

РАЗДЕЛ VI ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.0

Е. Н. Пустовая

ДИНАМИКА ЛАТЕНТНОЙ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ

Кризис, порожденный экономической нестабильностью, затронул все социальные институты, в том числе и школу. В настоящее время проблема школьной дезадаптации является одной из самых актуальных и, по данным официальной статистики, носит негативно-прогрессирующий характер. Данная проблема усугубляется ещё и тем, что часто протекает латентно.

Основные работы, в которых исследовались вопросы школьной дезадаптации, относятся к начальному периоду обучения (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. Л. Венгер, И. В. Дубровина, Э. Александровская, И. А. Коробейников, Н. Г. Лусканова, М. Р. Битянова и др.). Причины и формы проявления школьной дезадаптации исследовались в основном в связи с невротическими и пограничными психическими состояниями (М. М. Безруких, В. Е. Каган, И. В. Крук, Ю. А. Александровский, С. А. Беличева, Н. М. Иовчук, А. А. Северный и др.).

Существующие противоречия между необходимостью раннего выявления и предупреждения латентной школьной дезадаптации (ЛШД), недостаточной изученностью данного феномена, факторов риска его возникновения и динамики проявлений актуализируют тему исследования и придают ей теоретическую и практическую значимость.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились средние общеобразовательные школы г. Новосибирска. Выборку составили 142 учащихся. Исследование проводилось с 1996 по 2005 г. Пролонгированным обследованием охватывались целиком классы одной параллели в период их обучения с 1-го по 9-й класс. В экспериментальное исследование не входили учащиеся с явной школьной дезадаптацией (неуспевающие, пропускающие занятия, находящиеся на индивидуальном обучении). Из шести обследованных классов в начальном звене учащиеся четырех классов обучались по программе 1–3; учащиеся двух классов – по программе 1–4; при обучении в 9-м классе учащиеся трех классов перешли на профильное обучение (физико-математический, химико-биологический, гуманитарный профили); а других трех классов продолжили обучение по общеобразовательной программе.

Семьи учащихся в преобладающем большинстве являлись социально благополучными, полными и обеспеченными.

Исходя из установленных наиболее сложных и «уязвимых» периодов обучения, в которые школьная дезадаптация регистрируется наиболее часто: начало обучения в школе (1-й класс); переход из младшей школы в среднюю (3–5-й класс); окончание средней школы (7–9-й классы), диагностические срезы проводились в 1, 3, 5, 7 и 9-х классах.

Адаптация – это последовательность психологических реакций на объективную ситуацию, отражающих поведение, необходимое для совладания со специфической задачей (М. Perrez, М. Reicherts). В широком смысле под школьной адаптацией мы будем понимать взаимное приспособление ученика и школы, в результате которого происходит освоение новой деятельности, приобретение опыта ее выполнения и включение в межличностное общение.

Состояния **явной школьной (учебной) дезадаптации** характеризуются преобладанием неудовлетворительных оценок, конфликтными взаимоотношениями с педагогами и другими учениками, систематическими отказами от посещения школы. Для того чтобы случай рассматривался как явный, достаточно наличия, по крайней мере, двух из перечисленных условий¹.

При определении понятия «латентная школьная дезадаптация» мы использовали идеи В. М. Блейхер, И. В. Крук, Г. З. Батыгиной, Т. Д. Молодцовой, Н. В. Морозовой. На основании анализа существующих теоретических положений нами было уточнено определение **латентной школьной дезадаптации**, под которой, с нашей точки зрения, следует понимать *скрытое от окружающих неблагополучие во всех сферах учебной деятельности, проявляющееся в утрате интереса к познанию и подмене его учебным поведением, ориентированным на отметки, формальном выполнении норм школы как социального института, переживании состояния внутриличностного дискомфорта, выраженного в длительных внутренних конфликтах у детей без выраженной интеллектуальной недостаточности.*

Мотивация учения является внутренней побудительной силой, и по изменению этого параметра можно судить об уровне школьной адаптации. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребёнка, а его повышение – критерий положительной динамики в обучении и развитии.

