



УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

А. И. Долженко

Рассматриваются основные аспекты социальной адаптации умственно отсталых детей, обучающихся в начальных классах вспомогательной школы-интерната, в аспекте как патобиологических социализирующих влияний на личность ребенка, так и ближайшей микро-среды, оказывающей непосредственное воздействие на формирование его личностных образований.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, адаптация, социализация.

Довженко А. І. Розумова відсталість і проблема соціальної адаптації

Розглядаються основні аспекти соціальної адаптації розумово відсталих дітей, котрі навчаються у початкових класах допоміжної школи-інтернату, в аспекті як патобіологічних соціалізуючих впливів на особистість дитини, так і найближчого мікросередовища, що чинить прямий вплив на формування її особистісних утворень.

Ключові слова: розумово відсталі діти, адаптація, соціалізація.

Dolzenko A. I. Mental Retardation and the Problem of Social Adaptation

The basic aspects of social adaptation of mentally restricted children of elementary subordinate boarding school in the aspect of pathobiological and social conditions on the children personality are disclosed in the article.

Keywords: mentally retarded children, adaptation, socialization.

Доминирующая в отечественной теории и практике система представлений о нарушениях умственного развития, главным образом, как о клинических феноменах, в основе которых лежат механизмы органического дизонтогенеза, отводят малосущественную, второстепенную роль факторам социального ряда, рассматриваемых в качестве неких фоновых условий, либо несколько усиливающих, либо смягчающих проявление органического дефекта.

Распространение этих представлений не только на познавательную деятельность, но и на личность ребенка, отстающего в развитии, в теоретическом плане неоправданно упрощает понимание механизмов взаимодействия биологического и социального в формировании личности. В практическом плане – не только порождает общеизвестные трудности дифференцированной диагностики и социального прогноза, но и препятствует созданию эффективных форм профилактической, психокоррекционной и реабилитационной помощи детям с легкими нарушениями умственного развития.

Преодоление этих трудностей возможно лишь на основе реализации личностного подхода как в понимании, так и в изучении феномена психического недоразвития, что предполагает прежде всего смещение акцентов исследований с патобиологических его детерминант на клиническо-социально-психологические и педагогические.

Масштабность, многоаспектность и недостаточная разработанность факторов и механизмов социализации, определяющих своеобразие социального становления и социально-психической адаптации личности умственно отсталых детей, а также недооценка важности научно-практической разработки проблемы социально-трудной адаптации таких детей на протяжении всего периода пребывания во вспомогательной школе требуют продолжения проведения исследования, разумного ограничения его объема [1].

Исходя из реальных методических и организационных возможностей, мы сочли возможным сосредоточиться, главным образом, на тех проблемах социально-трудной адаптации, которые возникают у детей в период начального обучения во вспомогательной школе-интернате. Тем более что этот период является критическим, прежде всего, в том смысле, что в нем проверяется на прочность сложившаяся к началу обучения в школе структура интеллектуального и личностного развития такого ребенка, в опосредованном виде отражающая особенности его предшествующей социализации.

Изучение основных факторов и механизмов социализации, определяющих своеобразие социального становления и социально-психической адаптации умственно отсталых детей в период их обучения во

Долженко Алевтина Ивановна, доктор педагогических наук, заведующая Севастопольской психолого-медико-педагогической консультацией

вспомогательной школе-интернате, является объективной необходимостью: появляется реальная возможность установления психолого-педагогических путей реализации таких адаптивных связей на конкретном методическом уровне.

Кроме того, выявление специфики социализирующих влияний на разных этапах личностного становления учащихся вспомогательной школы позволяет определить основные факторы социального и психологического ряда, приводящих к вторичным нарушениям как психологического, так и личностного развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Совершенно очевидно, что в существующей структуре социально-психологического и психолого-педагогического подходов основные проблемы социально-трудовой адаптации интересующей нас категории детей требуют досконального изучения поэтапного формирования у них устойчивых социально-психологических образований, которые помогут им в самостоятельной жизни быть равноправными членами общества не на словах, а на деле, в процессе повседневной жизни.

