

5. Субботский Е.В. Исследования проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1977, № 1. – С. 164-171.
6. Субботский Е.В. Формирование элементов альтруистического поведения у дошкольников // Вестник МГУ. Психология, 1979, № 2. – С. 36-46.
7. Субботский Е.В. Влияние положительного и отрицательного опыта общения на альтруистическое поведение дошкольников / Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. – Краснодар, 1981, С. 159-169.
8. Флейвелл Дж. Генетическая психология Ж. Пиаже. М, 1967.
9. Фрейд З. Психоаналитические этюды / Сост. Д. И. Донской, В. Ф. Кругменской. – Минск, 1997. – 606 с.
10. Berkowitz L., Daniels L. Affecting the Salience of the Social Responsibility Norm: Effects of Past Help on the Response to Dependency Relationships. – 1967, v.68, N 3.
11. Bryan J. H., Walbek N. H. The Impact of Words and Deeds Concerning Altruism upon Children.- 1970, v. 41, N 3.
12. Bryan J. H., London P. Altruistic Behavior by Children. – 1971, v.73, N 3.
13. Darley J., Latane B. Bystander Intervention in Emergencies: Diffusion of Responsibility. – 1968, v. 8, N 4.
14. Greenglass E.R. Effects of Prior Help and Hindrance on Willingness to Help Another: Reciprocity or Social Responsibility. – 1969, v.11, N 3.
15. Horowitz J. A. Effect of Choice and Locus of Dependence on Helping Behavior. – 1968, v. 8, N 4.
16. Kort C, Kerr N. Response to Altruistic Opportunities in Urban and Nonurban Settings. – 1975, v. 95, N 2.
17. Mims P. R., Harnett J. J. Interpersonal Attraction and Help Volunteering as a Function of Physical Attractiveness. – 1975, v. 89, N 1.
18. Misavage R, Richardson J. The Focusing of Responsibility: an Alternative Hypothesis in Help-Demanding Situations. – 1974, v.4, N 1.

Аннотация

Альтруизм рассматривается в точки зрения трех психологических направлений: бихевиористического, психоаналитического и когнитивного. Представлены некоторые подходы, направленные на изучение альтруизма у детей.

Каут Н.М.

ДЕЗАДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У результаті переходу до шкільного навчання з шестирічного віку зміщується межа шкільного віку. Психологічним змістом цього перехідного періоду є зміна провідної діяльності. Специфічні напрямки розвитку диктують необхідність будувати навчання та виховання дітей-шестирічок з урахуванням психологічних особливостей, відповідно до яких у них слід формувати позитивне ставлення до школи, усвідомлені мотиви учіння, адекватну самооцінку, вміння та бажання брати участь у колективній діяльності. До завдань навчання належить і формування таких передумов учбової діяльності, як: високий рівень активності, ініціативи, самостійності у навчанні, поважне ставлення до вчителя, уміння виконувати його

завдання, уміння зосереджувати увагу на поставленому завданні, уміння планувати та контролювати власні дії, доводити справу до завершення.

Більшість шестирічок приходять у школу з яскраво вираженим бажанням вчитися, але їхні знання про конкретні форми і зміст навчання у школі поверхові. У шкільному житті таке бажання може набути справжньої змістовності, або навпаки зруйнуватися. Це залежить від того, як складатимуться стосунки дитини з учителем і однокласниками, чи стануть для неї цікавими навчальні завдання.

Поступивши в школу, дитина стає школярем не відразу. На думку В. В. Давидова, це становлення, тобто, входження дитини в шкільне життя, яке відбувається протягом початкової школи, і поєднання рис дошкільного дитинства з особливостями школяра буде характеризувати цілий період молодшого шкільного віку. Всі діти, починаючи навчання в школі, стикаються з тими чи іншими труднощами [8].

Об'єктивною передумовою психологічних труднощів при входженні в шкільне життя є нова, соціальна ситуація розвитку, зміна місця в системі соціальних відношень, тобто формування нової внутрішньої позиції школяра, що вимагає складної психологічної перебудови.

