С приходом в школу ребенок оказывается в новой для себя социальной ситуации развития. Изменяется его место в системе социальных отношений: он впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью, получает новые права и обязанности, попадает в другую систему взаимоотношений с окружающими. Новый социальный статус обусловливает и формирование особенностей его личности в школьном возрасте.

Создавая определенные объективные трудности, новая социальная ситуация требует от ребенка сложной психологической перестройки. Ребенку, жившему преимущественно эмоциями, импульсивными реакциями, спонтанными желаниями, игрой, приходится теперь *подавлять свою активность* и учиться подчиняться школьной дисциплине, требованиям учителя. На протяжении четырех уроков ребенок должен концентрировать внимание на учебном материале, даже если предлагаемые задания для него малозанимательны.

Трудности, испытываемые первоклассниками, могут быть вызваны следующими объективными причинами:

1. особенностями нового школьного режима, который у некоторых детей может спровоцировать чрезмерную усталость, срывы в работе;
2. необходимостью установления взаимоотношений с новыми людьми: учителями, одноклассниками, воспитателями ГПД; изменением положения ребенка в семье, отношений с родителями;
3. содержанием учебного материала, нередко не вызывающим достаточного интереса у детей, в результате чего к середине года у многих первоклассников наступает апатия и безразличие к учебе.
4. В.Е. Каган ввел понятие «психогенная школьная дезадаптация», определяя его как «психогенные реакции, психогенные заболевания и психогенные формирования личности ребенка, нарушающие его **субъективный и объективный статус в школе и семье и затрудняющие учебно-воспитательный процесс»** (*Каган*, 1984. С. 89). Это позволяет выделить психогенную школьную дезадаптацию как «составную часть школьной дезадаптации в целом и дифференцировать ее от других форм дезадаптации, связанных с психозами, психопатиями, непсихотическими расстройствами на почве органического поражения головного мозга, гиперкинетическим синдромом детского возраста, специфическими задержками развития, легкой умственной отсталостью, дефектами анализаторов и т.д.» (*там же*).
5. Однако это понятие не внесло существенной ясности в изучение проблем младших школьников, так как объединяло в себе и невроз как психогенное заболевание личности, и психогенные реакции, которые могут быть вариантами нормы. Несмотря на то что понятие «школьная дезадаптация» довольно часто встречается в психологической литературе, многие исследователи отмечают недостаточную его разработанность.
6. Школьную дезадаптацию вполне корректно рассматривать как более частное явление по отношению к общей социально-психологической дезадаптации, в структуре которой школьная дезадаптация может выступать как в роли следствия, так и в роли причины.

***Проявления школьной дезадаптации.*** Школьная дезадаптация — это образование у ребенка неадекватных механизмов приспособления к школе в виде нарушений учебной деятельности и поведения, появления конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышения уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Е.В. Новикова связывает возникновение школьной дезадаптации со следующими причинами:

1. несформированность навыков и приемов учебной деятельности, приводящая к снижению успеваемости;
2. несформированность мотивации учения (у некоторых школьников сохраняется дошкольная ориентация на внешние атрибуты школы);
3. неспособность произвольно управлять своим поведением, вниманием;
4. неумение приспособиться к темпу школьной жизни в силу особенностей темперамента.

Признаками дезадаптации являются: негативное эмоциональное отношение к школе, высокая устойчивая тревожность, повышенная эмоциональная лабильность, низкая работоспособность, двигательная расторможенность, трудность общения с учителем и сверстниками.

К симптомам нарушения адаптации относятся также боязнь не выполнить школьные задания, страх перед учителем, товарищами; чувство неполноценности, негативизм; уход в себя, отсутствие интереса к играм; психосоматические жалобы; агрессивные действия; общая заторможенностъ; чрезмерная застенчивость, плаксивость, депрессия.

Наряду с явными проявлениями школьной дезадаптации встречаются ее скрытые формы, когда при хорошей успеваемости и дисциплине ребенок испытывает постоянную внутреннюю тревогу и страх перед школой или учителем, у него отсутствует желание ходить в школу, наблюдаются трудности в общении, формируется неадекватная самооценка.

По разным данным, от 10% до 40% детей испытывают серьезные проблемы, связанные с адаптацией к школе, и по этой причине нуждаются в психотерапии. Дезадаптированных мальчиков значительно больше, чем девочек, их соотношение от 4:1 до 6:1 (*Новикова*, 1987).

***Причины школьной дезадаптации.***Школьная дезадаптация возникает по многим причинам. Можно выделить четыре группы факторов, способствующих ее появлению.

*Первая группа* факторов связана с особенностями самого процесса обучения: насыщенностью программ, быстрым темпом урока, школьным режимом, большой численностью детей в классе, шумом на переменах. Дезадаптация, вызванная этими причинами, именуется *дидактогенией*, ей более подвержены дети физически ослабленные, медлительные в силу особенностей темперамента, педагогически запущенные, имеющие низкий уровень развития умственных способностей.

