

*Памяти единственной доченьки  
Варламовой Эльвиры Витальевны  
посвящаю*



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ  
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.Я. ВАРЛАМОВА**

# **ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ**

Волгоград 2001

ББК 74.200.4  
В18

Научный редактор *Е.В. Агарков*  
Ответственный за выпуск *Н.С. Евстратова*

Рецензенты:

зав. каф. управления педагогическими системами ВГПУ,  
член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. *В.В. Сериков*;  
д-р пед. наук *Л.И. Гриценко*; д-р пед. наук *Е.А. Крюкова*

**Варламова А.Я.**

В18 Школьная адаптация подростков. — Волгоград: Издательство ВолГУ, 2001. — 144 с.  
ISBN 5-85534-437-7

В данной монографии отражена система деятельности педагогического коллектива по профилактике дезадаптации подростков.

Книга адресуетея учителям, классным руководителям, социальным педагогам, родителям, студентам и всем, кто неравнодушен к вопросам формирования личности подростка.

ISBN 5-85534-437-7



© А.Я. Варламова, 2001  
© Издательство Волгоградского  
государственного университета, 2001

## Предисловие

А ведь школа есть! В ней учатся миллионы детей и задача нас, учителей, и всех, кто к делу образования имеет прямое или косвенное отношение, сделать все возможное, чтобы возродить у учащихся интерес к познанию, сделать обучение в радость; подготовить молодое поколение к жизни, к адаптации в социуме и к его преобразованию; развить индивидуальность, потребности и способности человека, его ориентации в жизни, стимулирующие самореализацию. Известнейший философ Б. Рассел в своих работах особой строкой выделил утверждение о том, что современный мир не стал бы таким, каков он есть, если бы в XVII веке сто выдающихся личностей погибли бы в детстве. Если творческий потенциал ста человек имеет такое значение для мировой истории, то какое прекрасное будущее ждало бы нас, если бы миллионы детей получили возможность для самовыражения и развития природных способностей! А суть мечты философа — создать все необходимые условия для разностороннего развития обучающихся в образовательных учреждениях.

Не секрет, что интеллектуальные способности, эрудиция, воображение не «высыживаются», а развиваются естественным способом у любого человека, если его поместить в комфортные условия. Таким «комфортным местом» должно быть образовательное учреждение. Сколько бы много не создавалось инновационных учреждений (лицеи, гимназии, частные школы и т. п.), обычная школа была и будет всегда. Именно в ней обучаются самые разные дети как по социальному происхождению, так и по физическому, умственному и психическому развитию. Известно, что особо нас волнует отношение к познанию обучающихся подросткового возраста (10—15 лет). Ведь у подростка по ряду физиологических, психических, педагогических и социальных причин проявляются лень, раздражительность, грубость, заниженная или завышенная самооценка, отчужденность, нежелание учиться, даже посещать школу и т. п., а учителя, родители чего-то добиваются от него, нака-

зывают, совсем забывая, что у подростка опережается физическое и физиологическое развитие, а с этим — и духовные потребности, но удовлетворить он их не может за счет дефицита знаний, умений, просто дефицита жизненного опыта, отсюда и появляется негативное отношение к учению, школе. Особенно заметен дискомфорт у подростка, не нашедшего себе друга (родитель, член семьи, учитель, сверстник и т. п.), который мог бы до конца его выслушать, понять и вместе задуматься о выходе из критической ситуации. Легкоранимые и в то же время агрессивные, не найдя нагрузки согласно жизненной энергии, мешают окружающим, внешне проявляют «героизм», а внутреннее состояние иное: поиск чего-то необходимого, которое могло бы увлечь их, возможность проявить себя, самоутвердиться, доказать окружающим, что он что-то значит и умеет не хуже других. Вот это внутреннее «что-то» учитель должен заметить в ученике и незаметно вовлечь в образовательный процесс через его интерес, желания. Одним словом, помочь подростку выйти из дезадапционного пространства.

Учитель, располагая к себе внимание, доверие учащихся, как бы на мгновение становится с ними на равных, этим самым приоткрывает ребенку душу, плавно переводит на «одно дыхание» и незаметно уводит в мир познания. Урок проходит незаметно по времени, а сколько обучаемые извлекают полезного для себя, что преобразовывает, обогащает их и появляется желание учиться. Зная потребности каждого ученика, его плюсы и минусы, учитель строит урок исключительно с учетом индивидуальных особенностей, интереса и возможностей ребенка. В уроке участвуют все, нет равнодушных среди учащихся, каждый чувствует себя создателем, творцом, а в учителе видит друга, помощника. Разумеется, подобное с детьми может ежедневно творить учитель-мастер, что означает, что он есть и психолог, и артист, и стратег, и профессиональный тактик. Именно тот мастер-учитель, который выбирает для себя роль помощника, но не повелителя, не вершителя судьбы ребенка в строительстве самого себя. Выступая в роли координатора, учитель познает и ребенка и себя.

Развивая и совершенствуя новые технологии, направленные на создание условий для саморазвития обучающейся лич-

ности, будь то дошкольное, школьное учреждение, ПУ, колледж и даже вуз, этим самым мы создаем условия для саморазвития общества. Задача возрождения России ложится на плечи образовательных учреждений, которые должны, воспитывая растущее поколение, учить великому чувству ответственности за все живое. Главное назначение деятельности учителя по отношению к каждому ребенку можно выразить в словах: **«Раскрой талант и сделай мир счастливым. Построй фундамент собственной души!»**.

## Введение

Адаптация школьников к условиям учебной деятельности органически связана со многими другими проблемами образования. В последнее время произошла смена акцентов в понимании главенствующих факторов дезадаптации: высоко оценивая значимость фактора биопсихологического, проявляющегося в особенностях психофизического развития детей, ученые ведущее значение придают социопсихологическому фактору. Это связано с резким усложнением социального портрета общества, расслоением социальной структуры, сменой главных жизненных ориентиров общества в целом и отдельных индивидуумов в частности.

Все это заметно отразилось на масштабе и глубине дезадаптации школьников к усложняющимся условиям школьной жизни. Наиболее наглядно и интенсивно эти процессы протекают у подростков, которые характеризуются быстрой и глубокой психологической и биологической перестройкой организма, множеством сложных социальных связей, психологической неустойчивостью.

В результате дезадаптации как отклонения от возрастных норм в ситуации развития личности и организма у подростков появляются психические расстройства, предрасположенность к возникновению вредных привычек, проявления девиантного поведения, снижается успеваемость, возрастает вероятность правонарушений и, следовательно, социальная опасность. Вследствие этого возникает потребность в подробном анализе сущности механизмов факторов дезадаптации; разработке системы работы педагогических коллективов по педагогической поддержке учащихся в дезадаптационных ситуациях с учетом возрастных особенностей.

В настоящее время диагностика, профилактика дезадаптации, реадaptация осуществляются в общеобразовательных заведениях социальными педагогами, психологами, учителями, классными руководителями, но их усилия, как правило, не взаимосвязаны, что снижает их эффективность. Это заставляет по-новому посмотреть на формы педагогической поддержки



учащихся в дезадапционно опасных ситуациях через создание целостной системы работы педагогического коллектива по профилактике школьной дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков.

О большом практическом и теоретическом значении вопроса школьной подростковой адаптации говорит рост числа как отечественных, так и зарубежных публикаций, посвященных этой проблеме. Проблема адаптации детей в школе, причины девиантного поведения постоянно волнуют как педагогов, воспитателей, так и психологов. Огромную роль в рассмотрении проблем нарушения дисциплины, причин нежелания учиться принадлежат отечественным педагогам — П.П. Блонскому, К.Д. Ушинскому, С.Т. Шацкому и др. В настоящее время актуальными представляются воззрения Л.С. Выготского на механизм адаптации индивидуумов к обществу в процессе формирования личностного опыта. Значительный вклад в изучение проблемы генезиса личности, соотношения социального и индивидуального в личностном опыте внесли ученики Л.С. Выготского — Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др. Вопросы устойчивости личности в различных условиях рассмотрены в работах И.С. Кона.

Наряду с общетеоретическими работами стали появляться узкоспециализированные детальные изыскания по различным направлениям, в том числе по изучению причин и путей профилактики школьной дезадаптации. Эта проблема была и остается одной из самых актуальных, поэтому ей посвящены сотни трудов, диссертаций, книг, статей и т. п. Влияние среды на процесс дезадаптации, меры социальной поддержки учащихся в предконфликтных и конфликтных ситуациях рассматривается в работах Б.Н. Алмазова. Причины и формы дезадаптации в связи с невротами представлены в работах С.А. Бадмаева, Б.С. Братусь, В.Н. Мясищева, А.С. Слуцкого, Н.И. Фелинской и др. Педагогические и социальные проблемы дезадаптации — в работах Ю.Е. Алешинной, А.С. Белкиной, Т.А. Власовой, А.И. Кочетова и др. В работах Л.М. Аболина, С.А. Беличевой, К.Н. Волкова, А.Е. Личко, Ю.А. Миславского и др. акцентируется внимание на психологических аспектах дезадаптации.

В зарубежной печати имеются работы по характеру проявлений и типологии дезадаптации. Среди них можно выделить ис-

следования С. Аш, посвященные механизму комфортности; труды П. Поппера и И. Раншбурга о социальных факторах развития личности; М.А. Робера и Ф. Тильмана о типологии личности, психологии индивидуального и группового поведения; Е. Галантера, Дж. Миллера и К. Прибрама — о нейродинамических аспектах личности; М. Земска — об адаптации подростков в семье; Г. Лебона — о законах поведения человека в неорганизованной общности людей. В работах неофрейдистов А. Адлера, К. Хорни, К. Юнга, Э. Фромма и др. особое внимание уделяется структуре личности, природе комплексов, социальной обусловленности поведения и психики человека.

Несмотря на значительное количество публикаций по проблеме школьной дезадаптации, многие аспекты процесса адаптации и реадаптации остаются мало исследованными, особенно с позиций современных гуманистических подходов к образованию. Нельзя не заметить существующее противоречие между фундаментально разработанными теоретическими концепциями личностно-ориентированного образования и предметно-ориентированными установками педагогической деятельности многих школьных педагогов, для которых личность школьника остается на втором плане по сравнению с его успехами в учебе. Это является главной причиной дискомфорта состояния учащихся, что часто ведет к общей дезадаптации подростков. Потому не случайно в этой книге мы попытались представить личностно-ориентированную модель системы деятельности педагогического коллектива общеобразовательной школы по профилактике дезадаптации и педагогической организации процесса реадаптации подростков в условиях образовательного процесса.

Практика показала, что необходимо иметь гибкую методически совершенную систему работы педагогического коллектива по профилактике дезадаптации и организации процесса реадаптации подростков, которая бы обеспечила поддержку их личностного развития. Такую систему педагогической поддержки обучающихся можно создать при условии, если:

- будет определена методика диагностики уровня реальной адаптированности подростков и их адаптационного потенциала;

- в общей системе педагогической работы в качестве ведущих направлений будут выступать развитие стержневых смыслообразующих и социально значимых мотивов деятельности школьников (активационных центров мотивации деятельности) и становление у них гармоничной аксиологической системы, в которой развитие ценностей идет как в пространстве (от личных к общечеловеческим), так и во времени (от близких к далеким);

- в результате педагогической деятельности будет создана система педагогических средств по нейтрализации дезадаптационных факторов, направленных на поддержку адаптационных свойств личности и на положительное изменение личностной позиции подростка в структуре социума микро- и мезоуровня.

Вместе с тем следует заметить, что педагогическая поддержка учащихся в школьной адаптации невозможна без учета индивидуальных особенностей подростков. Даже благоприятная внутренняя адаптация личности к условиям и требованиям социума может произойти при создании условий для саморазвития и самореализации способностей индивидуума лишь в случае перехода внешних требований общества в личностные убеждения подростка. В противном случае адаптация будет сопровождаться дезадаптационными процессами. Педагогически целесообразное их преодоление требует обращения к концептуальным основам личностно-ориентированного подхода в образовании и воспитании.

## ГЛАВА 1

# Сущность процесса школьной адаптации учащихся подросткового возраста

### 1.1. Историко-теоретический анализ процессов школьной адаптации и дезадаптации

Сегодня накоплен значительный объем информации, имеющей значение при изучении проблемы *подростковой дезадаптации*. Проблема *подростковой дезадаптации* определяется рядом факторов:

- переход школьников в среднюю школу, влекущий изменения учебной деятельности (увеличение количества учителей, различный уровень требований, менее персонифицированный характер общения);
- биологические факторы (половое созревание и связанные с ним преобразования всех систем организма);
- изменение статуса подростка в коллективе сверстников, новый тип взаимоотношений со взрослыми, характеризующийся агрессивностью, негативизмом, непослушанием, упрямством и т. д.

Все это хотя и является неизбежным, тем не менее часто приводит к проявлениям дезадаптации. Возникает одно из основных противоречий подросткового возраста — между взрослым ощущением самостоятельности и еще недостаточно развитыми психическими возможностями подростка. От разрешения этого противоречия во многом зависит успешность или проблемность развития личности подростка, его способности к адаптации или склонность к дезадаптации. Многочисленные публикации, затрагивающие процесс адаптации и дезадаптации, можно условно разделить на три группы. К первой группе относятся источники, в которых акцент делается на изучение биологических (эндогенных) факторов дезадаптации — прежде всего психологических особенностей личности. Авторы публикаций этой группы придают основное значение развитию

психоонтогенеза личности. Вторая группа работ посвящена преимущественно анализу различных аспектов социоонтогенеза, считая основными причинами дезадаптации социальные факторы (влияние социумов различного ранга: семьи, школы, социальной среды общения и т. д.). Наименьшее количество работ составляют третью группу, которую условно назвали интегративной. Если первые две группы работ носят специализированный, частный характер, то работы третьей группы имеют ярко выраженные обобщающие черты, что позволяет оценивать процесс дезадаптации во всей его сложности.

Известно, что большое значение для развития психологии в целом и психологических основ развития личности в частности имеют работы Л.С. Выготского, раскрывающие механизмы адаптации и дезадаптации ребенка. В последнее время механизм интериоризации культурного опыта, разрабатываемый Л.С. Выготским, рассматривается с позиций личностного подхода его превращения в индивидуальные способности. Наибольшую ценность в наследии Л.С. Выготского имеет генетико-динамический подход к развитию личности, при котором процесс адаптации рассматривается как комбинация отдельных процессов, взаимообуславливающих друг друга, причем каждый процесс характеризуется временными рамками, преобразуясь после своего завершения в последующие процессы, что позволяет преодолевать статичный подход, в котором процессы представляются структурно связанными и жестко детерминирующими друг друга образованиями. Предложенное Л.С. Выготским понятие социальной ситуации развития, которое состоит из двух элементов: факторов внешней среды и активного отношения к ним ребенка, — является важным в решении проблем, связанных с дезадаптационными процессами среди обучающихся.

В работах первой группы дезадаптация рассматривается как процесс, обусловленный преимущественно *психофизиологическими* факторами. Признавая значимость социальных факторов, ведущее место в комплексе дезадаптационных факторов они отводят многообразным проявлениям психической патологии преимущественно пограничного уровня, а также эндогенным заболеваниям — шизофрении и циклотимии. По мнению авторов этой группы, психически здоровые, эмоционально урав-

новешенные личности в любом возрасте способны противостоять негативным социальным воздействиям и оставаться адаптированными практически в любой социальной среде. Вследствие этого выявление психических нарушений и их лечение, как считают исследователи, должно являться важнейшим звеном в системе профилактики школьной подростковой дезадаптации. Более комплексная оценка психофизиологических факторов дезадаптации приводится в монографиях С.А. Бадмаева, Л.И. Гриценко, А.Г. Гройсмана, А.Е. Личко, Т.Д. Молодцовой. Если в работах С.А. Бадмаева и А.Г. Гройсмана все-таки преобладает анализ именно эндогенных, внутренних факторов дезадаптации, то в исследованиях А.Е. Личко и Т.Д. Молодцовой учитываются в достаточной мере и экзогенные, социальные факторы. Запущенные формы дезадаптации рассматриваются Р.В. Овчаровой, В.А. Поварничиной и др. Особое внимание в этих работах обращается на причины и формы проявления девиантного поведения, элементы системной работы в этом направлении. И.С. Кон причину девиантного поведения подростков видит в таких возрастных особенностях подростков, как стремление к самоутверждению, зачастую социально неадекватными способами и непринятием на веру общественных ценностей, то есть социальным нигилизмом. С ним солидарен Д.И. Фельдштейн, указывающий на то, что самоутверждение подростка может иметь социально-полярные основания — от подвига до правонарушения. А.В. Мудрик считает, что причиной дезадаптации часто становятся неудачи в общении со сверстниками, родителями, педагогами, в то время как основной потребностью личности в этот период является потребность в аффилиации.

Второе, пожалуй, наиболее быстро развивающееся в настоящее время направление исследований объединяет работы, где в основном анализу подвергаются социальные факторы дезадаптации. Ведущим дезадаптирующим социально-психологическим фактором считается *фактор семьи*, семейных взаимоотношений. Основной причиной дезадаптации являются неадекватные взаимоотношения в семье — гипоопека, гиперопека, безразличие к интересам подростков. В последнее время к психологическим факторам, факторам межличностных взаимоотно-

ношений добавился *экономический фактор* — тяжелое материальное положение во многих семьях.

*Взаимодействие учителя и ученика* как фактор дезадаптации также не осталось без внимания (К.Н. Волков, В.В. Давыдов, В.Ф. Шаталов, Г.А. Цукерман и др.). Анализируя причины конфликтов между педагогами и подростками, нельзя не учитывать, что *фактор неуспеваемости* есть фактор дезадаптации.

*Мотивация*, которая во многом определяет величину адаптационного потенциала, способствует определению направленности поведенческих реакций подростков. Роль *мотивов* в формировании личности рассматривали Л.И. Божович, В.С. Ильин, Т.Д. Молодцова, П.М. Якобсон и др. Например, в монографии Т.Д. Молодцовой высказывается мнение, что если у подростка отсутствует даже мотивация избегания неприятностей в отношении учебного процесса, при всех ее минусах, то у подростков наступает фрустрация, переходящая в конечном счете к отчуждению от школы в целом. В этом случае реадaptация, естественно, связана с большими трудностями.

Еще один фактор — *фактор социальной среды*, в которую подросток попадает после окончания учебных занятий (неформальных молодежных объединений, внешкольных коллективов в системе дополнительного образования др.) В референтных группах реализуется стремление к общению, происходит самоутверждение подростков. Однако часто при этом происходит потеря интереса к коллективным делам, снижается успеваемость, возникает проявление асоциального и девиантного поведения, то есть преобладает дезадаптационное начало. Иногда даже адаптация в условиях референтной группы, если она имеет отрицательную направленность, может привести к серьезной социальной дезадаптации. Понятие *«социальная адаптация»* оформилось, по сути, во второй половине XX века, однако многочисленные работы не привели пока к принятию единого толкования, без чего термин имеет субъективную основу, что затрудняет оперирование им. Понятие *«социальная адаптация»*, несмотря на кажущуюся простоту и очевидность, тем не менее часто наполняется различным содержанием. Это во многом связано с двойственным характером понятия, отображающего одновременно и процесс, и результат процесса. Так, в «Энциклопедическом социологическом словаре» под *социальной адап-*

**тацией** понимается процесс и результат активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды [241]. Схожая формулировка приводится и в «Кратком психологическом словаре». Наряду с «энциклопедическим» толкованием, под *социальной адаптацией* понимают и способность изменять свое поведение в зависимости от требования общества, и оптимальное взаимосоотношение потребностей индивида и социума, и разучивание социальных ролей, и внутреннюю осознанную готовность выполнять требования общества, и компенсаторную функцию организма в процессе социализации и т. д. Значительные разногласия в последнее время вызывает вопрос о соотношении понятий **«социализация»** и **«социальная адаптация»**.

Существуют различные точки зрения: так, социальную адаптацию понимают как условие эффективной социализации; процесс социализации; разновидность социализации; результат процесса социализации. Это во многом объясняется различием подходов к самому понятию «социализация». По классической формулировке Л.В. Ясной, социализация это «процесс усвоения индивидуумом образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования индивидуумов в данном обществе».

Несколько иную формулировку приводит Г.М. Андреева, расширяя сущность понятия актуализации роли личности в процессе социализации: *«Социализация — это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидуумом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду»* [14]. По мнению Н.Ф. Головановой, *социализация* предполагает не столько сознательное усвоение готовых форм и способов социальной жизни, сколько выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственных ценностных ориентаций, своего стиля жизни [57].

Исходя из данной характеристики, мы выделили несколько основных направлений в трактовке понятия **«социализация»**. В основу классификации положен тип механизма социализации:



1. *Глубинно-личностное*. Социализация является процессом формирования социальных привычек и регуляторов поведения на основе взаимодействия с обществом. Ведущей силой процесса социализации является сама личность.

2. *Подражательное*. В этом понимании социализация протекает за счет заимствования сложившихся общественных норм поведения, системы ценностей и приспособления их личностью «под себя». При этом ведущей силой может выступать как общество, так и личность.

3. *Межличностное*. Социализация выступает как результат межличностного и межличностно-общественного взаимодействия. Ведущее место отводится взаимоотношениям.

4. *Деятельностное*. В этом направлении социализация невозможна без творческой самореализации личности, ее самоидентификации, глубокого переосмысления сложившихся социальных стереотипов.

В настоящее время наметилась тенденция дифференциации понятия «социальная адаптация», что позволяет рассматривать его в развитии, взаимосвязи и взаимозависимости с другими социальными и психологическими явлениями («семейная адаптация», «школьная адаптация», «культурная адаптация» и т. д.).

Под социальной адаптацией автор понимает процесс активного установления оптимальных взаимоотношений индивида с социумами различного ранга.

Что касается термина «*дезадаптация*», то следует отметить, что сейчас нет единого мнения по поводу даже словесной формулировки. Так, в работе Н.М. Иовчука и А.А. Северного используется термин «*школьная дизадаптация*»; авторы апеллируют к энциклопедическому словарю медицинских терминов и мотивируют это следующим: «...употребление термина «дизадаптация» для обозначения нарушенной, искаженной адаптации (а не ее отсутствия) вместо более распространенного в последнее время термина «дезадаптация» [98].

Наиболее полно процесс коррекционной и профилактической работы рассмотрен Т.Д. Молодцовой, которая в своей монографии выстраивает стройную систему деятельности на базе теоретической модели, включающей диагностический,

ценностно-ориентирующий, содержательно-целевой, организационно-управленческий и результативный компоненты.

К работам третьей группы, наиболее комплексно рассматривающих процессы адаптации и дезадаптации, помимо монографии Т.Д. Молодцовой, можно отнести работы Б.Н. Алмазова, А.Г. Асмолова по теории социальной установки, Л.И. Бочаровой, А.В. Мудрика и др.

Большое внимание проблемам развития личности, причинам нарушений в развитии, теории конфликтов уделяется в западной психологии и педагогике. Многие современные теории сущности адаптации базируются на исследованиях З. Фрейда, утверждающего, что личность, состоящая из противоположно направленных подструктур, постоянно стремится к их единству, адаптируясь при этом в среде с целью спастись от неврозов при помощи «психологической защиты». По мнению З. Фрейда, часто механизмы защиты, примирив личность со средой (то есть адаптировав. — *А.В.*), приводят к снятию неврозов, но одновременно некоторые из них задерживают ее развитие, что носит негативный характер. В целом же, по Фрейду, адаптация носит положительный характер, защищая личность от неврозов. Теорию Фрейда развили его последователи, правда, механизм и значение дезадаптации ими толкуется несколько иначе. Так, Э. Фромм считал, что развитие личности представляет собой борьбу между стремлением «быть как все» и стремлением «быть самим собой». В этом случае практически неизбежно развивается дезадаптация: если преобладает стремление к коллективизму, то возникает внутренняя психологическая дезадаптация, в противном же случае — социальная дезадаптация. Адаптация, по Фромму, возможна только посредством любви, которая гармонизирует внутренний мир. С точки зрения обеспечения процесса реадаптации для нас представляют интерес идеи Фромма о механизмах внутренней защиты от дезадаптации, которые Фромм подразделяет на деструктивизм, конформизм, садизм, мазохизм. Схожие взгляды на процесс развития и у К. Юнга, несмотря на экзотичность и образность терминологии. Но Юнг считает, что адаптация является примитивным механизмом защиты, своеобразным «уходом от борьбы», поэтому при адаптации происходит переход на более низкий уровень сознания.

По мнению К. Хорни, при рождении у человека возникает так называемый изначальный конфликт, связанный с врожденным чувством беспокойства. Для разрешения изначального конфликта личность «проецирует» его на внешнюю ситуацию, тем самым, по сути, адаптируясь. Большое влияние имеют взгляды представителей гуманистической психологии К. Роджерса и А. Маслоу. Так, К. Роджерс считал, что каждый человек обладает стремлением и имеет способность к личностному самосовершенствованию. Для характеристики процесса личностного развития Роджерс ввел понятие «Я-концепция», в настоящее время широко используемое. По мнению Роджерса, степень удовлетворенности человека жизнью и самим собой зависит от того, насколько согласуется между собой его «реальное Я» и «идеальное Я». По сути дела, он объясняет механизм адаптации, считая ее важнейшим условием осуществления самоактуализации. Большое внимание на развитие теории адаптации личности оказал А. Маслоу. Его представления легли в основу теории личностно-ориентированного образования. По Маслоу, развитие личности есть реализация основных потребностей, которые он разместил в виде пирамиды, в основании которой лежат коренные потребности — физиологические. На втором уровне находятся потребности в стабильности, защите. Выше располагаются потребности в любви и принадлежности к определенной группе (то есть социальные потребности). На четвертой ступеньке находятся потребности в уважении, а наиболее высокую ступеньку занимают потребности самовыражения, самореализации. Для указанной иерархической системы мотивов существует правило: «Следующая ступень мотивационной структуры имеет значение лишь тогда, когда предыдущие ступени реализованы». Полная адаптация, по теории Маслоу, это реализованная потребность в самореализации, то есть то, к чему мы стремимся в своей практической деятельности.

Еще одним зарубежным психологом, чьи идеи плодотворно используются в настоящее время не только психологами, но и педагогами, является немецкий психолог Эрик Эриксон. Хотя во многом он следовал теории Фрейда, однако, в отличие от него, учитывал влияние на развитие человека социальных, исторических и культурных факторов. Эриксон выделил 8 стадий психосоциального развития, каждая из которых характеризу-

ется конфликтом между противоположными состояниями сознания и психики. Эриксон полагал, что если конфликты разрешаются успешно, то кризис не принимает острых форм и заканчивается образованием определенных личностных качеств (то есть происходит процесс адаптации. — *А.В.*), в случае же неудачного разрешения кризиса происходит накопление противоречий, что приводит к аномальному развитию личности (к глубинной дезадаптации. — *А.В.*). С точки зрения изучения процессов дезадаптации определенный интерес представляет теория Л. Кольберга о шести стадиях нравственного развития детей, показывающая взаимосвязь морального обоснования и умственного развития. Недоучет этого фактора снижает эффективность рееадаптационной и воспитательной работ. По мнению Кольберга, уровень нравственного развития ребенка определяется не ответной реакцией на какое-то обстоятельство, требующее нравственного выбора, а пониманием того, чем вызван выбор. Каждая последующая стадия основывается на предыдущей, преобразует ее и включает в себя. Все люди, согласно Кольбергу, проходят все эти стадии в одном и том же порядке, но с различной скоростью и степенью освоения каждой стадии. В таком случае социальная адаптация невозможна без четкой нравственной позиции подростка, а потому должна учитывать и возрастные особенности, и механизм нравственного развития.

Причины дезадаптации, возникающей при принятии жизненно важных решений, при вынужденном совершении нравственно неприемлемых поступков, при согласовании мнения индивидуума с мнением референтной группы, при получении неожиданных результатов, противоречивости их последствий, пытается объяснить теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Основным постулатом его теории является утверждение, что система знаний человека о мире и о себе стремится к согласованию. При возникновении дисбаланса индивид стремится снять его, тем самым мотивируя свое поведение. При принятии решения человек начинает подсознательно аргументировать свой выбор, осуществляя компенсаторную функцию. Знание причины мотивации необходимо при определении систем ориентиров во время проведения рееадаптационной работы.

Итак, в целом преобладают (в отечественной печати) работы, в которых происходит анализ отдельных факторов дезадаптации, в меньшей степени рассматривается механизм дезадаптации, очень мало работ, где говорится о практических мерах по предотвращению дезадаптации, то есть теория адаптации и дезадаптации, как ее обратной стороны, разработана недостаточно, преобладают разрозненные элементы информации, поэтому практическая деятельность в настоящее время настоятельно нуждается в теоретическом обеспечении. Содержание этой книги не претендует на глобальные обобщения, являясь теоретико-практическим изложением системы работ по педагогической поддержке, однако она послужит «кирпичиком» в здании общей теории адаптации подростков к школе, миру и социуму.

## 1.2. Факторы и виды дезадаптации подростков

Характеризуя понятийный аппарат, нельзя не остановиться на термине «дезадаптация». В нашем понимании это процесс нарушения связей в системе «личность — социум». Чем большую область взаимоотношений между индивидом и социумом захватывает процесс дезадаптации, тем меньше уровень реальной адаптации. Процесс взаимодействия индивида и социума — это, прежде всего, процесс их взаимоотношений.

В последнее время приобретает популярность теория симптомокомплексов (В.С. Мерлин, Т.Д. Молодцова и др.). Последователи этой теории считают симптомокомплексы группой психических свойств личности, обусловленных несколькими взаимосвязанными отношениями личности. Проявляются симптомокомплексы как в ситуативных мотивах и установках, так и в устойчивых свойствах личности.