Для решения поставленных задач изучения учебной мотивации, уровня и структуры заинтересованности подростка учебой в школе мы использовали методики Н. Г. Лускановой и W. Henning.

¹ Блейхер, В. М. Клиническая патопсихология: руководство для врачей и клинических психологов / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 624 с.

Исследование динамики развития школьной мотивации у учащихся 1–9-х классов проведено с помощью критерия Фридмана. Получено значение статистики, равное 34,965. Критерий Фридмана показывает наличие значимых различий ($p \leq 0,01$) в уровне развития школьной мотивации у школьников различных возрастных групп.

Выявленные результаты (рис. 1) наглядно показывают наличие выраженной тенденции к снижению уровня школьной мотивации в процессе обучения с 1-го по 9-й класс. Если в 1-м классе высокий уровень учебной мотивации характерен для 25% школьников, то во время обучения в среднем звене школы появляется тенденция к снижению значений высокого уровня учебной мотивации (14; 9%), а в 9-м классе он падает до 5%.

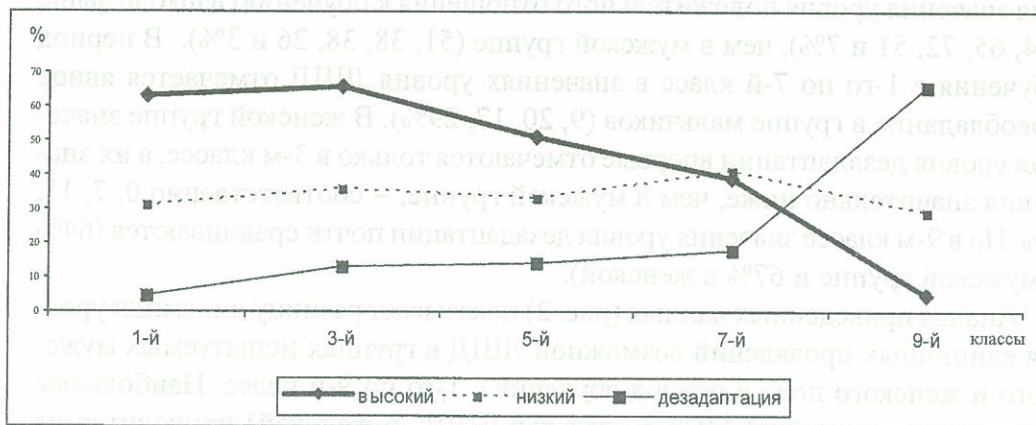


Рис. 1. Динамика уровня школьной мотивации в период обучения с 1-го по 9-й класс

Данные уровни школьной мотивации мы предлагаем соотносить со степенью риска возникновения латентной школьной дезадаптации:

- 1-й уровень – *адаптация*, отсутствие риска формирования школьной дезадаптации;

- 2-й уровень – *временная дезадаптированность*, которая устраняется с помощью адекватных адаптивных мероприятий, социальных и внутрипсихических действий, что соответствует неустойчивой адаптации («группа риска»);

- 3-й уровень – *устойчивая ситуативная латентная дезадаптированность*, которая имеет место, когда личность не находит путей и средств адаптации в определенных школьных ситуациях, хотя предпринимает такие попытки, в виде периодически возникающих невротических реакций, заострения акцентуированных личностных черт (единичные признаки латентной школьной дезадаптации);

- 4-й уровень – *общая устойчивая дезадаптированность*, которая является состоянием фрустрированности, активизирует становление пато-

логических защитных механизмов и выражается в формировании невротических состояний (выраженная ЛШД).

Сравнительный анализ общей динамики ЛШД показал, что значения показателей группы риска (38, 22, 31, 37 и 30%) и наличие единичных проявлений ЛШД (31, 36, 33, 41 и 29%) относительно стабильны на протяжении обучения с 1-го по 9-й класс. Так, уровень школьной адаптации на протяжении обучения снижается (25, 24, 14, 9 и 3%), в то время как уровень выраженной ЛШД, напротив, увеличивается, пик увеличения приходится на период обучения в 9-м классе (5, 13, 14, 18 и 66%).

