

Практико-ориентированный подход к типологии школьной дизадаптации

Катунова В.В.,

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, Приволжский исследовательский медицинский университет (ФГБОУ ВО ПИМУ) Минздрава России, Нижний Новгород, Россия, katunova@mail.ru

В статье приводится обобщенный обзор направлений и форм нарушений адаптации к школьному обучению. Эта тема в настоящее время имеет высокую актуальность вследствие происходящей сейчас интеграции в ней интересов психологии, педагогики, физиологии и медицины, а также современной практической ориентированности научной психологии в этой области. Значительную проблему составляет унификация методологического подхода к выделению типов школьной дизадаптации. На основе имеющихся в современной зарубежной литературе результатов ведущих исследований представлена попытка классификации направлений и форм школьной дизадаптации. Выделены типы нарушений по ведущему дизадаптирующему фактору, по направлениям выявляемых нарушений (формам проявления) и по длительности их проявления. Данная типология может быть полезна ученым и практикам различных направлений в методическом плане анализа школьной дизадаптации.

Ключевые слова: школьная адаптация, нарушение адаптации, дизадаптация младших школьников, расстройство адаптации, типы дизадаптации, психологическое здоровье, дезадаптационный синдром.

Для цитаты:

Катунова В.В. Практико-ориентированный подход к типологии школьной дизадаптации [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 19–39. doi: 10.17759/psyclin.2019080302

For citation:

Katunova V.V. A Practice-Oriented Approach to the Typology of School Maladjustment [Elektronnyi resurs]. Clinical Psychology and Special Education [Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiia], 2019, vol. 8, no. 3, pp. 19–39. doi: 10.17759/psycljn.2019080302 (In Russ., abstr. in Engl.)

Школьная адаптация – это процесс приспособления ребенка к роли ученика и к различным аспектам школьной среды. Система школьной адаптации, мотивации и успеваемости школьников представляет собой конгломерат взаимосвязанных конструктов. Ведущими показателями успешности школьной адаптации служат физическое здоровье ребенка, психологический комфорт его обучения, эффективность его учебной деятельности и признание его академической успешности в близкой социальной среде [46]. Они служат индикаторами успешности ассимиляции и аккомодации школьных условий, социальных и поведенческих норм, критериев обучения, а также свойств личности. Основными личностными характеристиками ребенка, определяющими успешность его адаптации в школе, часто называются удовлетворенность его потребностей, отсутствие внутренних препятствий к их удовлетворению, выраженность внутренних мотивов в реализации потребностей в обучении (высокая учебная мотивация), эмоциональная зрелость, умение создавать комфортные для себя условия обучения. Каждый из этих параметров имеет свои качественные характеристики и может быть выявлен диагностически [46].

Происходящие с ребенком изменения – привыкание к новым учителям, пространствам, школьным и классным правилам и процедурам, ожидаемым учебным результатам, сложности учебной деятельности и общения со сверстниками – не всегда протекают благоприятно. Академические достижения, особенно в средней школе, в значительной степени основаны на адаптационных способностях детей. Если ребенок хорошо приспособлен к своему пространственному и социальному окружению, то он будет мотивирован на успех в учебной деятельности. Низкие адаптивные способности приводят к неблагоприятным последствиям относительно формирования личности ребенка в течение последующей жизни. Поэтому очень важно изучать и выявлять благоприятные и неблагоприятные факторы, которые определяют адаптацию ребенка, его мотивацию и приводят к высокой школьной успеваемости [29]. Неспособность к такому приспособлению может привести к проблемам с психологическим и психическим здоровьем, а также к отказу от обучения в школе и может потребовать консультирования у соответствующего специалиста.

В европейской клинической психологии дизадаптация определяется как психологическое расстройство, которое развивается в ответ на ситуативный социальный стрессор. В клинической психологической и медицинской практике более уместным представляется использование термина «дизадаптация» (частичное нарушение адаптации, или расстройство адаптации) в отличие от его паронима «дезадаптация» (полная неспособность к адаптации или ее кардинальное нарушение). При этом понятие «дезадаптационный синдром» в такой системе предстает как отдельная клиническая категория, определяющее высокий уровень развития такого нарушения. Расстройства адаптации – это связанные со стрессом состояния, которые не соответствуют полному критерию другого психического расстройства [34]. Расстройства школьной адаптации вызываются конкретными источниками стресса, такими как тяжелый личный кризис (для детей это может быть конфликт с родителями, сверстниками, тяжело переживаемая учебная неуспешность и т.п.) или серьезные неожиданные негативные события (развод

родителей, смерть родственника, тяжелая болезнь, переезд семьи, смена школы или класса). Термин «школьная дизадаптация» не является клиническим термином, указывающим точный диагноз. Он обычно признается в качестве описательного термина для состояния ребенка, который развивается таким образом, что оказывает плохое влияние на себя или своих сверстников и не может учиться без поддержки родителей, учителей и других взрослых, находящихся в повседневном контакте с ним [52]. По сравнению со сверстниками того же возраста дети с трудностями обучения, как часто выявляется, испытывают различные уровни дизадаптации, которая часто приводит к эмоциональным нарушениям и поведенческим проблемам в семье, школе или других социальных условиях [27]. Нарушение адаптации искажает нормальное социальное или учебное поведение ребенка, вызывая снижение успеваемости, проблемы с поддержанием дружеских отношений, нежелание ходить в школу и другие воспитательные и образовательные проблемы. В дальнейшем эти нарушения могут перерасти в асоциальное или антиобщественное поведение, такое как вандализм или воровство. Дети с расстройствами адаптации часто сообщают о физических симптомах, таких как боли в животе и головные боли, проблемы со сном, постоянная усталость [34]. Обычные симптомы дизадаптации могут включать также депрессию, беспокойство или расстройство сна [29].

Многочисленность факторов, вызывающих нарушения адаптации, и форм их проявления вызвали необходимость их типологизации. Нами были проанализированы публикации в иностранной периодике по данной теме преимущественно в период с 2012 по 2019 годы. Приведенные описания картин школьной дизадаптации в зарубежной социальной, педагогической и клинической психологии мы объединили в результате анализа в несколько классификаций по факторам, определяющим ее развитие и проявление. Во-первых, варианты учебной дизадаптации подразделяются психологами по источнику – то есть по основному дизадаптирующему фактору. Среди них мы выделяем валеологический, личностный, семейный, образовательно-средовой, общественно-социальный типы.