Например, по мнению Т.Д. Молодцовой дезадаптация — это результат внутренней или внешней и нередко комплексной дегармонизации взаимодействия личности с самой собой и обществом, которая проявляется во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности с окружающими его людьми. Т.Д. Молодцова рассматривает дезадаптацию как явление интегративное, имеющее ряд видов [142]. К таким видам относит: **патогенный, психосоциальный и социальный** виды.

*Патогенный* вид определяется как следствие нарушений нервной системы, болезни головного мозга, нарушений анализаторов и проявлений различных фобий.

*Психосоциальная* дезадаптация трактуется как результат половозрастных изменений, акцентуаций характера, неблагоприятных проявлений эмоционально-волевой сферы, умственного развития и т. д.

Дезадаптация *социальная*, как правило, проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок.

В отдельную группу Т.Д. Молодцова выделяет дезадаптацию *психологическую* и *социально-психологическую*. К психологической группе дезадаптации относит фобии различных внутренних мотивационных конфликтов, а также некоторые виды акцентуаций, которые еще не повлияли на социальную систему развития, но которые нельзя отнести к явлениям патогенным.

К психологической дезадаптации она относит все виды внутренних нарушений. К этим нарушениям следует отнести самооценки, ценности и направленности подростков, которые сказались на самочувствии личности подростка, привели к стрессу или фрустрации, травмировали в основном саму личность, но пока не сказались еще на ее поведении.

Источником социально-психологического вида дезадаптации, в отличие от психосоциальной, считает нарушения в социуме, которые действительно влияют на психику подростка. В этом случае социальную адаптацию связывает не только с теми, кто асоциален или неудобен окружающим по причине нарушения социума, но и теми, которые не нашли место в обществе, как бы «выпали» из него, и в том числе из своего микросоциума.

Исходя из вышеизложенного, исследователь считает необходимым выделить следующие виды дезадаптации: патогенную, психологическую, психосоциальную, социально-психологическую и социальную. Т.Д. Молодцова предлагает анализировать дезадаптацию в зависимости от степени распространенности в разных областях жизни и деятельности (узкая, распространенная и широкая), а также в зависимости от того, в какой степени ею охвачена личность (поверхностная, углубленная и глубокая). По степени выраженности анализирует деза-

даптацию как скрытую, открытую и ярко выраженную. По характеру возникновения анализирует как первичную, вторичную, а по длительности протекания — как ситуативную, временную и устойчивую. Опираясь на эту идею, мы ввели более широкое и интегрирующее понятие — **комплексы личностно-значимых отношений**. Выделили следующие виды таких комплексов:

- *мировоззренческий* (совокупность отношений к основополагающим жизненным принципам);
- *субъектно-личный* (отношение к себе как личности);
- *деятельностный* (отношение к различным видам деятельности, в том числе и к учебной);
- *внутрисоциумный*, который можно разделить на подкомплексы (отношение к семье, классному коллективу, учебному заведению, референтным группам и т. д.);
- *интимно-личный* (персонифицированные отношения со сверстниками, родителями, педагогами и т. д.);
- *социально-идеологический* (отношение к политическим и социальным процессам).

Комплекс — это, по сути, структура взаимодействующих личностных свойств, обеспечивающая выполнение той или иной личностной, самоопределяющей функции.

Дегармонизация, разбалансировка отношений личности в тех или иных комплексах личностно-значимых отношений инициирует механизм дезадаптационных процессов. Значимость для личности отдельных комплексов может изменяться в зависимости от возрастных особенностей; внешних событий, оказывающихся определяющими для подростка (конфликта, распада семьи и т. д.); качественных изменений в психоонтогенезе личности. Комплексы тесно взаимосвязаны между собой. Процесс дезадаптации, связанный с нарушениями отношений в одном из комплексов, влечет за собой углубление и расширение дезадаптационного пространства за счет других комплексов. Процесс дезадаптации, начавшийся в интимно-личностном комплексе, из-за неверных действий учителя порождает негативное отношение к данному предмету, поручениям, распределяемым педагогом (дезадаптация распространяется в деятельностином комплексе). Снижение успеваемости негативно встречается семьей, классным коллективом, школой (затронут внутрисоциумный комплекс). Подросток, ощущая негативную реакцию окружающих, замыкается в себе либо же становится

неадекватно агрессивным, хотя внутренне этому противится (нарушаются отношения в субъектно-личностном комплексе). Как следствие всего этого, процесс дезадаптации приобретает устойчивость, глубину, и нейтрализовать его, даже при целенаправленной работе, бывает очень нелегко.

Рассматривая феномен дезадаптации, следует отметить, что существуют защитные механизмы, скрывающие причины и частично нейтрализующие дезадаптационные процессы. Основу исследований в этом направлении заложил З. Фрейд. Им и его последователями были выделены несколько видов защитных механизмов личности. Состояние внутренней дезадаптации, если следовать положениям Фрейда и концепциям неопрейдистов, можно характеризовать как субъективное, эмоционально окрашенное отражение в сознании человека борьбы внешнего и внутреннего, неразрешенных противоречий между тем, что побуждает поведение на самом деле, и тем, что должно было им руководить.

*Таблица 1*

**Формы проявления защитных механизмов у подростков  
в условиях учебной деятельности**

№	Вид защитного механизма	Формы проявления
1	Отрицание	Отрицание очевидных, но неприятных подростку фактов, утверждение, что то, что критикуется, на самом деле не существует. Особенно характерна для младших подростков (5-7 классы)
2	Подавление	Непроизвольное забывание неприятных событий, эмоций. Имеет и положительную сторону, снижая влияние дезадаптационных факторов. В школе внешне проявляется слабо, являясь глубинным механизмом
3	Рационализация	Внутреннее оправдание своих неправильных поступков (уход с урока, невыполнение домашнего задания и т. д.) «объективно» сложившимися обстоятельствами и др. причинами. Характерно для подростков с низкой самооценкой
4	Проекция	Приписывание собственных отрицательных качеств другим подросткам, самозавersione, что «все такие, не я один...» и т. д. наблюдается нередко у подростков со слабой силой воли, комфортных, понавших под влияние отрицательно настроенной референтной группы
5	Замещение	Удовлетворение неприемлемых для социума потребностей другими, более допустимыми способами. Так, отторгнутые подростки замещают потребность в аффилиации общением с более младшими детьми. Первично агрессивные подростки могут найти разрядку в спортивных секциях и т.д.
6	Изоляция	Вытеснение дезадаптационного фактора в глубь сознания, внутренний отказ от части собственного «Я». Может вызвать психические расстройства, неврозы



Отношение к данным защитным механизмам неоднозначное: с одной стороны, они снижают остроту дезадаптационных ситуаций, переводят зачастую дезадаптацию в латентную форму, а с другой — препятствуют своевременному обнаружению признаков дезадаптации, загоняют ее вглубь, не подвергая ликвидации, факторы дезадаптации иногда сами становятся причиной углубления дезадаптации в других системах отношений, на что указывает Т.Д. Молодцова [142]. К особой разновидности защитных механизмов можно отнести компенсаторное поведение, которое проявляется в двойственном поведении подростков. Так, пренебрежительное отношение к себе со стороны сверстников подростки зачастую компенсируют соответствующим отношением к младшим школьникам, к родителям. Агрессивное поведение на уроке может являться проявлением действия компенсаторного механизма, связанного с комплексом неполноценности. Вследствие этого при анализе причин девиантного поведения, выявлении дезадаптационных факторов необходима тщательная диагностика всего комплекса взаимоотношений подростка, учета как объективных, так и субъективных факторов.

### ***Факторы, причины и формы дезадаптации подростков***

Дезадаптация является многофакторным процессом. Нами был предпринят анализ ведущих факторов, определяющих возникновение, развитие формы и глубину дезадаптации. В настоящее время накоплен значительный объем информации о факторах дезадаптации подростков, требуется его обобщить и систематизировать. Дезадаптация может быть инициирована различными факторами, которые можно объединить в две основные группы: *социальные*, или *объективные*, и *личностные*, или *субъективные*. Факторы тесно взаимосвязаны, взаимодополняя и обуславливая друг друга, так же как взаимосвязаны процессы социо- и психоонтогенеза.

На первом месте среди факторов, определяющих уровень дезадаптации, стоит *фактор семьи*. Ведущим этот фактор считает подавляющее число исследователей. Одной из ведущих функций семьи считается воспитательная, обеспечивающая социализацию детей. Однако выполнение этой функции далеко не всегда удовлетворительное, что приводит к дезадаптации

членов семьи в целом и подростков в частности. Исследователями выделяется ряд причин дезадаптации, возникающих в семье:

- неполный состав семьи, это часто приводит к усилению комплекса ущербности, неполноценности, депрессиям, невротическим состояниям, озлобленности, преждевременному выполнению подростками «взрослых социальных ролей» — кормильцев семей, защитников и т. д.;
- низкий уровень педагогической культуры родителей, приводящий к гиперопеке, либо же к гипоопеке (по классификации А.Е. Личко);
- негативные отношения внутри семьи, определяющие повышенную тревожность подростков; фрустрационные и невротические состояния; агрессивность поведенческих реакций, негативизм;
- различные педагогические подходы родителей и старших родственников;
- отстранение родителей от процесса воспитания в силу различных причин;
- низкое или сверхобеспеченное материальное положение семьи, порождающее негативные модели поведения с точки зрения их влияния на подростков.

С семейными взаимоотношениями связано как возникновение дезадаптации, так и усиление дезадаптационных процессов, обусловленных другими факторами. Эффект усиления дезадаптации обычно связан с некорректными реакциями родителей на учебные неудачи, отдельные поступки подростков, замечания учителей и т. д. В результате последующего наказания подростков у них формируются устойчивые дезадаптационные процессы, проявления которых различны:

- уход из дома, который может быть вызван страхом перед физическим наказанием, либо же, как ответная реакция на него;
- вступление в асоциальные группы;
- депрессивные расстройства, которые в подростковом возрасте на стадии первичной социализации могут привести к тяжелым формам дезадаптации, имеющим нередко почти необратимый характер;

- приобретение вредных привычек (алкоголизм, наркомания, токсикомания);
- попытки суицида.

На второе место по значимости нами был поставлен *фактор организации учебной деятельности, фактор школы*. Причины школьной дезадаптации различны, как и ее формы. Чаще всего подростковая дезадаптация, связанная с учебной деятельностью, проявляется в нарушениях правил поведения, взаимоотношений в рамках учебных заведений (с педагогами, с одноклассниками и т. д.), а также в серьезных затруднениях при усвоении учебного материала, слабой реализации творческого и интеллектуального потенциала подростков. По мнению Н.М. Иовчука и А.А. Северного, «школьная дезадаптация представляет собой сложное социально-личностное явление, являющееся результатом нарушенного взаимодействия личности школьника и среды» [98]. К основным причинам школьной дезадаптации исследователи относят следующие:

- негуманный характер общения в школе;
- особенности индивидуального стиля учителя;
- личностные качества педагогов и администрации учебного заведения;
- наниевая парадигма, господствующая в школе, при которой нет условий для полноценного личностного развития подростков;
- негативные установки педагогов по отношению к учащимся;
- особенности межличностных взаимоотношений в классных коллективах;
- низкий методический уровень преподавания;
- низкий уровень общей культуры педагогов и т. д.

Любая из перечисленных причин может привести к появлению дезадаптационных процессов, одновременно усиливая действие других причин. Подростковая дезадаптация может проявляться как спонтанно, скачкообразно, в случае действия ярко выраженного дезадаптационного фактора, так и постоянно, выявляясь после длительного латентного периода. Можно выделить следующие формы проявления школьной дезадаптации у подростков:

- ощущение школьником своей личностной несостоятельности, отторжения от коллектива;
- изменение мотивационной стороны деятельности, начинают преобладать мотивы избегания;
- потеря перспективы, уверенности в себе, нарастают чувства тревожности и социальной апатии;
- возрастание конфликтов с окружающими;
- учебная неуспеваемость подростков. Причины ее различны: это и нарушения в познавательной сфере (недостаточный уровень умственного развития, плохая память, слабая концентрация внимания, неразвитое понятийное мышление и т. д.), и отрицательная учебная мотивация, вызванная негативными личностными взаимоотношениями с педагогом, либо же общими личностными установками, и длительные болезни подростка, предопределяющие отставание учеников и т. д.;
- невыполнение школьником учебных обязанностей;
- увеличение количества нарушений дисциплины.

Опасность подростковой дезадаптации, связанной с обучением в школе, возрастает вследствие переноса негативного отношения к школе на отношение к социумам различного ранга, что приводит к асоциализации личности, к затруднению в аффилиации. Эффект «наложения» достигает нередко значительных величин.

Особое место в *иерархии* факторов дезадаптации занимают *свойства самой личности* подростка. Среди многочисленных ***причин дезадаптации***, относящихся к данному фактору, можно выделить:

- недостаток развития интеллектуальной, эмоциональной, мотивационно-личностной сфер личности;
- отсутствие системы ценностных ориентиров;
- появление внутренних комплексов;
- физические и психические переутомления;
- период личностных неудач;
- ощущение несправедливости, предательства;
- неадекватную самооценку (как завышенную, так и заниженную);
- нарушение познавательной сферы (общий низкий уровень интеллектуального развития, нарушение

- памяти, внимания и т. д.);
- чрезмерную интраверсию, затрудняющую процесс социализации;
  - затянувшийся инфантилизм, нередко переходящий в апатию;
  - повышенную возбудимость, часто являющуюся предпосылкой девиантного поведения;
  - первичную агрессивность социального поведения, тесно взаимосвязанную с предрасположенностью к конфликтам;
  - слабое развитие волевых качеств, повышенную конформность в поведении, что приводит к возникновению психологической зависимости от проявления направленности референтных групп.

Важнейшей причиной дезадаптации являются особенности характера. Их значение в отечественной науке долгое время преуменьшалось, однако исследования зарубежных психологов, ряда отечественных ученых (С.А. Бадмаева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Е. Личко, С.Л. Рубинштейна и др.) показали, что многие случаи дезадаптации вызываются именно нарушениями в личностной сфере. Особенности характера (его акцентуации), по мнению С.А. Бадмаева, могут быть предрасполагающими факторами для развития невротических реакций, нервов и т. д., обуславливающими проявления дезадапционного поведения [21]. Акцентуация сама по себе может не являться причиной дезадаптации, так как, по сути, является крайним вариантом нормального характера. Однако в психотравмирующих ситуациях она способствует нарушению адаптации и приводит к девиантному характеру поведения подростков. По мнению К. Леонгарда, акцентуации могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности. В зависимости от акцентуации выделяют несколько видов характера (С.А. Бадмаев, А.Е. Личко, Т.Д. Молодцова и т. д.), предрасположенных к различным видам адаптационных нарушений. В обобщенном виде их классификации мы представили в таблице 2.

Таблица 2

## Взаимосвязь между акцентуацией характера и предрасположенностью к дезадаптации

№	Тип акцентуированного характера	Основная характеристика	Характер нарушений
1	Циклоидный	Отличается быстрыми колебаниями настроения, преобладает подавленность, как следствие — низкая успеваемость. Низкая общительность сменяется чрезмерной активностью. Есть предрасположенность к конкретной алкоголизации. Периоды депрессий могут сменяться периодами девиантного поведения	Проявляются в субъектно-личностном и интимно-личностном комплексах. Дезадаптация временная
2	Лабильный	Главная черта — крайняя неустойчивость настроения. Болезненно реагируют на замечания, быстро отходят. Способны к импульсивным нарушениям дисциплины	Преимущественно в интимно-личностной и деятельностном комплексах
3	Гипертимный	Отличается большой подвижностью, общительностью, склонностью к нарушениям дисциплины. Учатся неровно из-за недисциплинированности. Претендуют на роль лидеров. Нередко попадают в асоциальные компании. Завышенная самооценка, болезненно реагируют на неудачи	В деятельном комплексе. Дезадаптация ситуативная, развивается в социальной среде
4	Сенситивный	Отличается повышенным уровнем тревожности, малообщительны. В учебной деятельности старательны, но часто не отвечают из-за стеснительности. Самооценка занижена, часто развивается комплекс неполноценности. Ответственны, но не стремятся к лидерству. Крайне болезненно реагируют на замечания	Преимущественно в субъектно-личностном комплексе. Преобладает психологическая дезадаптация, довольно устойчивая
5	Психоастенический	Нерешительны, мнительны, склонны к самоанализу. Трудно принимают решения, придерживаются ритуалов, выдуманных примет. Компенсаторный механизм проявляется в скоропалительности и неудачливости действий. Плохо даются спорт и ручные навыки	В субъектно-личностном и деятельностном комплексах. Длительный латентный период дезадаптации при ее устойчивом характере
6	Шизоидный	Очень замкнуты, необщительны, малоэмоциональны во внешних проявлениях. Поступки непредсказуемы. Осуждают общепринятые идеалы. Увлечения постоянны, но причудливы. Нередко проявления социального непокоризма. Характерен аутизм, интравертизм	В мировоззренческом, социально-идеологическом, внутрисоциальном комплексах. Нарушения часто скрыты, но устойчивы
7	Истероидный	Отличается чрезмерным эгоцентризмом, стремлением обратить на себя внимание окружающих. Склонны к лжи и фантазированию. Чувства поверхностны и непостоянны. Нередко проявляется инфантилизм, эмансипация, внешняя оппозиционность. Нередко девиантное поведение как способ привлечь к себе внимание. Претендуют на лидерство в коллективе. Демонстративное асоциальное поведение, алкоголизация, наркомания	В социально-идеологическом, интимно-личностном, внутрисоциальном, деятельностном комплексах. Дезадаптация часто поведенческая, высокой интенсивности
8	Эпилептоидный	Характерны жестокость, эмоциональность реакций, агрессивность. Злопамятны, инертны в мышлении. Часто наблюдаются аффективные реакции. Конфликтны	Во внутрисоциальном, интимно-личностном комплексах. Дезадаптация поведенческая, устойчивая, высокой интенсивности
9	Неустойчивый	Безинициативны, легко подчиняются другим, не доводят дел до конца. Повышенная тяга к удовольствиям, безделью. Нередко уходят с уроков, легко попадают в асоциальные группы. Рано приобретают вредные привычки. Могут совершать правонарушения. Учебная деятельность абсолютно не привлекает, не способны прогнозировать будущее, последствия своих поступков	В деятельностном, внутрисоциальном комплексах. Дезадаптация устойчивая, преимущественно в социальной сфере
10	Конформный	Характерна зависимость от микросоциума. Не имеют своих убеждений, принимая взгляды референтной группы. Быстро адаптируются, в том числе и к асоциальным группам. Направленность личности зависит от среды общения. Если компания асоциальная, начинают пить, курить, совершать правонарушения	Во внутрисоциальном комплексе, иногда в деятельностном. Поддается реадaptации при переходе в группу с положительной направленностью

Нарушения в определенных комплексах личностно-значимых взаимоотношений во многом обуславливаются типом акцентуации характера. Конечно, надо отметить, что в чистом виде вышеперечисленные типы характеров встречаются очень редко, чаще наблюдаются смешанные, или комплексные, типы характеров. Психологические исследования А.Е. Личко показали, что прослеживается хорошо выраженная корреляция между особенностями заострений характера у подростков и отклоняющимся поведением, свидетельствующем о процессах дезадаптации. Нередко дезадаптация связана с нарушениями психики. К целям нашей работы не относится характеристика патогенных нарушений, однако в школах, как показали данные психологических исследований, обучаются дети, у которых нарушения не достигли критических величин, но находятся в пограничных состояниях. Исследования дезадаптации, вызванной предрасположенностью к психическим заболеваниям, проводились Н.П. Вайзманом, А.Л. Гройсманом, В.А. Худиком и другими психологами. Их исследования показали, что наблюдается тесная взаимосвязь между процессами умственного развития и развития личности, их взаимовлияние. Однако нередко отклонения в психическом развитии оказываются незамеченными, а на первый план выступают нарушения поведения, которые являются лишь внешними проявлениями психических коллизий, реакцией подростков на дезадаптационные ситуации. Эти вторичные нарушения нередко имеют более яркие внешние проявления и социальные последствия. Так, по мнению А.О. Дробинской, проявления психофизического инфантилизма может в такой степени отягощаться неврастеническими и психопатоподобными нарушениями, возникающими у подростков при неадекватных его уровню развития школьных требованиях, что реальные, физиологически обусловленные учебные трудности уходят на второй план, а на первый план выступают нарушения поведения [74]. В этом случае реадaptационная работа выстраивается исходя из внешних проявлений дезадаптации, не соответствующих ее глубинной сущности, первопрочине. В итоге реадaptационные мероприятия оказываются малоэффективными, так как скорректировать поведение подростка можно лишь при нейтрализации ведущего дезадаптационного фактора. В данном случае без формирования содер-

жательной учебной мотивации и создания устойчивой ситуации успешного обучения это невозможно.

Психические нарушения проявляются постепенно, особенно это заметно в подростковом возрасте. Так, по свидетельству Н.М. Иовчука и А.А. Северного, депрессивные расстройства проявляются в замедленном мышлении, трудностях в запоминании, отказе от ситуаций, требующих умственного напряжения. Постепенно, в младшем подростковом возрасте, депрессивные школьники все больше времени тратят на приготовление домашних заданий, однако не справляясь со всем объемом. Постепенно начинает снижаться успеваемость при сохранении прежнего уровня притязаний, что вызывает раздражение у подростков. В старшем подростковом возрасте при отсутствии успехов наряду с длительной подготовкой подросток начинает избегать контрольных, пропускает занятия, у него развивается устойчивая глубинная дезадаптация. К дезадаптации может привести и излишнее ограждение подростков с выявленными психическими нарушениями невысокой интенсивности от нагрузки, что препятствует самоактуализации, саморазвитию и социализации личности. Так, порой развивается искусственная депривация подростков вследствие необоснованных ограничений их деятельности, запретов на занятия спортом, освобождения от посещения школы. Все это усложняет проблемы обучения, нарушает связь детей и подростков со сверстниками, углубляет чувство неполноценности, концентрацию на собственных переживаниях, ограничивает круг интересов и снижает возможности реализации своих способностей [98]. Как следствие — проявление дезадаптации. Таким образом, механизмы социальной дезадаптации, в основе которой лежат психические нарушения, очень разнообразны, что, вероятно, должно учитываться при реадaptации.

Третье место в иерархии факторов дезадаптации принадлежит *фактору референтных групп*. Референтные группы могут находиться как внутри классного коллектива, так и вне его (неформальная группа общения, спортивные секции, подростковые клубы и т. д.). Референтные группы удовлетворяют потребность подростков в общении, в аффилиации. Влияние референтных групп может быть как положительным, так и отрицательным, может как являться причиной дезадаптации, при-



чем различных видов, так и являться дезадапционно-нейтрализующим фактором.

Таким образом, влияние референтных групп может проявляться как в социальной фацилитации, то есть в положительном стимулирующем влиянии поведения членов группы на деятельность подростка, совершаемую в их присутствии или при их непосредственном участии; так и в социальной ингибции, выражающейся в торможении поведения и психических процессов субъекта общения [134]. Если подросток чувствует себя в референтной группе комфортно, то его действия становятся раскованными, он самореализует себя, у него повышается адаптационный потенциал. Однако если в референтной группе подросток находится на подчиненных ролях, то часто начинает действовать механизм конформности, когда он, расходясь во мнении с членами референтной группы, тем не менее в силу конъюнктурных соображений соглашается с ними. В результате возникает внутренний конфликт, связанный с расхождением между мотивом и реальным действием. Это неизбежно приводит к дезадаптации, чаще внутренней, чем поведенческой. В последнее время, в силу объективного расширения сферы общения детей, референтные группы все реже находятся внутри классного коллектива, что также снижает эффективность воспитательной работы, повышает риск создания дезадапционных ситуаций. Во многом это объясняется исчезновением организованных детских и молодежных организаций, чье влияние, при всех минусах, все-таки в целом было положительным. В связи с этим мы постарались в условиях эксперимента создать подростковую общественную организацию, о чем пойдет речь в главе 2. Однако нельзя не учитывать, что в силу возрастных особенностей подростки испытывают потребность в неформализованном общении. Существует даже предположение, что стихийно-групповое общение является почти неизбежным, закономерно обусловленным этапом в процессе социализации подростков, через который проходят не менее 80—85 % [61]. По мнению Т.Д. Молодцовой, аффилиация становится источником дезадаптации при следующих условиях:

- нереализованности аффилиации в классном коллективе, если референтной группы нет и вне школы;

- если аффилиация реализуется, но в референтной группе с асоциальной направленностью.

Наши наблюдения, анализ периодической печати показывают, что за последние годы снизилось количество неформальных подростковых группировок и их социальное влияние. Причины этого процесса многофакторны и очень малоисследованы. На наш взгляд, это связано с общей деполитизацией общества; появлением внешних источников информации (видеомагнитофонов, компьютерных игр), привлекающих подростков во внеучебное время и способствующих индивидуализации досуга подростков. Анализ влияния неформальных референтных групп затруднен вследствие скрытности подростков, слабой информированности социально-психологических служб. Асоциально направленные референтные группы могут способствовать появлению у подростков вредных привычек (алкоголизм, наркомания, токсикомания), которые становятся причиной дезадаптации по мере укрепления привязанности к алкоголю и наркотическим веществам.

Одной из мер *педагогической поддержки* подростков следует считать деятельность по развитию классного коллектива, формирования у него положительной направленности, лично-значимой для подростка коллективной деятельности. Как отмечают Л.И. Божович, Л.И. Новикова и др., в коллективе развиваются такие феномены, как традиции, общественное мнение, взаимопомощь, взаимная требовательность, внутригрупповое соревнование, социальная идентификация, социально-психологический климат, рефлексия и т. д. Направленность этих процессов зависит от их нравственного содержания.

Заметно возросла роль *социального фактора*. Этот фактор включает в себя материальное положение семьи, возможность приобщения к культурным ценностям, идеологические установки общества, уровень преступности и т. д.

За последнее десятилетие наблюдается устойчивая динамика увеличения числа семей социально неблагополучных, в которых существует опасность появления причин, затрудняющих успешную адаптацию подростков как к учебной деятельности, так и к социальным взаимоотношениям. На взаимосвязь социальных условий и уровня дезадаптации указывал М. Раттер: «Для детей из районов с низким социальным статусом ха-

рактен высокий уровень правонарушений, психических отклонений и затруднений в овладении школьными знаниями» [183]. Особое место в качестве фактора дезадаптации занимают *возрастные особенности подростков*. Хотя по этому вопросу опубликовано огромное количество работ как отечественных, так и зарубежных авторов, тем не менее не существует единого представления даже по возрастной градации подростков. Большинство авторов относят к подросткам детей от 10—11 до 14—16 лет. На наш взгляд, целесообразно выделить двух возрастных групп подростков — младших (от 10 до 13 лет) и старших (от 14 до 15 лет), которые характеризуются специфическими чертами в поведении, отношении к учебной деятельности, взаимоотношениях. Довольно сильно отличаются у младших и старших подростков система жизненных ориентиров; различную значимость имеют факторы дезадаптации. Наряду с этим, существуют и общие характерные черты подросткового возраста. Так, деятельность приобретает характер активного сотрудничества на основе самостоятельной постановки цели деятельности, ее планирования. Подростки способны предсказать последствия своей деятельности, найти причины неудач, провести определенную корректировку дальнейших действий. Более широким становится круг взаимоотношений, причем их характер усложняется. Основным, ведущим мотивом деятельности становится стремление определить свое место в социуме, на что указывает Л.И. Божович. Своеобразной чертой возраста является попытка самоутверждения, непризнание авторитетов, что иногда приводит к нигилизму, негативизму во взаимоотношениях с родителями, педагогами. Как правило, у подростков младшего возраста преобладает ситуационная мотивация, в то время как у старших подростков происходит «перевешивание» личностной или диапозитивной мотивации над ситуационной. Наличие той или иной мотивации связано с преобладанием определенных потребностей. Хорошо известна пирамида человеческих потребностей, разработанная известным западным психологом А. Маслоу. В основании этой пирамиды лежат физиологические потребности, верхнюю часть пирамиды составляют потребность в самоактуализации, эстетические и познавательные потребности. Результаты многолетних исследований показывают, что для подавляющего числа современных подростков характерна пи-

рамида **усеченная**, которую в схематизированном виде можно представить следующим образом (см. рис. 1).

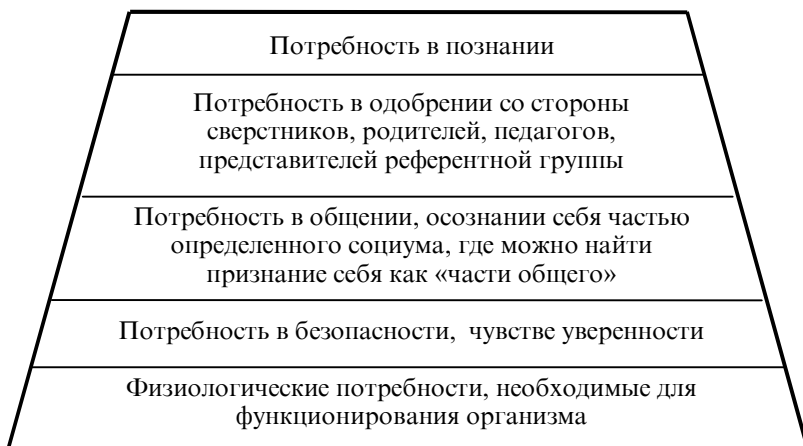


Рис.1 Пирамида потребностей подростков

Как видим, потребность в самоактуализации и эстетическом выражении не является жизненно важным для многих подростков, их потребности ограничиваются нижними ступеньками. Такая картина является результатом того, что деятельность педагогов при традиционном обучении в основном направлена на реализацию потребностей в познании. Но у подростков очень сильно стремление к самоутверждению и, не находя в учебной деятельности возможностей этого, многие из них удовлетворяют свое стремление в различного рода и уровня асоциальной деятельности. Противоречия подросткового возраста заключаются и в том, что у подростка может быть потребность в познании, но не в обучении, потребность в общении, но не в подчинении. Таким образом, традиционный подход к образованию, считающий подростка объектом обучения, часто не приводит к желаемым результатам из-за неучета возрастных особенностей учащихся. Как следствие — растущий уровень дезадаптации, нарушения психического состояния детей, высокий уровень конфликтности.