Сравнительный анализ общей динамики ЛШД с учетом гендерных различий показывает, что для женской группы на протяжении всего обучения значения уровня положительного отношения к обучению в школе выше (74, 65, 72, 51 и 7%), чем в мужской группе (51, 38, 38, 26 и 3%). В период обучения с 1-го по 7-й класс в значениях уровня ЛШД отмечается явное преобладание в группе мальчиков (9, 20, 17, 29%). В женской группе значения уровня дезадаптации впервые отмечаются только в 3-м классе, а их значения значительно ниже, чем в мужской группе, – соответственно 0, 7, 11, 7%. Но в 9-м классе значения уровня дезадаптации почти сравниваются (64% в мужской группе и 67% в женской).

Анализ приведенных данных (рис. 2) показывает разницу динамики уровня единичных проявлений возможной ЛШД в группах испытуемых мужского и женского пола в период обучения с 1-го по 9-й класс. Наибольшее расхождение значений (46% в мужской и 19% в женской) приходится на период обучения в 5-м классе. Пик увеличения значений в женской выборке (с 19 до 44%) приходится на период обучения в 7-м классе и сравнивается с процентом в мужской выборке (46%). В период обучения в 7–9-м классах значимых различий динамики уровня единичных проявлений ЛШД в мужской и женской группах не выявлено. Таким образом, обнаружена отрицательная динамика в период обучения с 7-го по 9-й классы (количество случаев уровня единичных проявлений ЛШД снижается с 46 до 33% в мужской выборке и с 44 до 26% – в женской).

Динамика уровня выраженной ЛШД (рис. 3) остается относительно стабильной на протяжении обучения с 1-го по 7-й класс. Пик значений в обеих выборках приходится на период обучения в 9-м классе. В женской выборке показатель возрастает с 7 до 67% и с 29 до 64% – в мужской.

Таким образом, анализ динамики ЛШД показал, что уровень возможной ЛШД, имеющий единичные признаки, наблюдается во всех периодах школьного обучения (с 1-го по 9-й классы), снижение значений приходится на период обучения в 9-м классе. При этом уровень выраженной ЛШД является особенно высоким в период обучения в 9-м классе (возраст 15–16 лет).

На следующем этапе исследования был проведен анализ **структурных**

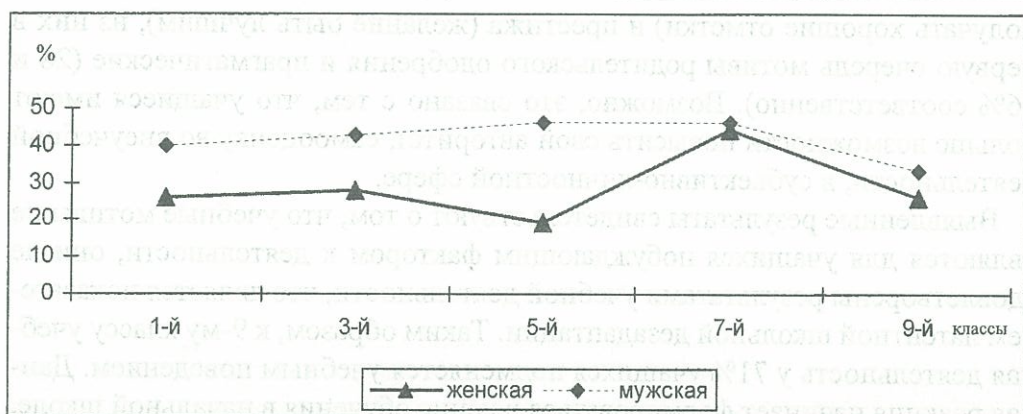


Рис. 2. Динамика уровня единичных проявлений ЛШД (с 1-го по 9-й класс)