Валеологический тип школьной дизадаптации. Адаптивные способности ребенка прежде всего определяются состоянием его физического и психического здоровья. Большинство врожденных и хронических заболеваний, а также ряд особенностей функционирования организма ребенка, выраженных как медицинские синдромы и расстройства (РАС, СДВГ и т.д.), достаточно ярко проявляются в поведенческой, эмоциональной, социальной, мотивационной и других сферах личности ребенка [36; 40]. На становление школьной адаптации сильное влияние оказывают заболевания, протекающие не только в это время, но и на ранних стадиях жизни ребенка, в период становления его основных физиологических и психических функций [47]. Большинство тяжелых расстройств и заболеваний вызывают дефицитное развитие общих психических способностей ребенка (внимания, мышления, речи и других), формируя снижение его общих учебных способностей и способствуя дизадаптации его в школьной среде [22; 30]. Проявления этого типа дизадаптации отражаются прежде всего на состоянии здоровья ребенка, а также в негативной динамике этого состояния [25; 30; 37]. Подобные результаты были получены Дж. Джаном, Н. Ли и С. Лю (Zhang J.J., Li N.X., Liu C.J.) при обследовании

детей и подростков (781 человек) в Китае. В данном исследовании были выявлены связи между неудовлетворительным состоянием здоровья и поведенческими проблемами этих детей и подростков в школьной обстановке. Они установили, что уровень здоровья ребенка коррелирует с его способностью и отношением к обучению, асоциальным и рискованным поведением, а также с социальной адаптацией и семейными ролевыми функциями [53]. Исследование Б. Стаблера и Р.Р. Клоппера (Stabler B., Clopper R.R.) школьной успеваемости и психологической адаптации у низкорослых детей (166 детей, направленных на лечение с помощью гормона роста) позволило подчеркнуть роль фенотипических признаков как важного валеологического фактора, влияющего на нарушение адаптивных ресурсов ребенка [48]. У обследованных детей с клинически низким ростом были выявлены значимо более низкая учебная успеваемость (не коррелирующая с уровнем их интеллекта), более выраженные проблемы поведения и социальной компетентности. Отмечается также важность соблюдения режима учащегося в период адаптации к школьным нагрузкам. Особенно это касается умеренности дозирования интеллектуальных нагрузок, работы с источниками информации (телевизор, компьютер и др.) [26; 32], а также индивидуальной достаточности сна для ребенка. Доказано, что эти параметры могут оказывать влияние на поведенческие проявления и школьную успеваемость ребенка посредством поддержания его адаптационных ресурсов [18]. Примечательно, что не только здоровье самого ребенка может быть фактором риска развития школьной дизадаптации, но и наличие тяжелых заболеваний в сиблинговой связи (то есть у братьев и сестер) [9].

Личностный тип школьной дизадаптации. В психологии достаточно четко обозначаются критерии «готовности к школе», или школьной зрелости. Это понятие четко определяет критерии психической зрелости ребенка, способного выдержать школьные нагрузки без ущерба для своей психики и быть успешным в этих условиях относительно усвоения учебного материала и норм учебного поведения. Прежде всего к этим критериям относятся зрелость социально-психологических защит и внутренней мотивационной структуры, уровень развития эмоционального и поведенческого самоконтроля. Несформированность или незрелость этих личностных характеристик ученика в условиях школьного обучения способствует развитию его дизадаптации, что симптоматически проявляется в соответствующих личностных сферах (эмоциональной, поведенческой, коммуникативной) школьника. Связь между зрелостью используемых социально-психологических защит и успешностью психологического функционирования была оценена М. Сандстремом и Ф. Крамером (Sandstrom M.J., Cramer Ph.) в группе учащихся начальных школ (95 человек) г. Уильямстауна (США). Анализ полученных ими данных показал, что дети, которые полагались на отрицание как незрелую форму социально-психологической защиты, демонстрировали более высокие оценки тревожности и депрессии, а также имели более высокие оценки (по данным родителей) о проблемах с внешним и внутренним контролем поведения. Напротив, дети, которые использовали идентификацию как более зрелую форму социально-психологической защиты, демонстрировали более высокие оценки компетентности в социальной, академической, поведенческой, спортивной и общеобразовательной областях [44]. Ряд исследователей обращают внимание на значимые различия

в выраженности поведенческих проблем младших школьников в зависимости от уровня их эмоционального интеллекта [11].

Семейный тип школьной дизадаптации. Большая часть частных случаев учебной дизадаптации происходит из-за дисфункциональности семьи ребенка. В случае смерти одного из родителей (или обоих), их развода или высокой занятости ребенок испытывает недостаток внимания со стороны значимого взрослого. Это приводит к формированию у ребенка долгосрочной эмоциональной депривированности. Как следствие у таких детей развиваются сложности с формированием успешной адаптации к школьной и общественной жизни [23; 49]. Проявления этого типа дизадаптации может отражаться в отношении ребенка с другими членами семьи. При этом он может демонстрировать протестное поведение против родителей или других членов семьи, дискредитировать семейные ценности (не соблюдать режим, сбегать из дома и т.п.), соперничать с братьями и сестрами, вплоть до физического выяснения отношений, игнорировать потребности семьи и ее отдельных членов. В исследовании А.М. Кусимано (Cusimano A.M.) экспериментально доказана (на выборке из 86 семей с двумя родителями и, по крайней мере, с одним ребенком в возрасте от 8 до 11 лет) связь между родительскими конфликтами, привязанностью родителей и детей, а также проблемами поведения детей в этом возрасте [13]. Похожие результаты были получены Дж. Коу, П. Дэвисом и М. Стердж-Эпплом (Coe J.L., Davies P.T., Sturge-Apple M.L.) при исследовании связи семейной нестабильности в отношениях, связанных с деструктивным конфликтом между родителями, внутренними представлениями детей о своей незащищенности в семейной системе и уровне их школьной дизадаптации в младших классах [12]. К похожим выводам пришли С. Роберрс, Ф. ван Оорт, А. Хуйзинк (Robbers S., van Oort F., Huizink A.) в ходе исследования роли влияния семейной ситуации на эмоциональные и поведенческие проблемы у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста при сходных генетических условиях (4592 пар близнецов) [43]. Результаты исследования С. Баско (Bascio S.M.) и его коллег о взаимосвязи школьной дизадаптации и представлений детей об отношениях в их семьях, проведенного на 210 первоклассниках, показали, что негативные представления детей об отношениях между их родителями косвенно связаны с их школьной успеваемостью. Нарушения отношений между родителями оказались достоверно связаны с негативными шаблонами обработки информации от сверстников, что в свою очередь определяло увеличение уровня школьной дизадаптации в течение 1 года [4]. Изучение отношений внутри 225 приемных семей и связи их типов с поведением детей 6-7-летнего возраста позволило установить, что эмоционально теплое отношение к ребенку в детстве даже в приемных семьях позволяет ему иметь гораздо меньше поведенческих проблем, связанных с адаптацией, в младшем школьном возрасте. Напротив, чрезмерно активный и гиперэмоциональный типы отношений к ребенку в детском возрасте способствуют возникновению у него адаптивно-поведенческих проблем и проявлению их в младшем школьном возрасте [42].

