

ПРОБЛЕМЫ СРЕДОВОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Развитие личности несовершеннолетнего, протекающее на фоне его психического развития в целом, не лишено противоречий, свойственных взаимодействию человека и общества. Усвоение культуры предшествующих поколений происходит в реальном взаимодействии с конкретным окружением, а это требует от учащегося той пластичности, способности соотносить свои потребности с возможностями их удовлетворения, которые обеспечивают бесконфликтный образ жизни (уровень конфликтности не выходит за рамки, в которых общество позволяет личности реализовать себя). Лишь уравновесив нормативные ожидания со стороны общества со способностью школьника им соответствовать, можно рассчитывать на успешность социализации его личности. В противном случае (обычно обозначаемом как расстройство средовой адаптации) самооценка и уровень притязаний придут в конфликт с условиями воспитательной ситуации (1, 5).

При затяжном или значительном по интенсивности эмоциональных переживаний конфликте расстройство средовой адаптации может стать причиной защитного реагирования неконструктивным способом для разрешения сложившегося противоречия. Основным признаком изменения в мотивообразующей и целеполагающей установках личности является отказ от самосовершенствования во имя коллективных интересов общепринятым способом и предпочтительный выбор такого способа деятельности, который позволит переносить поражение без ущерба для своего «я» (то есть заведомо гарантирует поражение) (6). Естественно, такой диссонанс, получивший в психологии название когнитивного диссонанса, существенно ослабляет восприимчивость учащегося к воспитательному воздействию как педагога, так и коллектива класса.

Для предупреждения средовой дезадаптации необходимо ориентироваться в причинах ее появления и формах выражения. Если понимать адаптацию как состояние, характеризующее приспособляемость человека к условиям среды, личность несовершеннолетнего следует рассматривать в нескольких сферах отношений: с родителями, учителями, с коллективом учащихся и друзьями в среде неформального общения. В каждой из них реализуются вполне определенные социальные потребности. От их содержания зависит, какая из сфер более значима в переживаниях ребенка.

В младшем школьном возрасте, когда потребность корпоративного приобщения (К. Д. Ушинский называл ее «корпоративным духом») стоит на первом месте, ведущим оказывается стремление быть приветствуемым членом коллектива. При этом мне-

ние учителя значительно доминирует над мнением товарищей по классу и часто может быть даже выше родительского. В положении неприветствуемых рискуют оказаться дети, в отношении которых взрослые открыто высказывают разочарование. Поэтому чаще других испытывают затруднение в адаптации дети, не подготовленные к послушанию, воспитание которых протекало в условиях семейной запущенности, а также излишне эмоциональные, аффективно неустойчивые и инфантильные (7). Обычным способом компенсации намечающейся несостоятельности бывает стремление достичь приятного отношения учителя непрямым путем: дети стараются быть полезными по мелочам, исполнительными, чаще попадаться на глаза и т. д. Если такая услужливость оценивается верно и не заслоняет от педагога проблем, переживаемых учеником, меры педагогической реабилитации принимаются своевременно. В противном случае, когда поручение просто дается «наиболее вероятному исполнителю», накапливаются защитные тенденции поведения, угрожающие впоследствии более серьезными отклонениями личностного развития.

С переходом в 4—5 классы, когда учащиеся вступают в отроческий период развития и среди потребностей преобладает стремление быть замеченным, отличиться перед товарищами, появляется риск столкновения с самой системой обучения и воспитания (2).

Отстающие в учебе, недисциплинированные, не умеющие строить отношения с учителями и сверстниками школьники теряют защитника в лице учителя младших классов и вынуждены отстаивать свое положение в коллективе претендующих на престижное положение сверстников. Вполне естественно, что конструктивный путь (хорошая учеба и ответственные общественные поручения) для них самый сложный. Педагогам приходится активно выявлять у таких учащихся индивидуальную одаренность (художественную, конструкторскую, спортивную и др.), чтобы дать им почувствовать преимущество перед окружающими в каком-либо из видов деятельности. Иначе усиление средовой дезадаптации чревато более глубокими расстройствами поведения — демонстративным нарушением норм. Это период развития личности, когда у детей «внезапно портится характер».

