

«КАК ПОМОЧЬ ПОДРОСТКУ С ТРУДНЫМ ХАРАКТЕРОМ?»

Глава I. ТИПЫ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА

1. Акцентуированность среди подростков и основные подходы к ее классификации

Акцентуированность характера — явление весьма распространенное среди подростков, и, естественно, оно не может не отражаться педагогическим сознанием. Отражение это проявляется прежде всего в понятии "трудный возраст". Подросткам вообще свойственна определенная дисгармоничность, акцентуированность характера, в этом одна из важнейших особенностей данного возраста. Так, по данным А. Е. Личко, заостренность отдельных черт характера, их акцентуированность у учащихся разных типов школ варьирует в пределах от 32 до 68 процентов от общего контингента [17].

Разумеется, степень такой дисгармоничности у разных подростков может быть разной, а главное — акцентуированность характера может иметь разные качественные особенности — по-разному соответствовать принятым в обществе этическим нормам. Когда имеют место особенно резкие расхождения между этими нормами и реальным поведением подростка, его устойчивая невосприимчивость к влиянию взрослых, к тем или иным воспитательным воздействиям — в таких случаях в педагогической среде принято говорить о "трудном" подростке, о "трудном" характере. Из сказанного вытекает, что не все акцентуированные подростки являются "трудными", данное понятие приложимо лишь к определенным типам акцентуированных характеров, каким именно, станет ясно из дальнейшего изложения. А пока рассмотрим вопрос о существующих в этой области типологиях как таковых. В их построении используются два основных подхода: условно их можно назвать клиническим (психиатрическим) и психологическим. Первый из этих подходов представлен типологией, разработанной А. Е. Личко [17], второй реализован в типологии К. Леонгарда [16]. По сути, обе эти типологии выделяют в реальной действительности (в человеческом социуме) одни и те же объекты, однако трактуют их несколько по-разному. Это видно отчасти из самих названий.

Типологии акцентуаций характера

По А. Е. Личко

Гипертимный тип (Г)
Циклоидный тип (Ц)
Лабильный тип (Л)
Астено-невротический тип (А)
Сенситивный тип (С)
Психастенический тип (П)
Шизоидный тип (Ш)
Эпилептоидный тип (Э)
Истероидный тип (И)
Неустойчивый тип (Н)

По К. Леонгарду

Гипертимный тип (Г)
Циклоидный тип (Ц)
Лабильный тип (Л)
Астено-невротический тип (А)
Сенситивный тип (С)
Тревожно-педантичный тип (Т)
Интровертированный тип (И)
Возбудимый тип (В)
Демонстративный тип (Д)
Неустойчивый тип (Н)

Из приведенных перечней видно, что подход к выделению и классификации типов, предложенный К. Леонгардом, ближе к школьной практике. Ввиду этого именно этот подход и положен в основу проведенной нами модификации ПДО А. Е. Личко [17].

2. Краткие описания типов акцентуированности у школьников-подростков

2.1. Гипертимный тип

Основная черта этого типа — постоянное пребывание в хорошем настроении, которое лишь изредка омрачается вспышками агрессии в ответ на противодействие окружающих, а тем более при их стремлении круто подавить желания и намерения подростка, подчинить его своей воле.

Характерны высокая контактность, словоохотливость, оживленная жестикуляция. Гипертимы подвижны жаждой деятельности, общения, впечатлений и развлечений. Часто проявляют тенденции к лидерству, что подкрепляется обычно наличием организаторских способностей. Кроме того, гипертимы весьма инициативны и оптимистичны.

В конфликтные отношения вступают лишь в условиях жесткой дисциплины, монотонной деятельности, вынужденного одиночества. Поэтому гипертимы часто бывают "неудобными" на уроках, не насыщенных разнообразной, доступной для них деятельностью. Как правило, чем ниже у гипертимного подростка общая мотивация к учебной деятельности, тем трудней ему "выдержать" урок без отклонений в поведении.

Самый лучший способ нейтрализации гипертима на уроках — включение его в интересную и доступную для него деятельность. Еще лучше, если эта деятельность с оттенком лидерства: физорг, бригадир, лаборант-киномеханик и т. д. Эту деятельность необходимо строить под конкретного подростка-гипертима, учитывая его интеллект, способности, склонности и др.

Для благоприятного развития характера у гипертима одинаково нежелательны как условия безнадзорности (присущая им жажда приключений и впечатлений в этих условиях могут привести к печальным последствиям), так и жесткий контроль, против которого гипертимы обычно проявляют бурную реакцию протеста.

В то же время они могут быть активными помощниками учителя, лидерами в подростковых коллективах, организаторами нужных, полезных дел. Весьма отзывчивы на доброжелательное, уважительное отношение со стороны педагога.

В более взрослом возрасте областью интересов гипертима обычно является работа, связанная с постоянным общением, — служба быта, организаторская деятельность. Гипертимы склонны к перемене профессий и места работы.

Роман Я., ученик 8 класса.

Хорошо развит физически, обладает яркими внешними признаками здоровья — розовые щеки, развитая мускулатура, уверенная походка. Ко всем в школе относится дружелюбно, но учится плохо, прежде всего, из-за отсутствия положительной мотивации к учению. В начале урока обычно старательно принимается за работу, но вскоре начинает отвлекаться, развлекая себя и окружающих. Получив замечание или плохую оценку, на несколько минут затихает, но затем ведет себя как ни в чем не бывало.

Роман Я. ярко заявил о себе как организатор школьной "теневой экономики" — с немалой выгодой для себя он перепродает все, что входит в круг подростковых интересов: начиная от сигарет и запчастей к мопедам и кончая предметами подростковых увлечений (фантиков, игровых плиточек и т. п.). Яркой чертой Романа является его практически неизменное отличное настроение, улыбка, живой блеск глаз. Обладает живым чувством юмора, и несмотря на множество претензий к нему со стороны учителей, поддерживает с ними неплохие, чисто человеческие отношения.

2.2. Циклоидный тип

Данный тип поведения чаще всего наблюдается в старшем подростковом и юношеском возрасте. Его особенностью является периодическое (с фазой от нескольких недель до нескольких месяцев) колебание настроения и жизненного тонуса. В период подъема циклоидным подросткам присущи черты гипертимного типа. Затем наступает период спада настроения, резко снижается контактность, подросток становится немногословным, пессимистичным. Начинает тяготиться шумным обществом, хотя в конфликты вступает редко. Забрасываются прежние увлечения, теряется интерес к приключениям и риску. Прежде бойкие подростки становятся унылыми домоседами. Ухудшается

аппетит, возможны появления бессонницы, а днем, наоборот, — сонливости. Мелкие неприятности и неудачи, которые учащаются из-за снижения работоспособности, переживаются крайне тяжело. На замечания и укоры подростки-циклоиды могут ответить раздражением, даже грубостью и гневом, но при этом в глубине души еще больше впадают в уныние.

Весьма уязвимы подростки-циклоиды к коренной ломке жизненного стереотипа (смена места жительства и учебы, потеря друзей и близких). Серьезные неудачи и нарекания окружающих могут углубить субдепрессивное состояние или вызвать острую аффективную реакцию с возможными попытками к самоубийству.

Оптимальная позиция близких и педагогов по отношению к подростку, находящемуся в субдепрессивной фазе — ненавязчивая забота и внимание (при этом категорически противопоказаны расспросы типа: "Ну почему у тебя плохое настроение?"). Вообще необходимо по возможности уменьшить в этот период различные требования к подростку. Для него очень важна в такой момент возможность теплого контакта со значимым для него человеком: родителями, другом, любимым человеком.

Огромную пользу в подобной ситуации может оказать компетентный школьный психолог, которому подросток по своей инициативе "откроет душу", облегчит свои душевные переживания в процессе психотерапевтической беседы. Поэтому школьный психолог должен хорошо знать "своих" циклоидов, наблюдать за ними, чтобы вовремя прийти им на помощь.

Сергея П., ученик 10 класса.

За время общения с Сергеем (3 года) ярко выявилась его циклоидность: периоды, когда он был бойким, активным, общительным, сменялись периодами, когда он избегал шумных компаний и предпочитал проводить время на переменах, сидя за партой, прогуливаясь по классу или коридору. Явно менялось и отношение к учебе: от заинтересованности в знаниях и оценках до полного безразличия ("два, так два"). В ответ на упреки педагогов, обращавших внимание подростка на неровности учебы ("Ты же можешь хорошо учиться, но периодами так ленишься!"), Сергей еще больше замыкался в себе, начинал заниматься на уроках посторонними делами, не мешающими, однако, ходу урока (рисованием, различными интеллектуальными играми, головоломками и т. п.), либо вообще не являлся на уроки к таким преподавателям!

Однажды в период "спада" классный руководитель заметил у юноши листик с четверостишием. В "случайной" беседе удалось выяснить, что Сергей пишет стихи, размышляет над философскими вопросами ("...в жизни, скоротечной, как падение листьев, смысл заключается только в ежечасной погоне за смыслом").

Открылась очень тонкая, чуткая душа с широким спектром переживаний. В порыве искренности Сергей пожаловался, что часто ощущает неизвестно откуда возникающую грусть, печаль, внезапно сменяющуюся раздражением по отношению к окружающим и к себе самому.

По просьбе учителя Сергей показал ему еще несколько своих стихотворений. Опытный педагог объяснил Сергею, что переживание печали при мыслях о несовершенстве мира — это признак творческой природы, что после этого острее чувствуется красота и истина: "Как часто плачем мы невольно, когда дожди стучат в окно. Не потому, что сердцу больно, а потому, что есть оно".