Образовательно-средовой тип школьной дизадаптации. На успешность школьной адаптации ребенка во многом оказывает влияние социально-

психологический климат в классе и учебном заведении, которое он посещает [2; 11]. Неблагоприятные отношения с одноклассниками, учителем или другими членами педагогического процесса являются дизадаптационными факторами, способствующими формированию негативных установок ребенка на обучение в этой среде, снижению учебной мотивации [7]. В некоторых случаях фактором школьной дизадаптации может являться сама учебная программа – сложная или непривычная для ряда учащихся. Американские педагоги отмечают большую психологическую проблему во влиянии образовательного контекста, который, по их мнению, своим форматом и способом трансляции способен усугублять тревогу, депрессию, агрессию и вызывать плохое поведение детей в начальной школе [2; 17]. У тех детей, которые долгое время не могут добиться успеха в школе и остаются без достаточной педагогической и психологической поддержки, учебная мотивация может значительно снижаться. Впоследствии они могут даже бросить школу. Следовательно, их учебная деятельность может вступать в противоречие с возможностями актуального развития и личностным ростом [10]. Этот тип дизадаптации проявляется в отношении ребенка к школьной системе. При этом он может нарушать школьную дисциплину, портить школьное имущество, пагубно влиять на других одноклассников, бросать вызов школьной администрации и оскорблять учителей, игнорировать школьные мероприятия, коллективные формы работы; противопоставлять себя одноклассникам или учителям, что создает конфликты [10].

Чаще всего дети с нарушениями учебной адаптации в академическом плане менее успешны. Слабая и кратковременная концентрация внимания приводит к непостоянству в работе, что затрудняет их обучение как знаниям и навыкам. Их неакадемические способности и достижения не могут быть адекватно оценены в школьной среде. Кроме того, их академическая успеваемость не может быть сопоставима с их интеллектом и социальной зрелостью. Это несоответствие вызывает нежелание принимать учебный материал, уровень которого ниже, чем у учеников того же возраста. Длительный опыт учебных неудач не только препятствует их заинтересованности и мотивации в учебной работе, но и снижает их уверенность в себе в других видах деятельности, особенно в новых осваиваемых областях. Порочный круг повторяющегося опыта неудач и низкой самооценки детей мешает им в дальнейших успехах в учебе. В итоге сами дети и их семьи не ожидают успехов в учебе, что снижает мотивацию детей в дальнейшем [10]. В исследовании, проведенном на двух выборках детей начальной школы США (1364 учащихся) и Канады (1447 учащихся), был определен еще один фактор учебной дизадаптации – школьная мобильность, т.е. переход из одной школы в другую (в ряде случаев это было связано с переездом семьи учащегося). Учеными отмечено, что наличие и частота смены учебных условий оказывают влияние на социальные стороны школьной дизадаптации: уровень изоляции и отстраненности ученика, его принадлежность к асоциально настроенным сверстникам и уровень агрессии по отношению к сверстникам. Анализ полученных данных, учитывающий особенности личности, семьи и друзей, показал, что дети, которые имели опыт переезда и перехода в новую школу, в младших классах были подвержены риску либо социальной абстиненции (в канадской выборке), либо принадлежности к социально дизадаптированным сверстникам (в выборке США) [16].

Общественно-социальный тип школьной дизадаптации. В социальном плане важными факторами формирования адекватного адаптационного потенциала учащегося выступают социальное и экономическое положение его семьи [14; 53], принадлежность к распространенной или коренной этнической группе [24; 45], принадлежность к городской или сельской популяции. В социальном плане такой тип школьной дизадаптации может проявляться следующим образом. Обладая слабо развитым самоконтролем, некоторые из учащихся проявляют импульсивное поведение (вспышки гнева, использование нецензурной лексики, воровство или вандализм). Некоторые из них могут быть безразличными, эмоционально холодными и ограждать себя от какого-либо контакта с другими людьми. Имея низкую осведомленность о социальных нормах и правилах, дети могут быть вовлечены в деятельность асоциальных групп сверстников или общаться со учащимися старших классов, что может привести к прогулам учебных занятий и/или правонарушениям [39; 51]. Кроме того, Б. Кочендерфером и Г. Лэддом (Kochenderfer B.J., Ladd G.W.) была установлена связь между детской виктимизацией вследствие преследования сверстниками и формированием школьной дизадаптации. Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что виктимизация является предпосылкой детского одиночества и избегания школьных занятий [28]. Большое значение имеет деятельность ребенка, сопровождающая учебный процесс. Частая незанятость учебными, трудовыми или другими полезными работами дома или в школе, отсутствие эффективного руководства может привести к асоциальному поведению или депрессии [11].

Кроме того, типы школьной дизадаптации могут быть разделены по длительности их проявления. По степени длительности можно выделить временную (ситуативную) и длительную дизадаптацию.

Временная дизадаптация. Проблемы школьной адаптации у большинства детей, как правило, носят временный характер и могут быть решены посредством развивающего обучения и консультирования прежде, чем они станут постоянными. Этот вариант больше связан с эмоциональными проявлениями, в некоторых случаях протекающими даже в скрытой форме. Поведенческих проявлений на начальной стадии дизадаптации меньше, чем на последующих. По частоте проявления такая форма встречается гораздо чаще, чем устойчивая. В некоторых случаях такие нарушения корректируются самой учебной системой, и вследствие привыкания или изменения провоцирующей ситуации ребенок адаптируется к школьным условиям достаточно эффективно [11]. Временная дизадаптированность также устраняется с помощью адекватных психологических мероприятий, социальных и внутриспсихических действий. Отмечается, что нарушение процесса обучения, испытываемое детьми с эмоциональными проблемами, как правило, успешно преодолеваются, если будет предоставлена специальная помощь – коррекционного психолога, дефектолога, логопеда [11].

Длительная дизадаптация. При длительном воздействии дизадаптационных факторов (по одним данным более 6 месяцев, по другим – более года), особенно при их комплексном воздействии, ситуативная школьная дизадаптация (острый дезадаптационный синдром) может перейти в клиническую форму, когда

формируется хронический дизадаптационный синдром [14; 50]. Основными критериями его выделения служат длительность проявления соответствующей симптоматики и яркость ее проявления в школьной и повседневно-бытовой жизни ученика [1]. Такая форма дизадаптации имеет гораздо больше возможных негативных последствий, чем острая форма, и эти последствия более сложны для коррекции и терапии [19; 38]. Дети с высоким уровнем длительной дизадаптации неэффективны в социальном плане – в их непосредственном окружении дома, в школе или других социальных условиях. Проявление проблем адаптации может включать в себя депрессию или травмы, навязчивые идеи, отказ от школьного обучения, различные формы девиантного поведения (побег, наркоманию и токсикоманию, агрессию, насильственное поведение и т.п.) [11]. В клинических случаях некоторым детям могут потребоваться специальные интенсивные программы, чтобы помочь им в адаптации к учебной деятельности. Такие программы не всегда могут быть предоставлены в обычных школах. Если фактические данные свидетельствуют о том, что эмоциональные и поведенческие трудности детей настолько серьезны и сложны, что их специальные образовательные потребности не могут быть должным образом удовлетворены общеобразовательными школами, а внешнее обеспечение не может быть организовано в рамках общего образования, то для таких дизадаптированных детей будет предпочтительнее обучение в рамках специального образования.

Все изучаемые варианты развития учебной дизадаптации на начальной стадии обучения мы также можем разделить *по направлениям (симптомам) выявляемых нарушений и формам их проявления*. В отличие от типов дизадаптации, формы проявления нарушений характеризуют особенности и симптомы дизадаптационных процессов.