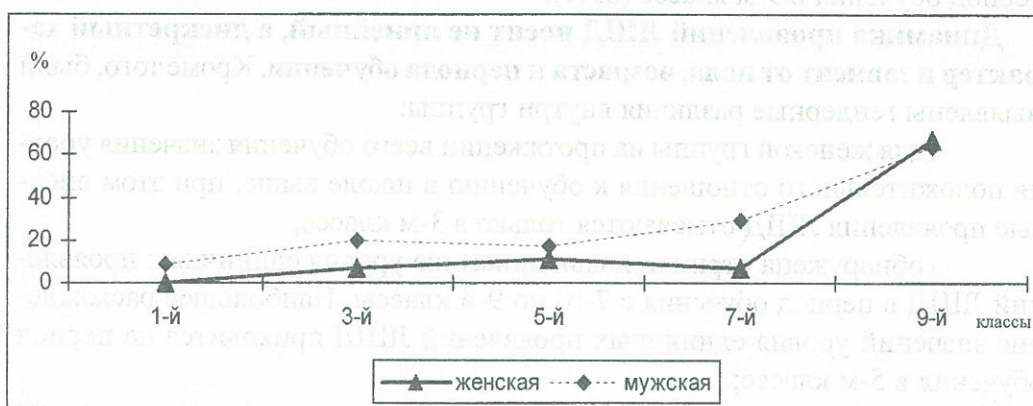


Рис. 3. Динамика уровня выраженной ЛШД (с 1-го по 9-й класс)

компонентов школьной мотивации, уровня и структуры заинтересованности учащихся 9-х классов учебой в школе (W. Henning).

В структуре общей школьной мотивации наибольшее количество высоких значений получили три вида мотивации, которые оказывают влияние на заинтересованность подростка учебой в школе: родительское одобрение, прагматический, учительского одобрения (28, 26 и 21% соответственно). При этом для учащихся характерно равновесие значений низкого и высокого уровня этих видов школьной мотивации: родительского одобрения (2% и 28% соответственно), прагматического (30 и 28% соответственно). Наибольшее количество низких значений получили 6 структурных компонентов школьной мотивации (групповой ориентации — 82%, эмоциональный — 74, учительского одобрения — 69, мотив долга — 67, честолюбивый — 67, познавательный — 67%) и общей школьной мотивации (66%).

Исследование общих видов учебной мотивации показывает, что хорошо осознаются и понимаются учащимися узколичностные мотивы (21%), которые сочетают: мотивы благополучия (стремление получить одобрение,

получать хорошие отметки) и престижа (желание быть лучшим), из них в первую очередь мотивы родительского одобрения и прагматические (28 и 26% соответственно). Возможно, это связано с тем, что учащиеся имеют больше возможности повысить свой авторитет, самооценку во внеучебной деятельности, в субъективно-личностной сфере.

Выявленные результаты свидетельствуют о том, что учебные мотивы не являются для учащихся побуждающим фактором к деятельности, они не удовлетворены результатами учебной деятельности, что является показателем латентной школьной дезадаптации. Таким образом, к 9-му классу учебная деятельность у 71% учащихся подменяется учебным поведением. Данная реакция начинает формироваться в конце обучения в начальной школе, закрепляется к 7–8-му классам, а пик увеличения значений приходится на период обучения в 9-м классе (65%).

Динамика проявлений ЛШД носит не линейный, а дискретный характер и зависит от пола, возраста и периода обучения. Кроме того, были выявлены гендерные различия внутри группы:

- для женской группы на протяжении всего обучения значения уровня положительного отношения к обучению в школе выше, при этом первые проявления ЛШД отмечаются только в 3-м классе;

- обнаружена отрицательная динамика уровня единичных проявлений ЛШД в период обучения с 7-го по 9-й классы. Наибольшее расхождение значений уровня единичных проявлений ЛШД приходится на период обучения в 5-м классе;

- динамика уровня выраженной ЛШД имеет гендерные различия только в количественном выражении. Значения уровня выраженной ЛШД остаются относительно стабильными на протяжении обучения с 1-го по 7-й класс, а пик значений в обеих выборках приходится на период обучения в 9-м классе.

Таким образом, латентную дезадаптацию можно считать наиболее сложным типом школьной дезадаптации. Школьное неблагополучие, сопровождающееся отрицательной мотивацией учения, может свидетельствовать и об искажениях в личностном развитии школьника, о наличии у него нечувствительности к реальному неблагополучию, закрытости для положительного опыта, носящих защитный характер и препятствующих его полноценному развитию.