2.3. Лабильный тип

Главная черта этого типа — крайняя изменчивость настроения у его представителей. В той или иной степени это явление присуще всем подросткам, поэтому и наличии акцентуации этого типа можно говорить лишь тогда, когда настроение меняется слишком уж круто, а поводы для этих перемен ничтожны. Кем-то невзначай сказанное нелестное слово, неприветливый взгляд случайного собеседника, оторвавшаяся пуговица — подобные события способны погрузить подростка — представителя лабильного типа — в унылое и мрачное расположение духа, довести до слез. И,

наоборот, малозначительные, но приятные вещи (скажем, обыкновенный комплимент) существенно улучшают настроение такого подростка.

Частые перемены настроения сочетаются со значительной глубиной их переживания. От настроения данного момента зависят и самочувствие, и аппетит, и трудоспособность, и желание побыть одному или устремиться в шумную компанию. Так же меняется и отношение к будущему — оно то оптимистично, то, наоборот унылое или даже мрачное.

На фоне колебаний настроения возможны мимолетные конфликты со сверстниками и взрослыми, кратковременные аффективные вспышки, но затем следует быстрое раскаяние и поиск путей примирения.

Хотя иногда лабильные подростки кажутся легкомысленными на самом деле в большинстве случаев они способны на глубокую и искреннюю привязанность к родным, друзьям, любимым. В то же время они чрезвычайно отзывчивы на доброту, можно даже сказать, что они откликаются на понимание, поддержку и доброту, и тянутся к их источнику, как подсолнечник — к солнечному свету. Иногда достаточно непродолжительного, но доверительного, ободряющего, ласкового разговора, чтобы вдохнуть новые силы в "опустившего руки" лабильного подростка. На заботу о себе он ответит благодарностью и исполнительностью.

Очень остро, болезненно переживают такие подростки отвержение со стороны эмоционально значимых лиц, утрату близких, вынужденную разлуку с ними.

Если педагог хочет сделать свое воздействие на лабильного подростка более эффективным, он должен забыть об упреках и наказаниях, действовать исключительно добротой и лаской.

Оля П., ученица 9 класса.

Аккуратная и старательная в учебе. Довольно общительная, доброжелательная, отзывчивая на просьбы учителей и товарищей. У Оли в основном преобладает хорошее настроение, однако, если внимательно понаблюдать за ней в течение дня, можно заметить, что настроение у нее неровное. Неудачная шутка, грубое слово со стороны сверстников, раздражение преподавателя, оценка хуже ожидаемой — все это может резко и глубоко испортить ей настроение. Тогда во всем облике Оли в течение некоторого времени проявляются трудно скрываемые обиды и горечь. Вместе с тем вывести Олю из "поникшего" состояния несложно: рука, положенная на плечо с сочувственным, заинтересованным вопросом, похвала, комплимент — и девочка опять засияет в ответ добротой и готовностью сделать все, чтобы оправдать ваши оптимистические ожидания. Олю не нужно понукать к учебе, важно периодически говорить ей, как вы рады ее успехам и заинтересованы в них.

2.4. Астено-невротический тип

Главными чертами астено-невротического типа являются повышенная психическая и физическая утомляемость, раздражительность, склонность к ипохондричности. Утомляемость особенно проявляется при умственных занятиях. Умеренные физические нагрузки переносятся лучше, однако физические напряжения, например, обстановка спортивных соревнований, оказываются невыносимыми. Раздражительность более всего сходна с аффективными вспышками при лабильной акцентуации, но в отличие от нее аффективные вспышки связаны здесь не с перепадами настроения, а с отчетливо прослеживаемыми нарастаниями раздражительности в моменты утомления.

Накопившееся раздражение по ничтожному поводу легко изливается на окружающих, порою случайно попавших "под горячую руку", и столь же легко сменяется раскаянием и даже слезами. В отличие от возбудимого типа (см. далее), аффект у астено-невротического типа не имеет признаков постепенного накопления, силы, продолжительности. В данном случае аффект — всегда проявление слабости. Эта ослабленность организма проявляется и во внешнем облике астено-невротика — он бледен, у него синева под глазами. Именно его ослабленность порождает повышенную возбудимость, однако, всплыв, астено-невротик быстро теряет силы. Он "заводится с полуоборота", не ориентируясь в ситуации: сосед по парте, толкнув его, сидит с невинным видом, в ответ он с криком обиды ударяет его книжкой и, оказавшись во всем виноватым, плачет за дверью. Педагог должен знать, что обнаружив эти "особенности" астено-невротика, другие ученики могут часто провоцировать его на подобные

реакции, дабы нарушить ход урока. Наказывать в этой ситуации "без вины виноватого" — значит подыгрывать провокаторам.

Склонность к ипохондризации — также типичная черта астено-невротиков. Они внимательно прислушиваются к своим телесным ощущениям, "улавливают" малейшее недомогание, охотно лечатся, укладываются в постель, подвергаются осмотрам и наблюдениям. Наиболее часто их беспокоят боли (естественно, психогенного характера) в области сердца и головы.

У астено-невротиков, как правило, заметны суточные "циклы бодрости и истощенности". Для интенсивной учебной работы с астено-невротиками педагог должен, по возможности, использовать их лучшие периоды — это второй, третий урок, начало и середина недели, первая половина четверти (особенно мучительная для таких подростков третья четверть).

Главное в позиции педагога по отношению к астено-невротическому — это терпение и искреннее сочувствие. Необходимо старательно вуалировать большинство промахов и неудач подростка, если они явно возникают на фоне истощения. И, наоборот, умело акцентировать внимание на его успехах. Не лишним будет помнить, что астено-невротики крайне болезненно реагируют на шутку в свой адрес, от кого бы она ни исходила. И, конечно же, прежде всего необходимо выяснить, нет ли в данном случае физических причин астенизации (длительное переутомление, хроническая болезнь).

Эдуард Ш., ученик 8 класса.

Эдуард был "головной болью" классного руководителя — с постоянными проблемами в учебе, с недисциплинированным поведением на уроках, с часто проявляющимся дерзким и агрессивным поведением по отношению к сверстникам и учителям.

Однако он не был школьным хулиганом, он был астено-невротиком, что проявлялось во всем: он был слабо развит физически, бледен, под глазами синева; сидел он или стоял — его поза так или иначе выдавала его астеничность, слабость.

На уроках Эдуард очень уставал, становился рассеянным, ложился на парту, терял нить урока, вызывая нарекания учителей и получая неудовлетворительные оценки.

"Вычислив" его слабость и основанную на этом раздражительность, группа одноклассников взяла себе за правило забавляться тем, что незаметно от учителей обижала его, превращая при этом в "классного шута". Пытаясь как-то отстоять себя, подросток шел на шумный конфликт с обидчиками прямо на уроке, на замечания учителей отвечал дерзостью, но при этом в глазах у него стояли слезы. Хроническими системными заболеваниями Эдуард не страдал (по данным его медицинской карточки), поэтому можно было предположить, что его астено-невротизм вызван сугубо психогенными причинами (и действительно, в семье подростка не все было благополучно).

Индивидуальный подход к этому ребенку, работа с родителями (больше любви, больше внимания, здоровый образ жизни) несколько улучшили его положение в классе.

2.5. Сенситивный тип

Этот тип складывается довольно поздно, как правило, к 16—19 годам. Но большинство его элементов, в том числе ведущие черты, начинают закладываться уже в подростковом возрасте. Это, прежде всего — чрезвычайно высокая впечатлительность, к которой позднее присоединяется резко выраженное чувство собственной неполноценности.

Школа пугает таких детей скопищем сверстников, шумом, возней и драками на переменах, но, привыкнув к одному классу, и даже страдая от некоторых соучеников, они крайне неохотно переходят в другой коллектив. Учатся обычно старательно, но очень страшатся всякого рода проверок, контрольных, экзаменов. Нередко стесняются отвечать перед классом, боясь сбиться, вызвать смех или, наоборот, отвечают меньше того, что знают, дабы не прослыть среди сверстников выскочкой или чрезмерно прилежным учеником.

Контактность ниже среднего уровня, предпочитают узкий круг друзей. Редко конфликтуют, поскольку обычно занимают пассивную позицию; обиды хранят в себе. Альтруистичны, сострадательны, умеют радоваться чужим удачам. Чувство долга дополняется исполнительностью. Однако крайняя чувствительность граничит со слезливостью, что может провоцировать нападки в их адрес со стороны невоспитанных или раздражительных людей.

К родным сохраняется детская привязанность. К опеке старших относятся терпимо и даже охотно ей подчиняются. Поэтому часто слышат "домашними детьми".

У них рано формируются высокие моральные и этические требования к себе и окружающим. Сверстники нередко ужасают их грубостью, жестокостью, циничностью. У себя они также находят множество недостатков, но эти недостатки совсем другого рода — в основном связанные со слабостью воли.

Чувство собственной неполноценности у чувствительных подростков делает особенно выраженной реакцию гиперкомпенсации: они ищут самоутверждения именно там, где чувствуют свою неполноценность. Девочки стремятся показать свою веселость и общительность. Робкие и стеснительные мальчики натягивают на себя личину развязности и заносчивости, пытаются продемонстрировать свою энергию и волю.

Однако, если педагогу удастся установить с таким подростком доверительный контакт (что, в отличие от лабильных, удается не сразу), то за маской "все нипочем" обнаруживается жизнь, полная самоукоров и самобичевания. Наиболее ранимы чувствительные подростки в сфере взаимоотношений с окружающими. Непереносимой для них оказывается ситуация, где они становятся объектом насмешек или подозрения в неблаговидных поступках, когда их подвергают несправедливым обвинениям и т.п. Это может толкнуть такого подростка на острую аффективную реакцию, конфликт, спровоцировать депрессию или даже попытку самоубийства.

Ира М., ученица 8 класса.

