

АДАПТАЦІЙНІ ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Висвітлено чинники емоційної дезадаптації. Розкрито вплив соціально-психологічних та індивідуально-психологічних чинників на виникнення адаптивних емоційних розладів у дітей молодшого шкільного віку. Індивідуально-психологічні чинники – це властивості темпераменту, особистісна тривожність; соціально психологічні чинники – тип сімейного виховання, емоційний клімат у родині, стиль взаємодії вчителя з учнями.

Ключові слова: емоційна дезадаптація, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники емоційної дезадаптованості.

Освещены факторы эмоциональной дезадаптации. Раскрыто влияние социально-психологических и индивидуально-психологических факторов на возникновение адаптационных нарушений в эмоциональной сфере у детей младшего школьного возраста. Под индивидуально-психологическими факторами подразумевается свойства темперамента, личностная тревожность; к социально-психологическим факторам – тип семейного воспитания, эмоциональный климат в семье, стиль взаимодействия учителя с учащимися.

Ключевые слова: эмоциональная дезадаптация, индивидуально-психологические и социально-психологические факторы эмоциональной дезадаптированности.

Постановка проблеми. Сучасна державна політика у сфері освіти спрямована передусім на забезпечення життєдіяльності дитини, що передбачає її гармонійну адаптацію насамперед до нових умов навколишньої реальності та функціонування в соціальному середовищі.

Суспільство висуває нові вимоги до розвитку особистості, зокрема її емоційної сфери – формування ініціативності, сміливості, вміння приймати незалежні рішення, швидко адаптуватися до різноманітних умов. Початкова школа – визначний етап у житті школярів, оскільки саме в цей період відбувається перебудова свідомості дитини, її емоційної сфери, соціальна та психологічна адаптація до умов школи.

Посилення явищ дезадаптивного характеру в навчально-виховному процесі пов'язане із збільшенням непрогнозованих критичних ситуацій у повсякденному житті, особливо, як свідчить практика роботи школи, вони загострюються в період первинного засвоєння вимог, які висуває нова соціальна ситуація.

Вступ дитини до школи, співпадаючи в часі з віковою кризою розвитку, є переломним моментом соціалізації і становить серйозне випробування його адаптивних можливостей. Одні першокласники це випробування витримують успішно, для інших нова соціальна ситуація розвитку стає ситуацією ризику і призводить до адаптивних порушень в емоційній сфері [16].

Водночас психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати найбільш чутливими до навчально-виховних впливів, що робить можливим проведення ефективної роботи з профілактики й корекції порушень емоційної сфери учнів початкової школи.

Сьогодні від 15 до 40 % дітей відчувають яскраво виявлені психологічні труднощі при адаптації до шкільного життя. Рівень дезадаптації школярів і форми її

виявлення коливаються від незначних емоційних і поведінкових порушень до повної відмови відвідувати школу. На момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог зростає поширеність невротичних реакцій, нервово-психічних та соматичних розладів порівняно з дошкільним віком [6].

Спочатку в дитини виникає почуття тривожності, незахищеності, вразливості в навчальних ситуаціях. Вона пасивна на уроці, при відповідях напружена, скута, на перерві не може знайти собі справу, переважно знаходиться поряд з однокласниками, але не вступає з ними в контакт. В емоційній сфері у такої дитини переважають тривожні стани, вона легко починає плакати, червоніє, губиться при найменшому зауваженні вчителя чи репліках учнів.

Прагнучи в міру сил змінити ситуацію, дитина починає інтенсивно захищатись від надвисоких для неї навантажень, від непосильних вимог. Механізми саморегуляції проявляються в розгальмованій і загальмованій поведінці. Учні з розгальмованою поведінкою часто демонструють неслухняність, порушення правил поведінки на уроці, на перерві поводяться агресивно, негативно ставляться до однокласників, сваряться з ними, заважають їм гратися і тому діти відштовхують їх.

В емоційній сфері напруга проявляється у вигляді спалахів гніву, роздратування.

