**Специфические характеристики дезадаптированных подростков**

**различных типологических групп**

Демократические и социальные преобразования, начавшиеся в Республике Беларусь с середины 1990-х годов, выдвинули в разряд актуальных проблему гуманизации общества, обусловили внедрение инклюзивного обучения в педагогическую практику. В контексте социальных реформ проблема подростковой дезадаптации становится одной из наиболее серьезных социальных проблем современности в условиях образовательной инклюзии.

Исследования И. А. Коробейникова [1] подтверждают наметившуюся тенденцию к росту количества дезадаптированных учащихся, среди которых значительную часть составляют школьники подросткового возраста. Кроме того, подростки с нарушенным процессом адаптации составляют группу риска по отношению к пограничным нервно-психическим заболеваниям. По мнению А. И. Ковалева, дезадаптация усугубляет имеющиеся у подростков психологические и соматические нарушения и приводит к еще большей дезориентации и дальнейшим отклонениям в развитии, сказываясь на поведении и деятельности [2]. В этом контексте дезадаптация рассматривается как социальное явление, а подростки со средним и высоким уровнем дезадаптации попадают в категорию социально уязвимых.

В связи с этим, возникает потребность в анализе сущности понятия «дезадаптация», а также в выявлении специфических характеристик дезадаптированных подростков различных категорий, с которыми взаимодействует педагог *в гетерогенной образовательной среде:* с особенностями психофизического развития, инофонов, одаренных, с различными формами девиантного поведения, воспитывающихся в социально неблагополучных семьяхи др.

Под *дезадаптацией* понимают совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического статуса индивида социальным и правовым нормам. Дезадаптация, по мнению Т. Д. Молодцовой, это результат внутренней или внешней, нередко комплексной дегармонизации взаимодействия личности с другим индивидом и обществом в целом, которая проявляется во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности с окружающими людьми [3].

*Дезадаптированное поведение* подростков определяется сочетанием отрицательных факторов внешней среды и психологических особенностей личности и имеет объективные и субъективные проявления. Объективно оно проявляется в ограничении способностей выполнять социальные функции, в разрыве социальных связей, субъективно – в искажении системы внутренних норм, ценностных установок, в поведении, не соответствующим социально-правовым требованиям, принятым в обществе.

Сказанное выше обусловливает целесообразность рассмотрения личностных и поведенческих характеристик дезадаптированных подростков относительно их типизации в условиях гетерогенной образовательной среды.

В категорию дезадаптированных, прежде всего, попадают учащиеся с *особенностями психофизического развития (ОПФР)*, а симптомы дезадаптации выступают у них как *вторичные признаки нарушений.*

*Подросткам-дезадаптантам с трудностями в обучении (младший подростковый возраст)* посвящено исследование И. А. Коробейникова, в котором автор отмечает неадекватное реагирование данной категории детей на условия и требования среды [1]. Данные психологических (Т. В. Егорова [4]) и педагогических (С. Г. Шевченко [5]) исследований свидетельствуют о том, что у детей с трудностями в обучении, имеющих высокий уровень дезадаптации, замедлен темп формирования системы социальных отношений, представлений и знаний о них.

Рассмотрим специфические особенности дезадаптированных учащихся *с интеллектуальной недостаточностью.* Исследования О. А. Бажуковой показали, что *у данной категории подростков,* дезадаптированное поведение является результатом основного дефекта и преломляется через призму индивидуально-типологических особенностей [6]. Исследователь отмечает агрессивность, конфликтность, тревожность, неадекватность реакций во фрустрирующих ситуациях, как наиболее часто встречающиеся характеристики дезадаптированного поведения. Для 40% умственно отсталых подростков-дезадаптантов характерно, по мнению автора, следующее сочетание акцентуаций: демонстративность, экзальтированность, эмотивность и др. О. А. Бажукова считает, что для большинства дезадаптированных подростков с интеллектуальной недостаточностью характерны реакции экстрапунитивной направленности (агрессии на окружающих), а ведущим типом реакции является самозащитный.