Прежде всего, в Ире обращало на себя внимание редкое сочетание внешней и внутренней красоты. Одежда ее, будучи недорогой и отнюдь не ультрамодной, была подобрана с большим вкусом. Ира приятно поражала педагогов высокой культурой общения, причем не только с учителями, но и со сверстниками. По крайней мере, несколько человек, знающих Иру, могли поклясться, что ми разу не слышали от нее грубых слов в чей-либо адрес.

Учится Ира очень хорошо, хотя и не является круглой отличницей. Наблюдая за ее поведением на уроках, можно увидеть, как иногда в ней идет борьба двух противоположных желаний — поднять руку и ответить (потому что знает ответ), и не поднять руки (чтобы не "высовываться" перед классом); если все же верх берет желание ответить, чувствуется, что ей как-то неловко, хочется быстрее сесть на место, стать незаметной. Родители считают Иру прекрасной дочерью, рассказывают, что она увлекается собиранием открыток с картинами известных художников, сама с удовольствием (и не без искры таланта) рисует, вышивает, делает аппликации и т. д.

Одно беспокоит родителей Иры — ее чрезмерная чувствительность: девочка крайне тяжело переживает неприятности, случившиеся с близкими, может расплакаться под влиянием душещипательной сцены в фильме или книге.

2.6. Тревожно-педантичный тип

Главными чертами этого типа в подростковом возрасте являются нерешительность и склонность к рассуждательству, тревожная мнительность и любовь к самоанализу и, наконец, легкость возникновения obsessions — навязчивых страхов, опасений, действий, мыслей, представлений.

Страхи и опасения тревожно-педантичного подростка целиком адресуются к возможному, хотя и маловероятному, в его будущем: как бы не случилось чего-то ужасного и непоправимого, как бы не произошло непредвиденного несчастья с ним самим, а еще страшнее — с теми близкими, к которым он обнаруживает страстную, почти патологическую привязанность.

Особенно ярко выступает тревога за мать — как бы она не заболела или не умерла (хотя ее здоровье не внушает никому опасений), как бы с ней не случился несчастный случай. Даже небольшую задержку при возвращении матери с работы подросток переносит тяжело.

Психологической защитой от постоянной тревоги за будущее становятся специально придуманные приметы и ритуалы, жесты, заклинания, целые поведенческие комплексы (например, идя в школу, обходить все люки, чтобы "не провалиться при ответе" и т. д.).

Другой формой защиты бывает особо выработанный формализм и педантизм ("Если все предусмотреть и многократно перепроверить, ничего плохого не случится").

Нерешительность в действиях и рассуждательство у тревожно-педантичного подростка ярко сочетаются. Всякий самостоятельный выбор, как бы малозначим он ни был (например, какой фильм пойти посмотреть), может стать предметом долгих и мучительных колебаний. Однако уже принятое решение тревожно-педантичные подростки должны немедленно исполнить, ждать они не умеют, проявляя удивительную нетерпеливость.

Нерешительность часто приводит к гиперкомпенсации в виде неожиданной самоуверенности, безапелляционности в суждениях, утрированной решительности и скоропалительности действий как раз в тех ситуациях, когда требуется осмотрительность и осторожность. Происходящие после этого неудачи еще больше усиливают нерешительность и сомнения.

Часто допускаемая педагогическая ошибка в отношении подростков тревожно-педантичного типа — поручение им дел, требующих общения и инициативы. Тенденция давать такие поручения провоцируется тем обстоятельством, что если эти подростки не прибегают к гиперкомпенсации, то обычно воспринимаются как очень послушные и исполнительные ученики. Поэтому педагог в принципе должен избегать делегировать ответственность аккуратному тревожно-педантичному подростку, поскольку это может вызвать у него нервно-психический срыв, усиление субдепрессивной симптоматики. Хотя в условиях спокойной, размеренной работы, четко регламентированной, не требующей инициативы и многочисленных контактов, такой подросток чувствует себя, как правило, хорошо.

Тревожно-педантичному типу не свойственна (за исключением редких случаев гиперкомпенсации) склонность к нарушениям правил, законов, норм поведения, курению, употреблению алкоголя, сексуальным эксцессам, побегам из дому, суицидам. Такого рода тенденции, видимо, полностью вытесняются навязчивостью, мудрствованием, самокопанием.

Для сглаживания акцентуированных черт данного типа педагогам и родителям можно порекомендовать, прежде всего, постоянно придерживаться оптимистического стиля общения с подростком, избегать методов наказания и запугивания, шире практиковать поощрение и поддержку проявлений активности и самостоятельности. Особенно желательны частые проявления доброжелательности со стороны близких и учителей. При возникновении же тех или иных недоразумений (дисциплинарных, учебных и т. д.) с тревожно-педантичными подростками необходимо сразу же их разрешать, разрешать конструктивно, с положительными перспективами.

Валя И., ученица 9 класса.

Девочка отличается чрезвычайно ответственным отношением к учебе и своим ученическим обязанностям. Аккуратно ведет тетради, перемены проводит в основном за просмотрением домашних заданий, готовясь к уроку. Отвечает всегда хорошо, но без блеска, с большим внутренним напряжением, и так как из-за этого допускает много несущественных ошибок и в устных ответах, и в письменных работах, учится в основном на "4".

Учителями и товарищами характеризуется как "положительная, аккуратная девочка". Дома Валеи тоже довольны. Мама подчеркивает добросовестность, обязательность Вали во всех делах, особенно в учебе. При этом мама даже жалуется на то, что Валя "слишком уж переживает" за учебу и от этого у нее "портится здоровье", особенно после контрольных работ (головная боль, слабость и даже рвота).

2.7. Интровертированный тип

Наиболее существенными чертами данного типа считаются замкнутость, отгороженность от окружающего мира, неспособность или нежелание устанавливать контакты, сниженная потребность в общении; характерны также сочетание противоречивых черт в личности и поведении — холодности и утонченной чувствительности, упрямства и податливости, настороженности и легковерия, апатичной бездеятельности и напористой целеустремленности, замкнутости и внезапной, неожиданной назойливости, застенчивости и бестактности, чрезмерных привязанностей и немотивированных антипатий, рациональных рассуждений и нелогичных поступков, богатства внутреннего мира и

бесцветности его внешних проявлений. Все это заставляет говорить об отсутствии в структуре личности интровертированного подростка "внутреннего единства". Существенной особенностью является также недостаток тонкой интуиции, эмпатии в межличностных отношениях.

С наступлением полового созревания названные черты выступают с особой яркостью. Особенно бросаются в глаза замкнутость, отгороженность от сверстников. Иногда духовное одиночество даже не тяготит интровертированного акцентуата, который живет в своем мире, своими необычными для других интересами и склонностями, относясь со снисходительностью, пренебрежением или явной неприязнью ко всему, что наполняет жизнь других подростков. Тем не менее, чаще такие подростки сами страдают от своего одиночества, неспособности к общению, невозможности найти себе друга. Недостаток интуиции и неспособность сопереживания обуславливают, вероятно, то, что называют холодностью интровертированных акцентуатов. Их поступки могут казаться жестокими, но они связаны с неумением "вчувствоваться" в страдания других. Не случайно они часто кажутся чужими, непонятными не только сверстникам, но и педагогам, да и собственным родителям.

Недоступность внутреннего мира и сдержанность в проявлении делают непонятными и неожиданными для окружающих многие поступки интровертированных подростков, ибо все, что им предшествовало, — весь ход переживаний и мотивов — оставалось скрытым. Некоторые их выходки действительно носят печать чудачества, но совершаются без цели привлечения к себе внимания (в отличие от демонстративного типа, о котором далее).

Угрозу для интровертированных акцентуатов представляет алкоголь, к которому они иногда прибегают в небольших дозах с целью "побороть застенчивость" и облегчить контакты. Не меньшую опасность для подростков данного типа представляют другие дурманящие вещества, которые могут вызвать "кайф", фантастические грезы, заменяющие действительность.

Значительное место в жизни интровертированных акцентуатов занимают увлечения, которые нередко отличаются постоянством и необычностью. Чаще всего это интеллектуально-эстетические хобби (чтение, моделирование, конструирование, коллекционирование).

Если такой подросток попадает в ситуацию, которая входит в противоречие с их внутренними принципами, он может с завидной последовательностью и стойкостью отстаивать свою позицию (например, уйти с экзамена, не согласившись с темой предложенного сочинения).

Особенно бурно реагируют интровертированные акцентуаты на неумелые, грубые попытки взрослых проникнуть в их внутренний мир, "влезть в душу". В этом отношении гораздо предпочтительнее попытки продемонстрировать искреннюю, компетентную заинтересованность увлечением воспитанника. А проникновение во внутренний мир интровертированного акцентуата для педагогов необходимо. Отгороженность интровертированного подростка от мира затрудняет его социализацию, в частности, коррекцию нравственных, моральных и других установок (в том числе сексуальных), которые могут быть очень своеобразными и далеко не отвечать общепринятым нормам. Кроме того, черты интровертированности лишь усиливаются, если такого подростка пытаются воспитывать на основе доминирующей гиперпротекции (чрезмерный контроль и опека, суровость наказаний при ослушании).

Алексей К., ученик 9 класса.

Особого внимания на себя не обращал. Держался спокойно, скромно, только как-то обособленно от товарищей. Специальные наблюдения показали, что он действительно очень редко вступает в процесс активного общения со сверстниками. Учился Алеша неплохо, поэтому особых нареканий со стороны учителей не вызывал, только иногда его называли "непонятным", "чудаковатым". Действительно, на уроках у него часто появлялся "отстраненный", отсутствующий вид, иногда с блуждающей по лицу улыбкой, причины которой были учителям непонятны. "Сидит с какой-то дурацкой улыбкой". Однако нить урока Алексей терял редко и мог быстро вернуть себя к учебной деятельности.

