

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

Сокольниковская средняя общеобразовательная школа

Моршанского района Тамбовской области

Керш – Борковский филиал

**Выступление на ШМО учителей начальных классов  
по теме**

**«Особенности учебной мотивации и эмоциональных  
переживаний младших школьников в условиях  
адаптации»**

**Автор (составитель)  
Андреева Елена Николаевна,  
учитель начальных классов**

Данная статья раскрывает проблему влияния особенностей развития эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста на процесс адаптации к условиям образовательного учреждения.

Влияние эмоциональных состояний на процесс обучения достаточно часто рассматривается в медицинской, психологической, педагогической литературе. По данным исследований Л.М. Митиной ребенок чаще всего сталкивается в учебном процессе с такими отрицательными эмоциональными состояниями как тревога, страдание, гнев, страх и стыд.

Однако остается неизученным становление дифференциации эмоциональной сферы, каковы ее механизмы, как структурируется разнообразие позитивных и негативных эмоций, каким образом влияет на развитие, самочувствие и деятельность человека в процессе адаптации к начальной ступени обучения.

Эмоциональная сфера – явление сложное, многогранное, отображающее полифонию как самой личности, так и ее взаимодействие с богатством окружающего мира. Психология дает различные определения эмоциональной сферы, которые вступают между собой в противоречия, но точки зрения различных авторов согласуются в выделении ее составных элементов – эмоции, чувства, потребности.

Л.И.Божович (1968) представляла эмоции как «первичные формы психической жизни», между тем указывая на их важную роль в становлении компенсаторных возможностей личности и взаимодействие личности и окружающей среды.

Согласно определению, данному в «Психологическом словаре», «эмоции (от латинского *emoveo* - волную, потрясаю) - это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности». Данное определение неполно, так как оно не отражает ряд существенных характеристик эмоций и их отличие от познавательных процессов, а именно: а) не отражена связь эмоций с бессознательной сферой, б) их отношение к деятельности (а не жизнедеятельности) человека, в) специфика их возникновения), г) закономерности их функционирования и др., определение эмоции как переживание. Эмоции - одна из важнейших сторон психических процессов, характеризующая переживание человеком действительности. Эмоции выражают интегральное выражение изменённого тонуса нервно-психической деятельности, отражающийся на всех сторонах психики и организма человека.

Развитие эмоции в онтогенезе связано с тем, что определенные объекты и ситуации, предшествовавшие непосредственно возникновению эмоции, приобретают способность вызывать их (формируются предметные эмоции, имеющие превосходящий характер). В экстремальных условиях, когда субъект не справляется с возникшей ситуацией, развиваются так называемые аффекты — особый вид эмоции, отличающихся большой силой, бурным

протеканием, выраженными вегетативными симптомами (например, страх, ярость). Обладая свойствами доминанты, аффект тормозит другие психические процессы и «навязывает» определенный закрепившийся в эволюции способ «аварийного» разрешения ситуаций (например, бегство, агрессию), который оправдывает себя лишь в типичных биологических условиях.

Таким образом, посредством как элементарных, так и более сложных форм эмоции, индивид приобретает видовой опыт. Ориентируясь на эмоции, он совершает необходимые действия (например, избегание опасности, продолжение рода), целесообразность которых остается для него скрытой. Уровень необходимой для этих действий энергетической мобилизации (активации) организма обеспечивается специальными физиологическими процессами, возникающими при определенном эмоциональном состоянии.

важны и для приобретения индивидуального опыта. Осуществляя функцию положительного и отрицательного подкрепления, эмоции способствуют научению полезным формам поведения и устранению не оправдавших себя. Развитие эмоции в условиях общества детерминировалось необходимостью их направления на новые социально значимые явления. Формирование эмоции человека — важнейшее условие развития его как личности. Только став предметом устойчивых эмоциональных отношений, идеалы, обязанности, нормы поведения превращаются в реальные мотивы деятельности. Чрезвычайное разнообразие ситуативных Эмоции человека объясняется сложностью отношений между предметами, потребностями субъекта и деятельностью по их удовлетворению.

Отечественные и зарубежные психологи среди эмоций человека и животных несмотря на всё их разнообразие выделяют 2 категории:

– положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей индивидуума или сообщества;

Для их возникновения необходимо сочетание двух факторов:

1. неудовлетворённая потребность
2. прирост вероятности её удовлетворения, отрицательные эмоции, связанные с опасностью, вредностью и даже угрозой для жизни.