Загальмована поведінка, як правило, характерна для безініціативних, залежних школярів. Вони рідко піднімають руку на уроці, вимоги вчителя виконують формально; на перерві пасивні, віддають перевагу самотнім іграм, інтересу до колективних справ не виявляють; в емоційній сфері у них переважають страхи, депресивні настрої.

Стан, що виникає під впливом емоційного напруження та виявляється в тимчасовому зниженні психічних функцій, нервовому виснаженні і виникненні симптомів псевдоадаптивної поведінки знайшло відображення у такому понятті, як емоційна дезадаптація [15].

Емоційна дезадаптація частіше виявляється у дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме емоційний компонент у структурі адаптаційних механізмів домінує на даному віковому етапі. Під емоційною дезадаптацією учнів початкової школи ми розуміємо психічний стан, викликаний емоційним напруженням і виражений у зміні механізмів саморегуляції, зниженні продуктивності пізнавальних процесів, виникненні комунікативних проблем.

Отже, актуальність дослідження проблеми адаптивних порушень учнів початкових класів обумовлена наявністю в освітніх установах різного типу досить великої кількості дітей із проявами різних порушень в емоційній сфері, в основі яких лежить тривале переживання школярами емоційного неблагополуччя, що у свою чергу позначається на успішності будь-яких видів діяльності, і насамперед, навчальної.

Аналіз останніх досліджень. Проаналізувавши дослідження адаптивних порушень, слід відмітити, що емоційна дезадаптація є багатofакторним процесом. У теперішній час накопичено значний обсяг інформації щодо адаптивних порушень в емоційній сфері.

Серед найбільш універсальних проявів психічної дезадаптації називають преневротичні порушення, невротичні реакції та стани (Ю. А. Александровський, Г. О. Хомич, Ю. С. Шевченко).

Значна кількість досліджень (М. І. Буянов, Л. В. Дзюбо, В. В. Ковальов та ін.) прямо або опосередковано пов'язані з емоційною дезадаптацією молодшого школяра. Більшість з них розглядають емоційну дезадаптацію на рівні дослідження механізмів стресового й постстресового стану (Г. Г. Аракелов, М. І. Буянов та ін.), емоційно-вольової регуляції (М. Й. Боришевський, Г. М. Бреслав та ін.), відносин у родині (О. Л. Кононко та ін.).

Причини емоційної дезадаптації пов'язують зі стресом (Г. Г. Аракелов, Г. Крайг), порушенням значущих для дитини відносин учень-учитель (М. І. Буянов, О. І. Захаров, Н. Ю. Максимова), неоптимальним стилем спілкування в родині (О. Л. Кононко), індивідуальними особливостями: імпульсивність, запальність, замкненість, надмірна чутливість і підвищена збудливість нервової системи (В. В. Ковальов), низька самооцінка (А. Валлон).

Чинники адаптаційних порушень емоційної сфери молодших школярів. Якісно нова, порівняно з родиною, дитячим садком атмосфера шкільного навчання, яка складається з сукупності емоційних, розумових, вольових, комунікативних, фізичних навантажень, висовує нові складні вимоги не лише до психофізіологічної конституції дитини, її пізнавальних можливостей, але й до адаптаційних ресурсів особистості. Зміна умов життя й діяльності здатні викликати емоційні порушення у першокласників. Такі реакції дітей на шкільні труднощі як почуття тривожності, непевності, страх перед учителем, однокласниками, виконанням завдань, занурення в себе, розгальмована або загальмована поведінка свідчить про явні ознаки емоційної дезадаптації.

Дотримуючись позиції, що існують природні й накопичені чинники, які сприяють підсиленню емоційної дезадаптації, ми вирізняємо серед них індивідуально-психологічні та соціально-психологічні.

Під індивідуально-психологічними чинниками емоційної дезадаптації ми розуміємо стійкі характеристики індивіда: властивості темпераменту, особистісну тривожність.