Интровертированность акцентуированности Алексея особенно ярко проявилась в следующем факте: в течение нескольких лет он изготовил целую коллекцию моделей различных самолетов, а в классе об этом никто ничего толком не знал. А ведь, будь такая коллекция у другого юноши, она наверняка составила бы предмет его гордости и коллективного обсуждения.

Родители Алексея со своей стороны постоянно выражали классному руководителю тревогу по поводу чрезмерной "домашности" сына, отсутствия у него друзей. "Иногда он и нам, как чужой", — жаловались они.

2.8. Возбудимый тип

Главными чертами этого типа являются склонность к дисфории (пониженному настроению с раздражительностью, озлобленностью, мрачностью, склонностью к агрессии) и тесно связанной с ней аффективной взрывчатостью. Характерна также напряженность инстинктивной сферы, достигающая в отдельных случаях аномалии влечений. В интеллектуальной сфере обычно наблюдается вязкость, тугоподвижность, тяжеловесность, инертность, откладывающие отпечаток на всю психику.

Аффективные разряды могут быть следствием дисфории — подростки в этих состояниях сами могут искать повод для скандала. Но аффект может быть вызван и теми конфликтами, которые легко возникают у возбудимых подростков вследствие их властности, стремления к подавлению сверстников, неустойчивости, жестокости и себялюбия.

Повод для гнева может быть ничтожен, но он всегда сопряжен хотя бы с незначительным ущемлением прав и интересов возбудимого подростка. При беспрепятственном развитии аффекта бросается в глаза безудержная ярость — угроза, циничная брань, жестокие побои, безразличие к слабости и беспомощности противника и неспособность учесть превосходящую силу. В аффекте очень ярко проявляется вегетативный компонент: побледнение или покраснение лица, выступает пот, напрягаются и дрожат мышцы лица, усиливается слюноотделение и т. д.

Сексуальное влечение у возбудимых подростков проявляется с большой силой. Отношения с объектом влюбленности или сексуальным партнером почти всегда окрашены мрачными тонами ревности, с частыми конфликтами и драками с реальными или мнимыми соперниками. В состоянии аффекта, побуждаемые мощным половым влечением, в условиях полной или даже частичной безнадзорности (на вечере, в походе и т. д.) могут совершить попытку преступления на сексуальной почве.

Как правило, к подростковому возрасту у возбудимых детей происходит падение мотивации к учебной деятельности, что, тем не менее, часто сочетается с довольно высокими претензиями к своим оценкам. Вообще, ко всему "своему" они чаще всего относятся с педантичной аккуратностью (в том числе и к своему здоровью, что удерживает их от употребления "вредных" токсических и дурманных веществ, хотя к алкоголю они прибегают довольно часто, "для поднятия настроения"). Возбудимый подросток начинает бороться за "благополучные оценки" самыми разными способами: от заискивания перед учителем до яростных, тяжелых конфликтов с ним.

В этих условиях педагогу необходимо, с одной стороны, постараться дать возможность возбудимому подростку действительно "заработать" хорошую оценку (умело реализуя принцип дифференциации в обучении), а с другой стороны, доброжелательно и доказательно аргументировать выставление подростку той или иной оценки.

Очень важно также вообще не провоцировать конфликты, учитывая, в частности, легкую эмоциональную заражаемость возбудимых подростков — ни в школе, ни дома они не в состоянии "хранить безразличие или проявить выдержку, причем не только и конфликтной, но и в предконфликтной ситуации. На уроке спровоцировать аффективную вспышку у возбудимого подростка может, например, раздражительная, несдержанная манера поведения учителя, грубость его речи (причем совсем не обязательно, чтобы это было адресовано именно возбудимому подростку). Тем более опасно, если происходит грубое ущемление его интересов и личного достоинства. Однако, сохраняя подчеркнуто доброжелательный тон (но ни в коем случае не заискивающий!) в общении с возбудимым подростком, необходимо вести постоянное наблюдение за его поведением на уроках, переменах и во внеурочной деятельности. В этом случае задачей педагога является защита от тирании возбудимого подростка (стремящегося к власти в коллективе путем прямого подавления одноклассников), своевременное предупреждение и погашение деспотизма возбудимых.

Одним из способов коррекции поведения возбудимых подростков является апелляция к их сознанию, анализ и оценка их поведения в процессе индивидуальной беседы. Речь, конечно, не идет о банальном:

"Ну, разве ж так можно!". Такая беседа должна представлять собой устный, а иногда и письменный компромиссный договор.

Во-первых, упор нужно сделать на вред, который подросток приносит себе или своим близким (если у него есть действительно значимые для него близкие). Затем, проявляя искреннюю заинтересованность проблемами подростка, попытаться в совместном поиске выбрать из всех компромиссных (т. е. устраивающих и других) способов решения проблемы такой, который был бы для него наиболее приемлемым. Учитывая прагматизм возбудимых, такие соглашения (при четком соблюдении их обеими сторонами) вполне реальны и довольно действенны.

Естественно, проводить подобные беседы необходимо в такое время, когда по внешним проявлениям и поведению мы не обнаруживаем ни тяжелой дисфории, ни "накипания" аффекта.

Очень важно, чтобы в процессе беседы ученик играл активную роль, учился говорить о своих ощущениях, переживаниях, проблемах, так как бедность речи, неспособность четко и аргументировано выразить свою мысль может спровоцировать аффективные вспышки возбудимых в конфликтных ситуациях.

В процессе беседы педагог должен использовать все способы предупреждения агрессивной реакции: доверительную, интимную интонацию, ласковое прикосновение, легкий юмор (но такой, конечно, который ни в малейшей степени не затрагивал бы самолюбие подростка).

Андрей К., ученик 9 класса.

Хорошист. Не допускает грубых дисциплинарных нарушений, однако учителя и классный руководитель единодушно считают его "трудным".

Андрей болезненно воспринимает каждую оценку ниже "4", никак не соотнося ее с уровнем собственных знаний. Неудовлетворительная оценка, по его мнению, всегда ставится ему специально, "назло". Получая несколько завышенную, воспринимает ее как вполне заслуженную, утверждая при этом, что "всегда так знает".

Войдя по какой-либо причине в аффект в начале урока, переживает это состояние довольно долго (иногда и после звонка), всем своим видом и словами выражая крайнее недовольство.

В отношениях с товарищами часто бывает груб, "заведясь", тут же "выясняет отношения" с помощью силы.

Подобным образом Андрей характеризуется и дома: как непослушный, упрямый, часто поступающий "назло", вопреки логике, "как будто специально ищет наказания".

2.9. Демонстративный тип

Главные черты этого типа: беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда внимания к своей особе, восхищения, удивления, почитания, сочувствия. На худой конец предпочитается даже негодование или ненависть окружающих в свой адрес, но только не безразличие и равнодушие, только не перспектива остаться незамеченным.

Считается, что сущность демонстративного типа заключается в аномальной способности к вытеснению, в избирательном отборе информации и впечатлений о себе и о мире. Все, что приятно, что поправлено на приукрашивание своей особы, демонстративный тип тщательно сохраняет и гипертрофирует; все, что имеет нейтральное, а тем более противоположное значение, вытесняется из памяти и сознания. Поэтому и внушаемость, которую нередко выдвигают на передний план как характерную черту данного типа, отличается избирательностью — от нее ничего не остается, если обстановка внушения и самовнушения не "льют воду на мельницу" эгоцентризма.

Неизменно стремление добиваться для себя всевозможных льгот и послаблений за счет других (семьи, одноклассников, коллег и т. д.). Попытки его реализации идут по двум направлениям: во-первых, предпринимаются шаги с целью вызвать по отношению к своей персоне как можно больше симпатии, уважения, восхищения и т. д.; во-вторых, если не срабатывает первый способ, со стороны окружающих стимулируются чувства сострадания и сочувствия.

На случай неудачи резервируется еще и третий путь — фронда, эпатаж, паясничание, нарушения дисциплины, короче — привлечение к себе внимания через негатив.

Описанным проявлениям демонстративности часто сопутствуют высокая мимикрия в поведении (в зависимости от специфики среды — школа, улица, дом — подросток выступает в весьма различающихся ипостасях, включая патологическую, направленную на приукрашивание своей особы, лживость).

Отношение к учебе у демонстративных подростков зависит от того, насколько учебная деятельность способствует удовлетворению ведущей установки демонстративных (добиться эффекта признания, "блеснуть" тем или иным образом). Так, при развитом интеллекте успеваемость у таких подростков чаще всего хорошая, но избирательная; лучше по тем предметам, которые преподают учителя, сумевшие установить хорошие отношения с подростком (уделяющие ему особое внимание), и наоборот, масса проблем, вплоть до полной неуспеваемости по тем предметам, с преподавателями которых у демонстративного подростка не сложились желаемые для него отношения (при этом свои учебные неудачи он объясняет практически всегда внешними обстоятельствами).

Если в учебе демонстративному подростку по тем или иным причинам не удастся выделиться, он выбирает иной способ привлечения внимания к себе: бравада, паясничание, отклонения в поведении. Успеваемость в таких случаях ухудшается, наступает полное безразличие к учебе.

Очень часто демонстративные подростки досаждают учителям на уроках своей болтливостью, постоянными отвлечениями, шутками и т. п. В этой ситуации хорошо себя зарекомендовал следующий прием. Вначале педагог идет навстречу потребности демонстративного подростка в повышенном внимании: часто хвалит его, делает в его адрес разного рода нейтральные замечания, обращает к нему свой взгляд, подходит к нему, смотрит в тетрадь и т. д. В результате подросток сразу же начинает себя лучше вести, возрастает продуктивность его учебного труда.