В европейской клинической психологии выделяют 6 типов школьного дизадаптационного синдрома, характеризующихся следующими эмоциональными и/или поведенческими симптомами: *депрессивный* тип (симптомы: чувство грусти, слезы и безнадежность, отсутствие удовольствия от того, что раньше его доставляло); *тревожный* тип (симптомы: беспокойство и нервозность, трудности с концентрацией внимания или запоминанием, чувство подавленности); *смешанный* тип (симптомы представляют собой смесь депрессии и тревожности); тип *с нарушением саморегуляции поведения* (симптомы: поведенческие проблемы, такие как противодействие, игнорирование важных задач или импульсивность – пропуски занятий, вандализм и т.п.); *эмоционально-поведенческий* тип (симптомы представляют собой комбинацию симптомов депрессии и тревожности, а также поведенческих проблем); *неуточненный* тип (симптомы не соответствуют другим категориям, но обычно связаны с физическими проблемами, проблемами с успешностью школьного обучения, в отношениях с семьей и друзьями) [1]. Важно отметить, что формы дизадаптационных нарушений не соответствуют сходным с ними по проявлениям синдромам и заболеваниям [6].

На основе проведенного анализа психологических исследований вне клинической сферы мы в обобщенной форме выделяем две формы дизадаптации – поведенческую и эмоциональную.

Поведенческая форма школьной дизадаптации – это нарушения адаптации, которые проявляются в поведенческой сфере. Часто именно поведенческие проявления дизадаптации диагностируются всеми членами социального окружения ребенка – учителями, родителями, сверстниками, иногда самим учащимся. В зависимости от темперамента и личного опыта таких детей, их эмоциональные и поведенческие трудности могут проявляться чрезвычайно разнообразными способами, начиная от проявлений интенсивной интровертированности и заканчивая ярко выраженным экстравертным поведением [11]. В исследовании Р. Карбонно, М. Бойвина (Carbonneau R., Voivin M.), проведенном на выборке 2045 детей в возрасте от 1,5 до 5 лет, были установлены связи между уровнем выраженности трех категорий деструктивного поведения в раннем детстве – гиперактивности–импульсивности, негативных реакций и физической агрессии – и уровнем школьной адаптации в первом классе. Дошкольники, которые имели высокий уровень гиперактивности–импульсивности, негативных реакций и физической агрессии, демонстрировали эти же особенности поведения и в первом классе [8]. Исследование поведенческой саморегуляции учащихся 1-2 классов (1155 человек), выполненное А. Бакер-Грёндалем, А. Наерде и Т. Идсе (Backer-Grøndahl A., Naerde A., Idsoe T.), позволило установить связь ее уровня с академической компетентностью и дизадаптацией в 1 классе средней школы. Причем формированию и развитию школьной дизадаптации способствовали как чрезмерно высокая, так и чрезмерно низкая способность школьника к саморегуляции [3]. В исследовании Т. Абри, С.И. Брайс (Abry T., Вруссе С.И.) была обнаружена связь между выраженностью внешнего и внутреннего локусов контроля поведения учащихся первых классов, неблагоприятными факторами социально-психологической ситуации развития ребенка (структура, тип, социальное и экономическое положение семьи, уровень образования матери, уровень здоровья) и показателями индивидуально-психологического развития и поведения детей (академическая успеваемость, социальная зрелость, посещаемость занятий). Результаты этого исследования показали, что уровень индивидуально-психологического развития и зрелости поведения учащихся напрямую связан с уровнем их внутреннего самоконтроля (независимо от пола). А показатели социально-психологической ситуации развития ребенка напрямую определяют успешность формирования внутреннего самоконтроля [2].

Эмоциональная форма школьной дизадаптации. Изменения эмоционального фона, происходящие в ходе школьной дизадаптации учащихся младших классов, могут иметь различные варианты. Это могут быть проявления тревоги и депрессии, на клинически значимом уровне переходящие в тревожные или депрессивные расстройства [33]. Чаще всего в этот период можно диагностически достоверно разделить личностную и школьную тревожность учащегося. Эти два типа тревожности различаются по источнику, сфере проявления и механизму формирования. Эмоциональные нарушения в ходе дизадаптации в младшем школьном возрасте могут проявляться в виде эмоциональной импульсивности, подавленности (депрессивности) или эмоциональной экспрессивности (чрезмерной выразительности эмоций) [9; 20]. Причем эмоциональные переживания, отражающиеся на эффективности адаптационного процесса, могут быть связаны с ним как напрямую (переживания по поводу школьных трудностей, отношений

в классе и т.п.), так и косвенно (переживания по поводу семейных проблем, отношений с родителями и т.п.) [10; 41]. Уже в младшем школьном возрасте состояние здоровья и сопутствующие изменения внешности, осознаваемые ребенком, способны формировать у него патологически заниженную самооценку, опосредованно влияя на формирование дизадаптации в школьном социуме [21; 35]. Канадскими учеными Л. Лавуа и В. Дюпере (Lavoie L., Dupéré V.), обследовавшими 545 академически неуспевающих канадских школьников, были установлены гендерные различия в реакциях на определенные стрессовые жизненные события, которые способствуют объяснению дифференциальной восприимчивости мальчиков и девочек к трудностям школьной адаптации, таким как депрессия и поведенческие проблемы [31].

Выводы

При сопоставлении различных подходов к типологии нарушений адаптации к школьному обучению можно отметить, что в зарубежной психологии, в отличие от отечественной, не наблюдается стремления к их типологической унификации. Несмотря на то, что проблемное поле изучения адаптационных механизмов является во многом общим, специалисты различных психологических отраслей и направлений успешно нарабатывают свой опыт диагностики, анализа факторов и динамики школьной дизадаптации, а также опыт применения практических методов по ее профилактике и коррекции. В зарубежной психологии наиболее широко представлен факторный подход к изучению нарушений школьной адаптации, позволяющий выявлять связи их формирования с личностно-психологическими, медицинскими, педагогическими и социальными предпосылками. Менее представлен динамический подход, отражающий развитие дизадаптации и переход ее из ситуативной в пограничную или клиническую формы. Тем не менее межотраслевой подход на базе единой типологии и единого научного терминологического поля позволил бы более глубоко анализировать причинно-следственные связи формирования школьной дизадаптации и более эффективно выстраивать систему мероприятий по медико-физиологической, педагогической, социальной и психологической коррекции этих нарушений у младших школьников. Попытка такой классификации, представленная в данной работе, не претендует на полноту. В отечественной психологии, освещающей проблемы школьной дизадаптации, такие типологии представлены, как правило, в большем многообразии. Но излишнее «раздувание» классификации неизбежно приводит, как показывает исторический опыт психологии и других социальных наук, к искусственному созданию отдельного типологического направления, постепенно теряющего связь с реальными возможностями практики. Напротив, подход «от практики к теории» при типологизации школьной дизадаптации более объективен и тем самым больше ориентирован на межотраслевое применение в известном для представителей многих психологических специализаций проблемном поле.

Финансирование

Исследование выполнено в рамках Программы внутренних грантов ФГБОУ ВО ПИМУ Минздрава России.