Еще одной особенностью подросткового возраста является частое несовпадение фаз возрастного созревания (полового, органического и социального), на что указывал в своих трудах

Л.С. Выготский. Это связано как с биологическими процессами (акселерацией, при которой ускоряется органическое и половое созревание), так и социальными условиями и субъективными факторами. Отчуждение подростков от реальных социальных и бытовых проблем, снижение воспитательной функции учебных заведений приводят зачастую к замедлению социального созревания, а порой и к социальному инфантилизму, иждивенчеству. Это также создает предпосылки к развитию дезадаптации.

Одной из наиболее важных, и в то же время болезненных проблем для подростка является проблема самоидентификации, осознания своего места в социуме, самопознания себя как личности. Прежде всего, здесь следует выделить то обстоятельство, что подростков характеризует неадекватное ощущение самостоятельности, самодостаточности наряду с неуверенностью в себе. Несовпадение желаний «взрослости» и реального осознания действительного состояния часто приводит в одних случаях к эффективным действиям, в других — к депрессивным и фрустрационным состояниям. Чувство взрослости, как отмечает Т.Д. Молодцова, может проявляться тройственно: положительно (стремление к самостоятельности, повышению ответственности), нейтрально (подражание взрослым в одежде, манерах) и отрицательно (грубость, пьянство, курение и т. д.) [142]. Нередко стремление «показать себя взрослым», самоутвердиться и повысить свой рейтинг среди сверстников принимает нежелательные дезадаптивные формы (агрессивное поведение, появление вредных привычек, уход из дома и т. д.). Поэтому очень важно использовать эту особенность подростков в практической педагогической деятельности, создавая условия, где подростки могли бы проявить себя, почувствовать себя ответственными, самостоятельными. Очень хорошо это понимал и использовал в практической деятельности А.С. Макаренко, многие положения которого актуальны и в настоящее время. Сущность механизма взросления обстоятельно раскрыта немецким ученым Х. Ремшмидтом, который указывал на следующие этапы в развитии подростков:

- пересмотр ценностных представлений, возникновение самой мысли о возможности несогласия с общепринятыми и декларируемыми убеждениями;

- отказ от старых образцов поведения, большая независимость от мнения семьи, школы;
- созревание собственного «Я», формирование самооценки, частая смена ее направленности;
- наряду с повышением внешней самостоятельности, наблюдается ориентация во вкусах, эталонах поведения на референтную группу. Как следствие — усиление конформизма по отношению к референтной группе с одновременным конформизмом по отношению к официальным структурам [185].

Изменяется в подростковом возрасте и характер ведущих отношений, причем они различаются у младших и старших подростков — если у младших подростков ведущими являются лично-общественные отношения, то для старших — лично-интимные. Значимость личностных отношений в старшем подростковом возрасте подчеркивает Р.И. Шевандрин, считающий, что «эмоциональные связи в группах сверстников являются настолько значимыми, что их нарушения сопровождаются стойкими состояниями тревоги и психического дискомфорта и могут оказываться причиной неврозов» [238]. Можно сделать вывод, что уровень развития межличностных отношений определяет специфику процессов индивидуализации. Естественно, что значимость отношений определяется их функциями. К ним можно отнести следующие:

- информативная (получение информации, сообщение которой недоступно другим образом);
- аффилиативная (удовлетворение естественной потребности в общении);
- ориентирующая (в результатах отношений происходит формирование ценностных ориентиров);
- эмоционально-разгрузочная (происходит развитие эмоционально-чувственной сферы личности);
- компенсаторная (в процессе отношений происходит неосознанная компенсация отрицательных эмоций, неприятностей, ранее полученных, восстанавливается самоуважение подростков).

В школьной жизни подростков часто возникает противоречие, следствием которого является возникновение дезадаптационных предпосылок. Суть противоречия заключается в ярко

выраженной, личностно-значимой потребности в общении, с одной стороны, и резким увеличением учебного материала, изучение которого отводится на дом и требует большого объема времени на его выполнение. В результате у подростка или не удовлетворяется потребность в аффилиации, либо возникают проблемы в учебной деятельности, снижается успеваемость, что влечет за собой конфликты в школе и в семье. Особенностью старших подростков является повышенный интерес к определению уровня развития своих способностей. Это проявляется в увлечении тестами, в участии в олимпиадах, конкурсах. Этот интерес обуславливает и взаимосвязь между учебными и профессиональными интересами, стремление к самосовершенствованию, изучению особенностей межличностного взаимодействия в официальных и неофициальных сферах. В результате проявления этой возрастной особенности подростков, особенно старших, нередко изменяется мотивация учебной деятельности, которая становится «местом самоутверждения», на что указывает Ю.М. Орлов [161]. Об опасности процесса, при котором учение не носит для подростков смыслообразующего характера, предостерегал И.С. Кон, который отмечал, что стремление к лидерству и престижности как к средству самоутверждения может нанести серьезный урон самосознанию, породить честолюбие, неадекватность личностных качеств, противоречивость в отношениях с окружающими его людьми. Реализация потребности в общении, важность которой подчеркивалась ранее, приводит к повышению у подростков уровня социального восприятия (перцепции) и саморегуляции поведения, так как «общая закономерность характерообразования — формирование рефлексивных свойств личности на основе коммуникативных [111].

В связи с этой особенностью подросткового возраста существует опасность, что в случае отсутствия успеха в общении подросток начнет искать себе пример для подражания, которым может стать эстрадный кумир, известный актер и т. д. С этим связан эффект «фанатизма», когда подросток теряет связь с действительностью, интерес к окружающим его сверстникам, начинает испытывать серьезные проблемы в реальном общении, нарушается процесс самоидентификации. Нередко это используют в своих целях асоциальные элементы, предста-

вители различных сект. Поэтому создание системы ориентиров, лично-важных для подростков, является одним из отдельных условий преодоления подросткового кризиса в отношениях к своему «Я» и к окружающим.

Вообще, вопрос о том, являются ли подростковые кризисы, приводящие к деградации, обязательным явлением в подростковом возрасте, или же их можно избежать, является открытым. Представители западной психологической школы (С. Холл, Э. Шпангер, неотрейдисты и др.) чаще делают вывод о неизбежности подростковой дезадаптации, объясняя ее необходимостью разрешения запрограммированных внутренних противоречий. Так, Ж. Пиаже объясняет причину подростковой дезадаптации переоценкой собственных возможностей при изменении с помощью идей себя и окружающего мира [170]. З. Фрейд, Э. Шпангер основное значение придают нереализованности сексуальных стремлений подростков [225]. Э. Эриксон объясняет причины дезадаптации потерей самоидентичности. По его мнению, в случае неудачи этого поиска у подростка начинается диффузия идентичности, потеря своего «Я», растерянность и непредсказуемость [242].

В советской и российской педагогике и психологии более распространено мнение, что подростковая дезадаптация не является неизбежной, что ее возникновение и развитие обусловлено конкретными факторами, влияние которых при соответствующей работе можно нейтрализовать. Наряду с этим в большинстве работ подчеркивается, что именно подростковому возрасту надо уделять повышенное внимание, как наиболее дезадаптационно опасному периоду. Подростковая дезадаптация может проявляться в различных формах. Одной из наиболее распространенных является форма угнетенного психического состояния. Подростки, нередко без внешних оснований, начинают испытывать комплекс неполноценности, ощущение оторванности от коллектива, у них пропадает радость от деятельности, теряется ощущение перспективы, возникает чувство тревожности и неуверенности в себе. Наряду с ухудшением психического состояния наблюдается и снижение уровня физической подготовки. У подростков появляется ранее не свойственная им медлительность, неловкость, что усиливает развитие дезадаптации. Из-за снижения импульса к деятельности



подростки просматривают все телепередачи, способны часами сидеть без дела, ругая себя при этом за отсутствие силы воли. Положение усугубляется отсутствием спонтанной психологической компенсации вследствие угнетенного состояния в течение всего дня.

В связи с развитием навязчивых идей о собственной неполноценности подростки держатся с родителями и сверстниками отчужденно, у них отмечается углубление замкнутости, молчаливости, отстранение от коллективной деятельности, то есть нарастает «депрессивный аутизм», что приводит к дальнейшему развитию дезадаптации.

Нередко наблюдается и обратная картина, приводящая, впрочем, к схожему результату. Подростки этого типа обладают повышенной возбудимостью, на все замечания в свой адрес они реагирует грубостью, порой переходящей во враждебное отношение. Они становятся конфликтными, драчливыми, заносчивыми, нетерпимыми к чужому мнению. Для подростков характерна повышенная оппозиционность, негативизм. Н.М. Иовчук и А.А. Северный указывают, что у подростков «возможны разного рода истероформные состояния, демонстративные попытки самоубийства, уходы из дома и бродяжничество». Референтная группа у таких подростков чаще всего носит асоциальную направленность, нередко подростки, стараясь снять напряжение, употребляют алкоголь, наркотические и токсические вещества, что усугубляет дезадаптивное состояние.

При характеристике возрастных особенностей подростков нельзя не остановиться на проблеме попыток к суициду, так как по статистическим данным наибольшее количество самоубийств приходится на старшую подростковую и раннюю юношескую возрастные группы, а за последние 5 лет в России число самоубийств среди подростков возросло на 60 % [98]. Эти же авторы считают, что увеличивается число суицидальных попыток в раннем подростковом возрасте. Чаще всего попытки суицида бывают вызваны нарушениями взаимоотношений в семье, учебными неудачами, нарушением интимно-личностных отношений. Действия подростков обычно импульсивны, срывает реакцию «короткого замыкания». Особенностью этого возраста можно считать то обстоятельство, что суицидальные попытки часто вызваны стремлением восстановить нарушен-

ные в результате конфликтов социальные связи, а не осознанной потребностью к самоуничтожению. В основе суицидальных попыток всегда лежат дезадаптивные состояния той или иной степени тяжести. Приведем статистические данные А.Л. Гройсмана, который в результате наблюдения за 500 дезадаптированными подростками установил, что источниками дезадаптирующих ситуаций являлись: учебная деятельность (35 % случаев), семейные отношения (24 % случаев), сексуальная неудовлетворенность (14 %), недовольство собой (5 %) и др. [64]. Попробуем обобщить *внутренние причины* подростковой дезадаптации:

1. Недостаточная реализация потребности в личностно-значимых взаимоотношениях либо же неудовлетворенная потребность в общении в целом.

2. Потеря личностно-значимых ориентиров в перспективном развитии либо же становление системы ложных ориентиров.

3. Несовпадение «ощущаемого Я» и «идеального Я», развитие комплекса неполноценности, формирование неадекватной самооценки.

4. Разрыв между возможностями подростков и их претензией на социальное положение, потеря самоидентичности. Повышенная конфликтность вследствие желания самоутвердиться.

5. Несовпадение в системе целеполагания подростков и социальных институтов, прежде всего школы. Для школы главной целью до сих пор является «вооружение» учащегося системой ЗУН, для подростка — самоутверждение, самоактуализация в системе межличностных отношений.

6. Недостаточная реализация чувств «взрослости» у подростков, инертность системы отношений со стороны родителей и педагогов.

7. Возрастная повышенная нервная возбудимость, психическая неустойчивость подростков, нередко приводящая к невротическим или депрессивным состояниям.

На основе анализа сущности факторов, причин и форм дезадаптации подростков нами вводится понятие *адаптационного потенциала личности*, отражающего устойчивость подростков к дезадаптационным факторам. Он представляет собой совокупность всех субъективных качеств и способностей личнос-

ти, позволяющих ей успешно адаптироваться к окружающим условиям. Адаптационный потенциал личности является интегративным феноменом, включающим те характеристики и особенности личности (личностные свойства, физическое и психическое здоровье, характер, мировоззрение и т. д.), которые повышают его способность устанавливать с окружающим миром и самим собой гармоничные отношения. Поэтому одним из основных направлений профилактической работы по предотвращению дезадаптационных процессов является повышение адаптационного потенциала подростков путем создания условий для саморазвития личности. *Адаптационный потенциал* является изменчивой величиной и зависит от возрастных особенностей, личностного опыта подростка, внешних условий. Так, при переходе учащегося в другой коллектив, где его могут изначально не принять как новичка в сложившейся социальной структуре, многие личностные качества, определяющие адаптационный потенциал, могут подвергнуться существенным изменениям, изменить свою направленность (оптимизм может смениться пессимизмом, общительность — замкнутостью и т. д.). Снизившийся в результате потенциал затруднит адаптацию в дальнейшем, в новых ситуациях. Поэтому при диагностике личностных качеств, определяющих адаптационный потенциал, нами учитывалась их динамика.

Дезадаптация, как любой процесс, имеющий факторы возникновения и развития, параметры качественного состояния, направленность развития, поддается классификации. Классификационная характеристика необходима для выбора оптимальных путей реадaptации и профилактики дезадаптации. В настоящее время существует несколько типов классификации дезадаптации (С.А. Беличевой, Т.Д. Молодцовой и др.) по различным критериям. Наиболее полный вариант классификации принадлежит Т.Д. Молодцовой [142]. Исходя из многолетних наблюдений за учащимися, предлагаем свой вариант классификации:

- по источнику возникновения;
- по характеру проявления;
- по области проявления;
- по интенсивности;

- по охвату. Как указано выше, *процесс дезадаптации* заключается в рассогласовании отношений личности с окружающим миром или с самим собой, то есть всегда является внутренне личностным процессом, но побудительной силой, провоцирующей внутриличностные нарушения, могут быть как внешние факторы по отношению к личности, так и изменения качеств самого субъекта. Поэтому по **источнику возникновения** дезадаптацию подразделяют на *экзогенную*, где причиной дезадаптации служат преимущественно внешние факторы, факторы социальной среды; *эндогенную* с преимущественным участием в процессе дезадаптации внутренних факторов (психогенных заболеваний, индивидуальных особенностей психологического развития и т. д.) и *комплексную*, причины возникновения которой многофакторны.

Эта классификация, на наш взгляд, дополняет классификацию Т.Д. Молодцовой, которая в зависимости от проявления дезадаптации выделяет патогенную, проявляющуюся в неврозах, истериках, психопатиях, соматических нарушениях и т. д.; психологическую, выражающуюся в акцептуациях характера, фрустрированности, неадекватности самооценки, депривациях и т. д.; психосоциальную, определяющуюся по конфликтности, девиантному поведению, неуспеваемости, нарушениях взаимоотношений; социальную, когда подросток открыто противоречит общепринятым социальным требованиям. Комплексное использование классификации Т.Д. Молодцовой и классификации, предложенной нами, позволяет составить более полную картину о сущности дезадаптации, ее первопричинах и проявлениях.

По **характеру проявления** дезадаптацию мы подразделяем на *поведенческую*, проявляющуюся в деятельностных ответных реакциях подростков на дезадапционно-обуславливающие факторы, и *скрытую, глубинную*, внешне не выраженную, но при определенных условиях способную перейти в поведенческую дезадаптацию. *Поведенческие* реакции подростков, испытывающих процесс дезадаптации, могут проявляться в конфликтах, недисциплинированности, правонарушениях, вредных привычках, отказе выполнять распоряжения родителей, педагогов, администрации школы. В наиболее тяжелых формах дезадапта-

ции возможны уходы из дома, бродяжничество, попытки суицида и т. д.

*Поведенческая* дезадаптация легче обнаруживается, что часто облегчает процесс реадaptации.

*Скрытая* дезадаптация в основном связана с нарушениями во внутриличностной среде, определяется индивидуальными особенностями личности, а также может достигать значительной интенсивности. При переходе в поведенческую дезадаптацию она может проявляться в виде депрессии, аффективных реакций и т. д.

По *области проявления*, на наш взгляд, дезадаптацию можно подразделить на *мировоззренческую*, когда основные нарушения происходят в мировоззренческом или социально-идеологическом комплексах личностно-значимых взаимоотношений; *дезадаптацию деятельностьную*, при которой нарушения отношений наблюдаются в процессе участия подростка в той или иной деятельности; *дезадаптацию общения*, возникающую при нарушении во внутрисоциальном и интимно-личностном комплексах отношений, то есть нарушения возникают в процессе взаимодействия подростка в семье, школе, со сверстниками, педагогами; *субъектно-личностную*, при которой дезадаптация возникает вследствие неудовлетворенности школьника собой, то есть происходит нарушение отношения к самому себе. Хотя внешне более ярко проявляется, как правило, дезадаптация общения, однако по последствиям, не всегда ближайшим по времени и предсказуемым, опаснее, как нам представляется, дезадаптация мировоззренческая. Этот вид дезадаптации характерен как раз для подросткового возраста, когда у подростка складывается система собственных убеждений, формируется *«личностный стержень»*. Если процесс мировоззренческой дезадаптации протекает интенсивно, возникает социальный нонконформизм, наблюдаются асоциальные поведенческие реакции. Эти четыре вида дезадаптации очень тесно взаимосвязаны — мировоззренческая дезадаптация неизбежно влечет субъектно-личностную дезадаптацию и, как следствие, возникает дезадаптация общения, что вызывает деятельностьную дезадаптацию. Может быть и наоборот: деятельностьная дезадаптация влечет все остальные виды дезадаптации.

По *глубине охвата* выделяем *общую дезадаптацию*, когда нарушениям подвергается подавляющее число комплексов личностно-значимых взаимоотношений, и *частную*, затрагивающую определенные виды комплексов. Чаще всего частной дезадаптации подвергается интимно-личностный комплекс. Некоторые подвиды дезадаптации выделены Т.Д. Молодцовой. Так, она подразделяет по характеру возникновения дезадаптацию первичную и вторичную. Первичная дезадаптация является источником вторичной, причем часто другого вида. В случае возникновения конфликта в семье (первичная дезадаптация) подросток может замкнуться в себе (вторичная дезадаптация), снизить успеваемость, из-за чего возникает конфликт в школе (вторичная дезадаптация), компенсируя возникшие психологические проблемы, подросток «раздражается» на младших школьниках, может совершить правонарушение. Поэтому очень важно определить, что послужило первопричиной дезадаптации, иначе процесс реадaptации будет очень затруднен, если вообще возможен. Согласны мы с выделением А.С. Беличевой, а позднее — с изменениями Т.Д. Молодцовой, таких подвидов дезадаптации как устойчивой, временной, ситуативной, дифференцированных по времени ее протекания. В случае кратковременной дезадаптации, связанной с какой-либо конфликтной ситуацией и прекращающейся по завершении конфликта, речь будет идти о ситуативной дезадаптации. Если дезадаптация периодически проявляется в сходных ситуациях, но еще не приобрела устойчивого характера, такой подвид дезадаптации относится к временной. Устойчивая дезадаптация характеризуется регулярным, длительным действием, слабо поддается реадaptации и, как правило, захватывает значительное число комплексов взаимоотношений. Конечно, приведенные классификации довольно условны, в реальной действительности дезадаптация чаще всего является комплексным образованием, обусловленным различными факторами.

### **1.3. Процессы адаптации в свете личностно-ориентированного подхода к образованию**

По сути дела, адаптация сводится к обеспечению «успешности» в личностной саморегуляции, деятельности и разнообразных отношениях, как межличностных, так и в отношениях с институтами общества и в отношениях к себе как к личности. Процесс этого обеспечения связан с функционированием внутренних и внешних факторов, взаимосвязанных между собой. Одним из основных факторов является деятельность учебных заведений, точнее сказать образовательная деятельность в широком смысле этого слова. Традиционная образовательная парадигма, основанная на достижении внешних для учащихся целей (включение их преимущественно в информационное пространство, сформированное развитием человечества), оставляющая «за скобками» обеспечение согласованности между внешними целями, определяемыми образовательной системой, и внутренними целями, присущими личностному развитию, изначально не могла обеспечить полноценную адаптацию учащихся в основных личностно-значимых комплексах отношений. Особенно это касалось подростков, так как их возрастные особенности характеризуются активным процессом построения «жизненных смыслов», часто вступающих в противоречие со смыслотворческой деятельностью школы. В традиционной знаниево-ориентированной системе образования ученик выступал преимущественно объектом процесса обучения, ему отводилась довольно пассивная роль «воспринимателя информации», а главным критерием успешности образовательного процесса считалось усвоение, то есть запоминание определенной суммы знаний и умений. При этом не учитывалось противоречие, заключенное в самой сущности личности: у подростка изначально заложена потребность в познании, но не в обучении. Отрицание активной роли подростков в образовательном процессе, «навязывание» ему как содержания образования, так и форм его подачи и приводили к тому, что подростки подсознательно отказывались воспринимать информацию, которая в личностном плане не имела для них значения. Отсюда и вытекала высокая интенсивность дезадаптивных процессов, связанных с процессом обучения, усиленная субъективными факторами.

Нередко учащийся, неплохо успевающий и не имеющий внешних отклонений в поведении, то есть считающийся благополучным с точки зрения традиционной трактовки задач учебно-воспитательного процесса, на самом деле испытывает глубинную дезадаптацию значительной интенсивности. Это, как показывают наши наблюдения, происходит при несовпадении внешней ориентации на получение знаний (при мотивации избегания) и внутренней, не принимающей насильственно поставленных (родителями, педагогами и т. д.) ориентиров и признающей высокую личностную значимость других ориентиров (спорт, любовное влечение, определенная профессия, не приветствуемая родителями и т. д.).

Развитие личности, как и любое развитие, есть разрешение определенных противоречий. От характера и результата их разрешения зависит уровень личностной самореализованности и, следовательно, уровень реальной адаптированности. Очень важным является определение сущности противоречий. Традиционная педагогика подразумевает под главными противоречиями, разрешение которых и есть движущая сила учебного процесса, противоречие между объективным знанием и субъективным незнанием. Отсюда вытекает и главная цель образовательного процесса — приобщение подростка, учащегося к накопленным человечеством знаниям. Не отрицая наличия и значения этого противоречия, следует заметить, что это противоречие «актуализирует лишь гностическую, когнитивную сторону деятельности учащихся, не затрагивая личностно-значимую, ценностную сферу их сознания» [181]. Более существенным противоречием, на наш взгляд, является внутреннее противоречие между личностно-ощущаемыми параметрами «Я-реального» и «Я-идеального». Целью образования в этом случае можно считать педагогическую поддержку личности в благополучном разрешении этого противоречия. Конечно, нельзя стремиться к полному слиянию представлений о реальном и идеальном «Я», так как это влечет за собой остановку в саморазвитии, потерю внутренних стимулов в самообразовании и самовоспитании, неадекватную завышенную самооценку. К дезадаптации приводит и обратная крайность — если разрыв между реальным и идеальным образом «Я» будет слишком большим. В этом случае у подростка возникают серьезные нарушения в



субъектно-личностном и интимно-личностном комплексах отношений. Конечно, и в традиционной образовательной системе существовали авторские концепции, учитывающие личностный фактор, однако именно как фактор в рамках существующего образования. Здесь можем выделить широко известную концепцию педагогики сотрудничества, осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся, воспитание личности с «заданными свойствами», присущее личностному подходу в советской педагогике. Еще раз подчеркнем, что личностный подход трактовался, по сути, как методологический подход к решению задач, поставленных традиционной педагогикой, что придавало ему лишь функциональные свойства. Однако отсутствие концептуальных свойств, «размытость» целеполагания обуславливали его незавершенность. Вспомнив и перефразировав один из основных законов диалектики, можем сказать, что в традиционной образовательной системе шло накопление небольших качественных изменений, которые привели к «сверхкачественному изменению», переходу на новую качественную ступень — созданию личностно-ориентированной образовательной системы, новой образовательной парадигмы. Таким образом, новая парадигма не возникла, да и не могла возникнуть на пустом месте, в ее фундаменте лежат идеи как великих гуманистов прошлого, начиная с древнегреческих и древнеримских философов, средневековых гуманистов эпохи Возрождения и заканчивая классиками российской педагогики — К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстого и др. В средней части пирамиды можно поместить работы Ш.А. Амонашвили, М.М. Бахтина, В.В. Давыдова, В.Л. Ильина, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.Ф. Шаталова, С.Т. Шацкого и др.

Концепция личностно-ориентированного образования представлена учеными, разрабатывающими методологические, общеконцептуальные идеи новой парадигмы, а также их технологическое обеспечение (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, В.В. Зайцев, Д.М. Зембицкий, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.). Разработка новой парадигмы была бы невозможна без психологического обоснования основных положений новой концепции. Здесь следует особо выделить уже упоминавшиеся в первом разделе работы Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу,

В.А. Петровского, К.Роджерса, С.Л. Рубинштейна, Э. Эриксона и других, заложивших основу современных представлений об этапах и закономерностях развития личности, факторах и механизмах ее формирования. Таким образом, лишь слияние достижений педагогической и психологической науки создало предпосылки для создания новой парадигмы образования. При анализе факторов дезадаптации одно из ведущих мест отводится фактору учебной деятельности. Естественно, что при смене парадигмы образования, определяющей цели, содержание, формы образования, будет изменяться и адаптирующий потенциал системы образования. В настоящее время не существует единого представления о личностно-ориентированном подходе к образованию. Остановимся подробнее на нескольких концепциях. Так, Е.В. Бондаревская считает, что в центре теоретической модели личностно-ориентированного образования должно быть развитие и воспитание ребенка как человека культуры. При этом целью образования становится воспитание «целостного человека культуры, имеющего взаимосвязанную природную, социальную и культурную сущности» [34]. Изменяется и содержание образования, приобретающее направленность на ценности мировой, национальной и региональной культуры и имеющее общий культурологический, интегративный и жизнеобеспечивающий характер. В содержании личностно-ориентированного воспитания Е.В. Бондаревская выделяет такие компоненты, как культурологический (освоение культуры); социальный (накопление общественного опыта); личностный (развитие способности личности к самопознанию, саморегуляции, самоконтролю, самоорганизации); природо-сообразный (развитие здоровья). В своей концепции она определяет сущность педагогической поддержки, которая заключается в реализации трех принципов педагогической деятельности Ш. Амонашвили: любить детей, очеловечивать среду, в которой они живут, проживать в ребенке свое детство. Средства педагогической поддержки ребенка на уроке, по мнению Е.В. Бондаревской, можно подразделить на две группы: обеспечивающую общую поддержку классного коллектива и индивидуально-личностную. К первой группе относится обеспечение «сотрудничества» во время урока (создание ситуаций взаимного обучения, позитивная оценка достижений, диалогичное общение

и т. д.). В случае успешной реализации этих задач на уроке создается эмоциональный фон взаимопонимания и сотрудничества. Ко второй группе относится диагностика развития каждого ребенка, создание ситуаций личностного успеха, обеспечение условий для самореализации личности, повышения статуса ученика, значимости его личного вклада [34]. Как мы видим, реализация данной концепции позволяет повысить уровень адаптированности за счет оказания педагогической поддержки подросткам в процессе их самореализации, чему способствует общая направленность образования на развитие личностных качеств учащихся, признание активной роли подростков в процессе познания и воспитания.

В отличие от культурологической концепции Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманская в разработке своей концепции личностно-ориентированного образования акцентирует внимание на субъектном опыте учащихся, считая его основой организации образовательного процесса. Основные положения ее теории заключаются в следующем:

- ученик не становится, а изначально является субъектом познания как «активный носитель субъектного опыта, складывающийся задолго до влияния организованного обучения в школе» [244];
- реализация образовательного процесса заключается в выявлении личностного опыта каждого ученика, его социализации, организации коллективно распределенной деятельности между всеми учащимися образовательного процесса. То есть урок, по сути, превращается в особую форму сотрудничества ученика и учителя, направленного на обмен субъектным опытом;
- социализация ученика идет преимущественно через обогащение и преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития;
- учение является субъектно-значимым постижением мира, наполненным для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте. В ходе образовательного процесса происходит расширение, а при необходимости — преобразование содержания этого опыта.

По сути дела, признается первичность субъектности ученика, которая определяет направление личностного развития. При этом обучение должно лишь корректировать это развитие. Соглашаясь не со всеми положениями этой концепции (в частности, с излишней, на наш взгляд, доминантой субъектного опыта), тем не менее следует отметить проработанность в концепции И.С. Якиманской вопросов о соотношении процессов учения и обучения; различиях между индивидуальным и дифференцированным подходом; технологии разработки учебных программ, соответствующих положениям теории личностно-ориентированного образования и ряда других вопросов, в основном связанных с технологией личностно-ориентированного образования. При построении системы риадапционной работы имеют ценность представления Якиманской о необходимости опоры на личностный опыт, о технологии личностно-ориентированного образования (концепция И.С. Якиманской имеет довольно ярко выраженную практическую направленность, что повышает ее ценность, хотя ряд положений больше согласуется с традиционной парадигмой образования).