В работах Г. Г. Запрягаева, рассматриваются следующие особенности дезадаптированного поведения подростков с интеллектуальной недостаточностью: наличие дисфорий с большой амплитудой колебаний (от аффективного взрыва с разрушительными действиями до своеобразной эйфории), эгоизм, отсутствие чувства привязанности, грубость, жестокость, демонстративность [7]. В исследованиях Э. Я. Альбрехта отмечены следующие особенности: высокий уровень тревожности, страх контактов, резкая заниженность самооценки, повышенная психологическая ранимость, стремление к уединению, гипертрофированное переживание неудач, связанное со стремлением занять определенную позицию в коллективе [8].

Н. В. Кузьмина отмечает у дезадаптированных подростков с интеллектуальной недостаточностью следующие признаки: повышенную внушаемость в отношении асоциальных форм поведения, аффективную возбудимость со склонностью к агрессии, выраженный негативизм [9].

П. О. Омарова выделяет у данной категории учащихся неуважительное отношение к коллективу класса, неприязненное отношение к педагогам, стремление избежать контактов с одноклассниками, предпочтение общения с лицами, склонными к совершению противоправных действий [10].

У подростков *с речевыми нарушениями* дезадаптация проявляется в преобладании отрицательных эмоций, частой смене настроения, аффективных вспышках, проявлении агрессии к окружающим, конфликтности, раздражительности. Дезадаптированные подростки *с нарушением слуха*, вследствие изолированности их референтных групп и общения с помощью жестового языка, непонятного для большинства окружающих, могут быть вовлечены в криминальную деятельность [11].

По данным отечественных и зарубежных исследований среди подростков *с нарушениями зрения* наблюдается значительно больше детей с нарушениями в эмоциональной сфере, чем среди нормально видящих детей, что отражается на уровне адаптированности в социуме. Становление эмоциональной сферы в условиях зрительной депривации представляет сложный и противоречивый процесс. Межличностные отношения с ровесниками у детей с нарушениями зрения часто определяются особым отношением к ним как со стороны взрослых, так и самих сверстников: чрезмерная опека, введение ограничений в двигательной активности и свободном времяпрепровождении, сужение круга общения и др. Эти факторы обусловливают своеобразие процесса адаптации подростков с нарушениями зрения, что сказывается на характере их общения с ровесниками.

В работе Л. И. Солнцевой указывается, что у подростков с нарушенным зрением проявляются специфические эмоциональные состояния, связанные с осознанием собственного дефекта, которые оказывают негативное влияние на формирование образа «Я». В неблагоприятных случаях эти состояния приобретают форму устойчивой дезадаптации, что создает предпосылки повышенной социальной уязвимости данной категории учащихся [12].

Таким образом, дезадаптированное поведение подростков с особенностями психофизического развития, часто является реакцией на несоответствие их возможностей, в силу дефекта, требованиям образовательной среды. С другой стороны, дезадаптационные проявления у подростков с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата часто являются ответной реакцией на несоответствие условий образовательной среды потребностям данной категории учащихся. Так как выбор адекватных средств компенсации в подростковом возрасте у ребенка с особенностями психофизического развития ограничен, то его социализация зачастую осуществляетсяна основе осознанного противодействия школьным нормам.

Гетерогенная среда общеобразовательной школы в настоящее время представлена не только детьми с особенностями психофизического развития, но и также *учащимися других национальностей*, что отражает, в частности, процессы миграции и урбанизации в обществе. Нередко положение детей-мигрантов в школе наносит ущерб их самоутверждению. Незнание языка и культуры страны приводит к тому, что учащиеся-инофоны чувствуют себя дискомфортно, отстают от других учащихся в изучении школьных предметов, находясь в условиях инокультурной среды. Стремление сохранить собственную идентичность, приверженность прежним ценностям обостряет их пребывание в школе на фоне возникающих конфликтов. Все эти проблемы могут подорвать возможности ребенка-переселенца получать позитивные ощущения за пределами семьи, в другой социальной группе. На этой основе немаловажным аспектом решения данной проблемы является работа сдетьми-мигрантами по формированию у них межкультурной коммуникативной компетентности.