На втором этапе, когда закрепились положительные результаты первого этапа, учитель обращает внимание на демонстративного подростка только тогда, когда его поведение и деятельность соответствуют ожиданиям педагога, подкрепляя тем самым положительные сдвиги в его поведении.. Наконец, на третьем этапе, когда положительные тенденции в поведении демонстративного подростка окончательно закрепились, педагог переходит к прерывистой схеме подкрепления, — обращает внимание лишь на проявления положительного поведения, постепенно увеличивая при этом интервалы между отдельными подкреплениями. Постепенно, в результате постоянного подкрепления недемонстративного поведения и торможения проявлений демонстративного поведения, последнее угасает, подросток изживает свою акцентуацию.

Другим методом модификации поведения демонстративного подростка являются систематические индивидуальные беседы с ним, формирующие у него понимание того, что наиболее надежным, устойчивым способом привлечения внимания окружающих, уважения и заботы с их стороны является социально ценная, полезная для других деятельность. Педагог должен организовать такую деятельность и включить в нее подростка. Это могут быть различные классные и общешкольные мероприятия, драматический кружок, выставки, конкурсы и другие дела, где демонстративные подростки получают возможность действительно "блеснуть", используя свои, чисто незаурядные задатки к актерскому исполнительству и литературному творчеству.

Необходимо осознать: демонстративный подросток, не развивший у себя ни одного из интересных, полезных, престижных умений, чаще всего становится в будущем тяжелым в общении истероидом, нытиком, симулянтом, мизантропом. Альтернатива этому гораздо более привлекательна — всеми любимый актер или просто умница-рассказчик, душа компании.

Сергей П., ученик 9 класса.

Внешне привлекательный юноша, неплохо развит физически. Внимательно следит за своей внешностью (костюм, галстук, прическа), но к учебе безразличен. Успеваемость в четвертях в основном "3", иногда бывает и "2". Ни одного задания, требующего самоконтроля, правильно не выполняет. Часто прекращает выполнение задания, даже если уверен, что за этим последует неудовлетворительная оценка. Тем не менее, настроен всегда оптимистически, демонстрирует периодически видимость усердия и активности (например, поднимает руку, не зная ответа). Пытается вступить с учителем в полемику, "блеснуть умом", оригинальностью взглядов.

Стремясь привлечь к себе внимание учителей, часто подходит на переменах со случайными, ничего не значащими вопросами, интересуется своими оценками, выражает желание хорошо ответить, но дальше желания дело не идет.

Все виды коллективного труда Сергей игнорирует под самыми разными предлогами, чаще всего ссылаясь на неудовлетворительное состояние здоровья.

В классе к Сергею относятся как к человеку ненадежному, несерьезному, на которого нельзя положиться.

Дома его характеризуют как лентяя, бездельника, но доброго. Родители не уделяют воспитанию Сережи должного внимания, периодически пытаются "привести его в порядок", но быстро прекращают эти свои усилия.

2.10. Неустойчивый тип

Основная черта представителей этого типа — патологическая слабость воли. Их безволие прежде всего проявляется, когда дело касается учебы, труда, исполнения обязанностей, долга, достижения целей, которые ставят перед ними родные, старшие, общество. Однако и в развлечениях неустойчивые подростки не обнаруживают особой напористости, скорее плывут по течению, примыкая к более активным, инициативным подросткам.

С этим связаны отсутствие сложной мотивации поступков, недостаточная способность тормозить свои влечения, удержаться от удовлетворения внезапно возникшего желания (если его осуществление не связано с какими-либо трудностями).

Кроме безвольности, отмечается повышенная внушаемость неустойчивых личностей, их нецелеустремленная криминальность. Отмечается, что социальное поведение неустойчивых больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. Имеется в виду, с одной стороны, их повышенная внушаемость и импульсивность, с другой — незрелость высших форм волевой деятельности, неспособность к выработке устойчивого социально одобряемого жизненного стереотипа, и, как следствие, неорганизованность, отсутствие стремления к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, невыработанность собственных запретов, подверженность отрицательным влияниям. Психическая неустойчивость (прежде всего волевая) является почвой, на которой нередко формируются различные варианты невротических расстройств, алкоголизм, наркомания.

Неустойчивая акцентуация проявляется часто уже в первых классах школы. У ребенка полностью отсутствует желание учиться. Только при непрерывном контроле, нехотя, подчиняясь давлению взрослых, они выполняют полученные задания, но постоянно стараются отлынивать от занятий. Первые нарушения поведения в детстве, связанные с эмоционально-волевой незрелостью, усиливаются в подростковом возрасте.

Все дурное начинает как будто притягиваться к этим подросткам. Образцом для подражания служат лишь те модели поведения, которые сулят немедленные наслаждения, смену легких впечатлений, развлечения.

Для коррекции поведения таких детей чрезвычайно важен полный контроль за их поведением и деятельностью (прежде всего учебной), система разумно организованных требований. Это должна быть целая система контрольных мер в школьных занятиях, в семье (проверка результативности учебы, совместный труд со взрослыми, наполнение досуга неустойчивого подростка кружковыми занятиями и т. д.).

Очень важно, чтобы ужесточение режимных моментов сочеталось с искренней заинтересованностью взрослых (педагогов, родителей) в успехах учащегося, происходило на фоне положительных эмоциональных контактов. Важно (хотя в этом случае и сложно) пробудить у подростка интерес, уважение к своей личности, собственным положительным качествам, своему будущему. В таких условиях (с которыми, кстати, неустойчивые легко смиряются) подросток может длительное время не допускать нарушений в поведении, весьма неплохо учиться. Но как только контроль ослабевает, неустойчивый подросток начинает стремиться в "подходящую компанию". Особенно опасно для

неустойчивых подростков такое изменение жизненной ситуации, которое ведет к безнадзорности, обстановке попустительства, открывающих простор для праздности и безделья.

Леня В., ученик 9 класса.

Внешне привлекательный юноша, хорошо развит физически, всегда аккуратен, доброжелателен. Но учится неровно, поэтому, несмотря на хороший интеллект, имеет много троек. На уроках часто рассеян, мечтает, думает "о своем", и только после неоднократных замечаний учителя с трудом включается в работу. Иногда уходит с урока "просто так, потому что устал".

Поведение Лени дома полностью зависит от наличия или отсутствия контроля. Если кто-либо из родителей дома, Леня старательно учит уроки, выполняет все обязанности по дому. Если же родители отсутствуют — то даже получив четкие инструкции, Леня их не выполняет, сразу же переключается на то, что ему интересно или приятно: смотрит телевизор, читает приключенческую литературу, идет к ребятам на улицу. Домой в такие дни приходит поздно, чаще всего под принуждением родителей. К родителям относится тепло, любит их, четко осознает правомерность их требований, никогда не пытается через конфликт освободиться от требований к нему. Наиболее эффективное в данном случае средство — постоянное внимание к Лене взрослых, постоянный, но не жесткий контроль со стороны родителей, классного руководителя, учителей.

Глава 2. МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ АКЦЕНТУИРОВАННОСТИ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков.

Устройство МПДО

Опросник включает 143 утверждения, составляющих 10 диагностических и одну контрольную шкалу (шкалу лжи). В каждой шкале по 13 утверждений. Утверждения в тексте вопросника предъявляются в случайном порядке. Диагностируются гипертимный, циклоидный, астеноневротический, сенситивный, циклоидный, лабильный, тревожно-педантический, интровертированный, возбудимый, демонстративный и неустойчивый типы.

Порядок заполнения опросника и подсчета баллов изложен в инструкции для обследуемых.

Минимальные диагностические числа (МДЧ) для следующих типов: гипертимный – 10; циклоидный – 8; лабильный – 9; астено-невротический – 8; сенситивный – 8; тревожно-педантичный – 9; интровертированный – 9; возбудимый – 9; неустойчивый – 10. Контрольная шкала – 4.

Контрольная шкала интерпретируется подобно такой же шкале в детском варианте опросника Айзенка. Показатель в 4 балла рассматривается уже как критический. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о тенденции обследуемых давать «хорошие» ответы. Высокие баллы по шкале лжи могут служить также дополнительным свидетельством демонстративности в поведении обследуемого. Поэтому при получении по контрольной шкале более 4 баллов следует прибавить к шкале демонстративности 1 балл. Если же показатель по шкале лживости превышает 7 баллов, то к шкале демонстративности прибавляются 2 балла. Однако если несмотря на это, демонстративный тип не диагностируется, то результаты тестирования следует признать недостоверными.

Правила идентификации типов

Если МДЧ достигнуто или превышено только по одному типу, то диагностируется этот тип.

Если МДЧ превышено по нескольким типам, то диагностируется: а)

в случае перечисленных сочетаний – смешанный тип:

Г, Ц	Г, Д	Г, Н
Ц, Л		
Л, А	Л, С	Л, Д Л, Н
А, С	А, Т	А, Д
С, Т	С, И	
Т, И		
И, В	И, Д	И, Н
В, Д	В, Н	
Д, Н		

Другие сочетания, полученные по МПДО, должны быть признаны несочетаемыми (что доказано клиническими наблюдениями). Например, гипертимный и интровертированный тип, сенситивный и возбудимый и т.д.

б) если по какому-либо типу набрано баллов на 4 больше, чем по другим типам, последние не диагностируются, даже если сочетание совместимо.

в) в случае несовместимых сочетаний диагностируется тот тип, в пользу которого набрано больше баллов.