Литература

1. Баклаев А.В., Смирнов И.В., Мизиков В.М. и др. Информационный стресс анестезиолога-реаниматолога. // Анестезиология и реаниматология. 2002. Т. 47. № 2. С. 4–9. Abnormal Psychology: Adjustment Disorder [Электронный ресурс]. Psychology Notes HQ, 2014, February 18. URL: <https://www.psychologynoteshq.com/adjustment-disorder/> (дата обращения: 11.01.2019).
2. Abry T., Bryce C.I., Swanson J., et al. Classroom-level adversity: Associations with children's internalizing and externalizing behaviors across elementary school // *Developmental Psychology*. 2017. Vol. 53. №. 3. P. 497–510. doi: 10.1037/dev0000268.
3. Backer-Grøndahl A., Naerde A., Idsoe T. Hot and cool self-regulation, academic competence, and maladjustment: Mediating and differential relations [Электронный ресурс] // *Child Development*. 2018. Vol. 22. №. 5. doi: 10.1111/cdev.13104. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29934950> (дата обращения: 06.01.2019).
4. Bascoe S.M., Davies P.T., Sturge-Apple M.L., et al. Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment // *Developmental Psychology*. 2009. Vol. 45. № 6. P. 1740–1751. doi: 10.1037/a0016688
5. Bernaras E., Jaureguizar J., et al. Mild and severe childhood depression: differences and implications for prevention programs in the school setting // *Psychology Research and Behavior Management*. 2018. Vol. 11. № 6. P. 581–588. doi: 10.2147/PRBM.S184014
6. Bisson J.I., Sakhuja D. Adjustment disorders // *Psychiatry*. 2006. Vol. 5. № 7. P. 240–242.
7. Caranfil N.G., Robu V. Student engagement with school: Conceptual and applicative dimensions // *Romanian Journal of School Psychology*. 2017. Vol. 10. № 20. P. 92–114.
8. Carbonneau R., Boivin M., Brendgen M., et al. Comorbid development of disruptive behaviors from age 1½ to 5 years in a population birth-cohort and association with school adjustment in first grade // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2016. Vol. 44. № 4. P. 677–690. doi: 10.1007/s10802-015-0072-1
9. Chien Y.L., Tu E.N., Gau S.S. School Functions in Unaffected Siblings of Youths with Autism Spectrum Disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2017. Vol. 47. № 10. P. 3059–3071. doi: 10.1007/s10803-017-3223-0
10. Chow Luk Y.P., Leung Ch., Yu W.P., et al. Guide to curriculum for maladjusted children. Hong Kong: Curriculum Development Council Issued by the Curriculum Development Institute Education Department. 1998. 66 p.
11. Cobos-Sánchez L., Fluja-Contreras J.M., Gómez-Becerra I. The role of Emotional Intelligence in Psychological Adjustment among Adolescents // *Anales de psicología*. 2017. Vol. 33. № 1. P. 66–73. doi: 10.6018/analesps.33.1.240181
12. Coe J.L., Davies P.T., Sturge-Apple M.L. The Multivariate Roles of Family Instability and Interparental Conflict in Predicting Children's Representations of Insecurity in the

Family System and Early School Adjustment Problems // Journal of Abnormal Child Psychology. 2017. Vol. 45. № 2. P. 211–224. doi: 10.1007/s10802-016-0164-6

13. *Cusimano A.M.* The Role of Attachment in Perceptions of Interparental Conflict and Behavior Problems in Middle Childhood [Электронный ресурс]: Doctor of Philosophy (Counseling Psychology). 2013. 107 p. URL: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc283822/?q=school%20maladjustment#description-content-main> (дата обращения: 06.01.2019).

14. *Doherty A.M., Jabbar F., Kelly B.D., et al.* Distinguishing between adjustment disorder and depressive episode in clinical practice: The role of personality disorder // Journal of Affective Disorders. 2014. Vol. 168. P. 78–85. doi: 10.1016/j.jad.2014.06.034

15. *Dong Z., Zhang D.* The Relationship between Family's Social Economic Status and Psychological Suzhi of Middle School Students: The Intermediary Effect of Parenting Style // Open Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 3. № 12. P. 93–99. doi: 10.4236/jss.2015.312010

16. *Dupere V., Archambault I., Leventhal T., et al.* School mobility and school-age children's social adjustment // Developmental Psychology. 2015. Vol. 51, № 2. P. 197–210. doi: 10.1037/a0038480

17. *Eccles J.S., Roeser R.W.* Schools as developmental contexts during adolescence // Journal of Research on Adolescence. 2012. Vol. 1. № 1. P. 225–241.

18. *Epstein R.A., Bobo W.V., Cull M.J., et al.* Sleep and School Problems Among Children and Adolescents in State Custody // The Journal of Nervous and Mental Disease. 2011. Vol. 199. № 3. P. 251–256. doi: 10.1097/NMD.0b013e3182125b6d

19. *Ferrer L., Kirchner T.* Suicidal tendency in a sample of adolescent outpatients with Adjustment Disorder: Gender differences // Comprehensive Psychiatry. 2014. Vol. 55. № 6. P. 1342–1349. doi: 10.1016/j.comppsy.2014.04.017

20. *Hernández M.M., Eisenberg N., Valiente C., et al.* Emotions in school and symptoms of psychological maladjustment from kindergarten to first grade // Journal of Experimental Child Psychology. 2018. Vol. 176. P. 101–112. doi: 10.1016/j.jecp.2018.07.010

21. *Hill A.J.* Obesity in Children and the Myth of Psychological Maladjustment': Self-Esteem in the Spotlight // Current Obesity Reports. 2017. Vol. 6. № 1. P. 63–70. doi: 10.1007/s13679-017-0246-y

22. *Honzawa S., Sugai K., Akaike H., et al.* Nineteen cases of school-aged children with degenerative or metabolic neurological disorders initially presenting with learning difficulty and/or behavior disturbance // No To Hattatsu. 2012. Vol. 44. № 4. P. 295–299.

23. *Hosokawa R., Katsura T.* Role of Parenting Style in Children's Behavioral Problems through the Transition from Preschool to Elementary School According to Gender in Japan // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2018. Vol. 16. № 1. P. 21. doi: 10.3390/ijerph16010021.

24. *Hoti A., Heinzmann S., Müller M., et al.* Psychosocial Adaptation and School Success of Italian, Portuguese and Albanian Students in Switzerland: Disentangling Migration Background, Acculturation and the School Context // *Journal of International Migration and Integration*. 2015. Vol. 18. № 1. P. 85–106. doi: 10.1007/s12134-015-0461-x

25. *Hsiao M.N., Tseng W.L., Huang H.Y., et al.* Effects of autistic traits on social and school adjustment in children and adolescents: the moderating roles of age and gender // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34. № 1. P. 254–265. doi: 10.1016/j.ridd.2012.08.001

26. *Jusienė R., Tuominienė J.* Television watching as related to psychological adjustment of school-aged children // *Social Work*. 2005. Vol. 4. № 1. P. 14–23.

