

2. Краткий словарь системы психологических понятий / Под ред. К.К. Платонова – М.: Высшая школа, 1981. – 176 с.
3. Кричевский Р.Л. Проблема межличностной совместимости в зарубежной социальной психологии // Вопросы психологии. – М.: Педагогика, 1979. – № 5. – С. 161–170.
4. Обозов Н.Н. Совместимость и срабатываемость людей. – СПб.: Облик, 2000. – 212 с.
5. Орел В.Е., Сенин И.Г. Личностный опросник NEO PI-R: Руководство по применению. – Ярославль: Психодиагностика, 2004. – 38 с.
6. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования / Под ред. В.С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
7. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Изд-во «Наука», 1982. – 314 с.
8. McCrae R.R., Costa P.T. Personality in Adulthood: A Five-factor Theory Perspective (2nd ed.). – N.Y., 2003. – 268 p.

А.М. Кухарчук, С.И. Чиникайло

ОСОБЕННОСТИ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме изучения особенностей дезадаптации младших школьников. Авторы выявляют трудности адаптации, которые возникают у младших школьников на начальном этапе обучения, рассматривают особенности и специфику этих трудностей с целью оказания своевременной профилактической и коррекционной помощи учащимся, профилактики нарушений их профессиональной адаптации в будущем.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, дезадаптация.

Изучение феномена профессиональной адаптации требует его рассмотрения в процессе профессионального развития личности, одним из важнейших этапов которого являются школьные годы, особенно приобщение к учебной деятельности в младших классах. Адаптация ребенка к школьному обучению закладывает основы для усвоения ее механизмов, необходимых для дальнейшей жизни, развивает способность адаптироваться к различным видам деятельности, в т.ч. и к профессиональной. Основной причиной, поддерживающей интерес психологов к данной проблеме, является ее практическая значимость. Всегда существовала необходимость в изучении особенностей, условий и средств, которые наилучшим образом соответствовали бы индивидуальным возможностям учащихся и положительно влияли на их адаптацию.

В последнее время под влиянием биологических, социально-экономических, психолого-педагогических причин увеличивается количество детей с нарушениями в адаптации. Эти нарушения могут сопровождать ребенка во время учебы в школе, во взаимоотношениях со сверстниками, сказаться на его взрослой жизни, в частности, затруднять адаптацию к профессиональной деятельности. Поэтому проблема социально-психологической дезадаптации ребенка приобретает особую актуальность как в научном, так и в практическом плане, и требует изучения ее особенностей в школьные годы и безотлагательных поисков ее продуктивного решения.

Анализ современного состояния психологической науки по данной проблеме показал, что в настоящий момент существует большое количество

работ, посвященных феномену дезадаптации, в т.ч. и школьной (А.А. Налчаджян, 1968; Т.Г. Дичев, 1976; И.К. Кряжева, 1980; А.Н. Жмыриков, 1989; С.А. Беличева, 1994; Т.В. Дорожевец, 1995; Б.С. Братусь, 1997 и др.).

В современной психологической литературе представлено несколько подходов к объяснению школьной дезадаптации: как дидактогении, когда психотравмирующим фактором признается сам процесс обучения (Г.Н. Мысько, 1984); как следствие дидактогений, т.е. возникновения расстройств, вызываемых неправильным поведением педагога (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, 1975; Д.Н. Исаев, 1984; И.Н. Невский, 1986); как результат повреждения центральной нервной системы (Л.Н. Винокуров, 1974; В.В. Ковалев, 1979); как результат семейной дисгармонии (В.Н. Петруnek, Л.Н. Петруnek, Л.Н. Таран, 1981); как сложная система сочетаний психогенных факторов и нозологических закономерностей (М.С. Логинов, М.А. Лебедев, 1983; В.Е. Каган, 1984); как многоуровневое нарушение, связанное с ведущей деятельностью и социальной ситуацией развития (Е.В. Новикова, 1985). В зарубежной литературе школьная дезадаптация обычно связывается с такими явлениями, как страх перед школой (school fobia), школьная тревожность (school anxiety), избегание школы (school refusal). (Clyne, 1966, Phillips, 1978; Last, 1988; Svingen, 1990) [2].

