всем тем, кто не отличник. В учебной деятельности учащихся имеется значительная из класса в класс возрастающая диспропорция между объемом и сложностью научной информации, которую им надлежит усвоить, и теми способами, которые им для этой цели даются. Объем и сложность этой информации все больше и больше превышают те способы и приемы, которые учащимся даются для ее усвоения. *Трудности которые они испытывают вследствие не владения рациональными способами усвоения снижают их интерес к учебному предмету и субъективно переживаются ими как "недоработки", "недоделки", связанные с собственной неорганизованностью.* Результаты психологических исследований свидетельствуют о том, что первоначальная оценка ребенком своих личностных качеств, поступков является простым отражением той оценки, которую дают этой деятельности и этим качествам воспитатели, учителя, родители. Поэтому эту стадию в развитии самооценки считают «пред самооценкой». Процесс же формирования подлинной самооценки включает в себя, по данным исследований, два этапа:

1) самооценка подвергается внешним действиям;

2) в сферу самооценки включается его внутреннее состояние, личностные качества.

Результаты наблюдений показывают, что школьники ведут оценку своих знаний параллельно, но не согласованно с учителем. Часть оценок переносится ребенком на самого себя – это оценки поведения и качеств личности. Наиболее интенсивно развивается у ребенка - первоклассника оценка в выполнении учебных заданий. При этом выявляется такая закономерность: сначала у ребенка формируются критерии оценки и их применение по отношению к другим, а затем – далеко не в полной форме – по отношению к себе. Система оценок, которая в учебно-воспитательном процессе служит главным средством воздействия учителя на учащихся, является гораздо более сложным, мощным и тонким орудием, чем это обычно предполагается. Используя ту или иную меру воздействия, воспитатель должен представить себе ее психологическую основу, т.е. действовать не вслепую, а знать, на что она рассчитана и чего он от нее ждет. Оценочные баллы, которые выставляет учитель, должны, безусловно, соответствовать действительным знаниям детей. Однако педагогический опыт показывает, что в оценке знаний учащихся требуется большой такт. Важно не только, какую оценку поставил учитель ученику, но и то, что он при этом сказал. Ребенок должен знать, чего ждет от него учитель в следующий раз. Не следует захваливать хороших учеников, особенно тех детей, которые достигают высоких результатов, но без особого труда. Зато нужно поощрять в той или иной форме малейшее продвижение в учении хотя и слабого, но трудолюбивого, старательного ребенка. Главное, по мнению В.А.Сухомлинского, что должно определять отношение каждого учителя к каждому учащемуся - «это глубокая вера в растущего человека, в его возможности». Учебная деятельность является одним из важнейших факторов, оказывающим влияние на формирование самооценки младшего школьника, поэтому учитель начальных классов должен знать психологические особенности младших школьников и учитывать индивидуальные особенности самооценки в учебном процессе.

**Список литературы**

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учёт и коррекция. –М.: Академия, изд- е 2-е, 2005. – 231с.
2. Безруких М.М., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. Психофизиология ребёнка. – М.; Воронеж, 2005. – 164с.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос, изд-е 2-е, 2006. – 160с., ил. – (Б-ка школьного психолога).
4. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Л.С.Выготский. Педагогическая психология / Под.ред. В.В.Давыдова. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 419с.
5. Горлова А.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения. / Автореферат дисс… канд.психол.наук. – М., - 2006.
6. Диагностика развития младших школьников: психологические тесты / сост. Т.Г.Макеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 125с.: ил.
7. Зак А.З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников. – М.: МПСИ, изд-е 2-е, 2005. – 192с. – (Б-ка школьного психолога).
8. Защиринская О.В. Семья и ребёнок с трудностями в обучении. Монография. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 214с.
9. Ильина М.И. Психологическая оценка интеллекта у детей. – СПб.: Питер, изд-е 1-е, 2006. – 368с.
10. Калинина Н.В., Прохорова С.Ю., Горбылёва А.Я. Методика оценки учебных достижений в начальной школе. – М.: АРКТИ, 2006. – 72с.
11. Колоскова С.Л. Детская акгрессия. – СПб.: Питер, изд-е 2-е, 2006. – 224с.
12. Кулешова О.Н. Формирование мотивов учения младших школьников. -Ярославль, 2000. – 82с.
13. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 368с.: ил.
14. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, изд-е 2-е, 2005. - 192с.
15. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность. Диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2010. – 248с.
16. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых, изд-е 5-е, - ИД: Питер, 2009, 368с.
17. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – НПО «МОДЭК», изд-е 2-е, 2005. – 304с.
18. Сарпова Н. М. Формирование учебной мотивации у младших школьников // Сибирский учитель, Март-апрель 2006 №2 (44)
19. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. - СПб.: Речь, 2010. – 384с.
20. Солодянкина О.В. Педагогические основы социального развития ребёнка: теоретические аспекты: Монография. – Екатеринбург – Ижевск, 2005. – 98с.
21. Сорокина В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2007. – 191с.
22. Строганова Л.В. Поощрение и самооценка младшего школьника. – М., Центр педагогического образования, 2007. – 116с.
23. Сухомлинский В.А. Как формировать у воспитанника радость познания // Антология гуманной педагогики. В.А.Сухомлинский. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2005. – 237с.
24. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение ( К обоснованию системно-структурного подхода). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 221с.
25. Яшнова О.А. Успешность младшего школьника. – М.: Академический Проект, 2005. – 144с.