Концепция личностно-ориентированного образования В.В. Серикова в соответствии с овладением содержания образования может привести к собственно личностному развитию индивида, к становлению его личностных функций, если одним из важнейших компонентов содержания образования является *опыт «быть личностью»*. Освоение такого опыта подростком необходимо, чтобы состоялась его «личностная адаптация» к окружающему миру. При этом В.В. Сериков полагает, что развитие личности требует проектирования в образовании целостной ситуации, в которой изучаемый материал выступает как повод для ценностно-смысловых исканий личности. Учебную ситуацию, востребующую проявления личностной позиции обучаемого, В.В. Сериков обозначил специальным понятием — «личностно-ориентированная ситуация». По мнению В.В. Серикова, личностно-ориентированная ситуация является одним из основных педагогических механизмов, при котором учащиеся попадают в условия, трансформирующие привычный ход их деятельности, определяющие необходимость возникновения у воспитанника новой модели поведения, что невозможно без предшествующей рефлексии, осмысления, пе-

реосмысления сложившейся ситуации [199]. То есть при возникновении личностно-ориентированной педагогической ситуации включается механизм активного саморазвития личности.

Личностно-ориентированная ситуация создает условия для полноценного проявления и саморазвития основных (базовых) личностных функций, к которым В.В. Сериков относит следующие [201]:

- функции *ответственности*, включающие такие функции, как мотивационное обоснование жизнедеятельности, нравственный выбор и т. д.;
- функции *самореализации*, к которым относятся функции творчества, свободы, самостоятельности, самостоятельности с жизненными препятствиями и др.;
- функции *рефлексивные*, обеспечивающие ее *смыслопоисковую деятельность*, развитие образца «Я», автономность цели образования, исходя из основных личностных функций.

В процессе разрешения возникающих ситуаций происходит своеобразная «тренировка» и развитие личностно-деятельностных качеств, что способствует, в свою очередь, повышению адаптационного потенциала личности. Педагогическая ситуация, как любой процесс, характеризующийся этапностью и наличием точки отсчета, поддается структурированию. Рассмотрим на конкретном примере структуру педагогической ситуации по схеме, предложенной В.В. Сериковым (табл. 3).

Самое главное — помочь подростку реализовать свои возможности, действовать не путем угроз, а путем вовлечения подростка в процесс познания, предоставления ему возможности самоутвердиться, самоактуализироваться. С другой стороны, подобное структурирование педагогической ситуации позволяет и педагогу лучше разобраться в дезадаптационных факторах, найти оптимальные формы педагогической поддержки. Подобная структура педагогической ситуации характерна не только для взаимодействия педагога, классного коллектива и группы учащихся.

## Структура педагогической ситуации

№	Внутренний план ситуации	Внешний план ситуации
1	<i>Конкретная проблема, требующая педагогического воздействия</i> Ученик ушел с урока химии, испугавшись предстоящей контрольной	<i>Диалог с учеником</i> Беседа о том, что для человека главное — самоуважение, что жизнь похожа на лестницу, где каждую ступеньку нельзя обойти со стороны, есть два пути вверх или вниз
2	<i>Внутренняя рефлексия возникшей проблемы</i> Попытка внутреннего самооправдания “Если бы не ушел, то получил бы «2», в другой раз напишу” и т. д.	<i>Усиление критичности ситуации, включение разумно-волевой сферы</i> Убеждение, что с заданиями можно справиться, что преодоление себя — поступок настоящего мужчины
3	<i>Поиск выхода напряжения, возникшего при решении проблемы</i> Подросток начинает дополнительно заниматься, понимает материал, переписывает контрольную, отвечает на уроке	<i>Включение в социальную деятельность, создание ситуации успеха, завоевание педагогической инициативы</i> Просьба помочь в занятиях с отстающими учениками, определение роли бригадира в групповых занятиях
4	<i>Подведение итогов, осознание, вывод из ситуации</i> Подросток осознает, что преодоление себя доставляет больше удовлетворения, чем избежание неприятности, которая все равно остается в перспективе. Достижение успеха в химии позволяет снизить риск дезадаптации	<i>Оказание педагогической поддержки в оптимальном решении педагогической ситуации</i> Акцентирование внимания на возможность преодоления неуверенности, закрепление ситуации успеха, привлечение подростка к работе «актива» кабинета химии

Следует отметить, что этапы разрешения педагогической ситуации, представленные в таблице, согласуются с теориями Л.С. Выготского (об интерпсихологических механизмах развития) и С.Л. Рубинштейна (о генерализации психических процессов). До сих пор нет однозначного ответа на вопрос: можно ли создать личностно-ориентированную ситуацию, или она возникает спонтанно? Какими способами ее создавать, если принять, что это возможно? Нас эта проблема интересует вследствие того, что эффективная риадаптационная работа невозможна без создания ситуаций, где подростки могли бы себя «самореабилитировать», снять факторы, способствующие дезадаптации. Именно личностно-ориентированные ситуации являлись основными структурными единицами в нашем опыте построения обучения на личностной основе, способствующем адаптации подростков к школе. Вопросы создания личностно-ориентированных ситуаций наиболее полно разработаны в цен-

тре исследования личностно-ориентированного образования при Волгоградском педагогическом университете. Специалистами этого центра под руководством В.В. Серикова был сделан вывод о том, что личностно-ориентированная ситуация должна соответствовать нескольким параметрам: во-первых, она должна быть диалогична, во-вторых, иметь личностно-значимый для подростка смысл, в-третьих, должна протекать в творческой, свободной обстановке и носить продуктивный характер. Построение личностно-ориентированных ситуаций, удовлетворяющих выделенным условиям, требует определенных образовательных технологий, которые разрабатываются сотрудниками лаборатории личностно-ориентированного образования в Волгоградском педагогическом университете под руководством В.В. Серикова. В нашем исследовании мы опирались на разработки технологий, сделанные в данной лаборатории. Технология личностного подхода в преподавании гуманитарных предметов, обобщенный анализ которой представлен в монографии В.В. Серикова [201], исследовалась С.В. Беловой, И.К. Журавлевым, Л.П. Разбегаевой, Е.М. Сафроновой, А.В. Селезневым, Т.И. Чет и др. Особо подчеркивается многими авторами повышенная роль рефлексии в процессе усвоения подростками содержания гуманитарных дисциплин. Познание гуманитарного предмета не может произойти при «технократической» методике преподавания, поскольку суть познания гуманитарного предмета, по В.В. Серикову, сводится, в первую очередь, к личностному смыслообразованию.

Технология личностного подхода в преподавании дисциплин естественно-научного цикла изучалась В.И. Данильчуком, В.Г. Денисовой, В.М. Добряковым, О.В. Науменко, Н.М. Романенко, В.М. Симоновым и др. Теоретическое обоснование гуманизации естественно-научного образования представлено в работах В.В. Серикова и В.М. Симонова. Так, В.М. Симонов считает, что гуманизация содержания может быть достигнута путем интеграции естественно-научной и личностной картины мира. Предметом изучения при этом становится как природный мир, так и человек в этом мире, то есть целью образования становится формирование у школьников целостного представления об окружающем мире, взаимосвязи природы и общественных явлений. Важную роль в практической реализации

лично-ориентированных ситуаций играет диалог, который лежит в основе дискуссий, игровых (моделируемых) технологий. В традиционном обучении на уроке звучал монолог учителя, иногда с элементами беседы, причем ответы на вопросы, к которым сводилась беседа, были детерминированы, жестко очерчены самим педагогом, который подводил учащихся к *правильным* ответам на вопросы. Таким образом, деятельность учащихся шла на *знаниево-репродуктивном* уровне. Возникало противоречие: деятельность подростка на уроке и его личностные устремления находились в различных, практически не пересекающихся плоскостях, вследствие чего у подростка возникал внутренний протест на подсознательном, а при углублении кризиса — на осознанном уровне, связанный с ощущением «напрасной потери времени на уроке». В результате появляются предпосылки к развитию дезадаптационных процессов в различных комплексах лично-значимых отношений в деятельностном, в субъектно-личностном и т. д. При лично-ориентированном подходе диалог рассматривается как специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, переосмысления прежних смыслообразующих ориентиров. В работах М.М. Бахтина, В.О. Библера дано методологическое обоснование значения диалога в развитии личности. Проблемы диалогичности обучения как средства организации образовательного процесса разрабатываются С.В. Беловой, Н.Н. Зотовой, С.Ю. Кургановым, Т.И. Четет; роль диалога в воспитании анализируется А.К. Сидоркиным. Этими исследователями делается вывод, что сущность диалога заключается в создании условий для взаимовосприятия личностного опыта субъектов образовательного и воспитательного процессов, установления устойчивых обратных связей в процессе взаимоотношений. Диалог позволяет находить взаимоприемлемые условия сотрудничества педагога и учащегося, что создает предпосылки для саморазвития личности подростков, оптимизации всего учебно-воспитательного процесса. Без постоянного диалога невозможен процесс самореализации, результатом и условием которой является социальная, да и психологическая адаптация. Диалогичность или полилогичность урока обладает антидезадаптирующими свойствами. При осуществлении полилога, где проблема



является личностно-значимой для всех его участников; где предмет обсуждения затрагивает личностные проблемы, требующие разрешения, то есть возникает и внутренний диалог с собой, происходит саморазвитие личности. Подросток учится общаться, причем на различных уровнях:

- *персонафицированном* (с педагогом, с одноклассником — оппонентом);

- *коллективном* (при котором общение происходит на фоне разноплановости убеждений);

- *групповом* (с несколькими участниками полилога, имеющими схожие точки зрения). Вовлечение в диалог или в его разновидность — полилог позволяет подростку выговориться, что в этом возрасте просто необходимо для самоактуализации, самоутверждения, снятия внутренних комплексов, самоидентификации. Умение высказывать свое мнение, готовность к диалогу является одним из универсальных показателей сформированности индивида как личности. Эта готовность включает в себя, по мнению С.В. Беловой, направленность на поиск смысла изучаемых ценностей, возможность определять границы иных мнений, придерживаться правил ведения диалога [26]. Можно утверждать, что в случае сформированности умения вести *диалог* в самом широком смысле этого слова резко снижается вероятность возникновения межличностных конфликтов, являющихся первопричиной запуска механизма различных видов дезадаптации подростков, таким образом, можно выделить несколько функции диалога:

- смыслообразующая, поскольку диалог способствует выявлению подростком личностно-значимых для себя идей, информации и т. д.;
- самоутверждающая — в процессе диалога подросток, определяя и отстаивая уже свое, личное мнение, осознает себя личностью с присущими ей убеждениями;
- коммуникативная — подростки, как уже отмечалось выше, во время диалога вступают в различные виды отношений, учатся воспринимать и оценивать другие точки зрения, по сути дела, обучаются общению;
- адаптивная — диалог позволяет подросткам легче находить общий язык со сверстниками, повышает положительную направленность мотивации, переводит внут-

рение проблемы во внешние, что способствует их разрешению, снижает конфликтность в общении.

Таким образом, значение *диалогичности* или *полилогичности* учебного процесса для предотвращения дезадаптации очень велико, что вытекает из сущности множественных функций диалога. Еще раз уточним, что мы понимаем под *полилогом*. В нашем понимании это форма диалога как категорийного понятия, при которой происходит сочетание внутреннего диалога и диалога на разных уровнях общения в случае множественности субъектов диалога, занимающих активную позицию.

Нельзя принизить роль образовательного значения диалога, на что указывал еще К.Н. Вентцель. Он был уверен в том, что при существующем методе обучения учитель является центральным действующим лицом, которое господствует над детьми, которое им показывает или рассказывает, их спрашивает и требует от них, чтобы излагали, показывали, рассказывали и спрашивали больше сами, а учителю приходилось бы больше слушать; надо, чтобы дети все время были активными, а не страдательными лицами, тогда процесс обучения, несомненно, выиграет. Поскольку при осуществлении диалога знания переходят в личностно-значимую форму, подростки лучше воспринимают учебную информацию, она переводится в активную форму, используется в конкретных ситуациях, в отличие от пассивной формы, когда знания «лежали мертвым грузом сокровищ», а ученик не мог их применить в изменившейся обстановке. Как следствие, улучшается успеваемость, повышается уровень реальной адаптированности. Однако нельзя придавать личностному диалогу сверхобразовательную функцию, так как диалог не тождественен прямому усвоению предмета. По мнению В.В. Серикова, диалог надпредметен, его функцией является расширение границы познаваемого за счет обмена не только информацией, но и оценками, смыслами, гипотезами — откровениями. Тем не менее результаты наблюдения за успеваемостью учеников по предметам у педагогов, которые перешли на *диалогичный* уровень обучения, показывают положительную динамику. В среднем успеваемость возросла на 10—12 %. Большое место в образовательном процессе занимают *контекстные* задачи как основа создания личностно-ориентированных ситуаций. В этом случае в задачи, решаемые на уроке

(имеются в виду общие, дидактические задачи, а не специализированные, предметные), включается личностный компонент. При этом в процессе решения задач наблюдаются личностные проявления подростков (принятие намерения о решении, оценка процесса и результата решения, придание смысла, взятие ответственности за полученный результат и др.). Надо отметить, что в случае включения подростка в процесс решения задачи, которая приобрела для него личностный смысл, происходит снятие противоречия между личностным опытом субъекта, накопленным в течение жизненного пути, и предметным, накопленным человечеством, что при традиционной системе обучения почти неизбежно приводит к дезадаптации. Механизм оптимального решения этой проблемы представлен в работах В.И. Данильчука и В.М. Симонова [68, 205]. Неумение ученика устанавливать рефлексивные отношения личностного и научного опыта, преодолеть собственные заблуждения, что зачастую обусловлено недостатком личностного опыта, отсутствием умения логически мыслить и рядом других личностных качеств, приводит к депрессивным, невротическим, а порой и фрустрационным состояниям, то есть, по сути, к глубокой и устойчивой дезадаптацией, распространяющейся на различные комплексы личностно-значимых отношений. Выход из этой ситуации возможен только в случае реорганизации учебного процесса, ориентации на максимальное взаимодействие субъектного и предметного опытов подростка, что и осуществляется в контекстных задачах. При этом необходимо выполнение ряда условий:

- ориентация на целостный результат обучения, то есть реорганизация субъектного опыта ученика, который включает единство социально накопленного опыта и положительных личностных изменений;
- целенаправленное проектирование как знаниевого компонента, так и процедуры передачи учебного материала, способов придания ему характера личностной значимости для субъекта учебного процесса.

Личностно-ориентированный подход способствует общей социализации личности в целом и социальной адаптации в частности. Одним из направлений социализации является обеспечение при личностно-ориентированном подходе вхождения

в общекультурное пространство. Это направление разрабатывает в своих исследованиях Е.В. Бондаревская. По ее мнению, реализация культуросозидательной функции личностно-ориентированного образования предполагает ориентацию образования на человека культуры, для чего необходимо обеспечивать единство культурной и знаниевой составляющих процесса образования, развивать у личности механизм культурной идентификации. Достичь этого можно усилением гуманитарного компонента содержания, образовательных технологий. В этом случае содержание образования «характеризуется тенденциями энциклопедичности, интеграции знаний, гуманистической и эстетической направленности» [34].

В самом деле, противостоять влиянию дезадаптирующих факторов может лишь подросток, у которого развит механизм соответствующей защиты, включающий осознанное ощущение принадлежности к определенной социокультурной среде, характеризующейся положительной направленностью. «Оторванность» от среды, ощущение «внесоциумности» приводит к серьезным межличностным нарушениям, атрофии или, напротив, гипертрофии ряда качеств личности, что также можно считать серьезным фактором дезадаптации. В связи с этим, вероятно, можно говорить о возможности объединения культуросозидательной и социализирующей функции (по Е.В. Бондаревской) в одну, обеспечивающую процесс социализации в широком смысле этого слова. При этом обеспечение социальной адаптации можно выделить в подфункцию. Такое объединение указанных функций связано с тем обстоятельством, что к средствам, обеспечивающим социализацию, можно отнести, при первом приближении, и социально-политическую обстановку, и этнокультурные условия, и демографическую ситуацию. К институтам социализации относятся семья, школа, референтные группы, средства массовой коммуникации. Проявляется социализация в многообразии отношений. Деформация отношений является результатом дезадаптации. Поэтому, в нашем понимании, культурная идентификация, детально разработанная Е.В. Бондаревской, является одним из условий полной социализации.

Необходимо остановиться еще на одном аспекте влияния личностно-ориентированного подхода на направленность и

интенсивность процессов школьной подростковой адаптации — *воспитательном*, также во многом влияющем на *адаптационный потенциал* подростков. В современной трактовке под процессом воспитания понимается взаимодействие взрослых и детей с целью создания благоприятных условий для саморазвития всех субъектов образовательного процесса [53]. Воспитание может осуществляться как под влиянием внешних факторов социализации, так и внутренних процессов саморазвития личности. В настоящее время можно констатировать резкое снижение активности педагогических коллективов в организации воспитательной работы. О.С. Газман указывал, что «приходится учитывать отсутствие прямой связи между ценностными ориентациями людей, их поведением в социуме и школьным воспитанием. В нестабильном же обществе влияние среды значительно сильнее, чем школы, здоровый консерватизм которой входит в противоречие с резко меняющимися приоритетами в социуме» [54]. Характеризуя личностно-ориентированную воспитательную систему, выделим ее основные черты:

1. Ситуация воспитания несет *побудительную и ориентированную* основу поведения. Таким образом, конструируя личностно-корректирующую ситуацию, мы можем с достаточной степенью уверенности судить об ожидаемых поведенческих реакциях, прогнозировать направленность личностных изменений в результате разрешения ситуации, своевременно готовить меры педагогической поддержки.

2. Воспитание направлено на мотивационно-личностные регуляторы поведения. Серьезные изменения в поведении могут произойти лишь в случае глубинных преобразований мотивации. Исходя из этого положения и должна выстраиваться ре-адаптационная деятельность.

3. Ситуация воспитания обуславливает становление внутреннего саморазвивающегося мира ребенка и одновременно возрастание независимости этого мира от воспитательной ситуации.

4. Механизм воспитания связан с феноменом совместной деятельности, с диалоговым представлением определенных ценностей, носителем которых для ребенка выступает другой человек или же социум.

5. Ситуация воспитания сводится к определенным конструктивным элементам воспитательной ситуации, которые сохраняют определенную инвариантность при вариативности воспитательных задач. Это положение позволяет более внимательно подходить к поиску глубинной первоосновы воспитательных воздействий, искать условия соответствия воспитательных средств целям. В результате нередко наблюдается использование определенных, схожих ситуаций при решении различных проблем дезадаптации.

В личностно-ориентированном образовании исключительное значение имеет личность педагога. По мнению В.В. Серикова [201], успешная реализация личностно-ориентированного подхода педагогами возможна только в том случае, если они будут соответственно подготовлены. Для этого от них требуется овладение следующими операциями:

- *диагностикой личностных свойств и функций учащихся.* В условиях эксперимента это достигалось организацией соответствующих семинаров, разработкой методических пособий по диагностике учащихся. Надо сказать, что эта операция вызывает особые затруднения у педагогов вследствие специфичности этого вида деятельности, недостатка времени;
- *постановкой целей личностного развития* учащихся на основе *возрастных и индивидуально-личностных особенностей* подростков. Все педагоги, осуществляющие личностный подход на основе медико-психолого-педагогических характеристик учащихся, работают со специальными листами самоанализа уроков, которые помогают сконцентрироваться, определить цели и пути оптимального их достижения;
- *проектированием новообразований* в личностной сфере учащихся. Работа по этому направлению является во многом суммирующей деятельностью двух предыдущих. Продиагностировав подростка, определив, какие качества нуждаются в саморазвитии, в чем состоит причина дезадаптации, происходит определение, какие возрастные особенности оказывают воздействие, что изменится при определенных педагогических ситуациях и т. д.;

- *определением возможностей* создания личностно-ориентированных педагогических ситуаций посредством конкретной учебно-предметной деятельности. На этом аспекте мы остановимся подробнее в последующих разделах;
- применением *приемов диалоговой и игровой формы* организации учебного процесса. Здесь, как уже отмечалось, большое подспорье оказывают творческие педагогические лаборатории, семинары и другие формы методической работы;
- *определением и использованием критериев* для оценки развития учащихся, *лично-развивающих возможностей* урока, эффективности работы. Безусловно, ведущее место здесь принадлежит научно-методической службе, работающей по созданию и апробации системы объективных критериев. Надо признать, что этот момент также является одним из наименее разработанных, и, следовательно, наиболее сложных.

Для эффективной работы в рамках новой концепции необходим высокий личностный потенциал самого педагога. Это касается и реадaptационной работы. Если она проводится человеком, к которому у подростка существует предубеждение, который не является личностно-значимой фигурой в глазах подростка, в этом случае, несмотря на форму работы, эффективность деятельности педагога будет низкой. Поскольку и образовательный, и реадaptационный процессы характеризуются субъектными отношениями, то личностный фактор имеет огромное значение. Учитель должен являться личностью, чтобы способствовать саморазвитию других личностей. Отмечая фундаментальную разработку теории личностно-ориентированного образования, следует отметить, что наибольшие проблемы в настоящее время возникают именно в плане реализации идей новой парадигмы в практической деятельности учебных заведений. Это связано со многими факторами: и личной неготовностью педагогов к работе по принципиально новым технологиям; и отсутствием соответствующего программно-методического обеспечения (учебников, программ, методических пособий и т. д.); и несоответствием существующей системы управления и контроля и планируемых результатов личностно-

ориентированного образования. Учителя понимают, что результатом работы в свете новой парадигмы является саморазвитие личности, которое трудно диагностировать, в то время как система административного контроля направлена на выявление «обученности» подростков, что не всегда является показателем его саморазвития. В нашем понимании должна делаться попытка построения личностно-ориентированной системы работы педагогического коллектива по реадaptации подростков в школе. В результате анализа сущности и особенностей личностно-ориентированного образования мы пришли к выводу, что, создавая такую систему, следует иметь в виду, что повышение адаптационного потенциала личности решающим образом зависит от успешности формирования у нее *мотивационно-ценностного ядра*. При этом учитывалось, что в личностно-ориентированном образовании важна прежде всего значимость для личности тех или иных взаимодействий и личное принятие (или непринятие) их содержания, что предполагает при реализации обучения и воспитания делать акцент на мотивационно-потребностную сферу развития личности, выстраивание иерархии мотивов с выделением среди них ведущего. Успешное развитие личности будет осуществляться, если в качестве *смыслообразующего стержневого мотива* будет выступать мотив самоактуализации и самосовершенствования. Такие стержневые мотивы мы назвали *активационными центрами мотивации деятельности*. Сущность активационных центров индивидуальна. Для одних подростков это может быть стремление к лидерству, для других — желание поступить в престижное учебное заведение, для третьих — получить одобрение личностно-значимого человека и т. д. Умело создавая условия для выявления и стимулирования активационных центров, мы можем повышать и закреплять устойчивость личности к дезадаптационным факторам.

Личность, развивая в себе качества рефлексии, ответственности, эмпатийности и т. д., может быть субъектом своей деятельности, своих отношений и всей своей жизни. Как отмечает В.В. Сериков, развитость личности обуславливает возрастание независимости личности от конкретных ситуаций: «меньшая восприимчивость» личности к внешним факторам, большая ориентация на свой внутренний мир. Это и означает повыше-



ние адаптационного потенциала подростка. Таким образом, мы определили, что спецификой развития личности и повышения ее адаптационного потенциала в личностно-ориентированном образовании (концепция В.В. Серикова) является акцент на развитие мотивационно-ценностного ядра. Учитывая эту специфику при создании личностно-ориентированной системы работы педагогического коллектива по реадaptации подростков, мы используем далее выделенный нами реадaptационный потенциал личностно-ориентированного образования (по теории В.В. Серикова), который включает следующие условия:

1) *Построение отношений* между всеми субъектами учебно-воспитательного процесса на *личностном уровне*, где абсолютной ценностью является человек вне зависимости от содержания его деятельности, ее качественности и успешности, уровня развития учащихся. При этом у подростков вырабатывается умение быть субъектом собственного поведения, деятельности и всей жизни. Это помогает ему оценить себя в поле школьных и социальных отношений, осознать свою индивидуальность, что является основой для развития умения подростка регулировать собственное поведение, делать осознанный выбор своих действий. Это повышает его способность к успешной школьной и социальной адаптации путем нормализации межличностных отношений.

2) *Конструирование личностно-ориентированных ситуаций* в учебной и воспитательной деятельности. Это создает условия для востребования и развития личностных функций, при этом включается механизм активного саморазвития, «самореабилитирования» личности, а чем более целостной и полноценной является личность, тем более устойчивой она становится к дезадаптационным факторам, повышается ее адаптационный потенциал.

3) *Построение системы личностно-утверждающих ситуаций* разного уровня в контексте жизненных проблем подростков обеспечивает личностную значимость для них познавательно-воспитательного процесса, придание ему смыслотворческой функции, что снижает и нейтрализует значение и роль дезадаптационных факторов в жизни учащихся.

4) *Формирование у подростков системы ценностей*, способствующих введению подростка в мир современной культу-

ры, надситуативному восприятию действительности. Это ведет к одухотворению человеческого существования, переориентирует внимание подростка со средств существования на содержание жизни, с овладения объектами мира на сопереживание миру. При этом происходит вытеснение примитивных сиюминутных интересов более значимыми для развития личности ценностями, что снижает возможность запуска дезадаптационных механизмов учащихся, обеспечивает им согласие, сопряженность со школьными требованиями и приоритетами.

5) *Использование в учебном процессе диалога, игровой деятельности, контекстных задач* создает условия для творческого самопроявления подростков, расширяет возможности для нахождения каждым из них своего «поля» для самовыражения, самоутверждения и в конечном счете для самореализации. Возможность выразить свою индивидуальность развивает у подростков ощущение собственного достоинства, способность преодолевать трудности, а это делает их адаптационно устойчивыми, невосприимчивыми к дезадаптационным факторам.

## ГЛАВА 2

### **Система работы педагогического коллектива по реадaptации и профилактике школьной дезадаптации подростков**

#### **2.1. Диагностика дезадаптации: причинный, сущностный и временной аспекты**

Для проведения эффективной реадaptационной работы необходимо иметь, по возможности, наиболее полное представление о причинах, сущности и времени развития дезадаптационных процессов. Эту информацию можно получить только при условии проведения постоянной диагностической работы, в которой должны принимать участие не только представители социально-психологической службы, но и педагоги, и классные руководители. Естественно, что это очень трудоемкий процесс, требующий определенных навыков, поэтому во время проведения психолого-педагогических семинаров необходимо обучать педагогов основным диагностическим методам. Вся информация, полученная как путем постоянных наблюдений за поведением учеников, их межличностными отношениями, так и путем тестирования, анкетирования подростков, их родителей, поступает в информационный банк и подвергается анализу специалистами, в результате чего вырабатываются соответствующие рекомендации индивидуально по каждому дезадаптированному подростку. При осуществлении диагностики следует руководствоваться следующими принципами:

1. Процесс дезадаптации необходимо изучать комплексно, выявляя нарушения во всех комплексах личностно-значимых отношений.

2. Поскольку, как любой процесс, дезадаптация имеет временные параметры, диагностика тоже должна быть последовательной, позволяющей получать информацию о дезадаптации на различных фазах ее развития.

3. Для объективизации данных диагностика должна проводиться различными методами, позволяющими уточнять и перепроверять результаты наблюдений.

4. При изучении дезадаптации необходимо диагностировать как индивидуальные, субъективные факторы, так и социальные, включающие характеристику микросоциумов, межличностных отношений на различных уровнях и т. д.

5. При проведении диагностики особое внимание следует уделять выявлению факторов, инициирующих запуск механизма дезадаптации, поскольку эти факторы часто скрыты внешними проявлениями вторичной дезадаптации. Однако эффективная реадaptационная работа возможна только при нейтрализации первопричины дезадаптации.

6. Диагностика должна быть направлена не только на изучение форм проявления дезадаптации и факторов, определяющих возникновение и развитие дезадаптации, но и на определение защитных ресурсов организма, путей повышения адаптационного потенциала подростков, активационных центров мотивации и т. д. Выявление и учет этих факторов позволяет оптимизировать реадaptационную работу, уменьшать интенсивность дезадаптационных процессов. По нашему представлению, любое педагогическое воздействие может вызывать наряду с положительными моментами и побочные, нежелательные. Поэтому педагогические воздействия при проведении реадaptационных мероприятий надо, по возможности, минимизировать.

7. Диагностироваться должны все факторы, определяющие развитие дезадаптационных процессов. В противном случае сведения будут обрывочными, неполными, по которым невозможно составить цельную и объективную картину дезадаптации.

Большое внимание следует уделять приданию диагностике системности, логической последовательности действий.

Для достижения этого разработаны рекомендации:

1) На основе внешних проявлений дезадаптации зафиксировать ее наличие у подростка, определить область, в котором она отражена.

2) Выявить основные комплексы личностно-значимых отношений, подвергшиеся дезадаптации в наибольшей степени.

3) Определить факторы первичной и вторичной дезадаптации. Особое внимание уделить факторам, приведшим непосредственно к началу дезадаптации.

4) Диагностировать факторы, которые могут оказаться полезными при дальнейшей реадaptационной работе — индивидуальные ценные личностные качества, факторы социальные, то есть определить *активационные центры положительной мотивации*.

5) Выявить систему ценностей личности подростка, наметить систему ориентиров, которые следует развернуть перед дезадаптированным подростком.

6) Разработать стратегию профилактической и реадaptационной работы в зависимости от данных диагностики.