Положение усугубляется, если и другая потребность — чувствовать себя членом социально одобряемой семьи оказывается под угрозой. Дети недостойно ведущих себя родителей, «попав под огонь критики» со стороны общественного мнения, крайне болезненно переживают свою принадлежность к порицаемой семье. Неконструктивной формой разрешения такого конфликта нередко бывает побег из дома и бродяжничество, когда 11—13-летние дети предпочитают переносить все тяготы безнадзорного существования в непосредственной близости от своих комфортабельных квартир.

Среда неформального общения начинает играть роль фактора, формирующего личность. Дети ищут в ней возможность бесконфликтного существования, когда противоречия в воспитательной среде «превысили допустимую личностную норму». Сам характер объединения «уличного племени» говорит об этом. Безнадзорные дети испытывают чувство «клановой принадлежности», они объединяются по принципу сходной судьбы, всегда готовы прийти друг другу на помощь, их объединения демократичны и не допускают злоупотребления по отношению к «своим» со стороны более сильных сверстников.

Возможность уклониться от средовых проблем в своеобразный мир общения угрожает гармоничному развитию личности ребенка, так как наряду с нормообразующим воздействием воспитательной среды появляется иная система оценок, обеспечивающих пусть временное, но бесконфликтное существование в обществе. Такая двойная ориентировка особенно нежелательна для детей с невысоким уровнем интеллекта, эмоционально неустойчивых, излишне внушаемых. Чем дольше они «застревают» среди безнадзорных детей, тем труднее становится их педагогически реабилитировать, ибо и без того недостаточно сформированные познавательные, трудовые и социальные навыки подвергаются негативному влиянию.

Накопление признаков средовой дезадаптации в отроческом возрасте подготавливает почву для тех неконструктивных реакций, которые свойственны следующему периоду личностного развития — подростковому (или по другой терминологии — ранней юности). Смысловой и эмоциональный психологические барьеры, возникающие с реакцией эмансипации, оппозиции и группирования, видоизменяют поведение несовершеннолетних и характер их переживаний (3, 8).

Неодобрение педагогов, порицание со стороны родителей теряют для подростка свою эмоциональную значимость, зато ценность мнения среды неформального общения намного возрастает. Принципы группирования 14—16-летних ломают границы поведения, ранее поддерживаемые родителями. Теперь благополучные безнадзорные дети, отличники и троечники, одаренные и неспособные, члены «престижных» и «непрестижных» семей объединяются в своеобразное сообщество, главным отличительным признаком которого служит принадлежность к возрастной подкультуре (4). Запущенные в педагогическом отношении дети, ранее постоянно ощущавшие свою несостоятельность, получают здесь привлекательную возможность выдвинуться в значимые члены группы и даже стать объектом для подражания на основании прежнего жизненного опыта. В то время как их правильно воспитанные сверстники набирают навыки социальных экспериментов для того, чтобы познать свои возможности в столкновениях со средой, они в этом по сути не нуждаются. Нравы подростковой группы устраивают их как удобная форма суще-

ствования. Это грозит стабилизацией личности на уровне социальных ориентаций, приемлемых лишь в узком возрастном промежутке — периоде ранней юности и совершенно неуместных среди взрослых.

Если не принимаются энергичные меры по преодолению тенденции «уклоняться от проблем социализации под протекторат групповых отношений», происходит неизбежная задержка темпов психосоциального развития с накоплением инфантильных свойств и качеств личности. Это нередко служит причиной эксцессов и инцидентов с производственной средой и нормативными установками в сфере правовых отношений.