В психолого-педагогической литературе все более настойчиво отмечается тот факт, что значительная часть детей, поступающих в школу, испытывают серьезные трудности в адаптации к ней. Процесс этот часто протекает болезненно для детей, приводит к неблагоприятным последствиям, психогенной школьной дезадаптации. Этим термином, как правило, обозначаются отклонения в учебной деятельности школьника, проявляющиеся в виде затруднений в учении (В.Е. Каган, 1984); нарушений дисциплины (Г.Н. Мысько, 1980); конфликтов с одноклассниками (В.В. Граховский, 1980).

Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников (1993) считают, что школьную дезадаптацию корректнее рассматривать как более частное явление по отношению к общей социально-психологической дезадаптации. Поэтому исходя из общетеоретических представлений о сущности социально-психологической адаптации личности, они предлагают, на наш взгляд, одно из наиболее удачных определений школьной дезадаптации, которая рассматривается как «вполне самостоятельный феномен, формирующийся в результате несоответствия социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или в крайних случаях невозможным».

Их мнения близки к точке зрения Т.Д. Молодцовой (1997), которая под дезадаптацией детей и подростков понимает «результат внутренней или внешней (иногда комплексной) дезгармонизации взаимодействия личности с собой и обществом, проявляющейся во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности и взаимоотношений личности».

Обобщение результатов многих исследований позволило Н.Г. Лускановой и И.А. Коробейникову (1993) выделить основные факторы, способные при

определенных условиях стать причинами неуспешности и неприспособленности младших школьников: нарушение формирования отдельных психических функций и познавательных процессов; социально-педагогическая запущенность; нарушение формирования школьных навыков; соматическая ослабленность ребенка; длительная и массивная психическая депривация; двигательные нарушения; эмоциональные расстройства. Е. Олкинуора (1983) считает, что пусковым механизмом этого процесса является резкое изменение условий, привычной жизненной среды, наличие стойкой психотравмирующей ситуации. Вместе с тем индивидуальные особенности и недостатки в развитии человека, которые не позволяют ему выработать адекватные новым условиям формы поведения, также имеют немалое значение в развертывании процесса дезадаптации.

В контексте обсуждаемой проблемы наибольший риск представляет момент поступления ребенка в школу и период первичного усвоения требований, предъявляемых новой социальной ситуацией развития. Трудности первоклассников в начале учебного года еще не являются явными признаками дезадаптации, отражая вхождение ребенка в новую ситуацию развития в начале первого класса, они вполне могут быть преодолены при определенных условиях. Однако приобретение трудностей устойчивого характера и увеличение их в конце первого года обучения в школе свидетельствуют о нарушениях адаптации.

Согласно данным выборочных исследований (Е.В. Новикова, 1985, 1987; Э.М. Александровская, 1985, 1988; Н.Г. Лусканова, 1987, 1993; И.А. Коробейников, 1990, 1993 и др.), уже в начальных классах выявляется от 15 до 40% учащихся с проблемами школьной дезадаптации, проявляющимися в нарушениях успеваемости, поведения и межличностных взаимодействий. При этом отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества.

Учитывая значительность масштабов, а также высокую вероятность негативных последствий, достигающих уровня клинической и криминальной выраженности, школьную дезадаптацию, безусловно, следует отнести к одной из наиболее серьезных проблем, требующих как углубленного изучения, так и неотложных поисков ее разрешения на практическом уровне, поэтому изучение особенностей этого процесса на начальном этапе обучения выступило в качестве основной задачи нашего исследования. С этой целью была использована Карта наблюдений Д. Стотта [4]. В основе методики Д. Стотта лежит фиксация форм дезадаптированного поведения по результатам длительного наблюдения за ребенком, которое может осуществляться не только психологом, но и учителем, классным руководителем. Карта наблюдений содержит относительно элементарные фрагменты поведения школьника, сгруппированные в синдромы, по каждому из них подсчитывается сумма баллов и общий «коэффициент дезадаптированности» по сумме баллов по всем синдромам. Их шестнадцать: а) НД – недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; б) Д – депрессия; в) У – уход в себя; г) ТВ – тревожность по отношению к взрослым; д) ВВ – враждебность по отношению к взрослым; е) Т – тревога по отношению к взрослым; ж) А – недостаток социальной нормативности

(асоциальность); з) ВД – враждебность к детям; и) Н – неугомонность; к) ЭН – эмоциональное напряжение; л) НС – невротические синдромы; м) С – неблагоприятные условия среды; н) СР – сексуальное развитие; о) УО – умственная отсталость; п) Б – болезни и органические нарушения; р) Ф – физические дефекты.