27. *Khan S.M.* Education of Slow Learner. *Education: Education Awareness and Research* [Электронный ресурс]. August 15, 2008. URL: <https://research-education-edu.blogspot.com/2008/08/education-of-slow-learner.html> (дата обращения: 08.01.2019).

28. *Kochenderfer B.J., Ladd G.W.* Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? // *Child Development*. 1996. Vol. 67. № 4. P. 1305–1317.

29. *Lakhani P., Jain K., Chandel P.* School Adjustment, Motivation and Academic Achievement among Students // *International Journal of Management and Social Sciences*. 2017. Vol. 7. № 10. P. 333–348.

30. *Latal B., Sennhauser F.* The child with a chronic disease at school-age // *Therapeutische Umschau*. 2012. Vol. 69. № 8. P. 453–458. doi: 10.1024/0040-5930/a000314

31. *Lavoie L., Dupéré V., Dion E., et al.* Gender Differences in Adolescents' Exposure to Stressful Life Events and Differential Links to Impaired School Functioning // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2019. Vol. 47. № 1. P. 1–12. doi: 10.1007/s10802-018-00511-4

32. *Limtrakul N., Louthrenoo O., Narkpongphun A., et al.* Media use and psychosocial adjustment in children and adolescents // *Journal of Paediatrics and Child Health Division*. 2018. Vol. 54. № 3. P. 296–301.

33. *Malboeuf-Hurtubise C., Lacourse E., Herba C., et al.* Mindfulness-based Intervention in Elementary School Students With Anxiety and Depression: A Series of n-of-1 Trials on Effects and Feasibility // *Journal of Evidence-Based Integrative Medicine*. 2017. Vol. 22. № 4. P. 856–869. doi: 10.1177/2156587217726682

34. *Morin A.* Signs of Adjustment Disorder in Children [Электронный ресурс] / *Verywell: Mind*. December 08, 2018. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-an-adjustment-disorder-in-children-4134257> (Дата обращения: 06.01.2019).

35. *Morin A.J., Maïano C., Marsh H.W., et al.* School life and adolescents' self-esteem trajectories // *Child Development*. 2013. Vol. 84. № 6. P. 1967–1988. doi: 10.1111/cdev.12089

36. *Okajima J., Kato N., Yoshitomi Y., et al.* The characteristics of social skills, school maladjustment and stress responses in junior high school students with autism spectrum disorder // *No To Hattatsu*. 2017. Vol. 49. № 2. P. 120–125.
37. *Ordóñez A., Maganto C., González R.* Somatic complaints, emotional awareness and maladjustment in schoolchildren // *Anales de Pediatría*. 2015. Vol. 82. № 5. P. 308–315. doi: 10.1016/j.anpedi.2014.03.020
38. *Pelkonen M., Marttunen M., Henriksson M., et al.* Adolescent adjustment disorder: Precipitant stressors and distress symptoms of 89 outpatients // *European Psychiatry*. 2007. Vol. 22. № 5. P. 288–295.
39. *Prabhuswamy M.* To go or not to go: School refusal and its clinical correlates // *Journal of Paediatrics and Child Health*. 2018. Vol. 54. № 10. P. 1117–1120. doi: 10.1111/jpc.14198
40. *Ranasinghe N., Devanarayana N.M., Benninga M.A., et al.* Psychological maladjustment and quality of life in adolescents with constipation // *Archives of Disease in Childhood*. 2017. Vol. 102. № 3. Pp. 268–273. doi: 10.1136/archdischild-2016-310694
41. *Repetti R.L., Robles T.F., Reynolds B.* Allostatic processes in the family // *Development and Psychopathology*. 2011. Vol. 23. № 3. P. 921–938. doi: 10.1017/S095457941100040X
42. *Reuben J.D., Shaw D.S., Neiderhiser J.M., et al.* Warm Parenting and Effortful Control in Toddlerhood: Independent and Interactive Predictors of School-Age Externalizing Behavior // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2016. Vol. 44. № 6. P. 1083–1096. doi: 10.1007/s10802-015-0096-6
43. *Robbers S., van Oort F., Huizink A., et al.* Childhood problem behavior and parental divorce: evidence for gene-environment interaction // *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2012. Vol. 47. № 10. P. 1539–1548. doi: 10.1007/s00127-011-0470-9
44. *Sandstrom M.J., Cramer Ph.* Defense Mechanisms and Psychological Adjustment in Childhood // *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2003. Vol. 191. № 8. P. 487–495. doi: 10.1097/01.nmd.0000082214.19699.6f
45. *Schachner M.K., Noack P., Van de Vijver F.J., et al.* Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School-Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism // *Child Development*. 2016. Vol. 87. № 4. P. 1175–1191. doi: 10.1111/cdev.12536
46. *Sharma S.* Adjustment: process, achievement, characteristics, measurement and dimensions // *International Journal of Academic Research*. 2016. Vol. 3. № 1(2). P. 42–45.
47. *Silburn S., Guthridge S., Mckenzie J., et al.* Early Pathways to School Learning: Lessons from the NT data linkage study. Darwin: Menzies School of Health Research. 2018. 156 p.
48. *Stabler B., Clopper R.R., Siegel P.T., et al.* Academic achievement and psychological adjustment in short children. The National Cooperative Growth Study // *Journal of*

Developmental & Behavioral Pediatrics. 1994. Vol. 15. № 1. P. 1–6. doi: 10.1097/00004703-199402000-00001

49. *Stallman H.M., Ohan J.L.* Parenting style, parental adjustment, and co-parental conflict: differential predictors of child psychosocial adjustment following divorce // Behaviour Change. 2016. Vol. 33. № 2. P. 112–126. doi: 10.1017/bec.2016.7

50. *Strain J.J., Diefenbacher A.* The adjustment disorders: the conundrums of the diagnoses // Comprehensive Psychiatry. 2008. Vol. 49. № 2. P. 121–130. doi: 10.1016/j.comppsy.2007.10.002

51. *Wallinius M., Delfin C., Billstedt E., et al.* Offenders in emerging adulthood: School maladjustment, childhood adversities, and prediction of aggressive antisocial behaviors // Law and Human Behavior, 2016. Vol. 40. № 5. P. 551–563. doi: 10.1037/lhb0000202

52. *Zhang J.J., Li N.X., Liu C.J.* Associations between poor health and school-related behavior problems at the child and family levels: a cross-sectional study of migrant children and adolescents in southwest urban China // Journal of School Health. 2010. Vol. 80. № 6. P. 296–303. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00504.x

53. *Zhu X.R., Zhang H.* Review of the Influence of Family's Social Economic Status on Children's Development // Journal of Henan University (Social Science Edition). 2013. Vol. 53. № 3. P. 119–124.