Анализ литературных источников и научных материалов показывает, что различные аспекты адаптации учащихся младших классов привлекают внимание самого широкого круга специалистов: детских психиатров, психологов, педагогов, физиологов. В самом общем виде под адаптацией школьника подразумевают соответствие социопсихологического и психофизиологического состояния ребенка требованиям школьного обучения, которое зачастую затруднено в силу определенных причин или, в крайнем случае, становится невозможным.

Из этого следует, что в категорию дезадаптированных будут прежде всего попадать дети с различными формами нарушения психического развития. В этом случае проявления школьной дезадаптации будут выступать в роли вторичных признаков этих нарушений. Однако нередко первичные симптомы психического недоразвития могут быть настолько слабо выражены, что сами по себе не способны стать причиной нарушений школьной адаптации, но становятся таковой при определенных условиях, связанных не столько с индивидуальными особенностями ребенка, сколько с внешними по отношению к нему ситуациями. Диапазон их широк, но источники немногочисленны и ограничиваются негативными факторами, проявляющимися в неадекватных педагогических воздействиях как со стороны школы, так и со стороны семьи. Поэтому необходим целенаправленный поиск верных путей осуществления адаптации детей, которые в силу специфики своего развития требуют создания специальной системы психолого-педагогической деятельности в каждом аспекте их адаптации, в том числе и социально-трудовой,

определяющем их социальный статус в обществе после окончания срока школьного обучения.

Следует отметить, что социально-трудовую адаптацию школьника можно рассматривать еще и относительно только учебной деятельности, если таковую рассматривать как трудовую, поскольку учеба – основной вид деятельности человека в определенный период его жизни. Именно в процессе учебной деятельности, особенно в начальный период обучения в школе, проявляются все недостатки социализирующего плана, которые более очевидны при наличии органического дефекта.

Симптомокомплексы, сопровождающие проявления органического поражения головного мозга при легкой умственной отсталости, проявляются в период обучения детей с такой патологией развития во вспомогательной школе-интернате. Именно в этом типе учебно-воспитательного учреждения обучение тесно переплетается с бытовыми проблемами, с необходимостью самостоятельно не только учиться, но и выполнять все трудовые поручения и задания, связанные с самообслуживанием и необходимостью круглосуточно пребывать в коллективе.

Устойчивые, вовремя не скорректированные формы школьной дезадаптации, усугубляя проявления изначально грубых отклонений в психофизическом развитии ребенка, нередко конструируют симптомокомплексы, несовместимые с пребыванием ребенка в детском коллективе. В этом, в частности, зачастую кроется одна из основных причин трудностей дифференциальной диагностики нарушений развития, выявляемых именно на этапе начального обучения в школе. Между тем, необходимость ранней дифференциации очевидна как в связи с проблемой отбора детей в специальные школы и классы, так и тем, что в качестве наиболее вероятных негативных последствий школьной дезадаптации следует отметить формирование устойчивых видов нарушения поведения, нередко достигающих уровня клинической и криминальной выраженности (Л. Б. Филонов, Г. В. Скобло, Т. М. Соколовская, В. М. Шумаков, К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова, Б. Н. Алмазов и др.).

Нельзя отрицать тот факт, что в младшем школьном возрасте прогноз успеваемости ребенка в основном делается на основании интеллектуальных возможностей ребенка, которые проявляются с первых дней его пребывания в школе. Даже незначительные, на первый взгляд, нарушения интеллектуального развития ребенка будут снижать его школьный успех, затрудняя процесс обучения и требуя специальной коррекционной работы, не говоря уже о ребенке с олигофренией, когда дезадаптация становится неизбежной.

Несостоятельность в учебной деятельности затрудняет формирование всех адаптив-

ных механизмов, провоцируя возникновение нарушения школьной дисциплины на фоне полной утраты интереса к школе, что нередко приводит к формированию личности с асоциальными формами поведения, а также к возникновению нервно-психических и психосоматических расстройств, что характерно и для учащихся вспомогательной школы. Однако следует в контексте рассматриваемой проблемы отметить, что в основе нарушенного поведения школьника могут лежать и отклонения в развитии первичного уровня, когда они формируются в связи с нейродинамическими расстройствами (синдром гипервозбудимости или психомоторной заторможенности). Психологические трудности дезадаптирующего характера при этом в основном носят вторичный характер. Зачастую таковые являются следствием неверной трактовки педагогом индивидуально-психологических особенностей ребенка [4].

