

3. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Диалог в процессе познания // Познание и общение. М., 1988. С. 63—69.
4. Кучинский Г. М. Диалог в условиях непосредственного общения // Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 92—121.
5. Савельева Т. М. Профессиональное мышление и основные направления его исследований // Адукацыя і Выхаванне. 1995. № 8. С. 98—104.
6. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Пер. с англ. М., 1996.
7. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг / Пер. с англ. М., 1983.
8. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д., 1997.
9. Широканов Д. И., Алексеева Е. А. и др. Стереотипы и динамика мышления. Мн., 1993.

С. И. Чиникайло

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

В психолого-педагогической литературе все более настойчиво отмечается тот факт, что значительная часть детей, поступивших в школу, испытывают серьезные трудности в адаптации к школе. Низкая адаптация к социальным и психологическим нагрузкам обуславливает неадекватные реакции на них (аффекты, негативизм, агрессивные формы поведения, уход в себя и т. д.) Следствием этого является формирование устойчивых стереотипов неадекватного поведения, негативных черт характера. Деформируется система отношений с окружающими, которая проявляется в асоциальных проявлениях.

Согласно данным выборочных исследований, уже в начальных классах выявляется около 25 % детей с подобными проблемами, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества.

В последнее время при изучении различных проблем, связанных с обучением детей в школе, используется термин *школьная дезадаптация*. Этим термином, как правило, обозначаются отклонения в учебной деятельности школьника, проявляющиеся в виде затруднений в учении, нарушений дисциплины, конфликтов с одноклассниками. Как показали исследования, в ряде случаев психологическая школьная дезадаптация остается скрытой и от педагогов, и от родителей. Ее симптомы могут не сказываться отрицательно на успеваемости и дисциплине учащихся, проявляясь либо в субъективных переживаниях, либо в форме психогенных нарушений (Е. В. Каган, Е. В. Новикова,

А. М. Прихожан). С учетом таких масштабов и негативных последствий этого явления проблему школьной дезадаптации следует отнести к одной из наиболее серьезных социальных проблем, требующих уже не столько углубленного изучения, сколько безотлагательных поисков продуктивного решения на практическом уровне [2, с. 7].

Вместе с тем знакомство с теоретическими аспектами данной проблемы, активно разрабатываемой в последние годы в нашей стране, необходимо для формирования концептуальных представлений о сущности феномена школьной дезадаптации и для выбора соответствующих методических подходов к ее диагностике, профилактике и коррекции.

Определенным этапом в изучении проблемы адаптации к школе явилось, на наш взгляд, издание научно-педагогического пособия «Диагностика школьной дезадаптации» (1993). В нем, в частности, дается определение школьной дезадаптации, под которой понимается «некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям школы, ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным [2, с. 6]. В пособии дается группировка нарушений психического развития, приводящих к тем или иным нарушениям школьной адаптации. Интеллектуальные нарушения более приводят к трудностям в овладении учебной деятельностью, личностные — к трудностям в общении и взаимодействии с окружающими. Особенности нейродинамики, нестабильность психических процессов влияют на поведение, что может нарушать и учебную деятельность, и взаимоотношение с окружающими.

Необходимо заметить, что эти вопросы выходят за рамки проблемы готовности детей к обучению в школе, достаточно подробно изучаемой в психологии. Речь идет не о наличии или отсутствии у детей знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в школе, а об особенностях развития личности ребенка и тех трудностях, которые возникают в процессе взаимодействия мотивационно-смысловых структур личности ребенка с новой социальной ситуацией развития, в которой он оказывается, попав в школу [3, с. 1].

Среди факторов, способствующих развитию школьной дезадаптации, выделяют значительную биологическую предрасположенность, индивидуальные особенности личности, особенности семейных отношений, несформированность навыков учебной деятельности, направленность поведения педагога.

М. С. Логинова, В. Е. Каган, Е. В. Новикова указывают на то, что симптомы школьной дезадаптации могут отмечаться у абсолютно здоровых детей, а также сочетаться с различными нервно-психическими заболеваниями. При этом школьная дезадаптация не распространяется на нарушения учебной деятельности, вызванные олигофренией, задержками психического развития, грубыми органическими расстройствами, физическими нарушениями органов чувств.

Существует клинически оправданная традиция связывать школьную дезадаптацию с теми нарушениями учебной деятельности, которые сочетаются с пограничными расстройствами. Так, В. Н. Петрунук и Л. Н. Таран рассматривают «школьный невроз» как своеобразное нервное расстройство, возникающее после прихода в школу. Эта же традиция типична для многих западных исследований, в которых школьная дезадаптация изучается как особый невротический страх школы, синдром ее избегания или школьная тревожность.