A Practice-Oriented Approach to the Typology of School Maladjustment

Katunova V.V.,

*PhD in Biology, associate professor, department of General and Clinical Psychology,
Privolzhsky Research Medical University (FSBEI HE PRMU) MOH Russia, Nizhny Novgorod,
Russia, katunova@mail.ru*

The article provides a generalized overview of the directions and forms of adaptation disorders to schooling. This subject is currently highly relevant due to the modern integration of the interests of psychology, pedagogy, physiology and medicine, and has modern practical orientation of scientific psychology in this area. A significant problem is the unification of the methodological approach to the identification of types of school maladjustment. On the basis of the results of leading research presented in modern foreign literature, an attempt is made to classify areas and forms of school maladjustment. The types of violations by the leading maladaptive factor, by the forms and duration of their manifestation are identified. This typology may be useful to scholars and practitioners of various directions in the methodological plan for the analysis of school maladjustment.

Keywords: school adaptation, adaptation disorder, school maladjustment, maladjustment of younger schoolchildren, adjustment disorder, types of maladaptation, younger schoolchild, psychological health, mental health, maladaptive syndrome.

Funding

This work was carried out within the framework of the Internal Grants Program of FSBEI HE PIMU of the Russian Ministry of Health.

References

1. Abnormal Psychology: Adjustment Disorder [Elektronnyi resurs]. *Psychology Notes HQ*, 2014, February 18. Available at: <https://www.psychologynoteshq.com/adjustment-disorder/> (Accessed 11.01.2019).
2. Abry T., Bryce C.I., Swanson J., et al. Classroom-level adversity: Associations with children's internalizing and externalizing behaviors across elementary school. *Developmental Psychology*, 2017, vol. 53, no. 3, pp. 497–510. doi: 10.1037/dev0000268

3. Backer-Grøndahl A., Naerde A., Idsoe T. Hot and cool self-regulation, academic competence, and maladjustment: Mediating and differential relations [Elektronnyi resurs]. *Child Development*, 2018, Jun. 22. no. 5. doi: 10.1111/cdev.13104. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29934950> (Accessed 06.01.2019).
4. Bascoe S.M., Davies P.T., Sturge-Apple M.L., et al. Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 2009, vol. 45, no. 6, pp. 1740–1751. doi: 10.1037/a0016688
5. Bernaras E., Garaigordobil M., Jaureguizar J., et al. Mild and severe childhood depression: differences and implications for prevention programs in the school setting. *Psychology Research and Behavior Management*, 2018, vol. 11, no. 6, pp. 581–588. doi: 10.2147/PRBM.S184014.
6. Bisson J.I., Sakhuja D. Adjustment disorders. *Psychiatry*, 2006, vol. 5, no. 7, pp. 240–242.
7. Caranfil N.G., Robu V. Student engagement with school: Conceptual and applicative dimensions. *Romanian Journal of School Psychology*, 2017, vol. 10, no. 20, pp. 92–114.
8. Carbonneau R., Boivin M., Brendgen M., et al. Comorbid development of disruptive behaviors from age 1½ to 5 years in a population birth-cohort and association with school adjustment in first grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2016, vol. 44, no. 4, pp. 677–690. doi: 10.1007/s10802-015-0072-1
9. Chien Y.L., Tu E.N., Gau S.S. School Functions in Unaffected Siblings of Youths with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 47, no. 10, pp. 3059–3071. doi: 10.1007/s10803-017-3223-0
10. Chow Luk Y.P., Leung Ch., Yu W.P., et al. Guide to curriculum for maladjusted children. Hong Kong: Curriculum Development Council Issued by the Curriculum Development Institute Education Department, 1998. 66 p.
11. Cobos-Sánchez L., Fluja-Contreras J.M., Gómez-Becerra I. The role of Emotional Intelligence in Psychological Adjustment among Adolescents. *Anales de psicología*, 2017, vol. 33, no. 1, pp. 66–73. doi: 10.6018/analesps.33.1.240181
12. Coe J.L., Davies P.T., Sturge-Apple M.L. The Multivariate Roles of Family Instability and Interparental Conflict in Predicting Children's Representations of Insecurity in the Family System and Early School Adjustment Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2017, vol. 45, no. 2, pp. 211–224. doi: 10.1007/s10802-016-0164-6
13. Cusimano A.M. The Role of Attachment in Perceptions of Interparental Conflict and Behavior Problems in Middle Childhood [Elektronnyi resurs]: Doctor of Philosophy (Counseling Psychology), 2013, 107 p. URL: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc283822/?q=school%20maladjustment#description-content-main> (Accessed 06.01.2019).
14. Doherty A.M., Jabbar F., Kelly B.D., et al. Distinguishing between adjustment disorder and depressive episode in clinical practice: The role of personality disorder. *Journal of Affective Disorders*, 2014, vol. 168, pp. 78–85. doi: 10.1016/j.jad.2014.06.034

15. Dong Z., Zhang D. The Relationship between Family's Social Economic Status and Psychological Suzhi of Middle School Students: The Intermediary Effect of Parenting Style. *Open Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 3, no. 12, pp. 93–99. doi: 10.4236/jss.2015.312010
16. Dupere V., Archambault I., Leventhal T., et al. School mobility and school-age children's social adjustment. *Developmental Psychology*, 2015, vol. 51, no. 2, pp. 197–210. doi: 10.1037/a0038480
17. Eccles J.S., Roeser R.W. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 2012, vol. 1, no. 1, pp. 225–241.
18. Epstein R.A., Bobo W.V., Cull M.J., et al. Sleep and School Problems Among Children and Adolescents in State Custody. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2011, vol. 199, no. 3, pp. 251–256. doi: 10.1097/NMD.0b013e3182125b6d
19. Ferrer L., Kirchner T. Suicidal tendency in a sample of adolescent outpatients with Adjustment Disorder: Gender differences. *Comprehensive Psychiatry*, 2014, vol. 55, no. 6, pp. 1342–1349. doi: 10.1016/j.comppsy.2014.04.017
20. Hernández M.M., Eisenberg N., Valiente C., et al. Emotions in school and symptoms of psychological maladjustment from kindergarten to first grade. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2018, vol. 176, pp. 101–112. doi: 10.1016/j.jecp.2018.07.010
21. Hill A.J. Obesity in Children and the Myth of Psychological Maladjustment': Self-Esteem in the Spotlight. *Current Obesity Reports*, 2017, vol. 6, no. 1, pp. 63–70. doi: 10.1007/s13679-017-0246-y
22. Honzawa S., Sugai K., Akaike H., et al. Nineteen cases of school-aged children with degenerative or metabolic neurological disorders initially presenting with learning difficulty and/or behavior disturbance. *No To Hattatsu*, 2012, vol. 44, no. 4, pp. 295–299.
23. Hosokawa R., Katsura T. Role of Parenting Style in Children's Behavioral Problems through the Transition from Preschool to Elementary School According to Gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018, vol. 16, no. 1, p. 21. doi: 10.3390/ijerph16010021.
24. Hoti A., Heinzmann S., Müller M., et al. Psychosocial Adaptation and School Success of Italian, Portuguese and Albanian Students in Switzerland: Disentangling Migration Background, Acculturation and the School Context. *Journal of International Migration and Integration*, 2015, vol. 18, no. 1, pp. 85–106. doi: 10.1007/s12134-015-0461-x
25. Hsiao M.N., Tseng W.L., Huang H.Y., et al. Effects of autistic traits on social and school adjustment in children and adolescents: the moderating roles of age and gender. *Research in Developmental Disabilities*, 2013, vol. 34, no. 1, pp. 254–265. doi: 10.1016/j.ridd.2012.08.001
26. Jusienė R., Tuominienė J. Television watching as related to psychological adjustment of school-aged children. *Social Work*, 2005, vol. 4, no. 1, pp. 14–23.

