.

**ПРОЦЕС ВХОДЖЕННЯ УЧНЯ В НОВИЙ ДЛЯ НЬОГО**

**КЛАСНИЙ КОЛЕКТИВ.**

Наповненiсть класiв в iснуючих загальноосвiтнiх школах далека вiд оптимальної. Особливо гостро проблема перевантаження навчальних класiв стоїть в мiських школах. Вона може вирiшуватись в двох напрямках: шляхом збiльшення паралельних класiв в iснуючих школах, або будiвництво нових шкiльних навчальних закладів з послідуючою комплектацією класів та нового педагогічного колективу.

Розширення територiї мiської зони, будiвництво нових масивiв та мiкрорайонiв передбачає крiм всього iншого й розширення сiтки загальноосвiтнiх шкiл. Нами здiйснена спроба дослiдити тi проблеми соцiально-психологiчного характеру, з якими доводиться зустрiчатись педагогiчному колективу школи й учням буквально з перших днiв їх спiльної дiяльностi, а в деяких випадках набагато ранiше. Цi проблеми пов'язанi з соцiально-психологiчною адаптацiєю особистостi до нових умов життя та дiяльностi.

Нова школа як об'єкт соцiально-психологiчного дослiдження може включати в себе наступнi компоненти:

- соцiально-психологiчна адаптацiя керiвництва школи, в тому числi й директора до нового педагогiчного колективу та нової педагогiчної дiяльностi;

- соцiально-психологiчна адаптацiя учителiв в новому для них педагогiчному колективi;

- соцiально-психологiчна адаптацiя учнiв в новому для них класному колективi, так як це суттєво впливає не тiльки на якiсть їх навчальної дiяльностi, а й на процес формування особистостi в цiлому (Д.А.Андреєва, Г.О.Балл, Г.А. Горбатенко, Л.І.Закутська, О.І. Зотова, І.К. Кряжева, В.П.Ларіонова і т.д.).

Практика показує, що iснує багато випадкiв, коли причиною низької успiшностi, небажання вчитися, погiршення загального психiчного стану школяра, особливо в підлітковому вiцi, пiсля переходу в новий клас являється не поганий контингент учителiв (як часто про це наголошують батьки), не негативний вплив будь-кого з нових товаришiв, а iндивiдуально-психологiчнi особливостi самого новачка, якi не дозволяють йому швидко включитись в нову спiльнiсть ровесникiв, новий шкiльний колектив.

Пiд включенiстю бiльшiсть авторiв розумiє адекватну або неадекватну участь особистостi в життєдiяльностi колективу, в реалiзацiї його мети (А.С. Крикунов, А.С. Чернишов і т.д.)

При адекватнiй участi в життєдiяльностi класного колективу у школяра проявляється прагнення дiяти так, щоб пiдтримати “органiзацiйний дух” класу, активнiсть, iнiцiативу, прагнення внести як можна бiльший вклад в колективну справу. У випадку неадекватної участi новачка в життi класу проявляється або безвiдповiдальне слiдування за колективом, що виражається в конформiзмi ("я як всi"), або байдуже ставлення до нього аж до ворожого ("Ну я вам покажу, ви мене ще взнаєте").

Можна сказати, що термiн "включення особистостi в органiзацiю" аналогiчний ряду соцiально-психологiчних понять, що вiдображають положення особистостi в колективi.

За твердженням Б.Д.Паригiна необхiдно їх вiдповiдно розводити, так як рольова концепцiя особистостi, що характеризує ролi як "... визначенi ...соцiальною органiзацiєю права i обов'язки особистостi, котрi виходять з її соцiального положення, зосереджують увагу на об'єктивнiй сторонi дiяльностi й поведiнки особистостi ...", коли "творче начало цiєї дiяльностi зводиться виключно до активностi пристосування, адаптацiї”.

Як участь в справах колективу включенiсть визначає лiнiю поведiнки учня: вiн виконує конкретнi справи, доручення, спонукає ровесникiв до виконання своїх обов'язкiв, бере участь в голосуваннi при виборi активу класу, висловлює свою думку, робить критичнi зауваження товаришам. При цьому виявляється, що в бiльшостi випадкiв саме лiнiя поведiнки характеризує його включенiсть.