Найчастіше серед емоційно дезадаптованих молодших школярів зустрічається меланхолійний тип темпераменту. Пояснюється це слабкістю нервової системи, яка характеризується підвищеною чутливістю навіть до слабких подразників, а сильний подразник може спровокувати «ступор», розгубленість. Такі учні мають напружене внутрішнє життя, надають великого значення всьому, що навколо відбувається, досить вразливі, постійно чимось стурбовані. Незначний привід викликає образи, сльози. Оцінки, раптово поставлені запитання, відповідь біля дошки, перевірочні завдання – все це стає приводом для стурбованості, переживань, страху.

Темперамент модифікує виховні впливи оточуючого середовища. Такий зв'язок проявляється стосовно однієї з характеристик енергетичного рівня поведінки – реактивності.

Високореактивні діти – це ті, хто сильно реагує на невеликі стимули; слабкореактивні – зі слабкою інтенсивністю реакції. У високореактивних учнів частіше виникає підвищена тривожність, знижується працездатність, неадекватний рівень домагань.

Тривожна дитина живе у стані постійного безпричинного страху, напруження від думки: «Аби чогось не сталося». Підвищена тривожність робить поведінку дитини метушливою, неспокійною, розсіяною. Такий емоційний супровід значно зростає в умовах особистої відповідальності за щось і негативно позначається на характері, котрий набуває рис непевності, заниженої самооцінки, внутрішнього конфлікту між високим рівнем домагань і низькою самооцінкою своїх можливостей та успішності.

Для учнів з підвищеною тривожністю характерне гостре, тривале, болісне реагування на невдачі. Страх невдачі досить сильний й переважає над прагненням до успіху. Вони переживають виражену тривогу в ситуаціях публічної перевірки знань, постійно очікують негативного ставлення до себе, негативних оцінок з боку батьків, педагогів і ровесників. Сильно виражений страх невідповідності очікуванню оточуючих заважає їм адекватно оцінити ситуацію. Ці учні, яким важко встигати на рівні класу, впевнені, що одержуючи незадовільні оцінки, вони втрачають прихильність вчителя. Працездатність у них низька, перевтома насту-

пає дуже швидко, що виявляється в неуважності, відволіканні, рухливому неспокої. Вони уникають прямих контактів з учителями, сором'язливі, замкнуті, загострено реагують на пряме звертання чи вимогу.

Передумовою розвитку підвищеного рівня тривожності є висока чутливість (сензитивність) нервової системи, а це не обов'язково виявляється в кожній дитині.

Підвищена тривожність дитини багато в чому залежить від способів спілкування з нею батьків. На думку Е. Г. Ейдемільера, є висока вірогідність розвитку тривожної дитини у тих батьків, які виховують її за типом гіперпротекції (надмірна турботливість, безліч обмежень і заборон, постійне смикання). Під пресингом суворого контролю дитина втрачає впевненість у собі, поступово втрачає своє психологічне здоров'я [13].

Все це дозволяє зробити висновок, що властивості темпераменту, якщо і не є джерелом порушення емоційної адаптації, але є суттєвим чинником ризику, який не можна ігнорувати.

До соціально-психологічних чинників відносимо негармонійний тип сімейного виховання, несприятливий емоційний мікроклімат у родині, авторитарний стиль взаємодії вчителів із учнями.

Особливості типу сімейного виховання.

1. Конфлікт у родині. Дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених переконливо доводять, що для дітей, які зростають у конфліктних сім'ях із дезорганізованими, дисгармонійними стосунками, характерний широкий спектр аномалій у психіці. Неблагополучна психологічна атмосфера сім'ї майже завжди викликає в дитини емоційно загострені переживання, які вона не може подолати через вікову незрілість психіки. Конфлікти між батьками викликають глибокий внутрішній конфлікт у дитини, який може зумовити розвиток психогенного захворювання, що зачіпає важливі сфери формування особистості, систему стосунків у сім'ї, з однолітками, з іншими дорослими. У роботі О. М. Волкової виділяються декілька типів неблагополучного сімейного клімату [4].