Для их возникновения достаточно семантического рассогласования между прогнозируемой ситуацией и афферентацией, поступившей из внешней среды. Именно такое рассогласование наблюдается в случае, когда животное не находит в кормушке пищи, получает вместо ожидаемого мяса хлеб или даже удар электрического тока. Таким образом положительные эмоции требуют более сложного центрального аппарата. Эмоциональные ощущения биологически, в процессе эволюции закрепились как своеобразный способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах и предупреждают о разрушающем характере недостатка или избытка каких-либо факторов. Чем более сложно организовано живое существо, тем более высокую

ступень на эволюционной лестнице оно занимает, тем богаче та гамма всевозможных эмоциональных состояний, которое оно способно переживать. Наши субъективные переживания не являются непосредственным, прямым отражением собственных органических процессов. С особенностями переживаемых нами эмоциональных состояний связаны, вероятно, не столько сопровождающие их органические изменения, сколько возникающие при этом ощущения.

Эмоции являются важнейшим структурным компонентом психической жизни человека. Как и у психики в целом у них есть физиологический компонент и культурный - воспитание. Эмоциональный мир человека характеризует его личность, нельзя говорить о полноценной, гармонично развитой личности, если есть проблемы в эмоциональной сфере.

К положительным эмоциональным переживаниям относят такие как, удовольствие, радость, блаженство, восторг, ликование, восхищение, гордость, самодовольство, удовлетворенность собой, уверенность, доверие, уважение, симпатия, нежность, любовь, умиление, благодарность, спокойная совесть, облегчение, состояние безопасности, предвкушение, злорадство, удовлетворенная месть.

Отрицательные эмоциональные переживания: неудовольствие, горе (скорбь), тоска, печаль (грусть), уныние, скука, отчаяние, огорчение, тревога, боязнь, испуг, страх, ужас, жалость, сострадание, разочарование, досада, обида, гнев, ярость, презрение, возмущение (негодование), неприязнь, зависть, злоба, ненависть, злость, ревность, неуверенность (сомнение), недоверие, смущение, стыд, раскаяние, угрызение совести, нетерпение, горечь, отвращение, омерзение.

Эмоциональные состояния в меньшей степени обуславливаются обстоятельствами текущей ситуации и в большей степени — факторами социально-психологического уровня личности. Личностными факторами выступают: потребности, цели, активность и адаптивность в окружающей среде и ситуации; ценностные ориентации, установки, возрастные кризисы (отношение к жизненной ситуации, готовность личности к преодолению препятствий, удовлетворенность самореализацией и т.п.). При этом отношение человека к самому себе, специфика внутренней жизни личности, особенности ее внутреннего мира имеют решающее значение.

Начало обучения в школе — один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей, как в психологическом, так и в физическом плане. Поступив в школу, ребенок становится школьником далеко не сразу. Этот момент является новым возрастным периодом в жизни ребенка, ведущей деятельностью которого становится учебная деятельность.

Изменение социальной ситуации развития оказывает большое влияние на развитие эмоциональной сферы ребенка. Влияние эмоциональных

состояний на процесс обучения достаточно часто рассматривается в медицинской, психологической, педагогической литературе.

По данным исследований Л.М. Митиной ребенок чаще всего сталкивается в учебном процессе с такими отрицательными эмоциональными состояниями как тревога, страдание, гнев, страх и стыд.

Если положительные эмоциональные состояния способствуют активизации познавательных процессов, лучшей социальной адаптации ребенка, то отрицательные - приводят к потере познавательной активности, нарушению взаимодействия с окружающими, личностной дезадаптации ребенка, соматическим болезням.

Рассмотрим особенности проявления эмоциональных переживаний младшего школьника в период адаптации. Говоря об адаптации как о процессе, следует помнить о двух его сторонах. С одной стороны, человек – это объект приспособления к условиям жизнедеятельности. Приспособить ребенка к школе – значит подвести его к пониманию необходимости выполнять учебные и социальные требования, принимать на себя ролевые обязательства школьника. Вполне естественно, что такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном; формируются определенные установки. Личностные свойства, делающие ребенка хорошим учеником – послушным, старательным, неконфликтным.

С другой стороны, адаптация подразумевает не только приспособление. Но и создание условий для последующего развития. Тогда получается, что адаптировать ребенка – это приспособить его к развитию. В этом случае ребенок ощущает себя в конкретной школьной среде автором своей жизни, у него сформированы психологические свойства и умения, позволяющие в нужной степени соответствовать требованиям и нормам, у него сформирована способность развиваться в этой среде, реализовать свои потребности, не входя в противоречие со средой. Школа и ребенок взаимно адаптируются к друг другу.