*Вторая группа* связана с неправильным поведением педагога по отношению к ученикам, а вариант дезадаптации в этом случае называется *дидаскалогенией*. Этот вид дезадаптации часто проявляется в младшем школьном возрасте, когда ребенок наиболее зависим от учителя. Грубость, бестактность, жестокость, невнимательное отношение к индивидуальным особенностям и проблемам детей могут вызвать серьезные нарушения в поведении ребенка. В наибольшей степени возникновению дидаскалoгeний способствует авторитарный стиль общения учителя с детьми.

*Третья группа факторов*связана сопытом пребывания ребенка в детских дошкольных учреждениях. Большинство детей посещают детский сад, и этот этап социализации очень важен для адаптации в школе. Однако само по себе пребывание ребенка в детском саду не гарантирует успешности его вхождения в школьную жизнь. Многое зависит от того, насколько хорошо ему удалось адаптироваться в дошкольном учреждении.

Дезадаптация ребенка в детском саду, если не были предприняты специальные усилия по ее устранению, «переходит» в школу, при этом устойчивость дезадаптационного стиля чрезвычайно высока. Можно с определенной уверенностью утверждать, что застенчивый и робкий в детском саду ребенок, будет таким же и в школе, то же самое можно сказать и об агрессивных и чрезмерно возбудимых детях: их особенности скорее всего лишь усугубятся в школе.

**Пути преодоления неуспеваемости младшего школьника**

В диагностике Ю.З. Гильбуха (психолог) отмечается, что социальные и психофизиологические причины общего отставания в учении определяются и выделяются учителями гораздо лучше, чем психологические. Именно поэтому в данной работе рассматриваются психологические причины трудностей как менее изученные в литературе.
 Учителя, по мнению педагогов-психологов (Ю.З. Гильбух, В.П. Гапонов и др.), обычно указывают на отсутствие помощи ребенку со стороны родителей (обычно из-за неблагоприятных семейных обстоятельств: алкоголизма родителей, занятости и низкого образовательного уровня матери, которая одна воспитывает ребенка, и т.п.); отмечается также и ослабленность организма ребенка в связи с длительными болезнями.
Данные педагоги-психологи отмечают, что многие учителя для индивидуальной работы с отстающими используют на уроках карточки со специальными заданиями, которые они сами заранее подготавливают. Однако употребление таких карточек, как правило, не носит систематического, целенаправленного характера, а преследует цель лишь облегчить ребенку выполнение задание с тем, чтобы поставить ему "хотя бы троечку". Согласно ответам учителей на вопрос: "Каково содержание дополнительной работы с отстающими учениками?", у большинства оно не отличается разнообразием. Это - повторное объяснение неусвоенного материала, дополнительные задания, диктанты, постоянное возвращение к пройденному материалу. При этом все без исключения учителя применяют по отношению к неуспевающим детям те же методические приемы, которые рассчитаны на успевающих. Дополнительные занятия с отстающими после уроков или за счет других предметов приносят мало пользы. Отстающие ученики, как правило, устают в большей степени, чем успевающие, и лишать их такой разрядки, как физкультура, нецелесообразно, а после уроков они и вовсе "плохо соображают". Кроме того, факт оставления после уроков травмирует детей, особенно в первом классе. Некоторые даже "плачут и порываются уйти домой вместе с другими детьми".
Рекомендации учителя родителям неуспевающих учеников сводятся к следующему: заставлять ребенка больше читать, проводить с ним диктанты, давать для решения дополнительные примеры и задачи. Однако, как отмечают многие учителя, некоторые родители, особенно из неблагополучных семей, даже после проведенных с ними бесед не занимаются с ребенком - нередко из-за неумения это делать.