Обучение подростков-мигрантов начинается с периода острых адаптационных процессов, которые, как правило, сопровождаются «культурным шоком». Адаптация подростков-инофонов рассматривается, по мнению Е. А. Набивачевой, как «прохождение через множество культурных различий» [13]. Психическая дезадаптация в условиях миграции проявляется в нарушениях восприятия пространства и времени, в появлении необычных психических состояний и сопровождается выраженными вегетативными реакциями. Если такие проявления дестабилизации повторяются довольно часто, у подростка-инофона возникает стойкое внутреннее недовольство собой, своим положением, что способствует возникновению внешнего (по отношению к среде) конфликта, который ведет к устойчивому психологическому дискомфорту и, как результат такого состояния, к дезадаптированному поведению.

Отдельную категорию дезадаптированных подростков в гетерогенной образовательной среде школы представляют *одаренные учащиеся*. В психологической литературе рассматриваются следующие причины уязвимости одаренных детей: стремление к совершенству (перфекционизм); ощущение неудовлетворенности; нереалистические цели; сверхчувствительность; повышенная потребность во внимании взрослых, нетерпимость. Перфекционизм одаренных, по мнению А. Б. Холмогоровой, как чрезмерное стремление к совершенству, порождает конкурентные отношения в подростковой среде, что приводит к социальной изоляции, дефициту поддержки [14]. Он может стать причиной постоянного напряжения, интенсивного негативного аффекта, депрессии, суицидальных намерений и дезадаптированного поведения в форме академической прокрастинации – склонности откладывать выполнение учебных задач на потом.

Эмпирические исследования Т. Ю. Юдеевой зафиксировали высокие показатели перфекционизма у одаренных подростков с депрессивными и тревожными расстройствами, связанные с дефицитом социальной поддержки и негативным аффектом [15]. С. Н. Ениколопов отмечает, что для подростков-перфекционистов с высоким уровнем дезадаптации типичными являются следующие поведенческие стратегии: чрезмерная активность или, наоборот, избегание, которые не только повышают риск психосоматических расстройств, но и затрудняют совладение со стрессом [16]. Не менее серьезные проблемы возникают и у одаренных детей со сниженной самооценкой: их поведение отличается нерешительностью, конформностью, крайней неуверенностью в собственных силах, которые формируют чувство зависимости, сковывая развитие инициативы и самостоятельности в поступках и суждениях. А. М. Прихожан отмечает следующие факторы уязвимости дезадаптированных одаренных подростков: нейротизм, межличностная зависимость, экстернальность, которые могут предрасполагать к тревожному реагированию перед лицом стрессогенных жизненных ситуаций [17].

Признаки дезадаптации одаренных подростков могут проявляться как результат так называемых «кризисов одаренности». К числу наиболее опасных из них, относится кризис, получивший в быту очень точное название, – «звёздная болезнь». В «звёздном» самосознании одаренных учащихся зарождаются наряду с нарциссизмом чувство величия, высокомерия и стойкого превосходства над другими, что провоцирует коммуникативные проблемы со сверстниками, и как результат –дезадаптацию.

Результатом дезадаптации одаренных учащихся также могут стать следующие кризисы одаренности: креативности, интеллектуальности, мотива достижений. Н. С. Лейтес считает, что кризис креативности проявляется в утрате творческого потенциала: подросток прекращает создавать особые, свойственные его одаренности творческие продукты [18]. По мнению автора, кризис интеллектуальности проявляется в снижении интеллектуальной активности одаренного подростка, проявляющийся в исчезновении интеллектуальной продуктивности. Кризис мотива достижений проявляется в снижении или полной потере интереса к процессу и результатам своего труда.

Значительную часть категории дезадаптированных учащихся составляют подростки с девиантным поведением. С. А. Беличева считает основной причиной *девиантного поведения* учащихся их неблагоприятное психосоциальное развитие и нарушения процесса социализации и социальной адаптации [19]. В качестве источника дезадаптации подростков с девиантным поведением рассматриваются три фактора:

1. дефицит личного социально-психологического потенциала подростка, определяющий его низкие адаптивные способности для реализации субъектной позиции в социально-образовательном процессе школы;
2. дефицит субъективно-личностных качеств родителя как агента социализации, блокирующий возможность предстать перед подростком в качестве значимого лица и социальной модели для формирования социальной компетенции развивающейся личности учащегося;
3. дефицит субъективно-профессиональных качеств личности учителя как агента социализации, препятствующий реализации возлагаемых на него социально-педагогических задач в социально-образовательном процессе школы.