г) если в отношении двух несовместимых типов имеется одинаковое количество баллов, для исключения одного из них необходимо руководствоваться следующими правилами доминирования (сохраняется тип, указанный после знака равенства):

Г + Л = Г	А + И = И	Ц + А = А	С + В = В Г
+ А = А	А + В = В	Ц + С = С	С + Д = Д
Г + С = Г	А + Н = Н	Ц + Т = Т	С + Н = Н
Г + Т = Т		Ц + И = И	
Г + И = И	Т + В = В	Ц + В = В	Л + Т = Т
Г + В = Г	Т + Д = Д	Ц + Д = Д	Л + И = И
Т + Н = Н	Ц + Н = Н	Л + В = В	

Если МДЧ достигнуто или превышено в отношении нескольких типов и по правилу 2 их не удастся сократить до двух, тогда отбираются два типа с наибольшим числом баллов, после чего руководствуются правилом 2.

Если по контрольной шкале получено более 4 баллов, то, как уже отмечалось, к шкале демонстративности прибавляется 1 балл, если больше 7 – прибавляется соответственно 2 балла. Однако, если после этого демонстративный тип не диагностируется, результаты обследования признаются недостоверными и в отношении данного подростка его надо повторить.

Достижение или превышение МДЧ по тому или иному типу плюс предоставленные ранее правила идентификации типов гарантируют точность диагностики не менее $P > 0,95$.

Пример диагностической процедуры теста МПДО

Бланк ответов

Петров В., 9-Б класс баллов	МДЧ													Сумма	
	МДЧ													Сумма	
	баллов														
Г	<u>1</u>	12	23	<u>34</u>	<u>45</u>	56	<u>67</u>	<u>78</u>	<u>89</u>	<u>100</u>	<u>111</u>	<u>122</u>	<u>133</u>	10	10
Ц	2	13	24	<u>35</u>	<u>46</u>	<u>57</u>	68	79	<u>90</u>	101	<u>112</u>	<u>123</u>	134	8	5
Л	3	<u>14</u>	<u>25</u>	36	47	58	69	<u>80</u>	91	102	113	124	135	9	3
А	4	15	<u>26</u>	<u>37</u>	48	59	<u>70</u>	81	92	103	114	125	136	8	3
С	5	16	27	<u>38</u>	<u>49</u>	60	71	82	93	104	<u>115</u>	126	137	8	2
Т	<u>6</u>	<u>17</u>	<u>28</u>	<u>39</u>	<u>50</u>	61	<u>72</u>	83	<u>94</u>	105	<u>116</u>	<u>127</u>	<u>138</u>	9	10
И	7	18	<u>29</u>	<u>40</u>	<u>51</u>	<u>62</u>	<u>73</u>	<u>84</u>	95	106	117	128	<u>139</u>	9	7
В	8	19	<u>30</u>	41	<u>52</u>	63	74	85	<u>96</u>	<u>107</u>	118	129	140	9	4
Д	9	20	31	42	<u>53</u>	64	75	86	<u>97</u>	108	119	130	141	9	2
Н	10	<u>21</u>	32	<u>43</u>	<u>54</u>	<u>65</u>	76	<u>87</u>	98	<u>109</u>	120	<u>131</u>	142	10	7 К
11	22	33	44	<u>55</u>	66	77	88	99	110	121	132	14		4	1

В данном случае МДЧ превышено по двум типам:

гипертимный тип – 10; тревожно-педантичный

тип – 10.

Согласно правилу 2а, гипертимный и тревожно-педантичный типы несочетаемы. Согласно правилу 2в и 2г, диагностируется тревожно-педантичный тип, а приписывание себе черт гипертимного типа следует рассматривать как проявление либо гиперкомпенсации (желания стать сильным именно там, где ты слаб), либо психологической защиты, либо того и другого вместе.

Инструкция для обследуемых по МПДО

Ребята, каждый из вас хочет знать особенности своего характера, по крайней мере, его наиболее яркие, выпуклые черты. Знание своего характера позволяет управлять собой, лучше взаимодействовать с людьми, ориентироваться на определенный круг профессий. Ведь характер – это основа личности.

Данный тест поможет вам определить тип вашего характера, его особенности.

Вам предложены листы вопросов и ответов. Прочитав в листе ответов каждый вопрос-утверждение, решите: типично, характерно это для вас или нет. Если да, тогда подчеркните номер этого вопроса на листе ответов, если нет, просто пропустите этот номер.

Чем точнее и искреннее будут ваши выборы, тем лучше вы узнаете ваш характер.

После того как лист ответов будет заполнен, подсчитайте сумму набранных вами баллов по каждой строке (один подчеркнутый номер – это один балл). Проставьте эти суммы в конце каждой строки.

Лист вопросов

1. В детстве я был веселым и неугомонным.
2. В младших классах я любил школу, а затем она начала меня тяготить.

3. В детстве я был таким же, как и сейчас, меня легко было огорчить, но и легко успокоить, развеселить.
4. У меня часто бывает плохое самочувствие.
5. В детстве я был обидчивым и чувствительным.
6. Я часто опасаюсь, что с моей мамой что-то может случиться.
7. Мое настроение улучшается, когда меня оставляют одного.
8. В детстве я был капризным и раздражительным.
9. В детстве я любил беседовать и играть со взрослыми.
10. Считаю, что самое важное – несмотря ни на что как можно лучше провести сегодняшний день.
11. Я всегда сдерживаю свои обещания, даже если это мне не выгодно.
12. Как правило, у меня хорошее настроение.
13. Недели хорошего самочувствия сменяются неделями, когда и самочувствие, и настроение у меня плохие.
14. Я легко перехожу от радости к грусти и наоборот.
15. Я часто испытываю вялость, недомогание.
16. К спиртному я испытываю отвращение.
17. Избегаю пить спиртное из-за плохого самочувствия и головной боли.
18. Мои родители не понимают меня и иногда кажутся мне чужими.
19. Я отношусь настороженно к чужим людям и невольно опасаюсь зла с их стороны.
20. Я не вижу у себя больших недостатков.
21. От нотаций мне хочется убежать подальше, но если не получается, то молча слушаю, думая о другом.
22. Все мои привычки хороши и желательны.
23. Мое настроение не меняется от незначительных причин.
24. Я часто просыпаюсь с мыслью о том, что сегодня предстоит сделать.
25. Я очень люблю своих родителей, привязан к ним, но, бывает, сильно обижаюсь и даже ссорюсь.
26. Периодами я чувствую себя бодрым, периодами – разбитым.
27. Нередко я стесняюсь есть при посторонних людях.
28. Мое отношение к будущему часто меняется: то я строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
29. Я люблю заниматься чем-нибудь интересным в одиночестве.
30. Почти не бывает, чтобы незнакомый человек сразу внушил мне симпатию.
31. Люблю одежду модную и необычную, которая привлекает взоры.
32. Больше всего люблю сытно поесть и хорошо отдохнуть.
33. Я очень уравновешен, никогда не раздражаюсь и ни на кого не злюсь.
34. Я легко схожусь с людьми в любой обстановке.
35. Я плохо переношу голод – быстро слабею.
36. Одиночество я переношу легко, если оно не связано с неприятностями.
37. У меня часто бывает плохой, беспокойный сон.
38. Моя застенчивость мешает мне подружиться с теми, с кем мне хотелось бы.
39. Я часто тревожусь по поводу тех неприятностей, которые могут произойти в будущем, хотя повода для этого нет.
40. Свои неудачи я переживаю сам и ни у кого не прошу помощи.
41. Сильно переживаю замечания и отметки, которые меня не удовлетворяют.
42. Чаще всего я свободно чувствую себя с новыми, незнакомыми сверстниками, в новом классе, лагере труда и отдыха.
43. Как правило, я не готовлю уроки.
44. Я всегда говорю взрослым только правду.
45. Приключения и риск меня привлекают.
46. К знакомым людям я быстро привыкаю, незнакомые могут меня раздражать.
47. Мое настроение прямо зависит от школьных и домашних дел.

48. Я часто устаю к концу дня, причем так, что кажется – совсем не осталось сил.
49. Я стесняюсь незнакомых людей и боюсь заговорить первым.
50. Я много раз проверяю, нет ли ошибок в моей работе.
51. У моих приятелей бывает ошибочное мнение, будто бы я не хочу с ними дружить.
52. Бывают иногда дни, когда я без причины на всех сержусь.
53. Я могу сказать о себе, что у меня хорошее воображение.
54. Если учитель не контролирует меня на уроке, я почти всегда занимаюсь чем-нибудь посторонним.
55. Мои родители никогда не раздражают меня своим поведением.
56. Я могу легко организовать ребят для работы, игр, развлечений.
57. Я могу идти впереди других в рассуждениях, но не в действиях.
58. Бывает, что я сильно радуюсь, а потом сильно огорчаюсь.
59. Иногда я делаюсь капризным и раздражительным, а вскоре жалею об этом.
60. Я чрезмерно обидчив и чувствителен.
61. Я люблю быть первым там, где меня любят, бороться за первенство я не люблю.
62. Я почти не бываю полностью откровенным, как с приятелями, так и с родными. 63. Рассердившись, я могу начать кричать, размахивать руками, а иногда и драться.
64. Мне часто кажется, что при желании я мог бы стать актером.
65. Мне кажется, что тревожиться о будущем бесполезно – все само собой образуется.
66. Я всегда справедлив в отношениях с учителями, родителями, друзьями.
67. Я убежден, что в будущем исполнятся все мои планы и желания.
68. Иногда бывают такие дни, что жизнь мне кажется тяжелей, чем на самом деле.
69. Довольно часто мое настроение отражается в моих поступках.
70. Мне кажется, что у меня много недостатков и слабостей.
71. Мне бывает тяжело, когда я вспоминаю о своих маленьких ошибках.
72. Часто всякие размышления мешают мне довести начатое дело до конца.
73. Я могу выслушивать критику и возражения, но стараюсь все равно все сделать по своему.
74. Иногда я могу так разозлиться на обидчика, что мне трудно удержаться, чтобы тут же не побить его.
75. Я практически никогда не испытываю чувство стыда или застенчивости.
76. Не испытываю стремления к занятиям спортом или физкультурой.
77. Я никогда не говорю о других дурно.
78. Люблю всякие приключения, охотно иду на риск.
79. Иногда мое настроение зависит от погоды.
80. Новое для меня приятно, если обещает для меня что-то хорошее.
81. Жизнь мне кажется очень тяжелой.
82. Я часто испытываю робость перед учителями и школьным начальством.
83. Закончив работу, я долго волнуюсь по поводу того, что мог сделать что-то неверно.
84. Мне кажется, что другие меня не понимают.
85. Я часто огорчаюсь из-за того, что, рассердившись, наговорил лишнего.
86. Я всегда сумею найти выход из любой ситуации.
87. Люблю вместо школьных занятий сходить в кино или просто прогулять уроки.
88. Я никогда не брал в доме ничего без спроса.
89. При неудаче я могу посмеяться над собой.
90. У меня бывают периоды подъема, увлечений, энтузиазма, а потом может наступить спад, апатия ко всему.
91. Если мне что-то не удастся, я могу отчаяться и потерять надежду.
92. Возражения и критика меня очень огорчают, если они резкие и грубые по форме, даже если они касаются мелочей.
93. Иногда я могу расплакаться, если читаю грустную книгу или смотрю грустный фильм.
94. Я часто сомневаюсь в правильности своих поступков и решений.
95. Часто у меня возникает чувство, что я оказался ненужным, посторонним.