Таблица 4

**Диагностики, используемые при выявлении дезадаптации в различных комплексах личностно-значимых отношений**

№	Основные виды отношений подростка	Методика диагностики
1	Отношение к учебной деятельности (деятельностный комплекс)	Школьный тест умственного развития (ШТУР), культурно-свободный тест Р. Кэтелла на интеллектах [CFJET], тест Мейли (исследование памяти), таблица Шульте (навыки сенсомоторики), числовой субтест Айзенка, метод создания педагогических ситуаций, тест «Для чего мне нужна учеба», метод «Закончи предложение» и т. д.
2	Межличностные отношения (интимно-личностный комплекс)	Социометрический метод, референтнометрический, методика Р. Жилия, тест Т. Лири, методика выбора в действии, методика мотивов аффилиации, оригинальное анкетирование, метод наблюдения, методика косвенного выбора
3	Отношение к референтной группе (внутрисоциумный комплекс)	Беседа, воображаемая ситуация, метод «несоконченных предложений», анкеты, наблюдения
4	Отношение к семье (внутрисоциумный комплекс)	Анкетирование, опросник «Подростки о родителях» (ADOR), «Опросник измерения родительских установок и реакции (PARY)». «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варта и В.В. Стомен) и т. д.
5	Отношение к общественным ценностям, нравственности (социально-идеологический и мировоззренческий комплексы)	Анкетирование, сочинения «Мой идеал», «Как я представляю свое будущее», ранжирование нравственных ценностей, методика «Определенные направленности личности», «Карта воспитанности»
6	Отношения к себе (субъектно-личностный комплекс)	Опросник Спилберга, шкала самооценки, графические тесты, метод «Я-позиция», метод «Степа на полярных профилях черт характера», ориентационная анкета для определения личностной направленности подростка Б. Басса, проективный тест «Несуществующее животное», экспресс-диагностика эмпатии

Большую предварительную работу следует проводить по отбору существующих диагностических методик, их корректировке в зависимости от специфики деятельности, разработке ряда оригинальных анкет и систем тестирования, подготовке программ для компьютерной обработки собранных данных. На основе диагностики прежде всего выявляется конкретный механизм дезадаптации подростков, то есть определяются те комплексы личностно-значимых отношений, в которых произошло рассогласование отношений личности с миром и самим собой. В таблице 4 отражены основные диагностические методики, применяемые при выявлении нарушений в комплексах.

Комплексное применение наиболее подходящих к данному подростку методов диагностирования позволяет получать достаточно объективные данные, что подтверждается дальнейшей практической реадaptационной деятельностью. Рассмотрим конкретные примеры диагностирования различных дезадаптационно обусловленных нарушений. Изучение дезадаптации отдельных подростков, характеризующихся или глубокой дезадаптацией, или дезадаптацией не очень высокой интенсивности, но затрагивающей большое количество личностно-значимых комплексов отношений, следует проводить по схеме, отраженной выше. На основе анализа внешних проявлений дезадаптации, данных наблюдений, бесед с классными руководителями, родителями, педагогами, самими подростками можно составить таблицу, то есть «портрет дезадаптации».

Такой портрет позволяет определить основные направления реадaptационной работы с данным подростком. При составлении рекомендаций по корректировке и профилактической работе с учащимся Александром К. учитывались индивидуальные особенности, выявленные при диагностировании: внутренняя тревожность при внешней агрессивности поведения говорит о наличии внутренних комплексов, которые подросток пытается компенсировать бравадой, грубостью и т. д. Наибольшее количество проявлений дезадаптации зафиксировано в отношении к учебной деятельности, в отношении с педагогами нарушения выражены гораздо слабее. Это может свидетельствовать о способности сдерживать поведенческие реакции в отношениях со старшими. Обращает внимание и определенная корреляция между эмоциональной неустойчивостью и гру-

бостью, чаще всего проявляющейся в состоянии аффекта. В то же время подросток достаточно отходчив, о чем говорят низкие показатели проявлений конфликтности и устойчивость к девиантному поведению.

Таблица 5

**«Портрет дезадаптации» учащегося 9 класса Александра К.**

№	Показатель дезадаптации	Проявления			
		в семье	в отношении учебной деятельности	во взаимоотношениях со сверстниками	во взаимоотношениях с педагогами
1	Грубость	+	-	+	+
2	Агрессивность	0	-	+	0
3	Подавленность	-	+	-	+
4	Тревожность	-	+	0	+
5	Отказ выполнять требования	+	+	+	0
6	Эмоциональная неустойчивость	0	+	+	+
7	Нерешительность	-	0	-	-
8	Пассивность	-	+	-	-
9	Выражение пренебрежения в отношениях	+	-	+	0
10	Жестокость	-	-	0	-
11	Несобранность	0	+	0	-
12	Повышенная конфликтность	0	-	+	0
13	Необязательность	+	+	+	0
14	Девиантное поведение	-	-	0	-
	Итого				

+ — частые проявления, хорошо выраженные в поведенческих реакциях;

0 — проявляются изредка;

- — внешних проявлений не зафиксировано или же были отмечены единичные случаи проявлений

Таким образом, намечаются направления для более детальной диагностики отдельных отношений и разрабатываются рекомендации. Проявления дезадаптации можно нейтрализовать, к примеру, в учебной деятельности следующим образом: создать ситуацию успеха, блокировав тем самым такие показатели дезадаптации, как тревожность, пассивность, подавленность; обратить внимание на развитие таких качеств, как ответственность, собранность путем создания педагогических

ситуаций, где требовалось бы от подростка их проявление, а затем закрепить новые качества, сделать их устойчивыми.

Необходимо особое внимание обратить на развитие эмоционально-волевой сферы, поскольку нарушения в этой области довольно значительные и вызывают проявление вторичной дезадаптации в других комплексах. При дальнейшем углублении диагностирования следует обращать особое внимание на *акцентуацию* характера, наличие невротических состояний, депрессий, фрустрированности, роль отдельных экзогенных и эндогенных факторов в возникновении дезадаптации и т. д. Как показывают результаты диагностирования, очень часто подростки находятся в состоянии дезадаптации вследствие нарушения личностной «Я-концепции». Как следствие этого, неадекватность самооценки (в 70 % случаев — занижение) зафиксирована нами почти у 30 % подростков, что является очень высоким показателем. Простым методом диагностики самооценки является метод «лестница». Суть его в том, что подростку показывается рисунок лестницы из пяти ступенек и предлагается на одной из ступенек поставить человечка. Исходя из этого, авторы методики предлагают оценивать уровень неосознанной самооценки подростков [173]. Каждая из ступенек свидетельствует об определенном уровне самооценки: первая ступенька — низкая самооценка, вторая — заниженная, третья — средняя, четвертая — высокая, пятая — завышенная. Как показывает анализ, завышение самооценки чаще всего происходит в семье, особенно в условиях гипоопеки, занижение самооценки — в школе. Причиной дезадаптации часто становится несоответствие векторов направленности развития самооценки в условиях семьи, референтной группы или школы.

Оценить адекватность самооценки позволяет и метод «*Поллярные профили*». Из таблицы 6 при сравнении профилей, полученных от классного руководителя, родителей, подростка, видно, какие свои качества подросток оценивает неадекватно.





Таблица 7

**Результаты ранжирования социальных и индивидуальных ценностей подростков**

	Ранжируемые ценности	Результаты ранжирования	
		Младшие подростки	Старшие подростки
1	Труд	9	10
2	Человек, его здоровье	8	4
3	Учение	3	5
4	Природа	7	7
5	Искусство	10	9
6	Книги	5	8
7	Развлечение	1	2
8	Семья	6	6
9	Деньги	4	1
10	Одежда	2	3

Как мы видим, главными ценностями для подростков, и младших и старших, являются приблизительно одни и те же: развлечение, деньги и одежда. В условиях сложной экономической обстановки в стране, тяжелого материального положения значительного количества родителей это приводит к резкому разрыву между запросами подростков, определяемых их системой ценностей, и удовлетворением запросов родителями. В результате это нередко приводит к конфликтным ситуациям, инициирующим развитие дезадаптации. Не может не насторожить и снижение с возрастом значимости для подростков учения и книг, хотя, справедливости ради, надо отметить, что в 10—11-х классах рейтинг учения снова поднимается, что связано с социальным взрослением учащихся, близящейся перспективой поступления в вузы и т. д. В 8—9-х классах же наблюдается максимальное снижение статуса учебной деятельности. Можно отметить и еще одно обстоятельство, также способствующее дезадаптации, — почти полное несовпадение ценностей, культивируемых школой (учение, труд, книги, искусство, природа), и личностных ценностей подростков (деньги, развлечение, одежда). В итоге воспитательная работа, если она не учитывает сложившиеся реалии и ориентирована на идеал, не вхо-

дящий в сферу близких интересов подростков, будет абсолютно неэффективна, и даже в чем-то вредна, так как приучает подростков к лицемерию, ханжеству, цинизму. Данные диагностики позволяют выстраивать воспитательную и риадаптационную работу, исходя из реальных объективных обстоятельств.

Особое внимание должно уделяться диагностике дезадаптации, причиной которой, как правило, являются отношения в семье или другие факторы, имеющие непосредственное отношение к семье. Это связано с тем, что наибольшее количество случаев активации дезадаптации связано именно с семейным фактором. К сожалению, приходится констатировать, что семейные отношения с трудом поддаются диагностике из-за сложности сбора информации о семейных взаимоотношениях. Поэтому приходится применять методы как прямого диагностирования — опросники, тесты, так и косвенного — наблюдение, беседы и т. д. Диагностика в этом случае должна быть направлена на сбор информации о месте подростка в семье, о стиле общения в семье, общем микроклимате, распределении семейных обязанностей, формах проведения свободного времени, ценностных ориентирах семьи в целом, взаимоотношениях в семье и т. д. Особое внимание следует обратить на уровень педагогической грамотности родителей. После получения информации следует осуществить ее анализ и наметить меры педагогической поддержки подростка в условиях семейной дезадаптации на основе выявленных причин (табл. 8).

Риадаптационная работа с подростком в случае семейных причин его дезадаптации невозможна без одновременного целенаправленного воздействия и на семью, и на подростка.

Большие проблемы возникают и при диагностировании *фактора направленности референтной группы*. Дезадаптация, связанная с этим фактором, возникает, как показало диагностирование, из-за отвлечения от учебной деятельности, асоциального влияния в целом, формирования асоциальных систем ориентиров. При диагностировании используются преимущественно такие методы, как беседа и наблюдение. Для диагностики широко используется метод социометрии, позволяющий определить положение подростков в коллективе.

**Причины семейной дезадаптации и пути их нейтрализации**

№	Причины семейной дезадаптации	В % к общему числу случаев дезадаптации	Пути нейтрализации факторов
1	Неполная семья	27	Меры социальной поддержки семьи
2	Материальные затруднения	69	Меры социальной поддержки семьи
3	Низкий уровень образованности родителей	14	Родительский педагогический лекторий, консультации
4	Асоциальная направленность семьи	3	Лишение родительских прав, назначение опекуна, социальная поддержка подростка
5	Безразличное отношение родителей к школе	71	Педагогические консультации, вовлечение родителей в жизнь класса, школы
6	Нездоровый климат в семье	78	Педагогический лекторий, привлечение социальных работников
7	Плохое отношение родителей к подростку	52	Психологическая поддержка подростка, педагогические и психологические консультации с родителями

Полученные данные достаточно важны, так как фактор направленности референтной группы имеет большое адаптационно-определяющее значение, причем, помимо собственного влияния, он обладает способностью усиливать или ослаблять влияние других факторов дезадаптации. Например, ученик 7-го класса Денис П. имеет физический недостаток — заикание. Вследствие этого у него возник комплекс неполноценности, проявившийся в замкнутости, молчаливости, отстраненности от коллективных игр и дел. В коллективе, как показали данные социометрии, он занимает положение отвергнутого, изгоя. Подросток серьезно переживает из-за этого, что приводит к развитию дезадаптационного процесса.

Другой пример: ученик 8-го класса Максим И. находится в состоянии дезадаптации вследствие сложных взаимоотношений в семье, родители относятся к нему безразлично. По своему характеру Максим — ярко выраженный сангвиник, очень общителен, обладает чувством юмора и художественными способностями. У него много друзей как в классном коллективе, так и в изостудии. Социометрия показывает, что Максим является одним из лидеров в классе. Это положение, постоянное общение со сверстниками позволяет частично компенсировать дезадаптационный фактор семейных взаимоотношений.

Помимо социометрии, используется метод референтометрии, позволяющий выявить микрогруппы в классных коллективах, что имеет большое значение при проведении воспитательной работы классным руководителем. Для выявления направленности микрогрупп удачно применять метод определения ценностных качеств, методику ранжирования, беседу с членами микрогруппы. По убеждениям Т.Д. Молодцовой, удовлетворенность мотива аффилиации намного снижает вероятность дезадаптации, если микрогруппа имеет положительную направленность, хотя полной прямой взаимосвязи между этими явлениями не замечено.

## **2.2. Структурно-управленческие и валеологические основы системы обеспечения процессов подростковой адаптации и предупреждения дезадаптации**

Как уже отмечалось выше, дезадаптация является многофакторным процессом, причем дезадаптационные факторы, как правило, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Нейтрализация одного или нескольких факторов ожидаемого результата не приносит. В связи с этим возникает проблема разработки комплексной системы реадaptационной и профилактической работы, направленной на создание условий, способствующих успешной подростковой адаптации. В процессе исследования была разработана *лично-ориентированная модель деятельности педагогического коллектива по профилактике дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков*. Ее спецификой является лично-ориентированная направленность (концепция В.В. Серикова), поэтому аналогов этой модели нет. При построении системы работы согласно лично-ориентированной модели, следует руководствоваться следующими принципами:

- вся работа по педагогической поддержке подростков в ситуациях подростковой дезадаптации должна носить целостный характер, все элементы системы должны выстраиваться с учетом их взаимодополняемости и взаимовлияния;
- в основе функционирования системы лежит совместная деятельность всех субъектов образования, в кото-

рой диалог является способом общения педагога с подростками;

- взаимодействие участников учебной и воспитательной деятельности осуществляется на межличностном уровне, в силу чего личность педагога приобретает важнейшее значение, так как его внутренний личностный мир становится частью содержания образования;
- целью педагогического коллектива является создание условий, в которых у подростков будут оптимально протекать процессы самоактуализации, самоидентификации, формирования самосознания;
- объективность результатов и выбор оптимальных форм педагогической деятельности должны обеспечиваться постоянной диагностикой субъектов процесса школьной подростковой адаптации.

На основе перечисленных принципов организуется педагогическая поддержка учащихся для их успешного включения в жизнь школы и социума. Известно, что О.С. Газман рассматривал «педагогическую поддержку» как «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил, с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)» [55]. По сути, это определение сводится к оказанию поддержки подросткам в их социальной адаптации в широком понимании этого термина. Общая цель педагогической поддержки сводится к созданию условий для саморазвития личности во всех его проявлениях. Однако эта цель нуждается в конкретизации, в определении практических мер по реализации вышеставленной цели. Термин *«педагогическая поддержка»* автор понимает в широком смысле, как систему различных видов помощи учащимся, и в узком смысле — конкретный вид помощи подростку в решении той или иной индивидуальной проблемы.

В системе педагогической помощи выделяются следующие виды:

- помощь в усвоении учебного материала, преодолении неуспеваемости, развитии познавательного интереса, без чего невозможна самоактуализация личности;

- помощь в разрешении конфликтов, как внутриличностных, так и межличностных; в реализации потребности подростков в аффилиации;
- поддержка физического и психического здоровья подростков, предотвращение переутомления в учебной деятельности, возникновения соматических расстройств;
- помощь в организации досуга, при котором подросток мог бы реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал, то есть создание условий для саморазвития и самореализации;
- помощь в профессиональной ориентации, то есть создание условий для самореализации личности в дальнейшем, обеспечив для этого предпосылки. Педагог должен думать не только об обеспечении адаптации ситуационной, но и выступать в роли «звена» единой цепочки педагогической поддержки (детский сад — учебное заведение — высшее или среднее специальное учебное учреждение — место профессиональной деятельности);
- помощь в становлении гармоничной системы ценностей, в определении нравственной позиции подростка.

Разработана система управления работой педагогического коллектива по организации помощи подросткам с целью профилактики их дезадаптации и организации процесса реадaptации. Структуру системы составляют три блока: информационно-аналитический, системно-деятельностный и координационно-управленческий, которые составляют единую, целостную систему, называемую в школьной практике ***антидезадаптационной триадой*** (прил. 1). Каждый блок включает в себя три основных подсистемы, которые в свою очередь подразделяются на три направления основной деятельности. Разумеется, что все блоки системы тесно взаимосвязаны. Такое структурирование позволяет более эффективно управлять деятельностью педагогического коллектива по оптимизации процесса подростковой дезадаптации; комплексно учитывать различные дезадаптирующие факторы; целенаправленно выделять основные направления деятельности. Конечно, схема не способна передать все многообразие работы, однако, она позволяет систематизировать, упорядочить деятельность всех субъектов процесса школь-

ной адаптации. Рассмотрим детальное содержание каждого из блоков.

Функции *информационно-аналитического блока* заключаются в сборе, накоплении и обработке информации, полученной в результате различных видов диагностирования. Конечной целью этого блока является разработка рекомендаций по организации практической деятельности педагогического коллектива, направленной на повышение уровня реальной адаптации подростков, а также коррективная этой деятельности на основе данных, полученных после первых этапов деятельности. Субъектами процесса подростковой адаптации следует считать самих подростков, педагогов, родителей и других, то есть признавать за подростками активную роль в этом процессе. Вследствие этого диагностирование касается всех вышеперечисленных субъектов процесса. При проведении диагностирования подростков обращается внимание на определение их реального уровня адаптированности, величины адаптационного потенциала, роли индивидуальных факторов дезадаптации в различных личностно-значимых комплексах взаимоотношений и т. д. Данные, составляющие информационный банк, собираются социально-психологической службой, классными руководителями, педагогами-предметниками. В результате составляется социально-психологическая характеристика подростков по алгоритму (рис. 2).



Рис 2. Структура социально-психологической характеристики



На основе социально-психологической характеристики составляется медико-психолого-педагогическая карта (МППК), где делается вывод о параметрах дезадаптации и направлениях реедаптационной работы. Конечно, сбор и анализ данной информации трудоемок, но эффективность использования МППК велика, так как позволяет строить систему педагогической поддержки исходя из индивидуальных особенностей каждого ученика.

Разработкой рекомендаций для осуществления практической деятельности по реедаптации и профилактике дезадаптации подростков, психолого-профессионального совершенствования педагогов занимается особая структура — психолого-педагогический консультационный совет (ППКС), в который входят: директор школы, заместители директора по учебно-воспитательной, воспитательной и научно-методической работе, психолог, социальный работник, валеолог, инициативная группа педагогов, непосредственно занимающихся опытно-экспериментальной работой. На заседаниях ППКС обсуждаются рекомендации по оптимизации учебно-воспитательного процесса, вносятся коррективы в зависимости от первоначально достигнутых результатов.

Основной функцией *координационно-управленческого блока* является обеспечение оптимальной деятельности всех структурных подразделений, участвующих в реедаптационной работе. Для эффективной деятельности необходима четкая координация всех усилий, наличие грамотных специалистов, взаимосогласованность действий. Руководят работой координационно-управленческого блока директор и заместитель директора по научно-методической работе. Главным рабочим органом является ППКС, заседания которого проходят раз в месяц, что позволяет оперативно вносить соответствующие коррективы в деятельность педагогического коллектива. В конце учебного года происходит детальный анализ опытно-экспериментальной работы (ОЭР) за год, намечается программа действий на последующий год. Надо отметить, что непосредственная практическая деятельность выстраивается на основе концепции развития учебного заведения, где одно из важнейших мест отводится именно реедаптационной деятельности.

Функции *системно-деятельностного блока* заключаются в организации непосредственной практической деятельности педагогических коллективов по нейтрализации дезадаптиогенных факторов; реадaptации подростков, испытывающих дезадаптивное состояние; созданию условий, способствующих личностному саморазвитию подростков. Этот блок включает в себя наибольшее количество *направлений деятельности педагогического коллектива*. Основными можно считать следующие:

- оптимизация условий для саморазвития подростков во время учебного процесса;
- обеспечение валеологической комфортности учащихся, целью которой являлось создание условий для сохранения, укрепления психического и физического здоровья, реализуя при этом учащиеся реализуют в наибольшей степени свой интеллектуальный и творческий потенциал; важнейшую роль здесь играют личностные качества педагогов, их профессиональная подготовка к реализации личностной парадигмы;
- создание условий для максимальной реализации личностного потенциала во внеучебное время; использование потенциала социальной среды;
- организация психокоррекционной деятельности с дезадаптированными подростками.

Перечисленные блоки управления составляют «антидезадаптационную триаду», которая обеспечивает синхронизацию и систематизацию всех составляющих элементов системы работы педагогического коллектива по реадaptации подростков. Педагогические воздействия, создающие условия для включения внутренних механизмов развития личности, лежащих в основе освоения ею («культивирования» в себе) внешних воздействий, становятся гибкими, интегративными и адресными, то есть учитывающими особенности конкретного подростка. На основе действия управленческой структуры, объединяющей все виды практической деятельности участников образовательного процесса, а также анализа результатов деятельности и теоретических основ сущности и факторов дезадаптации подростков нами была разработана зависимость предпринимаемых мер по реадaptации от факторов и причин дезадаптации, что отражено в таблице 9.

Таблица 9

### Зависимость мер реадaptации от факторов, причин и форм дезадаптации

№	Фактор дезадаптации	Причины дезадаптации	Внешние проявления в поведении подростка	Меры реадaptации
1	Взаимоотношения в семье	Попустительский или авторитарный стиль взаимоотношений; асоциальный характер поведения родителей	Повышенная конфликтность, замкнутость, депрессия, уходы из дома, бродяжничество, пристрастие к алкоголю, наркотикам, невыполнение домашних заданий, задержки в интеллектуальном развитии, нарушения в эмоционально-волевой сфере	Социальная помощь, консультации с родителями, выполнение домашних заданий в классе после уроков, помощь психолога
2	Взаимоотношение со сверстниками	Личностные особенности характера, наличие физических дефектов, переход в новый коллектив, различный характер ценностей подростка и коллектива	Агрессивное или конформное поведение, низкий социометрический статус, пренебрежение интересами коллектива, отсутствие друзей, замкнутость, раздражительность, отказ от коллективных мероприятий	Групповая психотерапия, беседы с коллективом, приобщение к коллективным делам, поручение роли «лидера» в конкретных мероприятиях
3	Направленность референтной группы	Отрицательная или асоциальная направленность	Приобщение к вредным привычкам, конфликт со сверстниками и педагогами, пренебрежение интересами коллектива, невыполнение домашних заданий, отсутствие интереса к учебе, совершение правонарушений, пренебрежительное отношение к сверстникам	Работа социального педагога, влияние на референтную группу, открытие положительных новых ориентиров, индивидуальные психологические консультации, вовлечение в жизнь коллектива
4	Отношение к себе	Завышенная или заниженная самооценка	Отчужденность, скованность, погружение в себя, нежелание участвовать в делах класса, депрессивное состояние, апатия. Если самооценка завышена, то агрессивное поведение, действия в состоянии аффекта, грубость, хвастливость	Психокорректирующая деятельность, индивидуальные беседы с классным руководителем, психологом
5	Взаимоотношение с педагогами	Авторитарный стиль общения с учениками, «обезличивание подростков», неучет возрастных особенностей, педагогические ошибки	Повышенная конфликтность, отказ выполнять требования учителя, снижение успеваемости, пропуск занятий, снижение дисциплины	Проведение психолого-педагогических семинаров для педагогов, анализ причины конфликтов с психологом, перестройка организации учебных занятий

На основе этой таблицы педагоги могут определять конкретный механизм дезадаптации подростка (рассогласование тех или иных отношений), ее причины и разрабатывать программу реедаптационной деятельности, активизации внутренних личностных механизмов развития.

**Создание валеологической комфортности.** Полноценная адаптация подростков к школе невозможна без сохранения их физического и психологического здоровья. Деятельность педагогического коллектива в этом направлении является основополагающей в реализации процесса реедаптации подростков. Например, в 1997 году проводилось подробное медицинское обследование здоровья учащихся одной из школ Волгоградской области (табл. 10).

*Таблица 10*

**Заболееваемость учащихся средних классов**

Вид заболевания	Младшие подростки		Старшие подростки	
	кол-во заболевших	в % от общего кол.	кол-во заболевших	в % от общего кол.
Миопия	58	18	46	24
Нарушение опорно-двигательного аппарата (сколиоз и т. д.)	26	8	28	14
Сердечно-сосудистые заболевания	18	6	21	10
Хронические лёгочные заболевания	6	2	10	5
Нарушения пищеварительной системы	12	4	24	17
Аллергические заболевания	9	3	16	8
Другие заболевания	9	3	19	9

Как мы видим, наблюдается увеличение количества заболеваний в 8—9-х классах. Естественно, что повышение заболеваемости приводит к пропуску занятий, отставанию в учебе, появлению дезадаптации в различных формах.

Создание обстановки «валеологической комфортности» для учащихся возможно по нескольким направлениям:

1. Систематическое медицинское обследование и соответствующая помощь подросткам, нуждающимся в квалифицированном лечении; расширение спортивных секций, создание клуба «Здоровье», который пропагандирует здоровый образ

жизни через систему уроков здоровья, бесед, встреч со спортсменами, достигшими высоких результатов; работа фитобара, в котором подаются витаминные напитки из плодов и трав, собираемых во время летних и весенних каникул подростками.

2. Анализ учебной деятельности с точки зрения ее влияния на здоровье учащихся, перестройка организации учебной деятельности с целью создания благоприятных условий для сохранения здоровья школьников.

3. Подготовка учителей к работе по личностной парадигме, при которой в учебно-воспитательном процессе существуют субъект-субъективные отношения всех участников, уважается и принимается личность школьника независимо от его успехов в деятельности, что снижает уровень конфликтности во взаимоотношениях; обучение педагогов методике создания личностно-ориентированных ситуаций, в которых подростки могли бы развивать свои личностные функции, ощущать свою значимость, утверждаться в своих силах, что способствует комфортному эмоциональному самочувствию школьников, обеспечивая не только их физическое, но и психическое здоровье.

Анализ организации учебной деятельности показывает неблагоприятную картину: школьники, особенно пяти- и девятиклассники, а также старшеклассники испытывают чрезмерную учебную и статическую нагрузку, в то время как двигательная нагрузка не соответствует возрастным нормам. Все это приводит к снижению работоспособности, быстрой утомляемости, недостаточному усвоению учебного материала, повышенной раздражительности и, как следствие, конфликтности.

**Учебная деятельность.** Наблюдается прямая зависимость между утомляемостью учащихся и снижением их адаптационного потенциала. Наблюдения за поведением подростков показали, что учащиеся 5—9-х классов находятся в состоянии переутомления. На выполнение домашних заданий школьники 5—6-х классов затрачивают в среднем около 3 часов, учащиеся 7—8-х классов — около 4 часов, а девятиклассники — около 5 часов. Конечно, это достигается за счет сокращения сна, снижения двигательной активности, чему, правда, способствуют и такие распространенные формы организаций досуга, как просмотр телепередач, компьютерные игры. Хроническое переутомление способствует развитию дезадаптации. С целью снижения внеурочной учебной

нагрузки в ходе ОЭР предпринимаются следующие меры: проводится «ревизия» форм организации учебной деятельности, «отсечение» второстепенного материала, организуются сдвоенные уроки по ряду предметов средней сложности — истории, биологии, географии и т. д. Конечно, это спорный вопрос (организация спаренных уроков и т. д.), однако, к достоинствам можно отнести ежедневное уменьшение времени подготовки учащихся к урокам (если раньше они готовили уроки по 4—5 «основным предметам», затрачивая много усилий на запоминание разнородного фактического материала, то при спаривании уроков количество подготовок снижается до 2—3). Помимо этого, спаренные занятия позволяют учителю удачнее структурировать учебный материал: за два урока педагог успевает и изучить, и закрепить, и проверить усвоение материала, сокращая объем домашнего задания. При составлении расписания занятий уместно учитывать фактор выходного дня, то есть на понедельник ставить уроки, не требующие объемных домашних заданий, а учителям на воскресенье не задавать домашних заданий, так как наблюдения свидетельствуют о том, что от 70 до 90 % учащихся готовят домашнее задание в воскресенье, что приводит к отсутствию полноценного восстановления сил, накоплению усталости, нарушению режима сна. По данным М.В. Антроповой, регулярное сокращение продолжительности ночного сна на 1—1,5 ч. отрицательно сказывается на функциональном состоянии всего организма, особенно на его центральной нервной системе, при этом также снижается работоспособность и возрастает опасность инфекционных заболеваний [18]. Появляется необходимость в реорганизации учебного материала, определении оптимальных соотношений между объемом учебной деятельности на уроке и дома. Работа по реорганизации учебной деятельности с целью сохранения и укрепления здоровья подростков позволяет несколько снизить количество пропусков из-за болезней, улучшить общее состояние обучающихся.