Перший тип – клімат тривожний. У такій сім'ї мати постійно знаходиться в напруженні, боїться різноманітних неприємностей, які загрожують її дитині, надмірно оберігає її від уявних небезпек, що створює клімат, насичений негативними емоціями. Від матері дитині передається почуття невпевненості й страху, вона стає залежною, не відважується на самостійні дії, комфортно почуває себе тільки в присутності близьких. Зіткнувшись із новим оточенням, дитина чекає й вимагає тільки звичної любові до себе, страждає від її нестачі.

У результаті такого виховання діти виростають тривожними, пасивними, інфантильними та слабо адаптованими.

Другий тип – клімат неприйняття. У таких родин на дитину, на її переживання не звертають уваги, обмежуються тільки необхідним доглядом, роблять це байдуже, або з погано прихованим роздратуванням. На таку ситуацію діти реагують по-різному: деякі – замикаються, відокремлюються від емоційно холодних батьків, намагаються знайти близьку людину серед інших дорослих; інші – занурюються у світ фантазій, вигадуючи собі друзів. Намагаючись сподобатися батькам, дехто підлещується й догоджає, а в разі невдачі починає звертати на себе увагу іншими доступними способами – агресією, грубістю.

Наступний тип неблагополучного сімейного клімату – безсистемний. Безладний, нескоординований підхід до виховання виявляється як контрастне поєднання суворих заборон і обмежень у одного з батьків і дозволяючі-потураючого ставлення іншого.

Неблагополучна психологічна атмосфера сім'ї майже завжди викликає в дитини емоційно загострені переживання, які вона не може подолати через вікову незрілість психіки, інтенсивні психотравмуючі впливи або невирішені обставини.

На думку І. В. Дубровіної, все це може призвести до дитячих неврозів – психогенного захворювання, яке зачіпає важливі сфери формування особистості, систему стосунків у сім'ї, з однолітками та дорослими [12].

2. Батьківське програмування. Виховання за типом домінуючої гіперпротекції (Е. Г. Ейдемільер). Тобто сім'я приділяє багато уваги дитині, але одночасно позбавляє її самостійності. Формується, за термінологією Е.Берна, «пристосована дитина», яка функціонує за рахунок зниження своєї здатності відчувати, виявляти цікавість до навколишнього світу, а в найгіршому випадку – за рахунок проживання не свого життя [13].

3. Взаємодія за типом «дитина – кумир сім'ї», коли задоволення потреб дитини переважає над задоволенням потреб інших членів сім'ї.

Наслідком такого типу сімейної взаємодії може стати порушення в розвитку емоційної децентрації, здатності сприймати та враховувати у своїй поведінці стан і бажання інших людей.

Ознаки взаємодії вчителя з учнями.

1. Стиль взаємодії вчителя з учнями. Адекватний стиль спілкування вчителя з дітьми, який передбачає прийняття, розуміння й визнання учня, дуже важливий у молодшому шкільному віці. Жорстко-авторитарний, відчужений стиль учителя – непродуктивний і викликає порушення психологічного здоров'я, погіршення успішності та пізнавальної мотивації учнів.

Як показали дослідження Н. Ньюкомб, спілкування вчителів з учнями безпосередньо впливає на характер переживань школярів, викликає у них емоційне напруження, що проявляється як тривога, страх, пасивність або агресія [11].

Школярі добре розуміють, оцінює учитель їхню діяльність, їхню особистість, чи ставить оцінку за певну дію, наприклад, відповідь. Якщо дорослі виражають свою невдоволеність дитиною, критикують і карають її, вона починає гостро переживати свої невдачі в школі. Саме переживання, викликані оцінкою батьків або педагога, призводять до неадекватних реакцій учня на свої невдачі.

Саме стиль спілкування педагога з учнями може сприяти емоційній напрузі, ускладнити те, що реальні, а іноді й вигадані труднощі, пов'язані з навчанням у школі, дитина почне сприймати як невіршувані.

2. Протиріччя між вимогами батьків, учителів і можливостями учня, конфліктними стосунками з однолітками порушують емоційний комфорт дитини.

3. Депривація – наполягання на визнанні, яке виявляється у зниженні самооцінки, у появі неадекватних захисних механізмів реагування. Активний варіант поведінки проявляється в агресії, а пасивний – у сором'язливості, лінії, апатії, у хворобливості.