По мнению ряда авторов (И. Б. Михайловская [20], Ю. А. Клейберг [21] и др.), подросткам-дезадаптантам, склонным к совершению правонарушений, свойственна завышенная самооценка и преувеличение своих возможностей. Другая точка зрения представлена в работе М. Раттера, который высказывает предположение о том, что именно низкая самооценка является одним из факторов, определяющих переориентацию подростка на асоциальный путь развития [22]. В работе М. И. Рожкова представлены данные о положительной корреляции между низкой самооценкой и последующим усвоением подростком девиантных реакций, а также между предшествующим девиантным поведением и последующим повышением самооценки [23]. Анализ исследований показывает, что на фоне фрустрации подростки-дезадаптанты с девиантным поведением составляют высокий процент от всего количества дезадаптированных учащихся в гетерогенной образовательной среде школы.

В категорию дезадаптированных также часто попадают *подростки, воспитывающиеся в социально неблагополучных семьях*, где родители имеют низкий уровень педагогической культуры.У данной категории подростков 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; приобретение вредных привычек (алкоголизм, наркомания, токсикомания); попытки суицида и др. По мнению Т. Д. Молодцовой, дезадаптация у подростков, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях, также проявляется в депрессивных расстройствах, усилении комплекса ущербности, неполноценности, фрустрационных и невротических состояниях, озлобленности, агрессивности, негативизме [3]. Об этом необходимо помнить учителю, работающему с данной категорией учащихся, чтобы предупредить у подростков отрицательные дезадаптационные проявления.

Проведенный анализ специфических характеристик различных категорий дезадаптированных подростков, в числе которых учащиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР), инофоны, одаренные, с девиантным поведением, из социально неблагополучных семей, позволил заключить, что все названные категории дезадаптированных подростков проявляют следующие *общие* характеристики: повышенную тревожность, неудовлетворенность статусом в группе сверстников, болезненное переживание на фоне ущемленного чувства собственного достоинства, многообразие отрицательных эмоциональных переживаний. Диапазон эмоциональных проявлений у дезадаптированных подростков весьма широк: от робости и плаксивости до озлобленности и агрессивности; от эмоциональной лабильности до психомоторной расторможенности; от опасений до выраженных страхов; от апатии до стертой депрессии и т. д. Внешние признаки эмоциональных отклонений проявляются в замкнутости, повышенной аффективности, незаинтересованости в выполнении различных заданий. Это обусловлено особенностями пубертатного периода, явлениями акселерации, соматическим неблагополучием, личностными характеристиками подростка и т. д. В то же время каждая из названных категорий дезадаптированных подростков обладает своими *специфическими характеристиками*, что определяется особенностями социальной ситуации развития учащегося, состояниемего физического и психического здоровья, нарушениями взаимодействия в системах «родитель-подросток»,   
«педагог-учащийся», «учащийся-учащийся» и др.

Так, ведущими дезадаптационными характеристиками в отношении подростков с ОПФР следует назвать следующие: повышенную агрессивность, синдром расторможенности влечений (особенно у подростков с интеллектуальной недостаточностью); недостаточное понимание детьми с трудностями в обучении значимости социальных ценностей, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками; неадекватную самооценку, формирующуюся на фоне дефекта и приводящую к проблемам в межличностном общении, развитию аддикций; повышенную внушаемость и импульсивность; уязвимость перед физическим и сексуальным насилием. Практика инклюзивного образования показывает, что первичный дефект часто становится причиной нарушенной коммуникации, усиливая тем самым дезадаптивные проявления.

К специфическим характеристикам дезадаптированных *учащихся-инофонов* относятся: кризисное протекание адаптационных процессов, проявляющихся в несоответствии поведения нормам и требованиям страны проживания, в нарушениях восприятия пространства, времени, национальной идентичности, в повышенной агрессивности и конфликтности.