**Подготовка педагогов.** Большое значение имеет подготовка педагогов к реализации личностной парадигмы в учебной деятельности. Очень часто механизм дезадаптации подростков включается во время учебной деятельности вследствие того, что педагоги уделяют мало внимания личности учащихся, де-

лая акцент на вооружении их знаниями. Рассмотрим, какими же способностями должен обладать педагог, чтобы максимально эффективно выполнять свою роль в разрешении личностно-ориентированных ситуаций как элементарной структурной единицы личностно-ориентированного образования, а также в общей организации образовательного процесса. По мнению Ф.Н. Гоноволы, с которым солидарна Т.И. Чет, проявления мастерства педагога можно «уложить в следующую структуру *педагогических способностей*» [235]:

- *дидактические* (выбор характера и содержания преподаваемого материала, его преобразования в максимально доступные учащимся формы, придания им личностно-значимого для учащихся характера и т. д.)
- *организаторские* (вовлечение классного коллектива в процесс познания, обеспечение творческой реализации подростков; разрешение и предупреждение конфликтов, как внешнего плана, так и внутреннего, связанных с разрешением противоречия между субъективным опытом личности и объективным характером изучаемого общественного опыта (знаний));
- *экспрессивные* (умение эмоционально выразить свою мысль, являясь не отстраненным «переносчиком информации», а «сопереживателем» процесса познания. Урок, по-нашему убеждению, должен нести и эмоциональную нагрузку, что соотнобразуется с возрастными особенностями подростков, способствует приданию изученному материалу характера личностной значимости для подростков);
- *перцептивные* (умение обеспечивать слияние с личностью подростка, ощущать, а не только понимать,» движения души подростка». Педагог, по сути, должен оставаться большим ребенком: уметь удивляться, слушать, видеть мир глазами детей, как высокопарно это ни звучит);
- *суггестивные* (последние два свойства должны быть неразрывно связаны. Наряду с проникновением, точнее, как было сказано, слиянием с личностью учеников, педагог должен уметь донести до них то, что способствует их развитию, должен обладать достаточно силь-

ным волевым влиянием, способностью к внушению, убеждению. В противном случае урок может превратиться в нечто аморфное, потерять смысловую и развивающую составляющие);

- *рефлексивные* (без рефлексивной деятельности невозможно саморазвитие педагога и как личности, и как учителя-предметника. К сожалению, этот момент часто оказывается недооцененным при традиционной системе образования).

При условии развития выше перечисленных способностей педагог может осуществлять функцию педагогической поддержки учащихся, являясь самоактивной, саморазвивающейся личностью и обеспечивать физическое и психологическое здоровье учащихся.

**Диагностика умений, способностей, профессионализма педагога оказать педагогическую поддержку учащимся.** Рассмотрим параметры, по которым возможно составлять характеристику учителей. Сразу отметим, что информация об индивидуальных особенностях педагогов считается закрытой, данные диагностирования используются при проведении индивидуальной методической работы с каждым конкретным педагогом. Путем наблюдений при посещении уроков, анкетирования учащихся, психологического тестирования составляется *индивидуальная психолого-профессиональная карта педагога*, включающая следующую информацию:

- стиль общения с учащимися, принятый педагогом;
- способы разрешения конфликтов;
- профессиональная компетентность;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- наличие элементов педагогической культуры;
- тактичность;
- уровень требований, предъявляемых к учащимся;
- основные формы ведения занятий;
- стиль общения с родителями учащихся;
- отношение учащихся к педагогу.

На основе требований к личностно-профессиональным качествам педагога, осуществляющего личностно-ориентированное образование, изложенным выше (гл. 1, 1.3), нами была



разработана и апробирована *система повышения педагогической культуры и развития личностных качеств учителей*, которая включает следующие компоненты:

1. Диагностика и самодиагностика педагогов по выделенным параметрам и критериям.

2. Организация методических, психологических семинаров, коллоквиумов, консультаций, тематических педагогических советов, научно-педагогических конференций, посвященных изучению личностно-ориентированных подходов в образовании.

3. Развитие умений педагогов осуществлять личностное взаимодействие, строить отношения с подростками на основе гуманистического, а не ролевого общения.

4. Развитие умений педагогов реализовывать личностно-развивающий потенциал урока.

Таким образом, педагоги должны находиться в режиме педагогического поиска, стараться снижать влияние дезадаптационных факторов во время учебной деятельности.

**Система работы с педколлективом.** Опыт показал, что в практике проведения педсоветов и любых совещаний должны реализовываться следующие принципы: значимости поставленных проблем; научно-исследовательского подхода к поставленной проблеме; содержательности поставленных вопросов; выразительности стиля изложения; определения недостатков в работе педагогического коллектива по обсуждаемому вопросу и путей их устранения. Для реализации этих принципов определяются темы, отражающие запросы педагогов:

1) педсоветов «Что обеспечивает успех урока», «Психологическая атмосфера урока: с чего начать и как поддержать», «Методы проблемного обучения и граница их применения», «Какой урок считается современным», «Эксперимент в школе и его влияние на развитие творчества и познавательной активности учащихся», «Самоуправление в школе как средство развития самостоятельности, инициативности учащихся, саморазвитие личности школьника»;

2) методических семинаров: «Чтобы учение было успешным...», «Ученик и учитель: взаимопонимание — взаимодействие, сотрудничество», «Творческая личность: как ее форми-

ровать на уроке», «Проблемы гуманизации учебно-воспитательного процесса и роль учительского слова на уроке»;

3) психолого-педагогических практикумов: «Стресс и дистресс: как научиться управлять своими эмоциями», «Можно ли управлять вниманием школьника?», «Как научить читать, размышлять и выступать?», «От чего зависит авторитет учителя», «Личность учителя: что в ней главное?», «Конфликт в школе: можно ли его предотвратить, как вовремя распознать и разрешить», «Общение как значимый компонент учительского труда»;

4) микроисследований: «ОУУН и самостоятельная работа как факторы развития познавательной активности учащихся», «Эксперимент в ОУ и его результативность»;

5) лекториев для родителей (по секциям): «Как развивать познавательный интерес у школьников», «Конфликт поколений — пути преодоления», «Можно ли учить, программируя успех», «Ценность и необходимость личностно-ориентированного подхода»;

6) заседаний школьных советов: «Педагогический поиск и его влияние на решение школьной проблемы»;

7) педагогических консилиумов учителей и родителей: «Легко ли быть учеником», «За что мы любим свою школу», «Школа как носитель нравственного, физического и умственного здоровья детей», «Зачем мы учим детей?», «Культура школы — в чем наша неповторимость».

Стимулирование педагогов заключается в создании условий для профессионального роста. К примеру, в одной из гимназий два педагога подали документы для поступления в аспирантуру в качестве соискателей — возросло количество педагогов, имеющих квалификационные категории — с 12 в 1995 году до 40 в 1999 году. Внутреннее стимулирование связано с тем, что педагоги видят результаты своей работы: заметно снизилась конфликтность на уроках, поднялась дисциплина, улучшилась успеваемость. Как следствие — данные проведенного повторного анкетирования среди педагогов показали, что если в 1993 году лишь 22 % педагогов испытывали удовлетворение от своей деятельности, то в 1999 году положительный ответ дали 57 % педагогов, еще 34 % опрошенных частично удовлет-

ворены своей деятельностью, но считают, что преобладают положительные изменения в педагогическом процессе.

Большое внимание следует уделять развитию у педагогов умений общения на личностном уровне, способности предупреждать конфликтные ситуации. На основе результатов диагностики выделяются основные *конфликтообразующие педагогические ошибки* и проводится сравнительная характеристика их повторяемости, например:

- оскорбление личности подростка (около 20 % от общего числа ошибок);
- игнорирование подростка (около 15 %);
- отсутствие стимулирования активности учащихся (10 %);
- ведение работы лишь с отдельными учащимися (10 %);
- субъективизм в выставлении оценок (около 17 %);
- нетактичные высказывания в адрес учеников (7 %);
- низкий уровень дисциплины, «срыв эмоций» на отдельных подростках (12 %);
- проявление плохого настроения учителя (5 %);
- отсутствие чувства юмора, неадекватная реакция на высказывания учащихся (4 %).

Данная информация побуждает педагога уделять особое внимание на уроке и при его подготовке факторам, способным привести к конфликтам, предупреждать их появление. Поскольку значительное количество наблюдаемых случаев дезадаптации было связано именно с нарушениями взаимоотношений в системе «подросток — педагог», для диагностики личностных качеств педагогов удачно применять анкеты: «Учитель глазами учеников», «Мне нравятся учителя...» и т. д.

Более объективную картину, на наш взгляд, дает развернутая анкета «Учитель глазами учеников», которая представляет собой таблицу, где по вертикали идут фамилии всех учителей-предметников, работающих в данном классе, а по горизонтали — личностные и профессиональные качества педагогов, которые предлагалось оценить по пятибалльной системе. В анкету включены следующие качества: уважение к ученикам, готовность помочь, чувство юмора, отсутствие любящих, эрудицию, умение поддерживать дисциплину, применение проблемных и игровых методов, тактичность и т. д. Всего в анкете было 16 пунктов, последним был такой: «Хотел бы ты

и дальше заниматься у этого учителя?» Данные анкетирования, которые проводилось в 6—11-х классах, позволили выявить рейтинг учителей, оценить их способность предотвратить конфликты, стиль их общения с детьми и т. д. В ходе исследований мы убедились, что пусковым механизмом дезадаптации очень часто является конфликт между педагогом и учеником. Как показывают наши наблюдения, примерно в 70 % случаев конфликты возникают по вине педагога. Это очень высокий показатель, заставляющий отнестись к фактору взаимоотношений педагога и подростка очень внимательно. Конфликтные отношения подростков с учителями условно разделили на две группы: хронические, связанные с личностными качествами педагога или подростка, и ситуативные, или эпизодические. Для систематизации конфликтных ситуаций, облегчения их анализа и поиска выхода из конфликтов мы ввели в коллективе практику составления карточек и шкалы конфликтов, методика разработки которых представлена в монографии Т.Д. Молдцовой [142]. Шкала конфликтов включает следующие данные: фамилию и имя подростка, дату конфликта, его участников, суть конфликта и его инициатора, реакцию окружающих, методы разрешения конфликтов и выводы об остроте конфликта, его дезадаптационных последствиях. Надо отметить, что даже воспринявшие без особой охоты это нововведение некоторые педагоги позже оценили его эффективность. В результате педагоги стали быстрее разрешать конфликты, определять их суть, составлять «карточки конфликты» на отдельного ученика. Рассмотрим пример текстового описания карточки конфликта (в сокращенном варианте).

*Суть конфликтной ситуации:* Ученица Елена И. не пришла на контрольное тестирование по английскому языку, сославшись на болезнь. Она получила справку об освобождении от занятий на три дня. Придя затем на урок, она получила от учителя тест, который ранее выполняли ее одноклассники, с ним не справилась и получила «2», хотя претендует на более высокие оценки. Ученица пожаловалась завучу на неправомочность действия учителя, который стоял на своем, мотивируя свои действия симуляцией болезни, о чем он знал, и тем, что тест составлен по ранее изученному материалу, поэтому ученица должна была с ним справиться.

*Объект конфликта:* учебная деятельность.

*Вид конфликта:* конфликт деятельности.

*Мнение ученика:* она болела, поэтому не повторяла, нельзя давать тест после болезни.

*Мнение учителя:* изложено в сути ситуации.

*Мнение класса:* разделилось, одни поддерживают Елену, другие-учителя, мотивируя тем, что «она постоянно так делает перед контрольными, мы работаем, а она дома отсиживается...».

*Объективная картина:* В возникновении конфликта виноваты и педагог, и ученица. Своими пропусками перед контрольными девушка спровоцировала конфликт, однако и учитель формально не имела право предлагать тестирование после официально заверенных справкой пропусков по болезни. Можно было предложить устный опрос, либо же дать тест на следующем занятии.

От успешности реализации *лично-развивающего потенциала урока* педагогом зависит: как будет чувствовать себя учащийся на уроке, насколько урок будет адаптационно- или дезадаптационно-определяющим.

В системе лично-ориентированного обучения на уроке должна происходить «встреча» задаваемого обучением общественно-исторического опыта (через опыт педагога) и субъективного опыта ученика. Взаимодействие этих двух видов опыта должно идти не по линии вытеснения индивидуального и «наполнения» его общественным опытом, а путем их постоянного согласования, использования всего того, что накоплено учеником как субъектом познания в его собственной жизнедеятельности.

Известно, что логические существенные признаки, зафиксированные в понятии (научном значении), не всегда лично-значимы для ученика. Нередко учитель и ученик по-разному воспринимают одно и то же содержание. Ученики при этом осознают усваиваемые знания с точки зрения того, как они получены и в какой мере они соответствуют их личностным смыслам, ценностям. Научное содержание рождается как знание, которым владеет не только учитель, но и ученик, происходит своеобразный обмен знанием. Ученик при этом есть «творец» этого знания, участник его нахождения. В ходе такого уро-

ка учитель не просто добр и внимателен к детям, а вместе с ними осуществляет равноправную работу по поиску и отбору научного содержания знания, которое подлежит усвоению. Ученик при этом реорганизует не только субъективный опыт знания, но и деятельностный, творческий, социальный. Собственно-личностный опыт как высшая духовная форма проявления личности актуализируется у учащихся как рефлексивный, смысловой аспект всех других видов опыта.

Важнейшее значение на уроке в личностно-ориентированном образовании придается мотивационному обеспечению деятельности учащихся и включению урока в жизнедеятельность подростков. Личностно-развивающий потенциал урока реализуется при условии построения познавательной и коммуникативной деятельности на основе субъект-субъективных отношений, отношений сотрудничества. Ведущую роль при этом играет диалог, в котором учащиеся имеют возможность проявить свою позицию, высказать собственное мнение.

На уроке создаются условия для выбора учениками способов выполнения заданий, видов представляемого материала и проявления творческого потенциала, что обеспечивается не только содержанием творческих заданий, но и возможностью работы в микрогруппах, где каждый может выбрать свою роль (критик, слушатель, инициатор и т. д.), чувствовать себя раскрепощенно, не боясь ошибиться.

Условием реализации личностно-развивающего потенциала урока является самореализация педагога. Нами составлены простейшие листы самоанализа урока, в которых педагоги проводят оценку организационно-педагогических, содержательно-целевых, процессуально-технологических особенностей образовательного процесса, связанных с развитием индивидуальных физиологических, психических, интеллектуальных и собственно личностных особенностей учащихся, их влияния на результат обучения. При анализе урока внимание уделяется следующим вопросам:

- соответствие учебного материала (дидактического, наглядного и т. д.) индивидуальным способностям учащихся, отмеченных в медико-психолого-педагогических картах;
- степень принятия учащимися целей урока;

- разнообразие форм стимуляции учащихся и развитие их мотивации, в которой ведущими являлись смыслообразующие мотивы, обеспечивающие приобретение личностно-значимого учебного материала для обучаемых;
- соответствие целей, методов и содержания материала возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;
- дифференциация уровней усвоения материала для отдельных категорий учеников, варьировании видов и форм презентации учебных заданий;
- оптимальность выбираемых методов и приемов обучения;
- организация работы механизма «обратной связи» с учащимися;
- создание условий для самооценки и рефлексии учащимися собственной деятельности.

Нами установлено, что личностно-ориентированный подход к учащимся, помимо создания условий для саморазвития личности, способствует и повышению эффективности обучения. Поэтому многие педагоги начинают активно использовать листы самоанализа урока, позволяющие систематизировать свою деятельность в соответствии с новой концепцией образования.

### **2.3. Особенности учебно-воспитательной деятельности по адаптации и реадаптации подростков в условиях школы**

Личностно-ориентированная основа системы работы педагогического коллектива определяет сущностные особенности построения обучения и воспитательной деятельности. Личностно-ориентированное образование в отличие от личностно-отчужденного типа обучения, делая содержанием образования саму личность, превращает даже отчужденные знания, хранящиеся в культуре в формализованном виде, в достояние личности. Личностно-ориентированное образование предполагает обращенность процесса к наличной индивидуальной системе моделей учащегося, адекватность наличному этапу ее ста-

новления, вовлеченность личности в полноценное «проживание» личностно-ориентированных ситуаций.

Реализация личностно-ориентированного обучения, которое предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя, требует смены «векторов»: от обучения как нормативно-построенного процесса к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия, а ученик должен овладеть опытом выполнения специфических личностных функций (избирательность, рефлексия, смыслоопределение, ответственность, самореализация и др.). Эти качества личности являются в сущности составляющими элементами адаптационного потенциала, определяющего устойчивость человека к факторам дезадаптации. То есть можно утверждать, что без определенной личностной устойчивости к внешним воздействиям невозможно полноценное саморазвитие, с другой стороны, самореализация личности, происходящая при грамотно построенном личностно-ориентированном образовательном процессе, способствует повышению адаптационного потенциала.

Педагогическая поддержка развития личности подростка основывается на помощи растущему человеку в преодолении и снятии внутреннего конфликта, в открытии рефлексивного мира личностного «Я» в управлении этим миром. Средством и механизмом личностного развития должна выступать ситуация, создающая внутреннюю коллизию, импульс к изменению, к осознанию себя в новой системе отношений, обретению нового опыта и смысла. Конструируя такие личностно-развивающие ситуации педагог определяет и свое поведение, поскольку, работая с другой личностью (ученика), он должен работать и с самим собой. Учебный процесс будет тогда протекать как взаимная реализация (сореализация), как взаимораспределенное действие. Эта содеятельность должна обладать эмоционально-смысловой общностью для обоих субъектов при различии операционального состава действий и выполняемых при этом функций. Свободная, творческая позиция, включенность личностных функций позволяют подростку испытывать радость



сотворчества, ощущать причастность к процессу познания, свою востребованность как личности, что повышает его уверенность в себе, заинтересованность в познании, формирует его отношение к учителю как к старшему сотоварищу. Все это содействует повышению уровня реальной адаптированности, снижает вероятность возникновения стрессовых состояний, конфликтных ситуаций, неуверенности в себе, озлобленности на окружающих.

Согласно концепции В.В. Серикова, элементарной технологической единицей личностно-ориентированного образования выступает диалог как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и обучающихся. Диалог является неотъемлемым атрибутом личностно-ориентированной ситуации. Выявление законосообразной системы развивающихся ситуаций, по мнению В.В. Серикова, — путь к технологии [202,108]. Личностно-ориентированная ситуация выступает как своеобразная игра, смысл которой, в отличие от «дела», не в достижении цели, а в свободном выражении своих творческих сил, в возможности познавать и решать практические задачи «играючи», освободившись от утилитарных целей.

Поиск деятельности, в которой был бы актуализирован личностный потенциал, силы саморазвития ученика привел к выводу об *игровой природе* личностно-ориентированных педагогических технологий. Известно, что субъект проявляется, когда он участвует в целостном процессе деятельности, проходя все этапы: определяет сущности и далее переводит их в силы; определяет структуру деятельности; реализует деятельность, следит за изменениями в деятельности; за счет того, что запускал процесс деятельности и строил структуру, отождествляет себя с ним и тем самым строит свою индивидуальность. Именно такой процесс обучения является личностно-развивающим, в отличие от отчужденного обучения, в котором ученик, как правило, участвовал только в среднем этапе целостной деятельности, то есть как исполнитель, реализатор, поэтому и его развитие было в основном операциональным, а не личностным. Сравнивая процесс субъективации с определением и сущностью игры, можно установить, что в игре создаются воз-

возможности для участия субъекта (школьника) в полном цикле целостной деятельности, то есть создаются условия для проявления субъектных, личностных качеств и тем самым для развития личности.

Специфика игровых технологий состоит также в моделировании различного рода отношений и условий реальной жизни (социальных, профессиональных, политических, культурных и т. д.) в учебном процессе. Организация в процессе обучения учащихся адекватной реальной общественной жизни обеспечивает им ненасильственную, естественную социализацию, делает их не пассивными «объектами» учебного процесса, а субъектами своей деятельности и всей жизни. Ориентация учащихся в процессе такого обучения в реалиях социальной, культурной, научной и других областях жизни позволяет видеть перспективы своего личного жизненного пути и соответственно планировать и осуществлять осознанное развитие своей индивидуальности.

Организация взаимодействия педагога и учащихся в игровых технологиях требует вовлечения участников учебного процесса в совместное «проживание» учебно-познавательных и эмоционально-нравственных ситуаций на основе собственных позиций каждого субъекта обучения. При этом у школьников формируются смыслообразующие мотивы учения (потребность в знаниях, познавательный интерес), познание становится для ученика желанным, приобретает положительную эмоциональную окрашенность, стимулирует и поддерживает волевые усилия. Можно утверждать, что игровые технологии способствуют повышению адаптационного потенциала учащихся, так как обучение становится гуманным, ненасильственным, снимаются поводы для конфликтов учитель — ученик, субъективируясь, подросток становится увереннее в себе.

Большое место в образовательном процессе занимают игровые технологии и дидактические игровые системы. В.А. Сухомлинский считает, что игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире [214]. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности. В отличие от взрослых, для которых естественной средой общения является язык, естественной средой общения для детей является игра.

Френк утверждает, что игра для детей — способ научиться тому, чему их никто не может научить. Это способ исследования пространства и времени, вещей и т. п.; включаясь в процесс игры, дети обучаются в нашем символическом мире — мире смыслов и ценностей. Поэтому в качестве инновационной педагогической технологии в настоящее время в учебном процессе выступает игровая. Особое место игровая технология занимает в личностно-ориентированном образовании. Личностно-ориентированная ситуация и выступает как своеобразная игра, смысл которой не в достижении цели, а в свободном выражении творческих сил, в возможности познания и решения творческих задач.

Личностный подход реализуется посредством деятельности, которая имеет не только внешние атрибуты совместности, но и своим внутренним содержанием предполагает сотрудничество, саморазвитие субъектов учебной деятельности, проявление их личностных функций: мотивирующей, опосредующей, автономности, творчески преобразующей и самореализующей [200]. В игре происходит рефлексирование, самореализация, ученик принимает решения, за которые он в ответе; игра предполагает творческое начало.

Игровая технология представляет собой системы применения различных *дидактических игр* в обучении, формирующих умение решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов. Эти игры способствуют развитию у ученика целеустремленности, выдержки, самостоятельности, чувства коллективизма, выработки умения действовать в соответствии с принятыми нормами поведения. Особое место среди дидактических игр занимают *ролевые игры*. Они развивают у школьников воображение, мышление, волю, способствуют вовлечению учеников в творческую деятельность. Основной принцип, на котором строится ролевая игра — максимальная реализация личностного подхода, что предполагает создание условий для сознания каждым учеником своего «Я», своих возможностей. Но чаще всего дети участвуют в подвижных *спортивных играх*, которые проводятся обычно в виде соревнований участников, требующих от них инициативы и находчивости при решении возникающих в ходе игры задач, коллективных действий, высокой эмоциональности. Приведем пример система-

тизации широко применяемых игр на уроках и во внеурочное время.

*Таблица 11*

**Игры, способствующие развитию познавательной активности детей**

Типы игр	Название игр
1. Сюжетно-ролевая	Игры на темы литературных произведений, кино и диафильмов, теле- и радиопередач; режиссерские игры; игры на бытовые сюжеты в «дом», «праздники», «дни рождения»; конкурс актерского мастерства; «Наш телевизор», «Мы ждем гостей», «Переключка телестудий», «Защита времен года», «Литературный кабачок», «Литературный суд»
2. Дидактическая (познавательная)	«Аукцион знаний», «Аукцион народных мудростей», «защита фантастических проектов и школа XXI века», командная олимпиада, «Найди ошибку», «ОЭВ в действии», «Тропа испытаний», «Молодая семья», «На страже природы», «Путешествие в мир бабсен», «Школа этикета», «В мире книг», «Химические пашки»
3. Комплексная	Поиск нарушений законов природы, КВНы, конкурсы «Гармония», фольклорный фестиваль «Все игры в гости будут к нам»
4. Психологическая	На логику, на внимание: «4 стихии», «Зеваки», «Флажок», «Веселая зарядка». «Остров обитаемый в океане есть», «Волшебный базар»
5. Деловая	«Предприниматель», «Информационный поиск», «Слет специалистов», «Нобелевская премия», «Защита факультативного минимума», «Построй завод»
6. Спортивная	Настольный теннис, баскетбол, хоккей, санки, коньки, городки

Предлагаем ряд методических советов руководителю игры: руководитель (учитель) должен знать сильные и слабые стороны игры. Он должен знать, что игра воспроизводит реальную ситуацию — это ее сильная сторона. Но как бы ни была интересна, эффективна игра, в новых условиях она требует творческого подхода. Применение деловых игр требует четкого обоснования целей и места их в учебном процессе. Прежде всего, это ценностный опыт выполнения будущей профессиональной деятельности, формирование навыков общения и взаимодействия, опыт социальных отношений, формирование познавательной и профессиональной мотивации, это поле профессионального самоопределения. Деловая игра отличается от многих других способов обучения: проиграв определенную ситуацию, человек чувствует свои силы и возможности, то есть необходимо обратить внимание на эффект последствия.

Использование деловых игр в учебно-воспитательном процессе позволяет сформировать у учащихся:

- готовность действовать с учетом позиций другого;
- способность с помощью вопросов добывать необходимую (недостающую) информацию;
- готовность брать на себя инициативу в организации общения при решении проблем;
- способность переводить конфликтную ситуацию в диалог, находить пути разрешения через анализ условий и выработку общей точки зрения;
- стремление и возможность понимать относительность, субъективность мнений, желание и умение прислушаться к точке зрения других;
- умение обнаруживать различные эмоциональные состояния у участников и использовать это в ходе общения при решении проблем;
- способность выявлять свои профессиональные умения в общении, профессиональные интересы, позиции, психологические качества и корректировать их.

Применение игры и других видов диалоговых технологий (дискуссии, дидактические игровые системы, диспуты и т. д.) позволяет педагогам достигать следующих результатов:

- раскрепощение подростков во время учебных занятий;
- повышение творческой и познавательной активности;
- улучшение усвоения учебного материала при одновременном облегчении для подростков этого процесса;
- повышение уровня общения у подростков, так как во время игры формируются навыки общения как на горизонтальном (со сверстниками), так и на вертикальном уровне, чему способствуют особенно ролевые игры;
- развитие эмоциональной сферы подростков, так как игровой процесс сопровождается проявлением ярких чувств, сопереживанием;
- развитие рефлексивных свойств школьников, умения оценивать себя, свою деятельность в сравнении с другими;
- развитие саморегуляции своих психических состояний и действий, так как в игре необходимо согласовывать свои действия и интересы с действиями и интересами других участников игры;
- развитие умений организации своей деятельности.

Изменения в личностных особенностях подростков, которые происходят в процессе игры, способствуют становлению у них адаптационной устойчивости, влияние дезадаптационных факторов снижается и не оказывает действия, приводящего к различным формам проявления дезадаптации. Учебные игры, в нашем понимании, состоят из трех основных компонентов: собственно игровых действий, учебно-познавательного содержания, ролевого общения в процессе игры. На методических семинарах педагоги должны выявлять отличия игровых технологий от тренинговых, задачных и других; овладевать методикой грамотного использования и разработки собственных игр, на это обращается особое внимание, так как разработка собственных дидактических игр способствует развитию творческих способностей педагога, повышает его заинтересованность в применении игровых технологий.

Методику использования дидактических игр можно рассмотреть на примере разработанной автором игры — «Химические шашки» (Химия в школе. 1985. № 5. С. 43—44).

Таким образом, игры способствуют личностному развитию учеников, что приводит к повышению адаптационного потенциала. Подобные игры пользуются огромным интересом у подростков, позволяют учителю проверять знания учащихся по сути дела «скрыто», не травмируя подростков, выявляя у них проблемы в собственных знаниях. Кроме этого, играм присущ соревновательный момент, развивается внимание, умение ориентироваться и выражать себя, что также немаловажно для подростков.

Игровые технологии на уроках удачно сочетаются с задачным подходом, также способствующим «включению» подростков в учебный процесс с минимальным риском дезадаптации. При этом учителя вводят личный компонент в учебную задачу, связанную с «преобразованием субъекта учебной деятельности, с усвоением им определенных элементов содержания образования — понятий, способов действия, компоненты последнего и являются личным опытом обучаемого» [202]. Ни с чем в своей жизни человек не сталкивается так часто и ни в чем так сильно не нуждается, как в способности ставить и решать задачи самых разнообразных типов и различной степени сложности. Весь путь человека — это постановка и решение все

новых, встающих перед людьми задач. Но задачи предстают перед человеком не в виде уже готового, кем-то составленного задачника, а в форме противоречий жизненных обстоятельств, которым нельзя предоставить стихийно развиваться.

В традиционном обучении задачи часто служат тренировкой в применении изучаемых законов, закреплении знаний, при этом задачи остаются для учащихся «чужими», кем-то структурированным готовым знанием. Все те поиски, сомнения, споры, проблемы, которые зарождались и разрешались в виде новых задач, остаются для учеников закрытыми. В связи с этим известный философ Э. Ильенков писал о том, что неразумно учить математике, заставляя учеников зубрить наизусть ответы, напечатанные в конце задачника, не показывая им ни самих задач, ни способов их решения. Но, тем не менее, учителя часто преподают физику, химию, географию, историю именно таким способом: сообщают ответы, найденные человечеством, даже не пытаясь объяснить, на какие именно вопросы эти ответы были даны. Поэтому учащиеся часто иллюзорно отражают действительность, они не умеют сопрягать смыслы, заложенные в задаче со своими личностными смыслами, переживаниями. При этом решение задачи мало влияет на изменения в собственно личностных механизмах ученика, и даже развитие когнитивных аспектов осуществляется не так успешно, если задача и ее решение не связано с переживаниями подростков тех поисков, которые были причиной возникновения задачи.

В этом отношении весьма показательным является утверждение А. Эйнштейна о том, что в поисках постановки новых сугубо физических проблем он исходил из анализа переживаний героев Ф.М. Достоевского. Принципы решения жизненных задач, поставленных Достоевским, Эйнштейн использовал для построения новых проблем в физике. Это предполагает, что поставить, сформулировать и приступить к решению задач — это значит найти проявление тех ситуативных обстоятельств, через которые обеспечивается не только интеллектуальная активность человека, но вся его личностная целеустремленность. Причем следует иметь в виду, что решение новой задачи представляет собой производное двух факторов: особенностей самой задачи и индивидуальной характеристики тех, кто ее ре-

шает, что требует включения личностного контекста в задачу. Задача выступает основанием личностно-ориентированной ситуации, если она становится для ученика событием, требующим перехода от одной модели мировосприятия и поведения к другой [201].