Таким чином можна вважати, що включенiсть - це не тiльки приналежнiсть школяра до класного колективу, а й самодiяльнiсть його в даному колективi. Сюди вiдноситься як накопичення можливо бiльшого числа фактiв позитивної поведiнки в класi, так й певний стан, при якому новачок реалiзує загальний принцип колективiзму в конкретних справах - вiн робить бiльше, нiж вiд нього очiкують.

Зробити бiльш детальний аналiз питання про включенiсть особистостi новачка в рамках органiзацiйних властивостей класу важко ще й тому, що включенiсть, будучи результатом хорошої органiзацiї колективу в той же час сама являє собою аспект органiзацiї. Пiд поняттям включеностi особистостi школяра в новий класний колектив ми будемо розумiти не тiльки повне прийняття iндивiдом цiлей, мотивiв i цiнностей органiзацiї, але й прояв таких його особистiстних рис, котрi сприяють змiцненню колективу класу як органiзованої системи в цiлому.

В психологiї достатньо iнтенсивно дослiджуються проблеми ефективностi колективу, тобто така його активнiсть, при якiй враховуються не тiльки затрати "сукупних сил" членiв колективу, але й "зусилля групи" (К.Левiн), колективу (А.В.Петровський та iн.) як соцiальної органiзацiї.

Повна включенiсть в будь-яку органiзацiю, в тому числi й класний колектив, повинна сумiстити в собi власну активнiсть особистостi, вимогливiсть до активностi iнших членiв, а також знання й передбачення активностi всiх членiв органiзацiї, що являється основою прояву активностi i самого iндивiда. Iншими словами можна сказати, що особистiсть при повнiй включеностi її в органiзацiю може розглядатись як модель органiзацiї в цiлому, як один з показникiв якостi внутрiгрупових соцiально-психологiчних процесiв, як показник рiвня розвитку групи взагалi.

Щоб дослiдити процес включення школяра в новий для нього класний колектив нами була здiйснена спроба прослiдкувати закономiрностi формування нових класiв в залежностi вiд складу учнiв. Серед п'ятих-восьмих класiв, сформованих в нових школах міст Києва та Луцька було визначено три типи.

Дослiдження соцiально-психологiчної адаптацiї свiдчать, що в одних i тих же проблемних ситуацiях рiзнi люди адаптуються по-рiзному й з рiзним ступенем успiшностi. Подiбнi факти свiдчать про те, що повинна iснувати здатнiсть до адаптацiї або адаптивнiсть й за рiвнем володiння даною властивiстю маються великi iндивiдуальнi вiдмiнностi.

Ідея адаптивної здатностi широко застосовується в бiологiї. В наукових роботах з еволюцiйної бiологiї стверджується, що еволюцiя є не що інше як процес вироблення реакцiй пристосування, хоча вона породжує також непотрiбнi і навiть шкiдливi ознаки.

В бiологiї та суміжних з нею науках розрiзняють передадаптацiю, безпосередньо адаптацiю або iнадаптацiю, постадаптацiю й адаптацiогенез. Останнiй є процес накопичення адаптаційних ознак й механiзмiв, що забезпечується успадкуванням, боротьбою за iснування й природнiм вiдбором. Адаптацiогенез можна вважати процесом формування адаптивних здiбностей виду й їх передумовою у iндивiдiв, хоч в окремих особин адаптивнiсть формується в онтогенезi.

В психологiї має мiсце також поняття "адаптацiйнi ресурси". Зокрема, Л.І. Царегородцева вказувала на те, що науково-технiчний прогрес систематично пiдвищує вимоги до "адаптацiйних" (семантичних та психiчних ресурсiв людини) .

Тому слiд розкрити спiввiдношення поняття "адаптацiйнi здiбностi" й "адаптацiйний потенцiал" (останнiй введений Г.Сельє) і використовується також в роботах Л.Фiлiпса.