Успешная адаптация к школе как составляющая социальной адаптации во многом зависит от личностных особенностей детей, сформировавшихся на предшествующих этапах их развития. Несформированность коммуникативных навыков, а также отрицательные личностные черты приводят к отвержению или пассивному игнорированию ребенка одноклассниками, что является характерным и для учащихся вспомогательной школы.

Демонстративно негативное отношение учителя к ребенку формирует аналогичное отношение и со стороны сверстников, приводя к его изоляции. Исследования многих авторов [2; 3; 5 и др.] подтверждают, что отрицательный стиль отношения учителя к недисциплинированным и неуспевающим ученикам приводит к тому, что они сразу попадают в категорию отвергаемых, что препятствует коррекции их интеллектуального развития и формирует у них нежелательные черты характера, что вторично усугубляет школьную неуспеваемость.

Таким образом, каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную структуру нарушений школьной адаптации. Кроме того, действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через ряд других, роль и место которых, а также мера патогенности не являются постоянными. Картина школьной дезадаптации происходит не просто на фоне, а в неразрывной связи с симптомами психического дизонтогенеза, что все же не дает оснований для их отождествления, а требует проведения анализа их соотношения в каждом конкретном случае.

В настоящее время одной из важнейших причин школьной дезадаптации стали считать неполную готовность ребенка к обучению в школе.

Первичная же интеллектуальная недостаточность уже на ранних этапах онтогенеза оформляется в фактор нарушения

процесса социализации опосредованно – через структуры дезадаптивных способов реагирования со стороны ближайшего окружения, поэтому подготовка к обучению в школе затруднена на всех этапах и приобретает характер поиска психолого-педагогических путей приспособления такого ребенка к новым условиям пребывания и формам деятельности.

Неблагоприятный опыт ранних социальных взаимодействий, усваиваемый ребенком с умственной отсталостью, еще больше усугубляет и без того сложную картину социально-трудовой адаптации.

Как говорилось выше, одним из наиболее частых признаков дезадаптированности школьника являются нарушения поведения, разнообразие внешних проявлений которых, так же как и обуславливающих их механизмов, определяется влиянием специфики социальной ситуации развития ребенка и его индивидуальными психофизиологическими особенностями. Нередко поведение, не соответствующее принятым нормам, рассматривается как признак дезадаптированности. В то же время образ тихого ребенка может маскировать глубокие переживания и находящийся на грани эмоционального срыва дискомфорт, связанный с отвержением или неудачами в сфере межличностных отношений.

Главным условием социально-психической адаптированности, как известно, является возможность удовлетворения потребности своих основных социогенных потребностей. Если же уточнить содержание доминирующих социогенных потребностей ребенка младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, то можно выделить потребность в признании со стороны ближайшего окружения, сверстников и соучеников, потребность в самоутверждении, которые зарождаются и формируются в сфере активных межперсональных взаимодействий в круге разнообразных форм деятельности (в учебе, игре, трудовых видах деятельности, во внеклассных мероприятиях). Неудовлетворенность своим положением в коллективе, неумение согласовывать свои притязания с его требованиями, неспособность выработать приемлемую стратегию поведения выступают как основные источники конфликтов. Поэтому, с нашей точки зрения, несмотря на интеллектуальный дефект, ни слабая успеваемость, ни плохое поведение ученика младшего возраста вспомогательной школы сами по себе не должны рассматриваться как проявления школьной дезадаптации и служить поводом для вывода ребенка на индивидуальное обучение на дому, поскольку не во всех случаях они имеют негативное влияние на сферу межличностных взаимодействий, являющуюся той основной средой, через которую преломляются и в которой осуществляются процессы адаптации ребенка к школе. Тем не менее, неудачи в межличностных отношениях, которые выражаются в нарушении общепринятых контактов со сверстни-

ками, являются признаками школьной социально-психической дезадаптации.