Фундаментальной характеристикой субъекта познания является смысл изучения данного предмета как своеобразное индивидуально-субъектное переживание объективного значения этой науки, приобретаемого опыта и собственного отношения к ним. Результатом решения задачи в личностно-ориентированном образовании должен быть не только когнитивный аспект (новое значение, новый способ умственной деятельности), но и собственно личностные изменения, так как всякое решение включает в себя намерение, план, креативность, придание смысла, принятие на себя ответственности, оценку результата.

Задача — это как бы инвариантный момент обучения, присущий всем видам и формам усвоения опыта независимо от того, идет ли речь об опыте когнитивном, практическом, творческом или личностно-смысловом. Значение задач для личностного развития проявляется при ряде дидактических и импологических условий, которые фундаментально рассматриваются в работах В.В. Серикова, В.И. Данильчука, В.М. Симонова, В.М. Добрякова, Ю.Д. Зарубина, причем как на примере предметов гуманитарного цикла, так и естественно-научного. При выборе задач необходимо соблюдать следующие условия:

- задача должна иметь личный смысл для подростков, иначе деятельность подростка по ее решению будет формальной, и решение задачи не придет в личный опыт;
- задача должна опираться на имеющиеся знания, но для ее решения должно требоваться умение абстрагироваться, объединять разрозненные элементы знания в единую систему, находить логические связи, то есть решение задачи не должно вытекать непосредственно из готовых знаний;
- подбор задач должен носить поступательный характер: постепенное, но постоянное движение от простого к сложному.



Если задача имеет для дезадаптированного подростка личное значение, входит каким-либо образом в его жизнь, то ее решение становится для него желанным и необходимым. Применение педагогами системы таких задач приводит к тому, что учащийся с удовольствием включается в учебную деятельность, у него развиваются учебные умения, а это влияет на изменение позиции и установок ученика в плане развития положительного отношения к учебе, что повышает его способность адаптации к школьной жизни. Естественно, что решение контекстных задач, развивая различные формы субъектного опыта и в целом всю личность подростка, повышает его адаптационный потенциал. Этому способствует также соблюдение условия постепенного усложнения задач. Предъявляя посильные задачи, педагог создает «ситуации успеха», обеспечивая тем самым эмоциональный комфорт учащихся. Это особенно важно для профилактики дезадаптации и для организации процесса реадaptации подростков.

**Воспитательная работа.** Одним из главных приоритетов в образовательной деятельности педагогического коллектива является восстановление и развитие *системы воспитательной работы*, так как без воспитания, создания условий для развития социально значимых качеств личности подростка, у последнего нередко наблюдается нарушение как в мировоззренческом и социально-идеологическом комплексах, так и во внутрисоциальном и в деятельностном, что приводит к глубокой и устойчивой дезадаптации. Воспитание в целом в настоящее время переживает серьезный кризис, обусловленный несколькими факторами, выделенными О.С. Газманом и В.В. Сериковым: фактор неопределенности целеполагания в воспитательной сфере; фактор кризиса мировоззрения, связанного с разными изменениями в социально-экономической жизни общества; фактор организационно-технологический (отсутствие системы подросткового воспитания, отказ от старых форм при отсутствии разработок новых и т. д.). Нельзя сегодня отрицать наличие серьезных проблем в воспитании, а потому следует выделить отдельные из них:

- возникновение стихийной, по своей сути деструктивной социальной ситуации;

- девальвация системы традиционных ценностей сложившегося механизма социализации поколений, нарушение преемственности поколений, усиление бездуховности;
- переоценка роли образования в ущерб воспитанию;
- усиление негативного воздействия средств массовой информации, «вестернизация» образа жизни молодежи, внедрение чуждых ему духовных ценностей.

Все это и многое другое привело к провалам в массовом воспитании, к появлению большого количества беспризорников, а также детей с теми или иными формами дезадаптации. А потому воспитательная деятельность по предотвращению дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков в школе должна основываться на *ведущей идее* личностно-ориентированного воспитания, признании человека (и педагога, и воспитанника) высшей ценностью. Это предполагает такие отношения педагога и подростка, когда признается автономность внутреннего мира человека и утверждается право человека на свободное проявление индивидуального «Я». Это означает также, что восприятие подростка выстраивается в широком русле «человек — человек». Роли «воспитанник», «педагог», «администратор» как бы отходят на второй план. Их учет находится на периферии сознания, и лишь в особых ситуациях перемещается в его центр, но имея в виду всегда ориентацию на другого как на человека. При этом отношение к человеку выстраивается как к цели и ни в коем случае не как к средству.

Принятие личности как высшей ценности происходит в контексте современной культуры, где существуют два момента: один по отношению к другим людям: нельзя посягать на другого; другой — по отношению к самому себе: нельзя не развивать себя до Человека. Ведущая идея определяет принципы воспитания, которые определяют последовательность и содержание личностно-утверждающих ситуаций.

***Принцип интегративности.*** Индивидуальность определяется мерой развитости внутреннего мира личности и интегрирует все социально-ценные свойства. Педагог содействует свободе подростка в «коридоре» культуры, то есть он стремится к сопряжению свободного выбора подростков и человеческих норм, выработанных культурой, школьного и социального «полей». В связи с этим следует осуществлять конструктивный син-

тез *четырёх компонентов системы воспитательной деятельности по реадaptации* подростков как это делается в ряде лучших ОУ: 1) воспитание в детской организации, например, «Республика-Лидер» и др. (в каждой отдельной школе могут иметь место детские организации со своим названием); 2) организация социальной сферы (референтные группы, клубы по месту жительства и т. д.); 3) система работы с родителями; 4) психокоррекционная индивидуальная и групповая работа с подростками.

**Принцип опоры на положительное.** Его главный тезис — возвышение личности воспитанника в любых педагогических ситуациях, а также создание условий, в которых ребенок будет развивать и проявлять свои способности, которые поднимают его в своих глазах и в глазах окружающих. Деадаптированные подростки особо нуждаются в пробуждении веры в свои силы и в ощущении чувства собственного достоинства. Поэтому педагоги должны помогать подросткам снимать страх перед деятельностью, которая у них плохо получается, оказывать скрытую, завуалированную поддержку, искать и подчеркивать достоинства подростка. Такое щадящее воспитание признает те результаты деятельности подростка, которые оказываются доступными для него в данный момент его развития. Известно, что в массовой практике воздействия на деадаптированных подростков преобладают наказания. Но наказания касаются лишь действий, не затрагивая мотивов и ценностей, а потому не изменяют поведение и нравственность в целом, а дают только ситуативный эффект. Поэтому в работе педагога должно быть правило: как можно меньше запретов и акцент на положительном подкреплении. «Не надо держать детей в узде запрета, — подчеркивал В.А. Сухомлинский, — надо побуждать их к активной деятельности» [214].

**Принцип рефлексии.** Этот принцип интерпретировался нами как способность воспитателя видеть за фактом явление жизни, за явлением жизни обнаруживать ее закономерности, за объективными закономерностями распознавать основы человеческой жизни так, чтобы каждый ребенок приобретал привычку и умение отдавать себе отчет в собственной жизни, становясь ее субъектом. Накопление знаний и даже опыта действий является необходимым, но недостаточным условием для измене-

ния деятельности человека, для его целостного развития. Только постоянное осмысление, анализ и перестройка собственного опыта обеспечивает человеку продвижение в своем саморазвитии и самовоспитании. Рефлексивное отношение человека к миру и к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий его совершенствования. В широком смысле именно рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней.

Рефлексивное воспитание направляет внимание школьников на жизнь как на особо ценностный объект, чрезвычайно широкий по содержанию, но вполне поддающийся анализу, осмыслению, оценке и перспективному планированию. Субъект способен конструировать свою жизнь в ее общих сущностных чертах, определяя свою жизненную позицию, ценностные предпочтения и содержание жизни. Чтобы развить способность отдавать отчет в собственной жизни, а значит, и в сиюминутном протекании, требуется надситуативное восприятие действительности, абстрагирование высокого уровня, обобщенное отношение к происходящему, позволяющее увидеть ценность за предметом, вещью, действием, поступком, событием. Эта способность выйти за пределы самого себя, то есть трансцендентность человека и есть то духовное, что присуще только человеческому существу. Благодаря трансцендентности жизнь наполняется ценностным содержанием, ибо надситуативное восприятие жизни вскрывает то, что значимо для жизни человека, путем обобщения и анализа.

Ценностное отношение, порожденное надситуативным восприятием, одухотворяет существование человека, преобразует каждый миг предметной деятельности по обеспечению себя средствами существования в момент проживания жизни. Рефлексивное воспитание содействует духовному обогащению личности воспитанника. Главное назначение рефлексивного воспитания состоит в том, чтобы содействовать становлению субъекта жизни — личности, производящей самостоятельный выбор жизненной позиции и вполне отдающей себе отчет в том, какую жизнь она предпочитает, а, следовательно, несет полную ответственность за совершаемый и совершенный вы-

бор. Побуждение к рефлексии и ее развитие у подростков, пронизанность всей деятельности осознанием ее, является основой предотвращения дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков.

**Принцип опоры на чувства.** Процесс формирования чувств человека неразрывен со всем процессом становления его личности. Тонкость чувств, переживаний, эмоционального отношения к окружающим и самому себе зависит от культуры ощущений и восприятий. Чем тоньше ощущения и восприятия, чем глубже выражается личная эмоциональная оценка фактов, поступков, событий, тем шире эмоциональный диапазон, который характеризует духовную культуру человека.

**Главная забота воспитателя** — чтобы душа ребенка была чуткой и восприимчивой к тому, что происходит в чужом сердце. С другой стороны, дети должны повседневно испытывать на себе, своих поступках и поведении тончайшую реакцию богатой чувствами души своего наставника. Эта реакция, по мнению Сухомлинского В.А., и есть могучее средство воспитания в духе гуманизации, без которого немислима школа. Сухомлинский утверждает также, что чуткость, отзывчивость, человечность наших питомцев могут утвердиться лишь тогда, когда каждый ребенок что-то или кого-то «приручит», что-то одухотворит, во что-то вложит свою душу. Важнейший вывод Сухомлинского об условии гуманного воспитания: в школе должен быть создан моральный тонус, который выражается в том, что «каждый воспитанник о ком-то заботится, о ком-то печется и беспокоится, кому-то отдает свое сердце» [213]. В воспитательной деятельности в свете личностно-ориентированного образования педагоги создают такие ситуации, в которых все воспитанники, и особенно склонные к дезадаптации, проявляли заботу о ком-то, или о чем-то. Это может быть забота о цветах, о животных, забота старших о младших, шефство над детдомовскими детьми, престарелыми и т. д.

**Принцип диалогичности.** Нельзя не обратиться еще раз к значению диалога для становления личности, диалога, который является основой личностно-ориентированных технологий обучения и воспитания. Личность существует в своей обращенности к другим, в восприятии другого, во внимании к другому, в общении с другим (или самим собой в качестве друго-

го). Значит, личность есть там, где есть диалог. Диалогические отношения пронизывают все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог. Причем диалог — это не просто спор, полемика, но гораздо более значимый феномен: это доверие к чужому слову, принятие, поиски глубинного смысла, согласие, усиление путем слияния и т. п.

Общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений в воспитании в противоположность субъект-объектным (монологическим) отношениям. Монологическое общение подразумевает доминирование во взаимодействии единого смысла, единой воли педагога. Диалогическое же общение есть совместное обсуждение проблем, ситуаций. Содержание предмета диалогического общения порождает в субъектах воспитания индивидуальные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле.

Через диалог для педагога открывается общий путь развития в ребенке способности стать человеком, осознающим не только социальные отношения и культурные ценности мира, но и себя в связи с данными ценностными объектами. Чтобы выразить себя, надо стать в стороннюю позицию и посмотреть на то, что сейчас происходит с моим «Я». Диалог с другим — это не только познание другого, но и познание себя: «Я» предъясняется Другому, и в этот миг «Я» воспринимает свое собственное «Я». Речь идет не об одноактных формах работы с ребенком, когда ему предоставляется возможность открыть свое «Я» для других и для себя, а о том, что весь процесс воспитания, вся организуемая педагогом жизнедеятельность воспитанников пронизывается диалогом с другим или другими (полилог).

В соответствии с задачами личностно-ориентированного образования в школах должна быть создана подростковая организация, как принято сегодня, под любым названием, но детская, подростковая, ученическая организация. Девиз ДО должен отражать конечную цель работы данной детской организации. Например: детская организация «Республика-Лидер». Девиз организации — *«Раскрой талант и сделай мир счастливым, построй фундамент собственной души»*. Среди основных целей организации, зафиксированных в ее Уставе, значится и «адап-

тация обучающихся к жизни в современном обществе». Смысл влияния организации как организованного сообщества на развитие подростков заключается, *во-первых*, в усвоении ими культурно-ценностных ориентаций общества и через эту «встречу» их субъектного опыта с социальным опытом каждый подросток вырабатывает, «выращивает» свои духовно-ценностные ориентиры, осознает свое место в школе, в обществе.

*Во-вторых*, значение организации состоит в том, что в ней конструируется модель отношений, существующих в обществе, и каждый участник организации, участвуя в разнообразных отношениях, развивается в единстве социализации и становления индивидуальности. Этому способствует организация коллективных рассуждений, коллективной мыследеятельности, коллективных эмоциональных переживаний и волевых устремлений. В таких обсуждениях каждый вносит свой вклад, выражая свою точку зрения, предлагая свой ракурс оценки явления. Итогом коллективной деятельности является не столько решение вопроса, сколько, главным образом, продвинувшееся самопознание участников дискуссии, так как выражая себя, они познавали себя и приобретали все большую субъектность как личностное образование.

Необходимым условием, при котором организация влияет положительно на становление личностных качеств подростков, является создание такого психологического климата, когда каждый воспитанник может открыто выражать то, что составляет содержание его души в момент взаимодействия с другими. Тогда в ребенке развивается способность высказывать свое «Я», свое мнение, то есть развивается способность к «Я-сообщению». Произвести «Я-сообщение» может лишь человек, свободный, лишенный страха перед грубой и унижающей оценкой окружающих, не зажатый опасениями потерять свой престиж, утратить статус в группе.

Детская организация является соуправляемым общественным объединением. На наш взгляд это оптимальная форма управления. Авторитарное управление подростковой организацией привело бы неминуемо к потере интереса к ней со стороны подростков, в то же время неучастие в управлении взрослых привело бы к стихийному, бессистемному развитию, что не позволило бы реализовать идеи, заложенные в концепции раз-

вития организации. Но основная роль в управлении детской организацией, конечно же, принадлежит учащимся.

Многолетний опыт работы детской организации «Республика-Лидер» показал, что одним из основных достоинств в работе можно считать значительное количество подростков, которые входят в так называемые творческие группы, где они получают навыки управления, пробуют роль лидера. Этот фактор способствует росту самооценки детей, их самоадаптации, а также самоидентификации. Подростки начинают ощущать себя частью коллектива, в то же время получая возможность для творческого индивидуального раскрытия по различным направлениям.

Согласно интересам учащихся, выделено четыре так называемых смыслоопределяющих центра: героико-патриотический, научно-практический, культурно-массовый и пресс-центр, в каждом из которых существуют направления конкретной деятельности. Опыт показал нецелесообразность дробления на более мелкие направления работы, как это было ранее в пионерских и комсомольских организациях, что приводило к заорганизованности, неоправданному разделению целостных направлений работы.

Новой для детских организаций можно считать такую форму работы как заседания группы «творческая экспертиза», в которую входят лидеры от каждого направления смыслоопределяющего центра. В ее функции входит координация деятельности творческих групп классных коллективов, отбор материалов для БИИД — банка интересных идей и дел. Каждый центр участвует в организации и проведении творческих отчетных вечеров под рубрикой «Вглядиись, таланты прорастают!».

Эффективной новинкой является регулярное проведение «директорского часа», который проводится директором совместно с советом президента «Республики Лидер», а также с педагогами, учащимися, родителями, состав которых варьируется в зависимости от тематики консультативного совещания. Директорский час позволяет добиваться вовлечения учащихся в управление общеобразовательным учреждением, содействует сплочению ученического и педагогического коллективов, пониманию подростками системы требований, регламентирующих общую деятельность.



Подросткам требуется выход эмоциональной энергии, что установлено многочисленными педагогическими и психологическими исследованиями. В противном случае накапливается напряжение, которое может привести к эмоциональным срывам, развитию дезадаптационных процессов. Чтобы помочь обучающимся снять стресс, при входе в школу хорошо повесить ящик с надписью: «Оставь свой гнев на бумаге». На бумаге подростки оставляют свои замечания, жалобы, предложения в любой адрес: как ученического, так и педагогического коллективов. Подобная форма самоуправления помогает исправить многие недостатки в работе вспомогательных служб школы, выявить негативные факты в отношениях к подросткам отдельных педагогов и т. д. Остановимся на основных направлениях каждого из центров.

Одно из ведущих мест в структуре организации принадлежит *героико-патриотическому* центру, цель деятельности которого заключается в создании условий для формирования личности подростков, обладающих высоким нравственным потенциалом, физическим совершенством. Деятельность этого центра включает следующие направления:

- военно-патриотическое название «Герои рядом живут»;
- историко-краеведческий отряд «Мой край»;
- школа нашей Олимпиады (спорт);
- юные инспектора движения (ЮИД);
- отряд оперативных дежурных «Вихрь».

Поскольку в этот центр идут подростки, интересующиеся военным делом, краеведением, общественным порядком и т. д., то и формой организации прижились «отряды» с соответствующей атрибутикой, ритуалами. Это способствует удовлетворению потребностей подростков в романтике, принадлежности к общности сверстников, объединенных «мужскими занятиями». Многие дезадаптированные подростки, участвуя в работе центра, получают возможность выхода из-под влияния референтных групп с отрицательной направленностью, изменяют в лучшую сторону свои личностные качества, что способствует их успешной реадaptации.

Цель деятельности *научно-практического центра* заключается в объединении учащихся, чьи устремления затрагивают познавательную сферу, создании условий для самовыражения

подростков в творчестве, их самоадаптации. Деятельность этого центра включает следующие направления:

- экологическая тропа;
- научные общества учащихся по предметам;
- семинар «Научиться учиться»;
- клуб «Интеллектуалы».

В этом центре, как правило, заняты учащиеся склонные к самостоятельной исследовательской работе.

*Культурно-массовый центр* объединяет творческий, художественно эстетический актив учащихся. Цель работы центра — создание условий» для самореализации творческого художественно эстетического потенциала подростков. Основных направлений в работе этого центра — три:

- «школа нравственности»;
- КНД — команда нашего двора;
- организаторы КТД — коллективных творческих дел.

Организация деятельности этого центра координируется как педагогами-предметниками, воспитателями, социальными педагогами, так и педагогами дополнительного образования, то есть происходит включение общеобразовательного учреждения в социокультурный социум города.

Цель деятельности *«Пресс-центра»* заключается в создании условий для самореализации и самоактуализации личности подростка. В нем выделяется два основных направления:

- юные журналисты, художники и поэты;
- радиоклуб.

Детская организация «Республика-Лидер» способствует реализации личностно-ориентированного подхода в процессе воспитания. Подростки не только приобретают, но и развивают личностные качества, учатся брать ответственность на себя, самоутверждаться в коллективных делах. Возрастает практическая направленность большинства дел, проводимых в рамках детской организации, которая основывается на идеях сотрудничества, со- и самоуправления, что способствует созданию условий для самопознания, самовоспитания, саморазвития, самоутверждения, самореализации и заметного роста адапционного потенциала личности подростка.

Одним из ведущих факторов дезадаптации является *фактор семьи, семейных отношений*. Семья оказывает непосредствен-

ное влияние практически на все комплексы личностно-значимых взаимоотношений, на всю ситуацию развития личности. Нормальная семья по своим воспитательным возможностям превосходит любой социальный институт. Семья — среда первоначального развития, где закладывается основа личности. В работе с семьей необходимо ставить следующие задачи:

- вовлечение родителей в орбиту совместной деятельности по достижению общей цели — созданию условий для самореализации подростков;
- возрождение нравственной ценности семьи как духовной общности, хранительницы народной культуры;
- повышение психолого-педагогической культуры родителей;
- диагностика семейных отношений и психологической атмосферы в семьях;
- организация системы индивидуальной работы с родителями.

В выборе форм и методов по решению этих задач целесообразно использовать личностно-ориентированные технологии — игры, диспуты, где создаются возможности для рефлексии родителями своих позиций, форм общения, воспитательных установок по отношению к своим детям. В процессе организуемых ролевых и деловых игр для родителей, выстраиваются ситуации, приводящие к дезадаптации подростков. Родители совместно с психологом и педагогом пытаются во время проведения занятий отыскать оптимальные пути выхода из конфликтных ситуаций, учатся комплексно оценивать причины и последствия разнообразных дезадапциогенных жизненных ситуаций.

Важным направлением в работе с родителями является создание «сверхколлектива», включающего подростков, педагогов, родителей. В соответствии с личностно-ориентированной концепцией, появляется необходимость построения единой системы воспитательной работы «ориентир — личность», суть которой заключается в создании единой цепочки целенаправленных действий по созданию условий, способствующих самореализации личности подростков. Следует отметить, что задача учебного заведения состоит не столько в том, чтобы обеспечить родителей необходимыми знаниями, хотя значе-

ние этого направления тоже не преуменьшается, сколько в формировании у родителей ответственного отношения к подростку, отношения именно как к развивающейся личности.

Опыт показывает, что родители должны быть не помощниками педагогов в воспитании подростков, а основной, ведущей силой в этом процессе. Педагогический коллектив должен всемерно способствовать становлению личности. В этом мы согласны с высказыванием В.О. Ключевского, который предполагал, что семья никогда не откажется от своего воспитательного дела, не захочет превратиться в простую кустарную мастерскую, вырабатывающую педагогическое и рекрутское сырье для школы и казармы. Необходима координация совместной деятельности педагогов и родителей по созданию условий для профилактики дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков.

**Организация социальной сферы.** Одним из компонентов работы по нейтрализации отрицательного влияния референтных групп есть *формирование их положительной направленности*. Причиной попадания подростка в асоциальную группу, само появление неформальных групп с отрицательной направленностью является недостаточная реализация подростком своего потенциала, неудовлетворение личностных притязаний. В связи с этим следует резко расширить сеть кружков, студий, систем дополнительного образования (технического, художественно-эстетического, экологического направлений), где подростки, часто не отличающиеся высокой успеваемостью, могли бы проявить себя, почувствовать самоудовлетворение, побыть в «ситуации успеха». Давно замечено, что если у подростка есть возможность проявить себя в условиях, когда он получает общественное одобрение, то он редко приобщается к асоциальным группам, подсознательно ощущая, что в этом случае он противопоставляет себя коллективу. Вторым компонентом является *вовлечение неформальных групп в сферу интересов школы* (путем организации подростковых клубов, возглавляемых бывшими спортсменами, военными, организации работы с детьми по месту жительства, создание разновозрастных отрядов во главе с общественными воспитателями из числа ветеранов труда, военнoслужаших и т. п.).

Важно учитывать тот факт, что формирование личности, воспитание ребенка происходит не только в семье, школе, в дошкольных и внешкольных учреждениях, но и во дворе, среди сверстников. Обращаясь к воспитанию ребенка, соцпедагоги должны помнить, что и в школе, и в семье ребенок находится под контролем, точнее, подчиняется правилам поведения, установленными в школе и в семье. На улице, во дворе, со сверстниками он предоставлен сам себе, и этот процесс в его развитии может быть главным. Работу по месту жительства должны вести социальные педагоги, педагоги дополнительного образования. Они организывают свободное время подростков, развивают их задатки и способности. Ведь именно вне контроля семьи и школы, когда ребенок предоставлен сам себе, возникают неформальные группы, появляются лидеры, происходят контакты со взрослыми. Именно здесь проявляются негативные черты у подростков, которые не могут себя занять, здесь подростки вовлекаются в преступные группы.

В наших условиях практикуется совместная социальная работа с детьми и в школе, и по месту жительства, что дает возможность решать общими усилиями проблемы воспитания и защиты детей. Поддерживается связь с культурными и спортивными учреждениями города для проведения совместных мероприятий в микрорайоне. Созданы клубы по месту жительства (СНД — спортсмены нашего двора; ТНД — театр нашего двора; отряды «Поиск», «Ветеран», «Талант» и др.), которые объединили детей и родителей, учеников и учителей. Эти объединения дают возможность больше внимания уделять эстетическому воспитанию, что способствует реальному развитию способностей ребенка, помогает решать его проблемы взаимодействия с окружающей средой. Эта работа дает положительные результаты: ежегодно решает вопросы полного трудоустройства на летний период подростков из малообеспеченных семей; сокращает число правонарушений; повышает интерес к участию в коллективных делах по благоустройству своих микрорайонов; повышает ответственность за поддержание имиджа школы, семьи и собственного «Я», что влечет за собой появление большего интереса к познанию.

**Психокоррекционная работа** с дезадаптированными подростками должна проводиться в различной форме. Основная

роль в решении этого вопроса принадлежит социально-психологической службе, которая выполняет следующие функции:

- психологическая диагностика дезадаптированных подростков с целью определения уровня их развития, областей структуры личности, подвергшихся дезадаптации;
- исследование индивидуальных особенностей подростков с целью обеспечения личностного подхода к подростку на уроке, во внеклассной деятельности и т. д.
- организация индивидуальной и групповой психологической терапии, направленной на ликвидацию психологической дезадаптации подростков, повышение уровня их коммуникабельности.

Для включения механизма реадaptации подростков социально-психологической службой используются различные психолого-педагогические приемы формирования положительных мотивов учебной деятельности, совершенствования опытно-навыковой подструктуры личности, мотивации личностных резервов подростков с учетом пластичности личности в этом возрасте, особенностей адаптационного потенциала и механизмов психологической защиты.

Психологическую коррекцию следует проводить на двух уровнях воздействий: социальном и личностном. Нами апробирована методика коррекции, которая включает: а) проведение групповых дискуссий, направленных на изменение систем отношений личности; б) применение ситуационно-ролевых игр для развития адекватных поведенческих реакций; в) методику «рокировки социометрического статуса», предложенная А.А. Гройсманом и Ю.Л. Ханиным, целью которой была оптимизация психических состояний и повышение уровня межличностного взаимодействия; г) направление на личностный уровень, на повышение уровня психической саморегуляции и активизации психологических механизмов защиты личностного «Я».

Коррекционную работу необходимо проходить в несколько этапов. На первом этапе проводить психодиагностические исследования так называемых «трудных подростков», испытывающих состояние дезадаптации в учебной деятельности, в общении, характеризующихся девиантным поведением. После чего психолог проводит индивидуальные беседы, ориентиро-

ванные на смягчение отрицательных эмоциональных проявлений, учитывающие акцентуации характера подростков. На следующих этапах занятия содержат мобилизующие приемы формирования активной положительной установки на учебный процесс, осуществляется работа по переработке конфликтных переживаний и стабилизации работоспособности. Используются формы как индивидуального, так и группового тренинга. На занятиях с психологом, а также на уроках валеологии подростки получают основные сведения о методике занятий аутотренингом. В этом возрасте подростки охотно занимаются аутотренингом, что позволяет снимать состояние тревожности, раздражительности, способствует формированию чувства уверенности, бодрости, уравновешенности.

Большими возможностями обладает так называемая «рациональная» или, по определению С.А. Бадмаева, «дидактическая» психотерапия [21]. Ее лучше проводить в три этапа: на первом — путем эмоциональных бесед, проводимых психологом, социальным работником, подросток преодолевает неадекватную оценку своих отношений к педагогам, родителям, сверстникам. На втором этапе совместно с подростком выявляются и обсуждаются факторы, вызывающие дезадаптивные состояния. На третьем этапе активизируются защитные силы организма, направленные на преодоление дезадаптации, отказ от вредных привычек. При проведении групповой психокоррекции отрабатываются модели решения проблемных ситуаций, осуществляется тренинг адаптивных форм поведенческих реакций; особое внимание обращается на тренинг сенситивности, то есть умения сопереживать, сочувствовать, содействовать другим людям, в частности, сверстникам, в их поступках и переживаниях. На большое воспитательное значение сопереживаний указывал В.А. Сухомлинский, считающий, что из сопереживания, из чуткости к «чужому, незнакомому человеку берут свое начало тончайшие ростки любви и уважения» [214].

Групповая психотерапия позволяет актуализировать прежний эмоциональный опыт, исправить сформировавшиеся ранее шаблоны непродуктивных межличностных взаимодействий, приобрести подросткам умения адекватного общения. В целом, групповая психотерапия, несмотря на групповую форму занятий, носит ярко выраженный личностно-ориентированный

характер. С.А. Бадмаев отмечает, что при групповой психокоррекции более выраженная активация личности, заключающаяся в тенденции к ее реконструкции, а также повышается степень социально-психологической адаптации, стрессоустойчивости учащихся и социального функционирования личности.

В процессе многолетней апробации разработанной личностно-ориентированной системы деятельности педагогического коллектива по профилактике дезадаптации и организации процесса реадaptации подростков были определены *комплексы личностно-значимых отношений*. На основании этих комплексов разработали шкалу для определения *уровня адаптированности* (прил. 2). В каждом из выделенных комплексов личностно-значимых отношений дается характеристика пяти возможных уровней дезадаптации. Самый высокий уровень дезадаптации имеет 1 балл, по мере уменьшения дезадаптационных процессов баллы повышаются и высший балл — 5 свидетельствует об уровне полной адаптации, то есть отсутствии дезадаптационных явлений. На основании данной таблицы при характеристике дезадаптации как результата, нами введен рабочий термин «уровень адаптированности», который относительно определяем по следующей формуле  $Y_{ад} = P_{ад} \times 100 / M_{ад}$ , где  $Y_{ад}$  — уровень адаптированности;  $P_{ад}$  — реальная адаптированность;  $M_{ад}$  — максимальная адаптированность, которая, как видно из таблицы, составляет 30 баллов. Реальная адаптированность определяется в результате наблюдений, психологического диагностирования и является суммирующим результатом набранных баллов. Уровень реальной адаптированности, как следует из формулы, выражается в процентах. Исходя из этого, выделили 5 уровней адаптированности:

- адаптированные (уровень адаптированности — от 90 % до 100 %);
- в целом адаптированные (от 70 % до 89 %);
- частично адаптированные (от 50 % до 69 %);
- слабо адаптированные (от 30 % до 49 %);
- неадаптированные (менее 30 %).