Г.Сельє доводить iснування двох видiв адаптивного потенцiалу або енергiї: поверхової й глибинної. Поверхова енергiя витрачається, за Г.Сельє, пiд впливом середовища й доповнюється резервами "глибокої" енергiї, але втрата останньої безповоротна. Коли адаптацiйний потенцiал помiтно зменшується, виникають "хвороби адаптацiї", - старiсть й смерть. Природа цього потенцiалу не розкривається.

Пiд "вiдносним потенцiалом" особистостi до адаптацiї Л.Фiлiпс розумiв її здатнiсть задовольнити вимоги суспiльства й стверджував, що у випадку, коли даний фактор залишається постiйним, ми можемо передбачити поведiнку особистостi. Л.Фiлiпс ставив питання про те, яким чином можна використати особливостi адаптацiї, й висловлював думку, що в особистостi зберiгаються тi психологiчнi ресурси, котрими вона адаптується до складних ситуацiй.

В цьому розумiннi даної проблеми А.А.Налчаджян вважав доцiльним диференцiацiю потенцiйних адаптацiйних здiбностей (потенцiйної адаптивностi) й актуальних адаптивних здiбностей (актуальноi адаптивностi) .

У Л.Фiлiпса мова йде про потенцiйну адаптивнiсть особистостi, котра в майбутньому, у нових соцiальних ситуацiях повинна стати ситуативною здiбнiстю, щоб забезпечити актуальну адаптацiю.

Розглядаючи проблему актуальних адаптацiйних здiбностей мабуть слiд видiлити декiлька їх рiзновидностей, вiдповiдних тим рiзновидностям адаптацiї, про якi згадувалось вище.

Можна, по-перше, стверджувати про iснування загальної адаптивностi особистостi як здатностi до адаптацiї в певних типах соцiальних ситуацiй. Вона залежить вiд рiвня нормальностi формування особистостi в онтогенезi, її адаптивних механiзмiв. Пiсля цього можна видiлити рiзнi види нормальних адаптивних здiбностей, - ("нормальні незахисні", "нормальні захисні"), здiбності до рiзних видiв девiантної адаптацiї .

Патологiчна адаптацiя є результат формування патологiчних й патологiзованих адаптацiйних механiзмiв та їх комплексiв, тому є привiд стверджувати, що iснують рiзнi види здiбностей до патологiчної адаптацiї, котрi обумовленi глибокими патологiчними змiнами особистостi .

Доцiльно також видiлити здатнiсть до ситуативної адаптивностi. Рiвень розвитку цiєї здiбностi та її гнучкість залежить вiд розвитку загальної адаптивностi особистостi, що забезпечує її внутрiшню готовнiсть до адаптацiї в швидко змiнених умовах соцiального життя. Адаптивна гнучкiсть особистостi забезпечується гнучкiстю загальних адаптивних механiзмiв та їх компонентiв.

Суттєву роль відіграє й та обставина, що для багатьох нетипових ситуацiй у особистостi можуть бути вiдсутнi готовi, фiксованi адаптивнi механiзми, комплекси й стратегiї. В таких випадках загальна адаптивна здатнiсть повинна виражатись в створеннi способiв гнучкої ситуативної адаптацiї.

Низький рiвень кожної з таких рiзновидностей адаптивних здібностей створює в особистостi схильнiсть до вiдповiдних видiв дезадаптацiї й дезадаптованостi.

Рiвень ситуативної гнучкостi адаптацiї, мабуть в деякiй мiрi протилежний спецiалiзацiї адаптивних механiзмiв та їх комплексiв. При обговореннi цього питання в галузi теорiї соцiально-психологiчної адаптацiї особистостi можна використати аналогiю з бiологiчними явищами. Вiдомо, що у тварин та рослин досягнення оптимальної адаптацiї до середовища реалiзується шляхом досконалої спецiалiзацiї. Але така спецiалiзацiя небезпечна в тому розумiннi, що при рiзкiй змiнi умов життя абсолютно спецiалiзованi види гинуть. Крiм того, абсолютно адаптованi види складають тупiковi шляхи еволюцiї.