Особенно неблагоприятным для дезадаптированных подростков оказывается период распада групп (завершение ранней юности) — монотонная оппозиционность, примитивность интересов и наивность суждений начинают раздражать их сверстников. Популярность быстро падает, и дезадаптированные подростки вновь оказываются в положении отвергаемых и неприветствуемых. Такая потеря престижа переживается как сильное разочарование и влечет за собой компенсаторно-защитные реакции.

В стремлении сохранить свое влияние на сверстников педагогически запущенные подростки резко усиливают девиантность поведения: демонстративно совершают все более дерзкие проступки, чтобы удержать «отступников» и «изменников», вовлекая их в компрометирующие нарушения норм морали, вплоть до правонарушений; применяют силу во внутригрупповых отношениях. Когда, как это следует из закономерностей возрастной психологии, группа все-таки распадается на отдельные дружеские связи по взаимной склонности, запущенные подростки (и даже начинающие взрослые) образуют свои объединения по признаку «желающих продолжать подростковый стиль отношений». Дистанция между такими объединениями и обществом в целом быстро увеличивается, так как общество не признает за ними права на подростковую манеру поведения. Чувство культурного отчуждения в таких объединениях способствует их социальной изоляции и появлению внутри объединений криминальных ориентаций.

Именно в этот момент отрицательный пример аморальной семьи с большой вероятностью может стать мотивообразующим фактором поведения, ибо личность ищет опору в микросреде и разрешающая роль родительского образа жизни позволяет уменьшить значимость общественных ценностей большого масштаба.

Педагогическая реабилитация учащихся, испытывающих затруднения средовой адаптации, требует параллельного решения по меньшей мере трех основных задач: организации дополнительного контроля за поведением и условиями воспитания несовершеннолетнего; оказании социальной поддержки для вхождения в организованный коллектив сверстников как его полно-

правного и приветствуемого члена; помощь в преодолении внутриличностного конфликта, вызванного расхождением самооценки с реальным отношением окружающих. По каждому из этих направлений необходимо планировать взаимосвязанную систему мер исходя из основного содержания конфликта.

Например, в младших классах больше внимания требует социальная поддержка, включая активную работу с семьей для привлечения ее к воспитанию, а также психопрофилактическую помощь. В средних классах на первый план выдвигаются задачи преодоления внутриличностного конфликта. Однако обеспечение каждому учащемуся возможности самоутверждения для того, чтобы он имел хоть небольшое, но реальное индивидуальное преимущество, требует больших затрат труда и хорошо налаженного взаимодействия школы и внешкольных детских учреждений. В старших классах необходимо планировать мероприятия, позволяющие усилить контроль за поведением, в том числе мотивы поступков, складывающиеся в процессе группового общения подростков. Эффективность контроля во многом зависит от организации взаимодействия учебного заведения с правоохранительными органами.

И наконец, не следует упускать из виду такой источник средней дезадаптации, как отклонения в состоянии здоровья. В любом возрасте они могут вызвать проблемы, для конструктивного разрешения которых у несовершеннолетнего нет ни умения, ни опыта, ни даже осознания своего болезненного состояния. Пока в классе формируется отношение к учащемуся как к нездоровому человеку, он проходит через большие испытания. Утомляемость, раздражительность, плаксивость, невнимательность и, следовательно, снижение успеваемости служат предметом насмешки со стороны сверстников и поводом для порицания со стороны педагогов.

Таким образом, при составлении комплексного плана деятельности по предупреждению отклонений в поведении учащихся следует учитывать проблемы средней адаптации несовершеннолетнего.

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.

2. *Краковский А. П.* О подростках. М.: Педагогика, 1970.

3. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. М.: Медицина, 1983.

4. *Мудрик А. В.* Личность школьников и ее воспитание в коллективе. М.: Просвещение, 1983.

5. *Петровский А. В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

6. *Трусов В. П.* Социально-психологические исследования когнитивных процессов. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.

7. *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Педагогика, 1958.

8. *Филонов Л. Б.* Психологические способы выявления скрываемого обстоятельства. М.: Изд-во МГУ, 1979.