До суб'єктивних передумов виникнення труднощів відносять: відсутність у дитини досвіду соціального спілкування, або отриманий негативний досвід відвідувань дитячих дошкільних установ; низка індивідуальних особливостей дитини, які утруднюють процес становлення школяра: замкнутість, сором'язливість, агресивність, розсіяність та ін. Чинником, який збільшує (або посилює) труднощі входження в шкільне життя, є авторитарний стиль педагогічного впливу (дії), прийнятий вчителем.

Для позначення різних варіантів неблагополуччя дітей в початковій школі вживається термін “дезадаптація”, запозичений психологією із психіатрії. Симптомами шкільної дезадаптації дослідники називають неуспішність як результат несформованості навичок і прийомів навчальної роботи; низьку мотивацію учіння; збереження дошкільної орієнтації на зовнішні атрибути школи; низький розвиток довільності; емоційне неблагополуччя; підвищена тривожність, плаксивість; конфліктні стосунки з вчителями і ровесниками; психосоматичні захворювання; викривлення в особистісному розвитку [1,6].

Одним із напрямків у вивченні психологічного неблагополуччя дітей є концепція дитячих неврозів, розроблена лікарями-психотерапевтами А. Захаровим, В. Гарбузовим, Д. Ісаєвим та ін. Причому, різні шкільні неврози автори бачать в неправильному вихованні і сімейних конфліктах. В школі може виникнути постійна психотравмуюча ситуація для дитини, але передумови нервового розладу закладаються в сім'ї [2, 4].

Вивченню впливу сімейного досвіду дитини на адаптацію в школі були присвячені роботи американських психологів [11, 12, 14]. Встановлено, що моделі

соціальної поведінки, засвоєні дитиною в сім'ї, відіграють ключову роль в розвитку соціальних навичок поведінки і становленні соціального статусу серед ровесників.

Порівняльне дослідження типових труднощів першокласників на початку і в кінці навчального року і третьокласників в середині навчального року було проведено М. Максимовою. Вона використала спеціально розроблений опитувальник для батьків і вчителів. На початку навчального року у першокласників були виявлені труднощі, пов'язані з недостатнім розвитком довільності; труднощами у спілкуванні: невмінні встановити контакт, здійснювати спільну діяльність; пристосовуватися до швидкого темпу уроків.

До кінця навчального року змінився характер труднощів: збільшилося число дітей з негативним відношенням до школи в цілому (з 10% на початку до 40% до кінця 1 класу), а також з негативним ставленням до окремих навчальних предметів. Зросла кількість дітей з руховою розгальмованістю, нестійкою працездатністю, підвищеною тривожністю, інколи страхом по відношенню до школи. Основними труднощами третьокласників виявилися: відсутність інтересу до школи, складнощі з довільною регуляцією, підвищений рівень тривожності тощо.

Таким чином, початок навчання в школі має важливе значення для подальшого життя дитини. Від того, як швидко вона звикне до школи, її вимог і труднощів багато в чому залежить її самопочуття, розвиток і успішність в оволодінні знаннями. Крім того, відомо, що діти, які з молодших класів вчаться погано, невстигаючими залишаються до кінця шкільного навчання.

Аналіз зарубіжної і вітчизняної психологічної літератури показує, що терміном “шкільна дезадаптація” фактично визначаються будь-які ускладнення, які виникають у дитини у процесі шкільного навчання. Шкільну дезадаптацію трактують як сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного стану дитини вимогам ситуації шкільного навчання. (Н. Луськанова, І. Коробейников).

За даними досліджень, синдром шкільної дезадаптації спостерігається у 20-30% учнів причому відзначається тенденція до подальшого зростання їх кількості (В. Горховський, І. Коробейников, Н. Луськанова, О. Новикова, Л. Понамаренко, О. Ушанкова).

Як зазначає В. Оржеховська, вже в третьому класі одна третина учнів відвідує школу без інтересу, кожний десятий не любить школу, а кожний п'ятнадцятий учень початкових класів її “ненавидить” [2]. За даними Н. Самоукіної, “з початку навчання в школі у 67%-69% непідготовлених дітей виникають специфічні реакції: – страхи, зриви, істеричні реакції, підвищена слізливість, загальмованість тощо. Діти бояться вчитися, відчують стрес перед виходом до дошки для відповіді, бояться низьких оцінок, приниження: бояться виявитися неспроможними (хтось розумніший, а хтось навпаки), спізнитися на урок” [3].