Як стоїть проблема з адаптацiєю людей та груп, яке оптимальне спiввiдношення спецiалiзацiї адаптацiйних механiзмiв й рiвня гнучкостi та iнновацiйностi ситуативної адаптацiї - в планi соцiальної психологiї особистостi цi питання повнiстю ще не дослiдженi.

На нашу думку використовуване в науковiй лiтературi поняття "соцiальна адаптацiя" особистостi можна визначати i як адаптивнiсть поведiнки в умовах мiкро- й макрогруп. Доречно, на наш погляд, вiдмiчає М.І.Бобнева, "... в психологiчному планi така поведiнка забезпечується виробленням у людини складної системи орiєнтацiї на реальне й необхiдне, перебудовою вищих, (за термiнологiєю Л.С.Виготського), психологiчних функцiй й формуванням якiсно нових здiбностей і властивостей особистостi. При цьому вiдмiчається, що соцiально-психологiчнi властивостi й здiбностi особистостi, якi забезпечують активнiсть її поведiнки ,ще не стали предметом соцiально-психологiчного вивчення.

Ми вважаємо, що пiд адаптивнiстю поведiнки слiд розумiти не що iнше, як адаптивнiсть особистостi. А та, в свою чергу, забезпечується захисними й незахисними механiзмами і їх комплексами. Якщо це так, то неможна погодитись з твердженнями про "властивостi й здiбностi" особистостi, якi забезпечують адаптивнiсть її поведiнки в соцiальних ситуацiях, тому що це в психологiї ще не стало предметом детального вивчення на даний момент.

Оскiльки в нашiй роботi мова йде в основному про соціально-психологічну адаптацiю особистостi, котра є системою, то можна висунути таку проблему: яким чином здатнiсть до адаптацiї пов'язана з внутрiшньою рiзноманiтнiстю особистостi як системи з складною структурою. В якостi загальної вiдповiдi можна стверджувати, що високий рiвень рiзноманiтностi диференцiацiї пiзнавальних здiбностей й процесiв, мотивацiйної пiдструктури й особливо адаптацiйних механiзмiв, їх комплексiв й стратегiй адаптивної поведiнки є необхідною передумовою гнучкостi й широкого спектру прояву адаптацiйних здiбностей особистостi. Така рiзноманiтнiсть складає важливий аспект адаптивних резервiв або адаптацiйного потенцiалу людини.

Вiковi особливостi взаємовiдносин дiтей стали предметом психологiчних дослiджень вже давно. Найбiльш дослiджуваний напрямок в цiй проблемi пов'язаний з пiдлiтковим та юнацьким вiком, так як саме в цей перiод референтнiсть ровесникiв найбiльш значима для суб'єкта. Але для розкриття сутi соцiально-психологiчної адаптацiї учня до нового класу в цей перiод необхiдно проаналiзувати характер попереднiх фаз вiкового розвитку.

В психоаналiтичній теорiї порiвняно мало придiляється уваги вивченню спiлкування дитини з ровесниками, а основна увага зосереджується на взаєминах дитини з матiр’ю.

В когнiтивнiй психологiї, (Ж.Пiаже та ін.), вивчаючи головним чином розвиток дитячого інтелекту, також бiльшiсть уваги придiляється контактам дитини з дорослими людьми, а не з ровесниками .

За словами М.I Лiсiної "... психiчний розвиток дитини розглядається як процес засвоєння нею суспiльно-iсторичного досвiду, накопиченого попереднiми поколiннями людей ... Засвоїти цей досвiд маленькi дiти можуть лише в процесi взаємодiї з оточуючими дорослими людьми - живими подiями цього досвiду. Спiлкування з дорослими саме тому i є найважливiшою умовою психiчного розвитку дитини". Хоча все сказане вiрно, комунiкативнi навики й вiдповiднi властивостi особистостi дитини формуються в спiлкуваннi не тiльки з батьками, а й з ровесниками.