Карта наблюдений Д. Стотта, заполняемая учителем, применялась в двух четвертых классах одной из средних школ г. Минска (всего 50 человек). Для более полной картины дезадаптации младших школьников материалы, полученные при помощи этой методики, сопоставлялись с результатами теста-опросника Шмишека (детский вариант), выявлявшего акцентуации характера обследуемых и теста-опросника школьной тревожности Филлипса для детей младшего и среднего школьного возраста, определяющего общее эмоциональное состояние при помощи содержательных характеристик следующих тревожных синдромов (факторов):

1. Общая тревожность в школе, связанная с различными формами включенности в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса, на фоне которого развиваются социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха, не позволяющая развивать потребности в успехе.

4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания, сопряженные с необходимостью самораскрытия.

5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимых других в оценке своих результатов, тревога и ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность общения.

Анализ заполненных на четвероклассников карт наблюдений показал, что у них чаще выделяется один доминирующий синдром (65%), реже – группа синдромов (35%). Среди доминирующих синдромов преобладают враждебность по отношению ко взрослым (ВВ) и депрессия (Д). Но их распределение и выраженность по обследуемым классам неодинаковы. В 4А классе синдром ВВ представлен 122 суммарными баллами, в 4Б – 198, в 4А классе синдром «депрессия» представлен 252 суммарными баллами, в 4Б – 144. Обследованные классы отличаются и общим коэффициентом дезадаптированности, который в 4Б классе колеблется от 14 до 91 балла, а в 4А классе он значительно выше (от 28 до 131 балла).

Если исходить из того, что в норме показатель адаптированности находится в пределах 25 баллов, то 32% учащихся 4Б класса можно считать адаптированными к условиям обучения в школе; 68% имеют те или иные нарушения в механизмах личностной адаптации, а некоторые из них находятся на грани клинических нарушений. В 4А классе, согласно данным обследования, все учащиеся в той или иной мере дезадаптированы и нуждаются в специальной помощи.

Сопоставление полученных с помощью Карты наблюдений результатов с данными теста-опросника школьной тревожности Филлипса показало, что фактор «общая тревожность в школе» выше в 4А классе, что совпадает с коэффициентами дезадаптированности учащихся в этом же классе.

Наибольшую выраженность по обследованным классам имеет фактор «страх проверки знаний», что в 4А классе проявляется более заметно, чем в 4Б, в котором перечисленные ранее факторы тревожности (кроме 4 и 6) имеют меньшую представленность.

Факторы «страх самовыражения» (4) и «страх несоответствия ожиданиям окружающих, ориентация на значимых других» (6) имеют приблизительно одинаковую и достаточно выраженную представленность в обследованных классах, что подчеркивает их весомость для учащихся младших классов. Они испытывают негативные эмоциональные переживания в связи с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, а также тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими людьми. Фактор «проблемы и страхи в отношениях с учителями» (8) имеет несколько большую представленность в 4А классе. Общий негативный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения, также как и наличие большего количества акцентуированных личностей (29%), по сравнению с 4Б классом (20%), могут в определенной мере объяснить дезадаптированность всех учеников этого класса.

Общий уровень тревожности по четвертым классам «А» и «Б» представлен на рисунках 1 и 2.



Рис. 1.

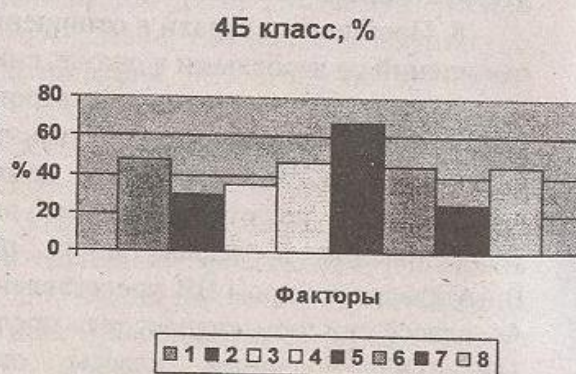


Рис. 2.

Таким образом, опыт использования Карты наблюдений Стотта позволяет рекомендовать ее в качестве важного инструмента для диагностики трудностей адаптации учащихся в школе и организации своевременной профилактической и коррекционной работы с ними.

Литература

1. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А. Беличевой. – М.: Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 135 с.
2. Дорожевец Т.В. Исследование школьной дезадаптации. – Витебск: ВГУ, 1995. – 32 с.
3. Основы психологии. Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999. – 576 с.
4. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.