4. Можливість формування почуття неповноцінності. Якщо дитина сприймає результати навчання як єдині критерії власної цінності, то в неї формується обмежена ідентичність. За Е. Еріксоном, «Я є тільки те, що я можу робити», така позиція негативно впливає на життєвий сценарій дитини [13].

Висновки. Таким чином, адаптивні порушення емоційної сфери, які можуть загострюватися в період початкового навчання, пов'язані із впливом низки індивідуально-психологічних, а саме уроджених, стійких типологічно обумовлених характеристик особистості, це передусім меланхолічний тип темпераменту, високий рівень особистісної тривожності. Кожен із перелічених чинників рідко зустрічається в ізольованому вигляді і, як правило, поєднується з дією соціально-психологічних чинників, утворюючи складну структуру-синдром порушення емоційної дезадаптації.

Вчасне виявлення визначених соціально-психологічних чинників дозволить прогнозувати виникнення стійкої емоційної дезадаптації, а здійснення цілеспрямованої психопрофілактичної роботи сприятиме зниженню кількості емоційно дезадапованих дітей і гостроти прояву емоційних порушень в учнів початкової школи.

Найбільшого ефекту можна досягнути не тільки шляхом впливу на учнів, але й залученням значущих дорослих (батьків, учителів) до профілактичної роботи.

Бібліографічні посилання

1. **Аракелов Г. Г.** Стресс и его механизмы / Г. Г. Аракелов // Вестник МГУ. – 2005. – №4. – С. 45–54.
2. **Буянов М. И.** Беседы о детской психиатрии : Книга для учителя / М. И. Буянов. – М. : Просвещение, 1986. – 208 с.
3. **Валлон А.** Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.
4. **Волкова Е. М.** Трудные дети или трудные родители? / Е. М. Волкова – М. : Профиздат, 1992. – 120 с.
5. **Дзюбо Л. В.** Рання шкільна дезадаптація / Л. В. Дзюбо // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1 (22). – С. 111–122.
6. **Захаров А. И.** Неврозы у детей и психотерапия / А. И. Захаров – СПб. : Лениздат, 2000. – 336 с.
7. **Ковалев В. В.** К клинической дифференциации психогенно обусловленной патологии поведения у детей и подростков в связи со школьной дезадаптацией / В. В. Ковалев // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. – СПб. : Питер, 2001. – С. 370–375.
8. **Кононко О. Л.** Психологічні основи особистісного ставлення дошкільника / О. Л. Кононко – К. : Стило, 2000. – 336 с.
9. **Крайг Г.** Психология развития / Г. Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
10. **Максимова Н. Ю.** Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками / Н. Ю. Максимова. – К. : ИЗМН, 1997. – 136 с.
11. **Ньюкомб Н.** Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб – СПб. : Питер, 2003. – 654 с.
12. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : ТЦ «Сфера», 1998. – С. 168–176.
13. **Эйдемиллер Э. Г.** Психология и психотерапия семи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юс-тикс. – СПб. : «Питер», 1999. – 656 с.
14. **Эриксон Э. Г.** Детство и общество / Э. Г. Эриксон. – СПб. : Ленато, 1996. – 592 с.
15. **Шмелев А. Г.** Основы психодиагностики / А. Г. Шмелев. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 544 с.
16. **Herbert M.** Emotional problems of development in children / M. Herbert. –London; N.Y., 2004. – 362 p.
17. **Wolf S.** Children under stress / S. Wolf. – N.Y. : Penguin, 2000. – 393 p.

Надійшла до редколегії 22.03.2013.

УДК 159.9:37.048.45

Л. О. Турчина

Філія РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» у м. Армянську

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З НАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В ПРОЦЕСІ ОРІЄНТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ

Розкрито проблему підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання. Проаналізовано теоретичні засади підготовки старшокласників до вибору професії, уточнено поняття «профорієнтація старшокласників в умовах профільного навчання», «вибір професії старшокласниками». Визначено педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профіль-