27. Khan S.M. Education of Slow Learner [Elektronnyi resurs]. *Education: Education Awareness and Research*. August 15, 2008. URL: <https://research-education-edu.blogspot.com/2008/08/education-of-slow-learner.html> (Accessed 08.01.2019).
28. Kochenderfer B.J., Ladd G.W. Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 1996, vol. 67, no. 4, pp. 1305–1317.
29. Lakhani P., Jain K., Chandel P. School Adjustment, Motivation and Academic Achievement among Students. *International Journal of Management and Social Sciences*, 2017, vol. 7, no. 10, pp. 333–348.
30. Latal B., Sennhauser F. The child with a chronic disease at school-age. *Therapeutische Umschau*, 2012, vol. 69, no. 8, pp. 453–458. doi: 10.1024/0040-5930/a000314
31. Lavoie L., Dupéré V., Dion E., et al. Gender Differences in Adolescents' Exposure to Stressful Life Events and Differential Links to Impaired School Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2019, vol. 47, no.1, pp. 1–12. doi:10.1007/s10802-018-00511-4
32. Limtrakul N., Louthrenoo O., Narkpongphun A., et al. Media use and psychosocial adjustment in children and adolescents. *Journal of Pediatrics and Child Health Division*, 2018, vol. 54, no. 3, pp. 296–301.
33. Malboeuf-Hurtubise C., Lacourse E., Herba C., et al. Mindfulness-based Intervention in Elementary School Students with Anxiety and Depression: A Series of n-of-1 Trials on Effects and Feasibility. *Journal of Evidence-Based Integrative Medicine*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 856–869. doi: 10.1177/2156587217726682
34. Morin A. Signs of Adjustment Disorder in Children [Elektronnyi resurs]. *Verywell: Mind*. December 08, 2018. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-an-adjustment-disorder-in-children-4134257> (Accessed 06.01.2019).
35. Morin A.J., Maïano C., Marsh H.W., et al. School life and adolescents' self-esteem trajectories. *Child Development*, 2013, vol. 84, no. 6, pp. 1967–1988. doi: 10.1111/cdev.12089
36. Okajima J., Kato N., Yoshitomi Y., et al. The characteristics of social skills, school maladjustment and stress responses in junior high school students with autism spectrum disorder. *No To Hattatsu*, 2017, vol. 49, no. 2, pp. 120–125.
37. Ordóñez A., Maganto C., González R. Somatic complaints, emotional awareness and maladjustment in schoolchildren. *Anales de Pediatría*, 2015, vol. 82, no. 5, pp. 308–315. doi: 10.1016/j.anpedi.2014.03.020
38. Pelkonen M., Marttunen M., Henriksson M., et al. Adolescent adjustment disorder: Precipitant stressors and distress symptoms of 89 outpatients. *European Psychiatry*, 2007, vol. 22, no. 5, pp. 288–295.
39. Prabhuswamy M. To go or not to go: School refusal and its clinical correlates. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 2018, vol. 54, no. 10, pp. 1117–1120. doi: 10.1111/jpc.14198

40. Ranasinghe N., Devanarayana N.M., Benninga M.A., et al. Psychological maladjustment and quality of life in adolescents with constipation. *Archives of Disease in Childhood*, 2017, vol. 102, no. 3, pp. 268–273. doi: 10.1136/archdischild-2016-310694
41. Repetti R.L., Robles T.F., Reynolds B. Allostatic processes in the family. *Development and Psychopathology*, 2011, vol. 23, no. 3, pp. 921–938. doi: 10.1017/S095457941100040X
42. Reuben J.D., Shaw D.S., Neiderhiser J.M., et al. Warm Parenting and Effortful Control in Toddlerhood: Independent and Interactive Predictors of School-Age Externalizing Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2016, vol. 44, no. 6, pp. 1083–1096. doi: 10.1007/s10802-015-0096-6
43. Robbers S., van Oort F., Huizink A., et al. Childhood problem behavior and parental divorce: evidence for gene-environment interaction. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 2012, vol. 47, no. 10, pp. 1539–1548. doi: 10.1007/s00127-011-0470-9
44. Sandstrom M.J., Cramer Ph. Defense Mechanisms and Psychological Adjustment in Childhood. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2003, vol. 191, no. 8, pp. 487–495. doi: 10.1097/01.nmd.0000082214.19699.6f
45. Schachner M.K., Noack P., Van de Vijver F.J., et al. Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School-Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 2016, vol. 87, no. 4, pp. 1175–1191. doi: 10.1111/cdev.12536
46. Sharma S. Adjustment: process, achievement, characteristics, measurement and dimensions. *International Journal of Academic Research*, 2016, vol. 3, no. 1(2), pp. 42–45.
47. Silburn S., Guthridge S., Mckenzie J., et al. Early Pathways to School Learning: Lessons from the NT data linkage study. Darwin: Menzies School of Health Research, 2018. 156 p.
48. Stabler B., Clopper R.R., Siegel P.T., et al. Academic achievement and psychological adjustment in short children. The National Cooperative Growth Study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 1994, vol. 15, no. 1, pp. 1–6. doi: 10.1097/00004703-199402000-00001
49. Stallman H.M., Ohan J.L. Parenting style, parental adjustment, and co-parental conflict: differential predictors of child psychosocial adjustment following divorce. *Behaviour Change*, 2016, vol. 33, no. 2, pp. 112–126. doi: 10.1017/bec.2016.7
50. Strain J.J., Diefenbacher A. The adjustment disorders: the conundrums of the diagnoses. *Comprehensive Psychiatry*, 2008, vol. 49, no. 2, pp. 121–130. doi: 10.1016/j.comppsy.2007.10.002
51. Wallinius M., Delfin C., Billstedt E., et al. Offenders in emerging adulthood: School maladjustment, childhood adversities, and prediction of aggressive antisocial behaviors. *Law and Human Behavior*, 2016, vol. 40, no. 5, pp. 551–563. doi: 10.1037/lhb0000202
52. Zhang J.J., Li N.X., Liu C.J. Associations between poor health and school-related behavior problems at the child and family levels: a cross-sectional study of migrant

Катунова В.В. Практико-ориентированный
подход к типологии школьной дизадаптации
Клиническая и специальная психология
2019. Том 8. № 3. С. 19–39.

Katunova V.V. A Practice-Oriented Approach to the
Typology of School Maladjustment
Clinical Psychology and Special Education
2019, vol. 8, no. 3, pp. 19–39.

children and adolescents in southwest urban China. *Journal of School Health*, 2010, vol. 80, no. 6, pp. 296–303. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00504.x

53. Zhu X.R., Zhang H. Review of the Influence of Family's Social Economic Status on Children's Development. *Journal of Henan University (Social Science Edition)*, 2013, vol. 53, no. 3, pp. 119–124.