Потреба в спiлкуваннi та емоцiйному контактi появляється з перших днiв життя дитини. Як наголошував Л.С.Виготський, будь-яка потреба немовляти обов'язково переходить до потреб iншої людини вже на другому-третьому мiсяцi життя. Дитина емоцiйно реагує на наближення до неї дорослого - смiється, подає певнi звуки i т.д. Ще через два-три мiсяцi реакцiя стає вибiрковою: дитина диференцiює людей на "своїх" та "чужих", по рiзному реагуючи на них .

Перший партнер i об'єкт емоцiйної прихильностi дитини, звичайно є дорослий - особливо мати. Однак немаловажну роль в формуваннi особистостi дитини відіграє також спiлкування з iншими дiтьми. Уже новонародженi немовлята можуть видiляти плач iншої дитини серед рiзноманiтних подразникiв: демонстрацiя аудiозапису дитячого плачу мимовiльно викликає у дiтей зворотнiй плач .

Рано диференцiюється i дитяча поведiнкова реакцiя на дорослих та ровесникiв. Незважаючи на те, що дiти до двох рокiв ще не вмiють взаємодiяти один з одним i їх контакти складаються головним чином з зiткнень iз-за iграшок, вони вже проявляють iнтерес один до одного. Це пiдтверджується експериментальними дослiдженнями вiтчизняних та зарубiжних психологiв.

Пiвтора-двохрiчнi дiти явно вiдрiзняють дiтей вiд дорослих i по рiзному ставляться до них. Незнайомi дорослi найчастiше викликають у них страх i сором, а незнайомi ровесники - зацікавленість та позитивнi емоцiї. Дiти бiльш охоче дiляться iграшками з ровесниками нiж з дорослими, а з знайомою дитиною швидше нiж з незнайомою.

 На нашу думку це пов'язано з тим що вже на другому роцi життя вона виробляє певну когнiтивну схему власного "Я", на основi якого вiдбувається iдентифiкацiя себе з iншими дiтьми. Це стимулює дитину до спiлкування за принципом подiбностi, схожостi, тотожностi. Але першi контакти мiж дiтьми досить примiтивнi. Зарубiжнi психологи Е.Мюллер i Т.Лукас видiляють в їх розвитку три стадiї .

Спочатку в центрi таких вiдносин знаходиться якийсь об'єкт, (наприклад iграшка). Заволодiвши нею дитина може взагалi забути за партнера, з яким вона поки що немає тiсної взаємодiї. На цiй стадiї дiти просто наслiдують один одного, чередуючи свої дiї.

 Пiсля цього виникає випадковий обмiн дiями: дитина вже активно шукає тіснішого контакту з партнером, реагує на нього й провокує його реакцiї, але цей обмiн залишається неупорядкованим, в ньому вiдсутня чітка рольова довершенiсть. Лише на третiй стадiї виникає власна взаємодiя, тобто обмiн поступками, коли увага дитини зосереджена не тiльки на об'єктi або партнерові, а й на самому процесi дiяльностi. Це зумовлює взаємнiсть й додатковi реакцiї: не просте наслiдування iншого, а осмислений обмiн жестами, iграшками, і також прийняття певних ролей.

Одночасно з цим проходить iдентифiкацiя дитячого словесного спiлкування. Хоча мовний контакт мiж дiтьми повнiстю не замiнить дорослого, як основного учителя мовленню, саме такий контакт має важливе значення у формуваннi культури мовлення та комунiкативних умінь в цiлому у дитини.

На перший погляд може здатись, що контакти дiтей цього вiку досить примiтивнi, але в них дитина бiльш самостiйна й активна, нiж у стосунках з дорослими. Саме тому недооцiнка цiєї сфери спiлкування вiдображає загальну тенденцiю сучасної психологiї - розглядати дитину, як суб'єкт соцiалiзацiї.

Спiлкування дiтей до двох рокiв найбiльш доступне безпосередньому спостереженню; про таку дитину судять лише за тим, наскiльки часто немовлята наближаються один до одного, обмiнюються iграшками i т.д.