Дезадаптированное поведение *одаренных учащихся* чаще всего проявляется как отклоняющееся поведение на базе гиперспособностей. К специфическим характеристикам дезадаптированных одаренных подростков относятся: перфекционистские установки в виде нереалистично высоких стандартов деятельности и запрета на ошибку, недостаточный уровень развития коммуникативных навыков, неуважительное отношение к «обычным» сверстникам. Дезадапционные реакции часто проявляются в виде явлений прокрастинации, «звездной болезни», кризисов одаренности.

В отношении дезадаптированных учащихся с *девиантным поведением* и учащихся, *воспитывающихся в социально неблагополучных семьях*, можно выделить следующие специфические признаки: неумение реализовать потребность во внимании социально одобряемым способом, недоверие взрослым, повышенное чувство опасности, неверие в собственные силы, высокий уровень внутренней агрессии, неверный выбор преимущественно используемых копинг-стратегий при решении проблем.

Проведенный анализ теории и практики показывает, что успешность взаимодействия педагогов с дезадаптированными подростками, обусловлена как пониманием ими индивидуальных особенностей учащихся, так и их знаниями специфических характеристик каждой типологической группы (категории) подростков-дезадаптантов.

**Список использованных источников**

1. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
2. Ковалева, А. И. Проблемы результативности социализации молодежи в изменяющемся обществе // Вестн. Междунар. акад. наук (Русская секция) / А. И. Ковалева. – 2007. – № 1. – С. 73–77.
3. Молодцова, Т. Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации / Т. Д. Молодцова // Концепт. – 2013. – № 05. – С. 51–55.
4. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Т. В. Егорова. – М.: Москва, 2002. – 80 с.
5. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко. – М.: Аркти, 2001. – 224 с.
6. Бажукова, О. А. Коррекция дезадаптивного поведения подростков с интеллектуальной недостаточностью: автореф. канд. психол. наук / О. А. Бажукова. – СПб.: Академия, 2006. – 24 с.
7. Запрягаев, Г. Г. Психологическая характеристика подростков с трудностями поведения: автореф. дис. канд. психол. наук / Г. Г. Запрягаев. – М.: Просвещение, 1986. – 17 с.
8. Альбрехт, Э. Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: автореф. дис. канд. психол. наук / Э. Я. Альбрех. – М.: АПН СССР. НИИД, 1976. – 25 с.
9. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
10. Омарова, П. О. Методика преподавания прав ребенка. Учебное пособие для высших учебных заведений / П. О. Омарова, Д. М. Маллаев. – Махачкала: Алеф, 2008. – 180 с.
11. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика / Л. В. Андреева. – М.: Академия, 2005. – 371 с.
12. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
13. Набивачева, Е. А. Профилактика дезадаптации иностранных студентов в образовательном пространстве российского вуза: дис. канд. пед. наук / Е. А. Набивачева. – М.: Хабаровск, 2010. – 112 с.
14. Холмогорова, А. Б. Клиническая психология: в 4 т. / А. Б. Холмогорова [и др.]. – М.: Академия, 2012. – Т. 2: Частная патопсихология. – 432 c.
15. Юдеева, Т. Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога / Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18–48.
16. Ениколопов, С. Н. Средства массовой коммуникации и насилие // Проблемы медиапсихологии / С. Н. Ениколопов. – М.: РИП Холдинг, 2002. – С. 87–103.
17. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD) / А. М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Академия, 2007. – 192 с.
18. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды / Н. С. Лейтес. – М.: МПСИ, 2003. – 64 с.
19. Беличева, С. А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход / С. А. Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 2006. – 234 с.
20. Михайловская, И. Б. Комментарий к Уголовно-процессуальному кодексу Российской Федерации / И. Л. Петрухин, И. Б. Михайловская. – М.: Проспект, 2013. – 992 c.
21. Клейберг, Ю. А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков / Ю. А. Клейберг. – Кемерово, 1996. – 133 с.
22. Раттер, М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2009. – 128 с.
23. Рожков, М. И. Воспитание трудного ребенка / М. И. Рожков. – М.: Педагогика, 2001. – 234 с.