Адаптация рассматривается как:

– приспособление личности к изменениям образовательного процесса (Н.Н. Горлушкина, 2002);

– процесс и результат становления индивида социальным существом (Л.П. Крившенко, 2005);

– многокомпонентный процесс, обеспечивающий развитие субъекта и включающий процесс приспособления субъекта к новой среде, отношение равновесия между субъектом и средой и результат приспособительного процесса (Б.П. Черник, 2001).

Итак, в современной психолого-педагогической литературе под адаптацией понимается сложный, многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, новую систему требований и контроля, в новый коллектив.

В связи с поступлением в начальную школу в учащиеся не всегда успевают адаптироваться в новых условиях, не всегда понимают, чего от них

хотят, и испытывают психологический дискомфорт, который проявляется в эмоциональном неблагополучии – тревожности.

Р.А. Микляева рассматривает школьную тревожность как специфический вид тревожности, проявляющиеся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющиеся в этом взаимодействии. При этом повышенная школьная тревожность, оказывающая дезорганизующее влияние на учебную деятельность ребенка, может быть вызвана как сугубо ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми другими вне школы).

Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью мы выделили несколько факторов, воздействие которых способствует ее формированию и закреплению. В их число входят:

- учебные перегрузки;
- неспособность учащегося справиться со школьной программой;
- неадекватные ожидания со стороны родителей;
- неблагоприятные отношения с педагогами и др.

Рассмотрим эти факторы подробнее.

Учебные перегрузки обусловлены разнообразными сторонами современной системы организации учебного процесса (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988).

Во-первых, они связаны со структурой учебного года. Исследования показывают, что после шести недель активных занятий у детей (прежде всего, младших школьников и подростков) резко снижается уровень работоспособности и возрастает уровень тревожности. Восстановление оптимального для учебной деятельности состояния требует как минимум недельного перерыва. Этому правилу, как показывает практика, не удовлетворяют по меньшей мере три учебных четверти из четырех. Только в последние годы и только первоклассники получили привилегию — дополнительные каникулы в середине изматывающе длинной третьей четверти. А для остальных параллелей самая короткая четверть — вторая — длится, как правило, семь недель.

Во-вторых, перегрузки могут вызываться загруженностью ребенка школьными делами в течение учебной недели. Днями с оптимальной учебной работоспособностью являются вторник и среда, затем, начиная с четверга, эффективность учебной деятельности резко снижается. Для полноценного отдыха и восстановления сил ребенку необходим как минимум один полноценный выходной в неделю, когда он может не возвращаться к выполнению домашних заданий и других школьных дел. Установлено, что учащиеся, получающие домашние задания на выходные, характеризуются более высоким уровнем тревожности, чем их сверстники, «Имеющие возможность полностью посвятить воскресенье отдыху».

И, наконец, в-третьих, свой вклад в перегрузки учащихся вносит принятая сейчас длительность урока. Наблюдения за поведением детей в течение урока показывают, что за первые 30 минут урока ребенок отвлекается более чем в три раза меньше, чем за 15 последних.

Неадекватные ожидания со стороны родителей, как уже отмечалось, являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще. В плане школьной тревожности — это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность, что продемонстрировано в исследовании Б. И. Кочубея и Е. В. Новиковой.

Неблагоприятные отношения с педагогами как фактор формирования школьной тревожности многослойны.

Во-первых, тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель. Даже не беря в расчет такие очевидные случаи, как применение учителем физического насилия, оскорбление детей, можно выделить особенности стиля педагогического взаимодействия, способствующего формированию школьной тревожности. Так, по результатам исследования О.А. Слепичевой, наиболее высокий уровень школьной тревожности демонстрируют дети из классов учителей, исповедующих так называемый «рассуждающе-методический» стиль педагогической деятельности. Этот стиль характеризуется одинаково высокой требовательностью учителя к «сильным» и «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося при высокой методической грамотности. В таких условиях ученики не стремятся выходить к доске, боятся ошибиться при устном ответе и т. д. (Слепичева О. А., 2002).

Во-вторых, формированию тревожности могут способствовать завышенные требования, предъявляемые педагогом к ученикам; эти требования часто не соответствуют возрастным возможностям детей. Интересно, что учителя нередко рассматривают школьную тревожность как положительную характеристику ребенка, которая свидетельствует о его ответственности, исполнительности, заинтересованности в учебе, и специально стараются нагнетать эмоциональную напряженность в учебном процессе, что, на самом деле, дает прямо противоположный эффект.