Вивчаючи дiтей трьох-семи рокiв, уже можна спiвставити данi прямого спостереження з результатами соцiометричних методiв та деяких тестiв, тим самим зафiксувати зрушення не стiльки в структурi спiлкування як в його мотивацiї.

Перш за все вiдмiчається диференцiацiя й iндивiдуалiзацiя з вiком референтного кола спiлкування та вибору товаришiв. Двох-трьохлiтнi дiти ще не вмiють узгоджувати свою поведiнку. Їх iгровi групи, якщо вони не пiдтримуються дорослими, легко руйнуються. Їх прив'язаність хоч i вибiркова, обумовлена випадковими, тимчасовими обставинами. А мотиви їх пов'язанi з певними одиничними поступками, що зачiпають особистi iнтереси дитини скажiмо, такого типу: "Менi найбiльше за всiх подобається Василько. Вiн дав менi машинку". Але у випадку, коли Василько забере свою машинку назад, ставлення до нього може змiнитись в негативну сторону.

Однак, недостатнiсть комунiкативних навикiв, котрi особливо проявляються при груповiй взаємодiї, що передбачає узгодженiсть декiлькох дiтей, не виключаючи навiть у самих маленьких сильної емоцiйної прив'язаностi. Розлука з друзями може iнодi викликати у малюкiв поганий настрiй, сум, розгубленiсть, пошуки втраченого товариша. Емоцiйнi компоненти атракцiї явно випереджають розумовий розвиток дитини .

У чотирьох-шестилiтнiх дiтей спiлкування помiтно ускладнюється. Появляється усвiдомлена потреба в спiлкуваннi i взаємодiї саме з ровесниками, котрих уже не можуть замiтити нi дорослi, нi iграшки. Дослiдження психологiв показали, що вже на четвертому роцi життя у дiтей чiтко видiляється два кола спiлкування: вузьке коло, в якому дiти проводять бiльшу частину часу, i широкого загалу.

В даному вiцi виявлено також наявнiсть бiльш осмисленої та слiпої симпатiї й антипатiї з бiльш узагальненими мотивами. Так, що у молодших дошкiльникiв егоцентричнi мотиви становлять бiльшiсть, то у старших дошкiльникiв їх доля знижується.

За дослiдженнями Л.А.Репiна й А.Ф.Горлiнова соцiометричний вибiр дошкiльниками найбiльш емоцiйно привабливий для тих ровесникiв по групi в дитячому садочку за критерiєм оцiнювання "самий хороший" - "не самий хороший" виявилось, що в оцiнцi дошкiльника ровесником найважливiшими є тi умiння i навики, якi забезпечують успiх в груповiй дiяльностi (перш за все в груповiй),а також сам факт цiкавої спiльної дiяльностi з даним ровесником (данi мотиви стоять на першому мiсцi) .

На другому мiсцi за їхнiми дослiдженнями стоять моральнi костi особистості дошкільника.

На третьому місці - зовнiшня охайнiсть i привабливiсть.

Молодшi дошкiльники (три-п'ять рокiв), частiше нiж старшi обгрунтовували свiй вибiр зовнiшньою привабливiстю ровесника i його успiхами у виконаннi обов'язкiв: охайнiсть та дисциплiнованiсть.

З вiком у дитини виникає здатнiсть оцiнювати моральнi якостi товаришiв не тiльки за ставленням до себе, але й до iнших, до колективу в цiлому. При цьому число егоцентричних мотивiв зменшується на половину, а число колективiстських збiльшується приблизно на стiльки ж.

Процес ускладнення та iндивiдуалiзації спiлкування продовжується i в шкiльному вiцi. Сама система органiзацiй шкiльного колективу певним чином полегшує вироблення комунiкативних навикiв навiть для тих дiтей, котрi ранiше їх не мали. В той же самий час органiзованi групи, якi керуються дорослими в школi, завжди складаються з неформальних мiкрогруп, якi базуються на особистих симпатiях й спiльностi iнтересiв з значно бiльшою стiйкiстю, нiж у дошкiльникiв.