Как известно, ряд исследователей указывают, что потребность в общении с другими людьми является базальной и ее недостаточное удовлетворение может иметь нежелательные для развивающейся личности последствия. Психологический дискомфорт, возникающий у ребенка с фрустрированной потребностью в общении, вынуждает его к поиску средств защиты и компенсации. А так как выбор этих средств в детском возрасте ограничен, то самоактуализация часто осуществляется в разной мере осознанном противодействии школьным нормам, за которым стоит стремление занять привилегированную позицию в среде сверстников. Реакция других членов коллектива на такое поведение может быть также различной: от активного отвержения ребенка в открытых межличностных конфликтах, до пассивного игнорирования, когда большинство членов классного коллектива как бы не замечают тех или иных учащихся, не проявляя к ним ни отрицательного, ни положительного отношения.

Подобная изоляция, по мнению многих авторов, наиболее тяжело переживается ребенком, и формы протеста против подобной изоляции могут быть наиболее brutальными и наименее конструктивными. Однако, в зависимости от индивидуальных характеристик эффективности, активности, уверенности в себе и других личностных качеств, а также от степени глубины переживаемой фрустрации, ее проявления во внешнем поведении иногда длительное время могут оставаться незамеченными педагогом. Поэтому для оценки истинной меры психологического комфорта в межличностных отношениях очень важной для понимания индивидуального стиля адаптивного поведения ребенка и уровня его социально-психической адаптированности необходимы специальные средства индикации возможных нарушений в этой сфере.

К сожалению, этой проблеме в дефектологии не уделяется должное внимание, несмотря на то, что у детей с легкой умственной отсталостью критика в собственный адрес не нарушена и они склонны и к соперничанию, и к глубоким эмоциональным переживаниям, связанным с нарушением психологического комфорта в межличностных отношениях. Например, поведение ребенка, выражающее подчеркнутое стремление соответствовать школьным нормам, «хорошо себя вести» на уроках, заслужить одобрение учителя, может являться результатом глубокой неудовлетворенности отношением со стороны сверстников. Такое поведение, ориентированное в основном на взрослого, может определяться потребностью в социальной поддержке, которая хотя бы частично компенсировала неудачи ребенка в сфере межличностных взаимодействий с одноклассниками.

Сходное по внешним проявлениям поведение ребенка, но с удовлетворительным

статусом в классном коллективе, может свидетельствовать о хорошем уровне адаптированности, в структуре которой важную роль играют склонность к соблюдению порядка и избеганию конфликтных ситуаций как с детьми, так и с взрослыми. Таким образом, выявлению различий в психологической структуре внешне сходных стратегий поведения способствуют не только формальные характеристики, но и конкретные критерии, лежащие в основе признания или отвержения того или иного члена детского коллектива.

Не располагая соответствующей методической базой, сегодня мы не можем выявить наиболее типичные способы самоорганизации личности детей этой категории, поведенческие стереотипы их реагирования в проблемных ситуациях и некоторых элементов ценностно-мотивационной регуляции поведения. Все перечисленные личностные образования демонстрируют характер адаптивно-компенсаторных процессов, представляющих значительный интерес в рамках поставленной цели исследования. В этой связи следует предположить, что в качестве основного объекта психолого-педагогической диагностики следует выделять не столько типогруппы детей с умственной отсталостью, сколько вторичные проявления, формирующиеся у них как результат защитно-приспособительного поведения в системе отношений с социумом. Этот диагностический уровень является наиболее результативным для психолого-педагогической коррекции, а также для психокоррекционной или психотерапевтической работы.