В-третьих, тревожность может быть вызвана избирательным отношением педагога к конкретному ребенку, прежде всего, связанным с систематическим нарушением этим ребенком правил поведения на уроке. Учитывая, что недисциплинированность в подавляющем большинстве случаев является именно следствием уже сформировавшейся школьной тревожности (Славина А. Н., 1998), постоянное «негативное внимание» со стороны учителя будет способствовать ее фиксации и усилению, подкрепляя тем самым и нежелательные формы поведения ребенка.

Школьная тревожность может проявляться по-разному: от нежелания ходить в школу до резкого снижения эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний.

Таким образом, проявление тревожности как негативного эмоционального переживания является важным показателем адаптации младших школьников. Многие исследователи рассматривают проявление тревожности как один из критериев, влияющих на школьную адаптацию учащихся к обучению в новых условиях.

Деадаптация рассматривается как устойчивая неприспособленность к тем или иным влияниям, которые также могут возникать на разных уровнях. Говоря о деадаптации социальной, подразумевают, прежде всего, неприспособленность личности к влияниям окружения, неспособность сохранять равновесие межличностных отношений.

Школьная деадаптация – результат нарушения приспособления (адаптации) ребенка к тем или иным условиям школьной среды, в частности, к новым условиям обучения в первом классе.

В условиях ограниченности адаптационных резервов, свойственной растущему организму, любое увеличение нагрузки, умственной или физической, можно рассматривать как стрессорное воздействие, носящее длительный и устойчивый характер. Это приводит к снижению адаптационных резервов, возникновению ситуации рассогласования механизмов регуляции вегетативных функций; жизнедеятельность осуществляется в режиме неустойчивой адаптации, который проявляется у детей в виде ухудшения работоспособности, повышенной утомляемости и снижения устойчивости к неблагоприятным воздействиям.

Отмечено, что в адаптационный период дети могут стать более замкнутыми, робкими или, напротив, чрезмерно шумными, суетливыми. Может снизиться работоспособность, они могут стать забывчивыми, неорганизованными, иногда нарушается сон, аппетит. Множество детей так и остаются деадаптированными. Собственно говоря, причины деадаптации банальны и давно известны: у ребенка есть объективные индивидуальные трудности в обучении, обнаруживающиеся в первые месяцы школьной жизни, которые достаточно быстро обрастают психологическими травмами. Такие трудности есть практически у каждого первоклассника, хотя причины детских затруднений разные. Попробуем их перечислить по степени значимости.

Прежде всего, это минимальные мозговые дисфункции (ММД), т.е. легкие формы церебральных нарушений, не являющиеся патологией и исчезающие по мере созревания нервной системы. ММД имеют разное происхождение – родовые травмы, инфицирование в раннем детстве и т. д. До поступления ребенка в школу, как правило, эта проблема незаметна, поскольку такие дети ничем не отличаются от сверстников. С первых же дней обучения под воздействием умственной нагрузки проявляется отчетливая симптоматика, выраженная в быстро наступающем умственном истощении, нарушениях внимания, памяти, моторики и речи, нарушениях



почерка и двигательной расторможенности. Такие дети интеллектуально сохранны, более того, поскольку восстановление идет путем опережающего развития мышления, нередко имеют повышенный коэффициент интеллекта. Детям с ММД необыкновенно трудно включиться в учебу: трудно высидеть урок, трудно удерживать внимание на задаче и вовремя переключать его, трудно писать. Они требуют особого внимания учителя и щадящего режима работы, частого чередования нагрузки и отдыха. Однако современный темп обучения не оставляет учителю такой возможности. Понятно, что дети с ММД с первых дней учебы сталкиваются с собственными неудачами.

Вторая причина, приводящая к объективным школьным трудностям, – неготовность к школьному обучению, в первую очередь социальная незрелость первоклассника. При всем обилии «школ развития» и курсов подготовки к школе проблема остается нерешенной. Возможно, что именно ранние «урочные» методы подготовки дошкольников и недооценка значения собственно детского занятия – игры – не позволяют им сформировать необходимые социальные навыки.

К неизбежным в начале обучения трудностям и неудачам не ожидавшие этого родители часто относятся резко отрицательно. За неудачи школьника ругают, обвиняют в отсутствии старания, усидчивости, ума. Под влиянием таких оценок взрослых у ребенка падает уверенность в себе, повышается тревожность, что в свою очередь приводит не к улучшению, а к ухудшению и дезорганизации деятельности. Так складывается своеобразный порочный круг: нарушения деятельности ведут к неудаче, неудача порождает тревогу, тревога дезорганизует деятельность ребенка, способствует закреплению неудач. Чем дальше, тем труднее разорвать этот круг, неуспешность становится хронической.