Повышенная тревожность может и не проявляться непосредственно в нарушениях учебной деятельности, но приводит к серьезным внутриличностным конфликтам у школьников, она переживается как постоянный страх неудачи в школе. Таким детям свойственно повышенное чувство ответственности, они хорошо учатся и ведут себя в школе, однако испытывают внутренний дискомфорт. С точки зрения В. Н. Войтко и Ю. З. Гильбуха такие дети работают в режиме перегрузки своих возможностей, что не способствует их полноценной адаптации к обучению в школе.

Некоторые авторы, характеризуя процесс приспособления ребенка к школе, избегают пользоваться понятием *дезадаптация*, а предпочитают говорить о различных уровнях адаптации. Так, А. Л. Венгер рассматривает адаптированность как систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности и выделяет три уровня адаптации:

1. Высокий уровень. Первоклассник положительно относится к школе, учебный материал усваивает легко, решает усложненные задачи, прилежен, проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе, занимает в классе благоприятное статусное положение.

2. Средний уровень. Первоклассник положительно относится к школе, понимает учебный материал. Если учитель излагает его наглядно и подробно, то усваивает основное содержание программ, бывает сосредоточен только тогда, когда занят тем, что интересуется, дружит со многими одноклассниками.

3. Низкий уровень. Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе, нередко жалобы на нездоровье, доминирует

подавленное настроение, самостоятельная работа с учебным материалом затруднена, знает по имени и фамилии часть одноклассников близких-друзей не имеет.

Недостаток такой классификации характеристик дезадаптивных учащихся в описании А. Ж. Венгера состоит в том, что описание относится к области усвоения учебного материала и выполнению школьных обязанностей, т. е. к предметной стороне учебной деятельности. Е. В. Новикова справедливо замечает, что проявления школьной дезадаптации выражаются не только в затруднениях в учебе, нарушениях поведения, конфликтах с одноклассниками и с учителями, но и в невротических реакциях, связанных с учебой, страхами, повышенной тревожностью.

Так, В. Е. Каган определяет психогенную школьную дезадаптацию 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» [4, с. 89—90]. Данное понимание психогенных реакций и нарушений базируется на представлении В. Н. Мясищева о неврозе, как о «неудачно, нерационально и непродуктивно разрешаемом противоречии между нею и значимыми для нее сторонами действительности ...» [4].

В современной психологической литературе школьная дезадаптация объясняется как:

— дидактогении, когда психотравмирующим фактором признается сам процесс обучения (Н. Г. Мысько);

• — следствие дидактогений, т. е. возникновение расстройств, вызываемых неправильным поведением педагога (Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский, Д. Н. Исаев, И. Н. Невский)

— результат повреждения центральной нервной системы (Л. Н. Винокуров, В. В. Ковалев)

— результат семейной дисгармонии (К. В. Бардин, В. Н. Петручек, Л. Н. Петручек, Л. Н. Таран и др.)

— сложная система сочетаний психогенных факторов и нозологических закономерностей (Г. А. Усурина, Н. М. Жариков, М. С. Логинова, М. А. Лебедев, В. Е. Каган)

— многоуровневое нарушение, связанное с ведущей деятельностью и социальной ситуацией развития (Е. В. Новикова и др.)

В зарубежной литературе школьная дезадаптация обычно связывается с такими явлениями, как страх перед школой (*school fobia*), школьная тревожность (*school anoxiety*), избегание школы (*school refusal*) (Clyne, Phillips, Last, Fransis, Svingen).

Один из наиболее продуктивных психологических подходов к решению проблем школьной дезадаптации, на наш взгляд, представлен Е. В. Новиковой, которая вместо одностороннего учета дидактогенной и «отягощенной» наследственности и дидактологической и особенностей семейной среды пытается учесть все эти факторы и влияния в их системном единстве. Так, Е. В. Новикова, основываясь на взглядах Л. С. Выготского, Л. И. Божович, Л. С. Славиной и других на проблему возраста, на классификацию форм школьной дезадаптации по их связи с учебной деятельностью, пишет, что «причиной возникновения психогенных нарушений являются не сами по себе промахи в учебной деятельности младшеклассников, а их переживания по поводу этих промахов» [6, с. 26]. Автор выдвигает предположение, что механизм школьной дезадаптации на разных этапах возрастного развития принципиально различается. Так, специфика школьной дезадаптации у младших школьников определяется ведущей для этого возраста учебной деятельностью и предлагает следующую классификацию форм школьной дезадаптации, характерной для младшего школьного возраста:

1. Дезадаптация вследствие недостаточного овладения необходимыми компонентами предметной стороны учебной деятельности. Причины могут заключаться в недостаточном интеллектуальном и психомоторном развитии ребенка, в отсутствии помощи и понимания со стороны родителей и учителей. Эта форма школьной дезадаптации переживается остро лишь тогда, когда взрослые подчеркивают неумелость и бестолковость ребенка.