Розглядаючи проблему шкільної дезадаптації, вчені та педагоги-практики до її основних ознак найчастіше відносять ускладнення у навчанні і різні порушення шкільних норм поведінки. Як показали спеціальні дослідження (Г. Шаумаров, Б. Алмазов), педагог часто здатний лише констатувати проблему учня, що вже закріпилася, але у більшості випадків, він не може своєчасно діагностувати ускладнення, які виникли, правильно визначити їх причини, скоректувати ті або інші прояви шкільної дезадаптації. Так ситуація шкільного навчання призводить до виникнення серйозних проблем, що породжуються неадекватністю педагогічних дій і взаємним почуттям неприязні, а також відкритою конфронтацією між учнем і вчителем.

У психолого-педагогічній і медичній літературі проблема “адаптації – дезадаптації” розглядається різнобічно – від визначення змісту понять (Ю. Александровський, Ф. Березін, В. Казначеев) до виявлення чинників дезадаптації, які детермінують даний процес. (Я. Стреляу, С. Рубінштейн, М. Раттер та ін).

Ряд робіт присвячено вивченню особливостей адаптації дезадаптації різного віку (Л. Закутська, О. Новикова, П. Просецький, О. Фурман, О. Яковлева). Чинники дезадаптованості молодших школярів вивчали О. Боделан, Г. Бурменська, Л. Здункевич, Л. Лідерс, Л. Дзюбко та ін.; діагностичні аспекти проблеми шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку досліджували І. Коробейников, Н. Луськанова; прояви дезадаптації, викликані акцентуаціями характеру – В. Каган, О. Лічко; невротичні реакції прояву психологічної дезадаптації – Ю. Александровський; вплив різкої зміни “ситуації соціального розвитку”, необхідність реконструкції модусу адаптивної поведінки, що склався – Л. Виготський, клінічна характеристика школярів із синдромом шкільної дезадаптації – С. Аксеньєв, Б. Ананьєв, О. Бовть, С. Гонюкова, О. Екелова–Багалій, О. Захаров, В. Каган, Л. Калініна, В. Лебединський, О. Ушанкова, Ю. Шевченко.

До числа основних первинних зовнішніх ознак дезадаптації і лікарі, і психологи відносять труднощі в навчанні і різні порушення шкільних форм поведінки. У зв'язку з цим, з педагогічних позицій, до категорії дітей з порушеннями шкільної адаптації відносять дітей з недостатніми здібностями до навчання, так як серед вимог, які висуває до дитини школа, в першу чергу виділяється необхідність успішно оволодіти навчальною діяльністю. Відомо, що навчальна діяльність є провідною в молодшому шкільному віці, що її формування обумовлює зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії онтогенезу.

Різноманітність труднощів пов'язаних з шкільним навчанням можна розділити на дві групи:

- специфічні, які мають ті чи інші порушення моторики, зорово-моторної координації, зорово-просторового сприйняття, мовленнєвого розвитку;

- неспецифічні, викликані загальною ослабленістю організму, нестійкою працездатністю, індивідуальним темпом діяльності.

Перераховані труднощі слід розглядати як чинники ризику, які здатні за певних умов стати причинами шкільної неуспішності, зокрема затримки інтелектуального розвитку дитини. Відомо що, на інтелект в молодшому шкільному віці лягає основне навантаження, оскільки для успішного оволодіння навчальною діяльністю необхідний достатньо високий рівень розвитку мислення, мовлення, сприймання, уваги, пам'яті, набутих в період дошкільного дитинства. Запас елементарних уявлень, розумових дій і операцій служить передумовою вивчення в школі навчальних предметів. Тому, навіть незначні порушення інтелекту будуть утруднювати процес навчання дитини і вимагати спеціальної корекції.