Таким образом, эмоциональные переживания младшего школьника играют важную роль в процессе его адаптации к новым социальным условиям – к обучению в первом классе. Ребенку необходимы положительные эмоции, которые помогут справиться с непростой ситуацией обучения в школе.

В течение первого полугодия обучения в 1г классе совместно со школьным психологом было проведено исследование влияние эмоциональных переживаний учащихся 1г класса на процесс адаптации. В исследовании приняли участие 8 учеников 1г класса Кершборковского филиала МБОУ Сокольниковская СОШ. В исследовании было использовано три методики:

- проективный тест школьной тревожности А.М. Прихожана;
- рисуночный тест «Несуществующее животное»;
- проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики».

Диагностика уровня тревожности первоклассников показала, что большая половина всех учащихся характеризуются высоким уровнем эмоциональной стабильности и благополучием. Эти личностные особенности находят отражение в процессе адаптации к образовательному учреждению.

Анализ вегетативного коэффициента, характеризующего энергетический баланс организма (его способность к энергозатратам или тенденции к энергосбережению) показал, что в середине года наблюдается оптимальный уровень работоспособности, дети отличаются бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам.

В целом, у первоклассников наблюдается достаточно низкий уровень компенсируемого состояния усталости и перевозбуждения, что становится возможным к середине учебного года за счет оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха. У некоторых детей показатели данных уровней находятся на очень высоком уровне в связи с дополнительной нагрузкой в виде спортивных секций, кружков по интересам, а также у детей с особенностями развития эмоциональной сферы (гиперактивность).

Показатели суммарного отклонения от аутогенной нормы (индикатора психологического благополучия) показали, что у учащихся преобладают положительные, нежели негативные эмоции. Дети, не испытывающие проблем в образовательном процессе, веселы, счастливы, настроены оптимистично, спокойны, могут радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет.

Если ребенок будет испытывать как можно меньше негативных переживаний и стрессов, чувствовать себя, принятым, любимым, успешным, иметь больше возможностей в реализации тех потенциальных способностей которые, безусловно, присутствуют в каждом ребенке.

#### **Список литературы**

1. Александров Ю.И. Психофизиология: Учебник для вузов, 2-е издание, дополненное и переработанное/ Под редакцией Ю. И. Александрова. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.
2. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников: Учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2002. - 208 с.
3. Битянова М. Адаптация пятиклассников: В чем мы похожи?// Классный руководитель. – 2012. – №8. – С.16-18.
4. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития Научно-методическое пособие для психологов и педагогов. — М.: МГППУ, 2006 г. — 96 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Издание 2-е, стереотипное под редакцией Д. И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 352 с.
6. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.– 32 с.
7. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. — М., 1988.

8. Крылова Т.А. Психологическая поддержка учащихся при переходе в среднюю школу// Справочник заместителя директора школы. – 2009. – №6. – Электронный ресурс: <http://www.resobr.ru/materials/370/5711/>
9. Лусканова Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальной школы// Первое сентября. – Электронный ресурс: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200100907>
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения Кн. для учителя/А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
11. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. – Электронный ресурс: [http://www.psyoffice.ru/7/tests/tests\\_philips.html](http://www.psyoffice.ru/7/tests/tests_philips.html)
12. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
13. Мухина В.С. Возрастная психология 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
14. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
15. Петровский А.В. Психология в России. XX век — М.: Издательство УРАО, 2000. — 312 с.
16. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
17. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: в 2-х книгах М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – кн.1: система работы психолога с детьми разного возраста.-384с.
18. Сидоров Н.Р. Проблемы социальной дезадаптации несовершеннолетних//Вестник практической психологии. – 2006. – №1. – С.89-97.
19. Слепичева О. А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на уровень тревожности младших школьников // Обучение с целью уменьшения насилия. — СПб., 2012. — С. 156-160.
20. Сорокин А.П., Стельников Г.В., Вазин А.Н. Адаптация и управление свойствами организма М.: Медицина, 1977. – 263 с.
21. Хабарова Е.Р. Тревожность и ее последствия // Ананьевские чтения - СПб., 2003. - С. 301-302.
22. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни. – М.: Московский центр качества образования, 2010. — 120 с.