2. Дезадаптация вследствие неспособности произвольно управлять своим поведением. Низкий уровень самоуправления затрудняет овладение как предметной, так и социальной сторонами деятельности. Причиной может быть неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений).

3. Дезадаптация как следствие невозможности приспособиться к темпу школьной жизни. Эта форма чаще всего встречается у соматически ослабленных детей, детей с задержками психического развития, слабым типом нервной системы. Причинами могут быть неправильное воспитание в семье, игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей, не выдерживающих высокие нагрузки.

4. Дезадаптация как результат дезинтеграции норм семейной общности и школьного окружения. Причины возникновения этой формы: невозможность выхода ребенка за границы семейной общности, отсутствие контакта в школе, недоверие учителю, панический страх расставания с родителями.

Таким образом, Е. В. Новикова выделяет следующие особенности школьной дезадаптации у младшеклассников:

1. Невозможность овладеть, в первую очередь, операциональной стороной учебной деятельности, а не социальной.

2. Трудности в учебе и поведении осознаются детьми в основном через отношение к ним учителя.

3. Причины возникновения дезадаптации связаны с отношением в семье к ребенку и к его учебе.

Подобного рода своеобразный «синдромный» целостный анализ описывает А. Л. Венгер на материале жалоб родителей по поводу трудностей, возникающих у их детей. В основе этого подхода лежит схема: первичные причины — первичные нарушения — неадекватная обратная связь со стороны значимого взрослого — вторичные нарушения, подкрепляющие действия взрослого.

Т. В. Дорожевец (1995), исследуя теоретические вопросы по данной проблеме, позволяет предположить, что школьная адаптация осуществляется в трех сферах: академической, социальной, личностной. Академическая адаптация характеризует степень принятия учебной деятельности и норм школьной жизни. Социальная адаптация отражает успешность вхождения ребенка в новую социальную группу. Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности (я — школьник). Базируясь на теоретических положениях Ж. Пиаже, рассматривающего адаптацию как единство противоположно направленных процессов ассимиляции и аккомодации, Т. В. Дорожевец отмечает, что «говорить о полноценной адаптации можно лишь в случае равновесия между процессами ассимиляции и аккомодации на всех уровнях: академическом, социальном и личностном. Преобладание лишь одного из процессов может рассматриваться как вариант школьной дезадаптации» [3, с. 13].

Учитывая масштабность обсуждаемого феномена, охватывающего большой спектр трудностей, возникающих у младших школьников, возникает необходимость поиска продуктивного решения на практическом уровне, основанном на наиболее эффективных подходах изучения дезадаптации.

Литература

1. Бурменская Г. В., Харабанова О. А., Лидере А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990.

2. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С. А. Беличевой. М., 1993.

3. Дорожевец Т. В. Изучение школьной дезадаптации: Мет. рек. Витебск, 1995.

4. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89—95.

5. Новикова Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников. М., 1985. С. 42—56.

6. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А. А. Бодалева, Р. П. Кричевского. М., 1998.

Б. А. Христович

К ВОПРОСУ ОБ АДДИКТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ

Проблема воспитания подрастающего поколения во многом может быть успешно решена в том случае, если наука найдет оптимальные пути профилактики у детей и подростков пагубных пристрастий, в том числе связанных с курением, алкоголем, употреблением наркотиков или, как говорят психологи, аддиктивным поведением.

Аддиктивное поведение (addiction — пагубная привычка) — пристрастие к чему-нибудь, порочная склонность. Аддиктивным («зависимым») поведением называют злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние, включая алкоголь и курение табака, до того как сформировалась физическая зависимость от них [8, с. 462]. Е. П. Ильин в своей книге определяет аддиктивное поведение как злоупотребление одним или несколькими химическими веществами, протекающее на фоне измененного состояния сознания [4, с. 249].

В первом определении акцент сделан на *злоупотреблении веществами, приводящими к изменению психического состояния*. Во втором — на *злоупотреблении веществами, протекающем на фоне измененного состояния сознания*. В первом случае аддиктивное поведение рассматривается как процесс, приводящий к зависимости, во втором — как результат сформировавшейся зависимости.

К вариантам аддиктивного поведения обычно относят: прием веществ, изменяющих психическое состояние, таких как алкоголь, наркотики, лекарства и различные яды; участие в азартных играх, включая компьютерные; сексуальное аддиктивное поведение в виде повышенного сексуального влечения; переедание; нервную анорексию; трудовоголизм; длительное прослушивание музыки, основанной главным образом на ритмах [5, с. 334].