*Адаптированные учащиеся* характеризуются устойчивой положительной направленностью личности, адекватной самооценкой, высокой общительностью, доброжелательными отношениями, высокой успеваемостью, стремлением к самораз-



виту, высоким показателем адаптационного потенциала. Не всегда в коллективе они занимают лидирующие позиции, но в целом социометрический статус их довольно высокий. Социальная активность у них высокая.

*В целом адаптированные подростки* по большинству показателей схожи с первой группой, однако, эпизодически у них прослеживаются проявления дезадаптации: не совсем адекватная самооценка, конфликты со сверстниками и педагогами, они менее способны отстаивать свою позицию, менее устойчивы к влиянию, в том числе отрицательному. У них возможны «провалы» по одному-двум комплексам взаимоотношений. Тем не менее они сравнительно легко поддаются реадaptации, особенно в случае вхождения в референтную группу положительной направленности.

*Частично адаптированные подростки* находятся на грани риска. Для них характерны: неадекватная самооценка, слабая мотивация деятельности, повышенная конфликтность, зависимость поведения от настроения или ситуации. Устойчивые убеждения у них отсутствуют. Повышенное значение для них имеет референтная группа, поскольку отношения с родителями и педагогами, как правило, у них испорчены. Однако при соответствующей работе с ними реадaptационные мероприятия могут достичь цели и такие подростки могут перейти во вторую группу.

*Слабо адаптированные подростки* причиняют массу беспокойства педагогам и родителям. Обычно они продолжают учиться, но основным мотивом у них является мотив избегания. Успеваемость и дисциплина очень низкие, подростки находятся вне классного коллектива или являются «ложными лидерами». Для них характерна очень высокая конфликтность, отсутствие убеждений, повышенная конфликтность в асоциальных компаниях. Самооценка неадекватная, может быть как сильно завышенной, так и заниженной. Реедaptации поддаются очень слабо, только в случае длительных целенаправленных воздействий.

*Неадаптированные подростки* часто характеризуются психологическими нарушениями личности, девиантным поведением, очень неустойчивым настроением, подвержены глубоко депрессивным и фрустрационным состояниям. Часто проявляют резко асоциальное поведение, их убеждения имеют отрица-

тельную направленность. В школе, как правило, они не задерживаются, поэтому активной риадаптационной работы с ними не ведется.

Конечно, определение уровня адаптированности довольно условно. Так, высокий общий средний балл может скрывать глубокие нарушения в каком-либо из комплексов. В связи с этим целесообразно построение индивидуальных графиков, показывающих адаптацию в отдельных комплексах, что позволяет педагогу определить пути и формы педагогического воздействия для нейтрализации появившихся причин к развитию дезадаптации.

Таким образом, разработанная и апробированная в ряде общеобразовательных учреждений личностно-ориентированная система работы педагогического коллектива по профилактике дезадаптации и риадаптации подростков обеспечивает действенную, современную и эффективную поддержку детей в дезадаптационных ситуациях, повышает их адаптационный потенциал и адаптационную устойчивость, снижает уровень их дезадаптации, создавая при этом условия для личностного развития школьников.

## Заключение

Подводя итоги изложенному, выделим главные положения и выводы, которые представляют содержание книги.

1. На основе теоретического анализа подходов отечественных и зарубежных авторов к выявлению сущности понятий «социальная адаптация», «дезадаптация» определена концептуальная позиция изучения понятия «школьная адаптация», которую можно назвать интегральной, ее причин и сущности. Она заключается в признании значимости био- и социофакторов в развитии дезадаптации, что и обусловило специфику решения проблем реадаптации школьников.

2. Система факторов дезадаптации, в которой выделены объективные (семья, школа, социальная среда) и субъективные (личностные свойства, характер, психическое и физическое здоровье, возрастные особенности). Введено понятие адаптационного потенциала личности, под которым понимается совокупность свойств личности позволяющих успешно адаптироваться к среде. Адаптационный потенциал личности является интегративным фактором дезадаптации, включающим все субъективные факторы. В каждом факторе определены причины, провоцирующие дезадаптацию подростков, и соответственно этим причинам выявлены формы проявления дезадаптации.

3. Механизм дезадаптационных процессов, который заключается в разбалансировке отношений личности с окружающим миром и самим собой. Определена система комплексов личностно-значимых отношений. В каждом комплексе разработаны показатели адаптации по пятибалльной шкале, на основе чего выделены уровни адаптированности подростков. Дана классификация видов дезадаптации.

4. Система медико-психолого-педагогической диагностики причин и специфики развития дезадаптационных процессов у подростков позволяет не только вскрыть общие тенденции развития дезадаптационных явлений, но и выявить динамику индивидуальных особенностей дезадаптации подростков.

5. Ориентиром в становлении гармоничной системы ценностей подростков является личностно-ориентированная сис-

тема деятельности педагогического коллектива по организации педагогической поддержки подростков в дезадапционных ситуациях, включающая в себя: реадaptационный потенциал личностноориентированного образования (на основе концепции В.В. Серикова); систему гуманистических отношений «педагог — подросток — родитель»; условия обеспечения валеологической комфортности учащихся; систему личностно-утверждающих ситуаций в учебной и воспитательной деятельности, что составляет основу адаптационной устойчивости и целостного личностного развития школьника-подростка.

Подростковый возраст является переходным этапом в развитии личности, а потому в наибольшей степени подвержен дезадаптации, но это не означает ее неизбежности. Учет возрастных особенностей подростков и ряда других факторов позволяет свести к минимальной опасности развитие дезадаптации.

***Успехов Вам, уважаемый читатель! Здоровья, творчества, трудолюбия, вдохновения, всех земных благ в наступившем XXI веке! С уважением к Вам автор книги Антонина Яковлевна Варламова.***

## Литература

1. Абдулханова К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973. 288 с.
2. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987.
3. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М., 1994. 237 с.
4. Азаров Ю. Не поднаться тебе, старик: Роман-исследование. М., 1989. 302 с.
5. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997.
6. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками. М., 1979.
7. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1993. 173 с.
8. Алмазов Б.Н. Профилактика конфликтов в работе с педагогически запущенными учащимися. М., 1991.
9. Альманах педагогических тестов / Под ред. С.А. Римской, Р.Р. Римского. М., 1995.
10. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония: В 3 ч. Екатеринбург, 1993.
11. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995. 496 с.
12. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 9—127.
13. Анастаси А. Психологическое тестирование. Т. 1. М., 1982.
14. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980. 432 с.
15. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1976.
16. Аннекен Г., Эгельмайер Л., Кесслер Е. Тренинг уверенности и контакта в группе. Ростов н/Д., 1992. 61 с.
17. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопр. психологии. 1996. № 1. С. 131—143.

18. Антропова М.В. Индивидуально-дифференцированное обучение в гимназии // Педагогика. 1996. № 5. С. 19—26.
19. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
20. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
21. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М., 1999. 95 с.
22. Беличева С.А. Основы примитивной психологии. М, 1993.
23. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Екатеринбург, 1992. Ч 1. 73 с.
24. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991. 167 с.
25. Белкин А.С., Жаворонов В.Д., Зимина И.С. Конфликтология, наука о гармонии. Екатеринбург, 1995.
26. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995.
27. Белшева С. А. Диагностика школьной дезадаптации. М., 1995.
28. Бернлер Г., Юнссон. Л. Теория социально-психологической работы. М., 1992.
29. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 424 с.
30. Битянова М.Р. Социальная психология. М., 1994. 106 с.
31. Бодалев А.А. Личность в общении. М., 1983. 272 с.
32. Божович Е.Д. Практико-ориентированная диагностика учения: проблемы и перспективы // Педагогика. 1997. № 2. С. 14—20.
33. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском обществе. М., 1968. 435 с.
34. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11—17.
35. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. чл.-кор. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д., 1995. С. 11—27.
36. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М., 1994.
37. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. 301 с.

38. Булгаков В.Н., Волгарева И.В., Федорова Г.Г. Основы профилактики право нарушающего поведения несовершеннолетних. СПб., 1992.
39. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. М., 1988.
40. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М., 1991.
41. Вайзман Н. Реабилитационная педагогика. М., 1996.
42. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3. С. 15—19.
43. Варламова А.Я. Система дидактических игр как средство развития познавательных процессов учащихся // Среднее специальное образование. Волгоград, 2000.
44. Варламова А.Я. Формирование положительной мотивации обучения как способ профилактики дезадаптации подростков // Из опыта работы педколлектива гимназии. Волгоград, 2000. 78 с.
45. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США // Педагогика. 1996. № 2. С. 102—108.
46. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
47. Власова М.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 1967.
48. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах М., 1981.
49. Вульффов Б.З. Воспитание и рынок в переходной период // Педагогика. 1993. № 2. С. 3—9.
50. Вульфсон Б.Л. Эрих Фромм о воспитании // Сов. педагогика. 1991. № 11. С. 114—121.
51. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982. Т. 4.
52. Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: МГУ, 1995. 160 с.
53. Газман О.С. Ответственность школы за воспитание детей // Педагогика. 1997. № 4. С. 45—51.
54. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы всероссийской конференции. М., 1996. С. 4—25.
55. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1996. № 6. С. 108—118.
56. Глассер У. Школа без неудачников М., 1991.
57. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика. 1998. № 5. С. 42—45.

58. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. Реабилитационная педагогика: история и современность. Архангельск, 1992.
59. Грехнев В.С. Социально-психологический фактор в системе общественных отношений (социально-философские проблемы). М., 1985.
60. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. Ростов н/Д., 1993. 203 с.
61. Гриценко Л.И. А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинский об отношениях учитель — ученик как условия предупреждения педагогической запущенности // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. Тюмень, 1985. С. 23—32.
62. Гриценко Л.И. Аксиологические основания воспитательной системы А.С. Макаренко // Социально-личностная концепция в педагогике: наследие А.С. Макаренко и современность: Материалы Междунар. Макаренковского семинара. Волгоград, 1997. С. 19—31.
63. Гриценко Л.А., Алмазов Б.Н. Психология отклоняющегося поведения и задачи психологической реабилитации трудновоспитуемых. Свердловск, 1987.
64. Гройсман А.Л. Психология: личность, творчество, регуляция состояний. М., 1992. Ч. 1.
65. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. М., 1988.
66. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Социализация личности: социальный педагог, семья и школа. Ставрополь, 1993.
67. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. С. 38—82.
68. Данильчук В.И. Гуманитаризация физического образования в средней школе. Волгоград, 1997.
69. Дашкевич О.В., Славгородская Е.Л. Общественно-организационная деятельность подростков (опыт изучения). М., 1995.
70. Денисова В.Г. Игровые технологии как личностно-ориентированная система обучения // Развитие личности в процессе образования. Волгоград, 1996. С. 111—115.
71. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психотехнике общения. М.: Просвещение, 1987. 207 с.
72. Добряков В.М. Эмоциональная среда в педагогических технологиях // Современные технологии образования. Волго-



рад, 1995. С. 24—25.

73. Драгунова Т.В. Проблема конфликтов в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 12—26.

74. Дробинская А.О. Школьные трудности нестандартных детей. М., 1999. 142 с.

75. Дубов С.Б. К вопросу о совместной деятельности образовательных и социально педагогических учреждений по преодолению отклоняющегося поведения подростков // Личностно-развивающий образовательный процесс: освоение идей и технологий, эффективность внедрения. Волгоград, 1998. С. 43—53.

76. Дубровина И.В. и др. Рабочая книга школьного психолога. М., 1991. 303 с.

77. Жуков Ю.М. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова и др. М., 1994.

78. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.

79. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогика, 1990. 168 с.

80. Журавлев И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. М., 1990.

81. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. М., 1988.

82. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. 1997. № 2. С. 9—14.

83. Зайцев В.В. Проблемы становления и развития свободы как личностной функции // Современные технологии образования. Волгоград, 1995. С. 29—30.

84. Зайцев В.В. Стимулирование морального выбора поступка у младших школьников. Волгоград, 1993.

85. Зайцев Г.К., Колбанов В.В. Здоровье учителя: валеологический самоанализ // Педагогика. 1994. № 3. С. 54—58.

86. Засимовский А.В. Нравственное воспитание и учитель в условиях социальных перемен // Педагогика. 1998. № 7. С. 74—77.

87. Зейгарник Б.В. Теория личности в зарубежной психологии. М., 1982.

88. Земска М. Семья и личность. М., 1986.

89. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.

90. Зисс В.Э., Расчетина С.А. Преобразование нравственной позиции педагогически запущенных подростков в деятельности, основанной на нравственном выборе. Новосибирск, 1992.
91. Зотова А.И., Кряжева И.К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности. Методология и методы социальной психологии. М., 1977. С. 44—49.
92. Зотова Н.Н. Психологические условия применения диалога в обучении. Современные технологии образования. Волгоград, 1995. С. 33—35.
93. Зюбин Л.М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы. М., 1974.
94. Иванников А.Н. Дети с девиантным поведением: Психолого-педагогическая реабилитация и коррекция. Саратов, 1992.
95. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников. Минск, 1995.
96. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
97. Индивидуальный подход в работе с трудными детьми. Астрахань, 1993.
98. Иовчук Н.М., Северный А.А. Депрессия у детей и подростков. М., 1999. 79 с.
99. Каракулина Т.А. Проблемы развития самооценки школьников в условиях личностно-ориентированного образования. Личностно-развивающий образовательный процесс. Волгоград, 1998. С. 98—102.
100. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция. М., 1994.
101. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
102. Ковалев А.С. Психология семейного воспитания. М., 1980.
103. Ковалев Г.А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта обучения. М., 1980.
104. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13—23.
105. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. М., 1987.
106. Ковалева Г.И. Теоретические аспекты проблемы самореализации личности школьников в процессе обучения // Раз-

вите личности в процессе образования: концепции и технологии. Волгоград, 1996. С. 73—74.

107. Коган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 28—37.

108. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. 350 с.

109. Комиссарова С.А. Задачный подход — одна из технологий личностно-гуманитарной парадигмы // Личностно-развивающий образовательный процесс. Волгоград, 1998. С. 163—166.

110. Кон И.С. Открытие Я. М., 1978. 366 с.

111. Кон И.С. Постоянность и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. № 4. С. 126—137.

112. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1987.

113. Кочетов А.И. Перевоспитание подростков. М., 1972.

114. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М., 1986.

115. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. 1994. № 6. С. 24—30.

116. Краковский А.П. О подростках. М., 1970.

117. Краснощеков В.М. Построение учебно-образовательного процесса в условиях учебно-научно-педагогического комплекса // Развитие личности в процессе образования. Волгоград, 1996. С. 13—20.

118. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.

119. Кудрявцев В.Н. Социальные деформации. М., 1992.

120. Кудрявцев В.Н., Несересянц В.С. Социальные отклонения. Введение в общую теорию. М., 1984.

121. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.

122. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.

123. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанов Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М., 1988.

124. Левитов Н.Д. От чего возникают недостатки в характере школьника и как их исправлять. М., 1961.

125. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1989.

126. Леонтьев А.Н. Мотивы, эмоции и личность // Психология личности: тексты. М., 1982.

127. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
128. Лисина М.И. Проблема антогенеза общения. М., 1986.
129. Личко А.Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков. Л., 1983.
130. Лукасин А.В. Тревожность школьника и познавательная активность // Развитие личности в процессе образования. Волгоград, 1996. С. 79—83.
131. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 128 с.
132. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. М., 1990.
133. Марциновская Т.Д. Диагностика психического развития детей. М., 1997.
134. Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1970.
135. Маслоу А. Психология бытия. М., 1971.
136. Матейчек З. Родители и дети. М., 1992.
137. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 256 с.
138. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М.; Воронеж, 1996.
139. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991.
140. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994. 216 с.
141. Михайлов В.Я. Педагогические условия социальной защиты детей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
142. Молодцова Т.Д. Психолого-педагогическая проблема предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации. Ростов н/Дону, 1997. 295 с.
143. Молодцова Т.Д. Теория и практика предупреждения и преодоления дезадаптации подростков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Дону, 1998.
144. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. 1997. № 6. С. 26—30.
145. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения // Педагогика. 1997. № 1. С. 19—23.
146. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Пенза, 1994.

147. Мудрик А.В. О воспитании старшекласников. М., 1976.
148. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников М.: Педагогика, 1984. 11 с.
149. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960; М., 1995.
150. Натанзон Э.Ш. Подход к трудным учащимся. Кишинев, 1980.
151. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: книга для учителя о психологии ученического коллектива. М., 1988.
152. Немов Р.С. Психология: В 3 т. М., 1995. Т. 1.
153. Немов Р.С. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М., 1995.
154. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. Л., 1983.
155. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у подростков // Общение и формирование личности школьника. М., 1987.
156. Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Дону, 1995.
157. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под. ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М., 1987. 303 с.
158. Овчарова Р.В. Психологический портрет социокультурного и педагогически запущенного ребенка. Архангельск, 1994.
159. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. М., 1994.
160. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
161. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М., 1987.
162. Павленко Т.П. Педагогические основы социальной адаптации подростков с отклонениями в развитии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
163. Пезешкиан Н.И. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт. М., 1993. 332 с.
164. Пергаменщик Л.А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. Минск, 1992.
165. Перминова Л.М. Содержание образования с позиции самоидентификации личности // Педагогика. 1997. № 3. С. 36—40.

166. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
167. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М., 1978. 173 с.
168. Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов н/Дону, 1996.
169. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д., 1995.
170. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
171. Плоткин М.М. Педагогические условия социальной реабилитации подростков // Педагогика. 1994. № 3. С. 36—39.
172. Подоляк Я.В. Личность и коллектив. М., 1989.
173. Познай себя: Диагностические методики самопознания. Ставрополь, 1995.
174. Потемкина О.Ф. Способ составления психологического портрета и автопортрета. М., 1993.
175. Проблема личности, профилактики отклонений в ее развитии / Под ред. И.А. Невского. М., 1993.
176. Профилактика отклонений в поведении детей и подростков / Под ред. И.А. Невского. М., 1993.
177. Психологическая служба в школе / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.
178. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под ред. Е.В. Шороховой, М.И. Бобневой. М., 1976.
179. Психологические проблемы изучения неформальных молодежных объединений / Под ред. М.А. Алемаскина и др. М., 1988.
180. Психологические тесты, опросники, методики. М., 1991.
181. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М., 1995.
182. Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Под ред. С.А. Беличевой и др. Тюмень, 1985.
183. Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1987.
184. Рейнвальд Н.И. Психология личности. М., 1987.
185. Решнидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994. 320 с.
186. Робер М.А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., 1988. 256 с.

187. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. М., 1994. 480 с.
188. Романенко Н.М. Организация сотрудничества в процессе преподавания курса биологии // Современные технологии образования. Волгоград, 1995. С. 52—53.
189. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.
190. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
191. Руководство практического психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.
192. Савина Ф.К. Исследовательская деятельность учителей и студентов // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии. Волгоград, 1996. С. 29—32.
193. Саржвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989.
194. Сафронова Е.М. Воспитание эстетического вкуса старших подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1992.
195. Селезнев А.В. Анализ подходов к гуманизации и гуманитаризации современного образования // Личностно-развивающий процесс: освоение идей и технологий, эффективность внедрения. Волгоград, 1998. С. 229—131.
196. Селье Г. Стресс без дистрессов. М., 1979.
197. Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург, 1995.
198. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося // Педагогика. 1997. № 3. С. 40—45.
199. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16—21.
200. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. Волгоград, 1994.
201. Сериков В.В. Многоуровневая подготовка учителя в условиях личностной ориентации образования // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии. Волгоград, 1996. С. 8—13.
202. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.

203. Сериков В.В., Сергеев Н.К. К методологии исследований взаимосвязи обучения с трудом как ведущего средства формирования личности школьника // Средства формирования всесторонне развитой личности. Волгоград, 1987. С. 16—27.
204. Сидоркин А.К. Диалог в воспитании: к постановке проблемы // Педагогика. 1996. № 2. С. 48—53.
205. Симонов В.М. Гуманизация естественнонаучного образования // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии. Волгоград, 1996. С. 95—97.
206. Симонов В.М. Гуманитаризация естественного образования в контексте развития компьютерных технологий. Волгоград, 1997.
207. Система психолого-педагогических мероприятий по предупреждению педагогической запущенности и правонарушений учащихся различных возрастных групп / Под ред. А.С. Белкина. Свердловск, 1985.
208. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным учащимся. М., 1958.
209. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
210. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Психологические основы проектирования образования: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
211. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресса, 1995. 384 с.
212. Социальная адаптация детей в детских учреждениях / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской и др. М., 1980.
213. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М., 1975. 239 с.
214. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974. 287 с.
215. Татарникова Л.И. Педагогическая валеология. Л., 1997.
216. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Круглый стол // Педагогика. 1996. № 5. С. 72—80.
217. Ткаченко А.С. Психолого-педагогическая помощь в условиях чрезвычайной ситуации // Педагогика. 1998. № 7. С. 50—54.
218. Трусов В.П. Современные психологические теории личности. Л., 1990.



219. Фелинская Н.И. Подростки-правонарушители в судебно-психиатрической клинике. Неврозы и нарушения характера у детей и подростков. М., 1973. 160 с.
220. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростка. М., 1982.
221. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
222. Филонов Г.Н. Социальная педагогика: сопряжение наук о человеке // Педагогика. 1996. № 6. С. 35—40.
223. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношение с окружающими. М., 1993. 511 с.
224. Формирование положительной мотивации обучения как способ профилактики дезадаптации подростков: Методическое пособие. Калач-на-Дону, 2000. 78 с.
225. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989. 448 с.
226. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991. 288 с.
227. Фридман Л.М. Опыт оценки воспитанности учащихся // Педагогика. 1997. № 4. С. 63—65.
228. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 2. 392 с.
229. Ходюк А.Г. Дисциплина и предупреждение педагогической запущенности школьников. Кишинев, 1991.
230. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М., 1993. 480 с.
231. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1995.
232. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей. М., 1989.
233. Черво Ю.Ю. Социально-педагогические условия коррекции отклоняющегося поведения подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
234. Черепанова Е.С. Психологический стресс. М., 1997.
235. Чечет Т.И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно-ориентированного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1997.
236. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990. 128 с.

237. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1980.
238. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М.: Владос, 1997. 544 с.
239. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Анализ семейных отношений у подростков при психопатиях, акцептуациях характера, неврозах и неврозоподобных состояний. Обнинск, 1992.
240. Эльконин Б.Д. Избранные психологические труды. М., 1989.
241. Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. М., 1998.
242. Эриксон Э. Детство и общество. М., 1992.
243. Юнг К. Аналитическая психология. М., 1995.
244. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 95 с.
245. Якиманская И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога: Материалы всероссийской конференции. М., 1996.
246. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
247. Ярошевский М.Г., Анциферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.

### Антидезаптационная триада



**Шкала для определения реальной адаптированности**

№ шкалы	Комплексы	Балл	ПОКАЗАТЕЛИ АДАПТАЦИИ
1	Мировоззренческий	1	Постоянное проявление асоциального поведения. Отсутствие интереса к культуре, ярко выраженный эгоцентризм
		2	Личностные убеждения противоречат общепринятым, исключения бывают редко. Склонны к открытым проявлениям агрессии, не терпимы к чужому мнению
		3	Моральные убеждения не устойчивы, противоречивы, зависят во многом от социума. Положительные нравственные убеждения в целом преобладают, но личность слабо способна их отстаивать
		4	Направленность личности положительная, но возможны единичные отступления от нормы. Может поддаваться в ряде случаев влиянию. Нравственные ценности не стали мировоззрением
		5	Личность полностью принимает общечеловеческие ценности. Отсутствуют асоциальные проявления деятельности, не вступает в противоречие с убеждениями
2	Субъектно-личностный	1	Сверхзаниженная самооценка, неадекватное отношение к требованиям к себе. Глубокая депрессия, фрустрация, попытки суицида
		2	Самооценка неадекватна, что проявляется и в поведении. Нередко действия в состоянии аффекта. Пониженная критичность к себе
		3	Неустойчивость самооценки, частая смена настроения, предрасположенность к легким депрессиям. Иногда бывают нервные срывы
		4	Самооценка может немного колебаться в различные стороны. Но в целом адекватна. Внутренние конфликты бывают эпизодически, удовлетворительно разрешаются
		5	Полностью адекватная самооценка, уравновешенность, внутренние конфликты отсутствуют, самокритичность хорошо развита
3	Деятельностный	1	Не может и не хочет выполнять заданий. Отвращение к любой деятельности, требующей напряжения. Полная дезорганизация. Открытый отказ от поручений. Мотивация отсутствует
		2	Преобладает отрицательная мотивация, необходим жесткий контроль, часто прямой отказ от деятельности, уход с уроков, дежурств
		3	Успеваемость неровная, недостаточная ответственность, подверженность настроениям, не все дела доводит до завершения. Самоконтроль очень слабый, преобладает отрицательная мотивация
		4	Успешная в целом деятельность, но мотивация может быть различной. Эпизодические срывы, недостаточная организованность. Необходим контроль деятельности
		5	Успешная учебная и общеполозная деятельность. Высокая ответственность в выполнении заданий. Высокий уровень самоорганизованности. Деятельность осознанная, положительная
4	Социально-идеологический	1	Отсутствие убеждений, асоциальное поведение, отказ от норм общества, полная апатия
		2	Убеждения противоречивы, преобладают негативного плана. Социальная активность отсутствует. Часты отступления от общепринятых норм
		3	Сильно поддаются влиянию, собственные убеждения слабо сформированы. Социальная активность низкая
		4	Убеждения есть, но подвержены колебаниям. Слабо способны отстаивать свои принципы, уровень социальной активности зависит от референтной группы
		5	Активная гражданская позиция, отстаивание своих убеждений, патриотизм, высокая социальная активность
5	Внутригрупповой	1	Отчуждение от социума, нарушение всех социальных связей, противопоставление себя обществу, социальная агрессия
		2	Постоянные глубокие конфликты. Референтная группа отрицательной направленности, авторитетом в классе не пользуется
		3	Часты конфликты с педагогами, сверстниками, родителями, но разрешаемы. Отношения в коллективе неровные, в коллективных делах участия почти не принимает
		4	Конфликты эпизодические, быстро разрешаемы, референтная группа имеет положительную направленность
		5	Отсутствие конфликтов, доброжелательные отношения, высокий уровень общительности, высокий авторитет среди окружающих
6	Иптимно-личностный	1	Большое количество врагов, отсутствие близких друзей, крайний индивидуалист
		2	Наличие приятелей, друзей нет. Конфликты с подавляющим большинством сверстников и педагогов
		3	Резко разделен коллектив на «своих» и «чужих». Конфликты с несколькими учителями
		4	Наличие друзей, с остальными отношения неравные. Бывают конфликты с отдельными учителями
		5	Хорошие, ровные отношения со всеми окружающими, высокая контактность

**Уровень реальной адаптированности** рассчитывается по формуле

$$Y_{AD} = \frac{P_{AD} \cdot 100}{M_{AD}} \cdot K,$$

где  $P_{ад}$  — реальная адаптация,  
 $M_{ад}$  — максимальная адаптация,  
 $K$  — возрастной коэффициент.

**Выделяем пять уровней адаптированности:**

1. Адаптированные (уровень адаптированности — от 90 % до 100 %);
2. В целом адаптированные (от 70 % до 89 %);
3. Частично адаптированные (от 50 % до 69 %);
4. Слабо адаптированные (от 30 % до 49 %);
5. Неадаптированные (менее 30 %).

## Содержание

Предисловие .....	5
Введение .....	8
ГЛАВА 1. Сущность процесса школьной адаптации учащихся подросткового возраста .....	12
1.1. Историко-теоретический анализ процессов школьной адаптации и дезадаптации .....	12
1.2. Факторы и виды дезадаптации подростков .....	21
1.3. Процессы адаптации в свете личностно- ориентированного подхода к образованию .....	47
ГЛАВА 2. Система работы педагогического коллектива по реадaptации и профилактике школьной дезадаптации подростков .....	67
2.1. Диагностика дезадаптации: причинный, сущностный и временной аспекты .....	67
2.2. Структурно-управленческие и валеологические основы системы обеспечения процессов подростковой адаптации и предупреждения дезадаптации .....	77
2.3. Особенности учебно-воспитательной деятельности по адаптации и реадaptации подростков в условиях школы .....	95
Заключение .....	123
Литература .....	125

*Для заметок*

Научное издание

**Варламова** Антонина Яковлевна

**ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ**

Главный редактор *А.В. Шестакова*  
Редакторы: *Е.М. Кокорева, О.В. Изотова*  
Технический редактор *М.Н. Растегина*  
Художник *Н.Н. Захарова*

ЛР № 020406 от 12.02.97

Подписано в печать 03.05. 2001 г. Формат 60×84/16.  
Бумага типографская № 1. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 8,37.  
Уч.-изд. л. 9. Тираж 100 экз. Заказ . «С» 49.

Издательство Волгоградского государственного университета.  
400062, Волгоград, ул. 2-я Продольная, 30.