Склад та структура таких мiкрогруп з вiком мiняється. За дослiдженням О.В.Киричука i його спiвробiтникiв серед першокласникiв переважають пари (діади), в других та третiх класах - групи з трьох i бiльше ровесникiв. З шостого класу починається зворотнiй процес: в зв'язку з ростом конфiденцiйностi спiлкування число учасникiв таких мiкрогруп знову зменшується .

Також було виявлено, що значно посилюється з вiком i процес психологiчного "розшарування", відбувається поляризацiя дiтей.

Групою дослідників на чолі з О.В. Киричуком було роздiлено всiх пiддослiдних дiтей в залежностi вiд числа отриманих ними соцiометричних виборiв на п'ять груп. Цiлком природньо, що бiльшiсть досліджуваних школярів була зосереджена в "середнiх" групах. Але найбiльший, причому невпинний рiст з вiком, був виявлений якраз в сторону крайнiх груп: "зiрки", - котрим надає перевагу бiльшiсть, та "вiдторгнутi", - котрих майже нiхто не вибирає.

Така поляризацiя, на думку І.С.Кона, має дуже важливi психологiчнi наслiдки і вiдображає зростання мiжособової вибiрковостi й одночасно структурної визначеностi дитячих колективiв.

З вiком також зростає й кiлькiсть iндивiдуальних виборiв. Дослiдження I.С. Кона, А.В.Мудрик виявили залежнiсть стiйкостi iндивiдуальних переваг вiд вiку. Дослiдженням були охопленi учнi 1-10 класiв. В результатi отриманих експериментальних даних було виявлено, що в цiлому стiйкiсть у виборi друзiв як i бiльшiсть позитивних виборiв з вiком пiдвищується, хоч ця залежнiсть i не є лiнiйною.

На думку автора пiдвищення стiйкостi у виборi партнера i у ставленнi до нього важливу роль вiдiграє процес стабiлiзацiї надання переваг та iнтересiв. Хоча це може бути пов'язано з бiльшою самоусвiдомленiстю власних емоцiйних станiв i власного "Я". Тобто, конфлiкт, який руйнує дитячу дружбу, пiдлiтками може бути оцiнений як не суттєвий. В результатi даного дослiдження було також виявлено, що з вiком менший вплив має також i вiдсутнiсть безпосереднiх щоденних контактiв з товаришами .

Вiкова динамiка мiжособових взаємовiдносин та їх мотивiв у великiй мiрi залежить вiд розумового розвитку дитини. Дослiдження показують, що дiти досить тонко реагують на настрiй оточуючих, плачуть або смiються разом з дорослими. Однак, це швидше за все можна пояснити проявом механiзму психологiчного зараження або наслiдування, який не тотожнiй спiвпереживанню, емпатiї. Маючи недостатнiй соцiальний i пiзнавальний досвiд дитина ще не здатна поставити себе в повнiй мiрi на мiсце iншої людини. Дитина не стiльки входить в положення iншої людини, як просто приписує iншій людинi свої власнi мотиви. Дитина не стiльки спiвчуває iншому індивіду як, швидше за все, почуває себе цим iншим.

Цей феномен можна пояснити тим що психологи, за визначенням Ж.Пiаже, називають егоцентризмом дитячого мислення.

Мається на увазi, що дитина не здатна поставити себе на мiсце iншої людини, прийняти її точку зору, роль. Такий дитячий егоцентризм не варто ототожнювати з егоїзмом, тому що власне "Я" дитини на цiй стадiї розвитку ще не усвiдомлено i не протиставлено "iншому".

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности.//Вопросі психологии.1989, №1, с.73-75.
2. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. М.,1991
3. Закутская Л.И. Процесс адаптации учащегося при переводе его в новый ученический коллектив городской школы. К., 1988.
4. Зотова О.И., Кряжева И.К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности. / В кн. Методология и методы социальной психологии М., 1971.
5. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.,1971.

6. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси 1989., 202с.