Виды поведения учителя, связанные с преодолением неуспеваемости
у отдельных учеников класса, предложенные Ю.З. Гильбухом
1. Сознательные попытки выяснить конкретные причины отставания в том или ином случае с тем, чтобы учитывать их при выборе коррекционных воздействий.
2. Попытки бороться лишь с проявлениями неуспеваемости.
3. Попытки преодоления неуспеваемости "внешним" путем (обвинение ученика в лености, применение указаний, жалобы родителям и др.).
4. Сознательное завышение оценок неуспевающим и "перетягивание" их из класса в класс.
При этом оказалось, что изолированно указанные тенденции в поведении учителей встречаются достаточно редко, обычно они сочетаются друг с другом.
Совокупность и взаимосвязь причинных факторов, могущих обусловливать общее отставание в учении у младших школьников. Эти факторы представлены в виде специальной схемы.
Интересная, гибкая программа имеет преимущества не только в том, что делает школьные занятия увлекательными. Например, мальчику с трудом давалось чтение и письмо в первых двух классах, где обучение велось по предметам. Он остался на второй год. В глубине души ему было стыдно за свою неудачу. Но он в этом не признавался, уверяя, что ненавидит школу. Даже до того, как начались его школьные неприятности, он плохо уживался со своими товарищами. Иными словами, мы имеем здесь дело с отчетливо выраженными внутрииндивидуальными различиями. При этом наблюдается три основных вида отклонений от индивидуального оптимизма учебной деятельности и, соответственно, выделяются три типа учащихся: 1) те, которые учатся удовлетворительно и хорошо, но ниже актуального уровня своих способностей (диссонирующий фактор - недостаточная сформированность мотивов учебной деятельности); 2) те, кто старается учиться лучше, чем позволяет актуальный уровень развития их способностей, но в результате учатся хуже в связи с эмоциональным стрессом (диссонирующий фактор - завышенный уровень притязаний); 3) те, которые учатся удовлетворительно или хорошо, но могли бы учиться лучше, если бы не имели отдельных недостатков в способностях и учебных умениях (гиперактивность, неустойчивость внимания, несформированность умений слушать учителя, рационально планировать и контролировать свою деятельность и т.п.).
Как ни велико значение коррекционной работы по преодолению уже обнаружившихся учебных неблагополучий, главным направлением их ликвидации должна стать профилактика. Самым же действенным профилактическим средством является поклассная и внутриклассная дифференциация, а также индивидуализация учебно-воспитательного процесса.
Но можно с уверенностью сказать, что даже самые лучшие педагоги не в состоянии самостоятельно преодолеть все трудности воспитания ребенка. Им необходима помощь родителей. Для этого существуют родительские собрания и частные беседы, в которых учитель и родитель могут поделиться своими знаниями о ребенке, объяснить свои цели и взгляды на воспитание.
Причиной неуспеваемости также могут являться индивидуальные недостатки ребенка. Многие из них исправляются именно в труде, и, прежде всего в труде. Коллективная работа преодолевает эгоизм ребенка и его изолированность от коллектива, способствует росту его социального статуса и веры в себя, помогает найти свое место в коллективе, учит целесообразному взаимодействию с другими людьми.
Общее отставание в учении непосредственно обусловливается либо низкой интенсивностью, ибо низкой эффективностью учебной деятельности, либо пропуском большого количества занятий. Последняя из названных причин нередко взаимодействует с одной из первых двух (также влияющих друг на друга). Низкая эффективность учебной деятельности может в принципе обусловливаться одной или несколькими из следующих детерминант психологического уровня: 1) нарушениями в эмоционально-волевой сфере; 2) большими пробелами в знаниях по пройденному материалу; 3) несформированностью учебных умений и навыков; 4) недостаточным развитием познавательных способностей. Каждый из этих факторов, в свою очередь, может быть следствием одной или нескольких причин. Например, нарушения в эмоционально-волевой сфере могут обусловливаться как отдельными причинами, действующими на нейрофизиологическом уровне, так и факторами педагогического уровня, относящимися к внеличностной (по отношению к ребенку) сфере.
Вывод.
И все же, что еще может сделать учитель? Хороший учитель поощряет учеников принимать участие в планировании различных мероприятий, в обсуждении способов их осуществления, разрешает им самим распределять обязанности. Так дети учатся претворять планы в жизнь не только в школе, но и потом, в окружающем мире.
Опыт показал, что если учитель руководит каждым шагом своих учеников, они работают, пока он рядом, но стоит ему уйти, дети перестают работать и начинают шалить. Дети приходят к выводу, что занятия - это ответственность учителя, а не их, поэтому, как только учитель отвернется, они пользуются возможностью делать то, что им нравится. Но если дети сами выбирают и продумывают свою работу и выполняют ее совместно, всем коллективом, они работают с одинаковым усердием, как при учителе, так и в его отсутствие. Почему? А потому, что они знают цель своей работы и все ее этапы, которые им предстоит проделать. Они чувствуют, что это их работа, а не учителя. Каждый из ребят охотно выполняет порученную ему часть работы, потому что он гордится своей ролью уважаемого члена коллектива и чувствует свою ответственностью перед другими детьми.
Именно это поможет "слабому" ребенку принимать непосредственное участие в работе класса и быть наравне со всеми, так как он занят данным ему по силам делом.
Так же важно приобщение детей к труду в семье. Это воспитательный фактор, и, прежде всего фактор нравственный. Не ладится что-то у ребенка в школе, ему часто делают замечания, его часто ругают. А придет домой, сделает что-то полезное - тут же услышит доброе слово родителей. И увидит он, что не такой уж плохой, и легче станет на душе, и жизнь покажется лучше, и захочется сделать что-нибудь хорошее-хорошее, в том числе и исправить дела в школе.