У дітей у віці до 10-ти років, для яких властива підвищена потреба в рухах, найбільші труднощі викликають ситуації, в яких необхідно контролювати свою рухову активність. При блокуванні цієї потреби нормами шкільної поведінки у дитини наростає м'язеве напруження, погіршується увага, працездатність, швидко настає втома. Наступаючи за цим розрядка, є захисною фізіологічною реакцією організму дитини на надмірне перенапруження, яке виражається в неконтрольованому руховому неспокої, розгальмованості. Під час уроку неадаптований учень неорганізований, часто відволікається, пасивний, у нього сповільнений темп діяльності, він часто допускає помилки.

Психологічні труднощі дезадаптуючого характеру, які зазнають діти, часто мають вторинну обумовленість, формуючись як наслідок невірної інтерпретації вчителем їх індивідуально-психологічних властивостей.

Суттєву роль в успішній адаптації до школи відіграють характерологічні й особистісні особливості дітей, які сформувалися на попередніх етапах розвитку. Вміння контактувати з іншими людьми, володіти необхідними навичками спілкування, здатність визначити для себе оптимальну позицію у відносинах з оточуючими надзвичайно необхідні дитині, яка поступає в школу, оскільки навчальна діяльність, ситуація шкільного навчання значною мірою має колективний характер. Несформованість таких здатностей або наявність негативних особистісних якостей породжують типові проблеми спілкування, коли дитина, нехтується однокласниками. В обох випадках це спричиняє глибоке переживання дитиною психологічного дискомфорту, що має дезадаптуючий вплив.

Не менш серйозні проблеми виникають у дітей із заниженою самооцінкою. Їх поведінка відрізняється зневірою у власні сили, що формує почуття залежності, сковує розвиток ініціативи і самостійності у вчинках і судженнях.

Первинна оцінка дитиною інших дітей залежить від думки вчителя, авторитет якого визначається молодшими школярами. Демонстративно негативне ставлення педагога до дитини формує аналогічне ставлення до неї і її однокласників, в результаті чого така дитина потрапляє в ізоляцію. Невміння налагодити позитивні

взаємини з іншими дітьми стає основним психотравмуючим чинником і викликає у неї негативне ставлення до школи, призводить до зниження успішності, провокує формування різних паталогічних станів.

Отже, природа шкільної неуспішності може бути зумовлена різними чинниками. У зв'язку з цим поглиблене вивчення її причин і механізмів має здійснюватися не лише в межах педагогіки, але і в віковій та педагогічній психології.

Використана література:

1. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации в школе // Школа и психическое здоровье учащихся/ Под ред. С. М. Громбаха. – М.: Медицина, 1988.
2. Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение. – Л.: Медицина 1977.
3. Дзюбо Л.В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання: Дис. К., 2000 р.
4. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л.: Медицина, 1982.
5. Коробко С. Психологічні аспекти навчання шестирічних першокласників // Мандрівець, вип.4, 2002.
6. Новикова Е.В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Изд-во АПН.
7. Пономарьова О.Ю. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку: Автореф. К., 2002 р.
8. Сорокина В.В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии – 2003 № 4.
9. Egeland B., Sroufe L.A. Attachment and early maltreatment // Child Devel. 1981. V. 52. p. 44-52.
10. Kupersmidt I. et al. Longitudinal studies of rejected and neglected children // Asher S.R., Coie I.D. (eds). Peer rejection in childhood: Origins, consequences and intervention. N.Y.: Cambr. Univ. Press. 1988.
11. Pettit G.S., Dodge K.A., Brown M.M. Early family experience, social problem solving patterns and children's social competence // Child Devel. 1988. V. 59. N 1. P. 107-120.
12. Sroufe L.A., Egeland B., Rutter T. The State of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood // Child Devel. 1990. V. 61 (5). P. 1363-1373.

Анотація

В статті розглядається проблема шкільної дезадаптації, в частині, причини її виникнення і розвитку у младших школьників. Обґрунтовується важкість вивчення цієї проблеми в зв'язку з переходом на навчання дітей в школі з шестилітнього віку.

Ключок Л.В.

ЕМОЦІЙНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ І ЮНАКІВ

Останнім часом у психологічній науці інтерес до явища ідентифікації виріс. Поняття ідентифікації, введене в науковий оберт З. Фрейдом, розглядалося вченими переважно як емоційний феномен і пов'язувалося з любов'ю дочки до батька, із співпереживаннями, з обмеженням агресивності [5]. Погляди основоположника