96. Столкнувшись с несправедливостью, я возмущаюсь и сразу же выступаю против нее.
97. Мне нравится быть в центре внимания, например, рассказывать ребятам разные забавные истории.
98. Считаю, что лучшее времяпрепровождение – это когда ничего не делаешь, просто отдыхаешь.
99. Я никогда не опаздываю в школу или еще куда-нибудь.
100. Мне неприятно оставаться долго на одном месте.
101. Иногда я так расстраиваюсь из-за ссоры с учителем или сверстниками, что не могу пойти в школу.
102. Я не умею командовать другими людьми.
103. Иногда мне кажется, что я тяжело и опасно болен.
104. Не люблю всякие опасные и рискованные приключения.
105. У меня часто возникает желание перепроверить работу, которую я только что выполнил.
106. Я боюсь, что в будущем могу остаться одиноким.
107. Я охотно выслушиваю наставления, касающиеся моего здоровья.
108. Я всегда высказываю свое мнение, если что-то обсуждается в классе.
109. Считаю, что никогда не надо отрываться от коллектива.
110. Вопросы, связанные с полом и любовью, меня совершенно не интересуют.
111. Всегда считал, что для интересного, заманчивого дела все правила можно обойти.
112. Мне иногда бывают неприятны праздники.
113. Жизнь научила меня быть не слишком откровенным даже с друзьями.
114. Я ем мало, иногда подолгу вообще ничего не ем.
115. Я очень люблю наслаждаться красотой природы.
116. Уходя из дому, ложась спать, я всегда проверяю: выключен ли газ, электроприборы, заперта ли дверь.
117. Меня привлекает только то новое, что соответствует моим принципам и интересам.
118. Если в моих неудачах кто-то виноват, я не оставляю его безнаказанным.
119. Если я кого-то не уважаю, мне удается вести себя так, что он этого не замечает.
120. Лучше всего проводить время в разнообразных развлечениях.
121. Мне нравятся все школьные предметы.
122. Я часто бываю вожаком в играх.
123. Я легко переношу боль и физические страдания.
124. Я всегда стараюсь сдерживаться, когда меня критикуют или когда мне возражают.
125. Я слишком мнителен, беспокоюсь обо всем, особенно часто – о своем здоровье.
126. Я редко бываю беззаботно веселым.
127. Я часто загадываю себе различные приметы, и стараюсь строго следовать им, чтобы все было хорошо.
128. Я не стремлюсь участвовать в жизни школы и класса.
129. Иногда я совершаю быстрые, необдуманные поступки, о которых потом сожалею.
130. Не люблю заранее рассчитывать все расходы, легко беру в долг, даже если знаю, что к сроку отдать деньги будет трудно.
131. Учеба меня тяготит, и если бы меня не заставляли, я вообще не учился бы.
132. У меня никогда не было таких мыслей, которые нужно было бы скрывать от других.
133. У меня часто бывает настолько хорошее настроение, что у меня спрашивают, отчего я такой веселый.
134. Иногда у меня настроение бывает настолько плохим, что я начинаю думать о смерти.
135. Малейшие неприятности слишком огорчают меня.
136. Я быстро устаю на уроках и становлюсь рассеянным.
137. Иногда я поражаюсь грубости и невоспитанности ребят.
138. Учителя считают меня аккуратным и старательным.
139. Мне часто приятней поразмышлять наедине, чем проводить время в шумной компании.
140. Мне нравится, когда мне подчиняются.
141. Я мог бы учиться значительно лучше, но наши учителя и школа не способствуют этому.
142. Не люблю заниматься делом, требующим усилий и терпения. Я никогда никому не желал плохого.

Лист ответов по МПДО

	Сумма баллов												
Г	1	12	23	34	45	56	67	78	89	100	111	122	133
Ц	2	13	24	35	46	57	68	79	90	101	112	123	134
Л	3	14	25	36	47	58	69	80	91	102	113	124	135
А	4	15	26	37	48	59	70	81	92	103	114	125	136
С	5	16	27	38	49	60	71	82	93	104	115	126	137
Т	6	17	28	39	50	61	72	83	94	105	116	127	138
И	7	18	29	40	51	62	73	84	95	106	117	128	139
В	8	19	30	41	52	63	74	85	96	107	118	129	140
Д	9	20	31	42	53	64	75	86	97	108	119	130	141
Н	10	21	32	43	54	65	76	87	98	109	120	131	142
11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	121	132	143	

К

Обобщенные смысловые установки и метод незаконченных предложений

Как уже отмечалось, в основе характера, включая различные типы его акцентуаций, лежат определенные диспозиционные механизмы. Решающую роль среди этих внутренних регуляторов поведения играют так называемые *обобщенные смысловые установки* [1].

Д. Н. Узнадзе развил представление об установке как «целостной модификации субъекта», его готовности определенным образом воспринять ситуацию и действовать в ней. Смысловую установку можно определить как внутренний механизм регуляции протекающей деятельности, обеспечивающий соответствие деятельности ее мотиву [1, 2, 10, 37].

Таким образом, знать обобщенные смысловые установки ученика – значит во многом познать, диагностировать его характер, включая имеющиеся акцентуации. Это, в свою очередь, позволяет делать более или менее точный прогноз поведения ребенка в той или иной ситуации в будущем, более эффективно преобразовывать его поведение в положительную сторону. Смысловые установки содержат в себе три тесно переплетающихся компонента [23]: *информационный* (взгляды человека на мир и образ того, к чему он стремится):

эмоционально-оценочный (антипатии и симпатии по отношению к значимым объектам); *поведенческий* (готовность действовать определенным образом по отношению к объекту, имеющему личностный смысл).

Подобная структура смысловой установки позволила нам предположить, что весьма эффективным методом диагностики смысловых установок может стать тест незаконченных предложений в соответствующей модификации.

Дело в том, что традиционное использование теста незаконченных предложений диагностирует прежде всего информационный и поведенческий компоненты смысловой установки, эмоционально-оценочный же компонент чаще всего при этом не проявляется или проявляется лишь косвенно. Например, мы хотим выяснить установку ученика в отношении подготовки уроков. Фразу «Уроки я готовлю...» испытуемый закончил следующим образом: «...очень редко, делаю их лишь при крайней необходимости». Итак, нас проинформировали о поведении по отношению к домашним заданиям. Но остался неизвестным эмоционально-оценочный компонент установки. А он в данном случае может быть самым разным: положительным (ребенок доволен своей «независимостью» или тем, что он хорошо успевает и без домашней подготовки к урокам и т.д.), нейтральным (уроки, учеба в целом безразличны для него, сфера его интересов иная и т.д.), наконец, отрицательным (уроки, учеба его тяготят и т.д.).

Именно на выявление эмоционально-оценочного компонента смысловой установки была ориентирована наша модификация теста незаконченных предложений. Суть ее в следующем: после завершения каждого предложения субъект дополнительно должен оценить свое отношение к сообщаемому факту, поступку, переживанию. Благодаря этому тест приобретает свойство давать информацию о всех трех компонентах смысловой установки: информационном, поведенческом и эмоционально-оценочном. Таким образом, по каждому предложению экзаменатор получает двойную проекцию: во-первых, – проекцию установки испытуемого к данному объекту и, во-вторых, – проекцию его отношения к своей установке.

У учителя может возникнуть вопрос: чем данный подход отличается от «Я-концепции», известной ему по работе Р. Бернса [3]? Дело в том, что в данном случае предметом анализа являются не установки субъекта по отношению к чертам своей личности, а установки более частного плана, привязанные к конкретным жизненным ситуациям.

Устройство модифицированного теста

Испытуемому предлагается бланк с 64 незаконченными предложениями, условно поделенными на 8 тематических блоков (по 8 предложений в каждом блоке), в котором нужно определить отношения к

учебе, школе, семье, сверстникам, самому себе, окружающим, своему будущему, своему здоровью. Обследование проводится в два этапа. На первом испытуемые завершают незаконченные предложения, на втором этапе производят оценку своего эмоционального отношения к содержанию данной концовки. При этом отношение выражается проставлением знака: положительное (+1), нейтральное (0) и отрицательное (-1).