Кроме того, важно отметить, что на решающее значение роли детства в формировании личности человека указывают целый ряд психологов (И. В. Дубровина, М. И. Лисина, А. Г. Рузская и др.). Наиболее четко сформулировал эту мысль В. В. Давыдов, отметив, что разгадку «ставшей» личности надо искать на ранних этапах ее развития. Это утверждение полностью относится и к детям с легкой умственной отсталостью: порочное влияние асоциальной семейной среды сказывается на них и видно с первых дней пребывания во вспомогательной школе. Эти дети сквернословят, не приучены к элементарным правилам поведения, неопрятны, могут лгать, брать чужие вещи и пр. Такие качества отталкивают детей: они неохотно с ними играют на переменах и в свободное от занятий время, стараются оставить без внимания их просьбы и т. п.

Ретроспективный анализ условий и особенностей раннего развития ребенка, принятый в отечественных исследованиях советского периода, направленный на изучение роли механизмов взаимодействия биологических и средовых факторов в формировании нарушенного развития, подтверждает влияние раннего периода развития ребенка на формирование его личности в дальнейшем. Следует отметить, что исследования дефектологического профиля отводят ведущую роль в нарушении разви-

тия ребенка биологическим аспектам. При этом снижается роль средовых факторов и ограничивается она перечислением неблагоприятных условий воспитания такого ребенка в семье. Конечно, такой подход может положительно сказаться на выявлении общих тенденций, отрицательно влияющих на развитие рассматриваемой нами категории детей, но он явно недостаточен для оценки частного случая, поскольку при внешне сходных факторах риска могут формироваться разные по своей патопсихологической структуре проявления нарушенного развития личности ребенка с легкой степенью умственной отсталости.

В результате теоретического анализа проблемы социализации и социально-психической адаптации личности детей с легкой умственной отсталостью можно сделать несколько выводов:

- связь процессов социализации и социальной адаптации определяется наличием единого интегрирующего их объекта – личностью ребенка;
- усвоение социального опыта ребенком, т.е. опыта, приобретаемого в структуре межличностных отношений, происходит на основе социально-психической адаптации, сложного механизма формирования основы социального поведения;
- первичная интеллектуальная недостаточность, сформированная на раннем этапе психомоторного развития ребенка, оформляется в фактор нарушения процесса социализации опосредованно, через структуры дезадаптивных способов поведения, как реакции на неприятие со стороны ближайшего окружения;
- неблагоприятный опыт ранних социальных взаимодействий, усваиваемый ребенком с легкой умственной отсталостью в асоциальных и педагогически некомпетентных семьях или в условиях психической депривации (воспитание вне семьи), приводит к вторичным нарушениям психо-социального развития и углублению социально-психической дезадаптированности личности;
- в структуре социально-психической адаптированности наиболее интенсивные сдвиги происходят при резких изменениях социальной ситуации развития, связываемых с процессом вхождения в организованные группы сверстников и с началом освоения ситуации школьного обучения;
- особенности социально-психической адаптированности на более поздних этапах возрастного развития определяются характером динамики интеллектуального развития и сферы самосознания (самооценка, уровень притязаний, критичность), рассматриваемых в контексте адекватности постановки жизненных целей, а также характера микросоциальных влияний

ЛІТЕРАТУРА

1. Долженко А. И. Педагогические основы социально-трудовой адаптации учащихся младших классов вспомогательной школы : монография / А. И. Долженко. – Севастополь, 2012. – 272 с.
2. Коломинский Н. Л. Взаимосвязь стиля отношения учителя к детям с его социально-психологической наблюдательностью / Н. Л. Коломинский, Н. А. Березовин // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника. – Киев, 1975. – С. 270–275.
3. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося / С. В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 143–148.
4. Манова-Томова В. С. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте / В. С. Манова-Томова, Г. Д. Пирьов, Р. Д. Пенушлиева : пер. с болгар. – София : Медицина и физкультура, 1981. – 190 с.
5. Султангалиева Ж. К. Особенности эмоциональных реакций детей в ситуации депривации на признание / Ж. К. Султангалиева // Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М., 1985. – С. 53–60.

Цитувати: Долженко А. И. Умственная отсталость и проблема социальной адаптации / А. И. Долженко // Постметодика. – 2014. – № 3. – С. 35–39.

© А. И. Долженко, 2014. Стаття надійшла в редакцію 10.06.2014 ■