Примеры: «Школьное начальство... меня не беспокоит» (0); «В школе я чувствую себя... как дома» (+1); «Наши учителя... часто бывают невнимательны ко мне» (-1).

После того, как все предложения получили свою оценку, экзаменатор доводит до сведения испытуемых ключ, который объединяет предложения по тематическим блокам. Испытуемые находят алгебраическую сумму оценок по каждому блоку, например:

$$\text{учеба: } 0, 0, +1, -1, +1, +1, +1, -1 = +2.$$

В результате мы получаем *обобщенную* смысловую установку по данной теме (сфере).

Естественно, что ученик может выставить чисто умозрительную оценку, без эмоциональной вовлеченности. Но наши исследования показали, что вопросы, из которых составлен тест, являются в эмоциональном отношении достаточно значимыми для подростков.

В результате диагностики экзаменатор получает: во-первых, проекции установок детей, которые он затем подвергает качественному анализу, во-вторых, выраженное в баллах качество отношения (обобщенную установку) к каждой из сфер окружающей действительности – так называемое установочное поле данного испытуемого.

В ходе апробации теста, на основании анализа 316 установочных полей, была получена следующая шкала оценок обобщенных установок: весьма положительная – больше 3; положительная – от 1 до 3; нейтральная – от 0 до 1; отрицательная – от -3 до 0; крайне отрицательная – меньше -3.

Однако качественный анализ проекций показывает, что часто уже на нейтральном уровне шкалы оценок (от 0 до +1) начинаются серьезные психологические проблемы учащихся в данной сфере действительности.

В результате при тестировании определяются сферы, в которых преобладают положительные установки (положительный опыт, положительное восприятие, положительные ожидания), и области, в которых преобладают установки, близкие к отрицательным или отрицательные (отрицательный опыт, отрицательное восприятие, отрицательные ожидания). Именно в последних и возникает у ребенка наибольшее число психологических проблем, снижается продуктивность деятельности и т.п. Это могут быть и учебные трудности, и взаимоотношения с учителями, с родителями и близкими, со сверстниками, заниженная самооценка и неудовлетворенность собой.

Интерпретация результатов обследования начинается с анализа полученных по каждому блоку данных, например:

Наталья П., ученица 8 класса

Сфера	Балл
Учеба	+2
Школа	+2
Семья	+3
Сверстники	+1
Я	0
Люди	+1
Будущее	+4
Здоровье	+2

Полученные в данном примере результаты позволяют выделить сферы, где присутствует наибольшее количество негативных установок: отношение к сверстникам, к самому себе, к окружающим людям. Следующий затем качественный анализ проекций позволяет приблизиться к пониманию сущности существующих проблем.

Продолжим анализ того же примера:

«Когда меня нет, мои друзья... не вспоминают обо мне» (-1).

«Когда я высказываю свое мнение... меня никто не слушает» (-1).

«Что касается нашего класса... то он не очень хороший» (-1).

Подросток явно недоволен характером сложившихся со сверстниками отношений. Содержание дальнейших проекций косвенно указывает на негативный образ «Я»:

«Мне кажется, что я... необщительна и неинтересна» (-1).

«Больше всего я боюсь... остаться брошенной всеми и любимым человеком» (-1).

«Я думаю, что обо мне... часто говорят нехорошее» (-1).

Наташа ощущает дефицит общения, испытывает чувство вины, чувство собственной неполноценности. Блок «Я» дополнительно указывает на сформированность у Наташи негативного образа «Я».

«Большинство людей... способны на обман» (-1).

«Мне кажется, что люди в основном... эгоисты, живут только для себя» (-1).

«Больше всего я люблю тех людей... которые любят и понимают меня» (-1).

Подросток вымещает на окружающих свою отчужденность. Негативная оценка последнего предложения говорит о том, что людей, которые любят и понимают Наташу, по ее мнению, очень мало. Диагностика характера Наташи по ПДО А.Е. Личко показала наличие у нее шизоидной акцентуации. Последняя, как известно, обычно сопровождается высокой интровертированностью, ощущением своей отчужденности от окружающих (часто даже от самых близких людей), бедностью, ненасыщенностью контактов.

Таким образом, установив с помощью соответствующих диагностических методик (ПДО, МПДО) наличие той или иной акцентуации характера подростка, можно затем с помощью данной методики конкретизировать жизненную проблематику данного ученика, обусловленную его акцентуацией, а это в свою очередь дает возможность более точно определить направление соответствующей коррекционной работы.

Легко заметить, что «установочное поле» подростка частично пересекается с его «Я-концепцией», т.е. системой представлений, оценок и установок по отношению к самому себе, опредмеченных через систему вопросов теста.

Важное значение имеет и определение областей с преобладанием положительных установок: дальнейший поиск в этих направлениях позволит определить сильные стороны личности обследуемого – виды деятельности, в которых он успешен, увлечения, способности, склонности, привязанности и т.д., т.е. все, на что в дальнейшем можно будет опираться при коррекционной работе.

Усиливается описанный диагностический блок выборочным применением цветового теста М. Люшера и теста интересов.

Инструкция для обследуемых по тесту незаконченных предложений

Поведение человека в различных ситуациях, успешность или неуспешность в различных видах деятельности во многом определяется имеющимися у него установками к различным объектам, видам деятельности, сферам действительности.

Вам предложено 64 незаконченных предложения: если вы завершите их искренно, вложите в них действительно присущее вам внутреннее душевное отношение к тому, о чем идет речь, последующий анализ позволит выявить как факторы психологического комфорта, так и ваши психологические проблемы. Это позволит выяснить, не являются ли причиной ваших проблем и неудач имеющиеся у вас установки. Поэтому формальное выполнение теста, незавершение предложений не принесут вам необходимой информации.

Тест выполняется в три этапа.

1. Закончите каждое предложение, вложив в него содержание, действительно характерное для вас.

2. Прочитав каждое предложение, выставьте ему эмоционально-оценочный балл: +1, 0, -1 по следующей шкале:

+1 - положительная оценка и положительное отношение к тому, о чем идет речь, переживание при этом положительных эмоций: радости, удовлетворения, признательности, благодарности, уверенности в себе и т.д.;

0 - нейтральная оценка и нейтральное отношение к тому, о чем идет речь. Отсутствие каких-либо эмоций. Предложение не закончено.

-1 - негативная оценка и негативное отношение к тому, о чем идет речь. Переживание при этом отрицательных эмоций: раздражения, гнева, досады, страха, грусти, обиды, зависти, презрения и т.д., или - если предложение не закончено по причине сильных неприятных переживаний, связанных с тем, о чем идет речь.

3. Пользуясь ключом в конце теста, подсчитайте алгебраическую сумму баллов по различным сферам деятельности. Она будет характеризовать ваше "установочное поле". Определите зоны с преобладанием положительных и негативных установок. Проанализируйте возможные причины такого положения дел. Попробуйте наметить пути исправления в тех зонах "установочного поля", где преобладают негативные установки.

Лист незаконченных предложений.

1. Я учусь так...
2. Школьное начальство...
3. Моя мама...
4. Когда меня нет, мои друзья...
5. Когда мне начинает не везти...
6. Большинство известных мне людей...
7. Я думаю, что в будущем...
8. Мое самочувствие...
9. Я хотел бы учиться...
10. Наша школа...
11. По сравнению с большинством семей моя семья...
12. Что касается нашего класса...
13. Я достаточно способен...
14. От незнакомых людей...
15. Мне кажется, что в будущем я...
16. Мое здоровье...
17. В учебе я вижу...
18. В школе я...
19. Моя семья обращается со мной, как с ...
20. Когда я высказываю свое мнение...
21. Мне кажется, что я ...
22. Люди чаще всего живут...
23. Я думаю, что планировать будущее...
24. Физически я ...
25. Что касается уроков, то я ...
26. Наши учителя...
27. Я хотел бы, чтобы мой отец ...
28. Я думаю, что мои ровесники...
29. Я мог бы быть очень счастливым...
30. Почти все люди стремятся...
31. Думать в будущем...
32. Я чувствую себя плохо...

33. Я могу учиться...
34. Большинство учителей...
35. Считаю, что большинство матерей...
36. В классе я чувствую себя...
37. Моим скрытым желанием является...
38. Мне кажется, что лет через пять...
39. Мне кажется, что лет через пять...
40. Физические нагрузки...
41. Домашние задания я...
42. Когда я иду в школу...
43. Моя мать и я
44. Что касается моих товарищей в классе (группе)...
45. Больше всего я боюсь...
46. Люди видят смысл...
47. В будущем я займусь...
48. Что касается болезней...
49. Большинство учебных предметов...
50. Я думаю, что учителя...
51. Думаю, что мой отец...
52. Мне не нравится, когда ребята...
53. Больше всего я люблю...
54. В основном люди относятся друг к другу...
55. Часто мне кажется, что в будущем...
56. Недомогания у меня...
57. Когда я вспоминаю об учебе...
58. Когда я вспоминаю нашу школу (ВУЗ)...
59. Мой отец и я ...
60. Когда летом я вспоминаю наш класс (группу)...
61. Я думаю, что обо мне...
62. Люди часто...
63. Целью своей жизни я считаю... 64. О своем здоровье я...

Лист ответов

Сферы проявления обобщенных смысловых установок															
Учеба		Школа		Семья		Сверстники		Я		Люди		Будущее		Здоровье	
№ пр	балл	№ пр	балл	№ пр	балл	№ пр	балл	№ пр	балл	№ пр	балл	№ пр	балл	№ пр	балл
1		2		3		4		5		6		7		8	
9		10		11		12		13		14		15		16	
17		18		19		20		21		22		23		24	
25		26		27		28		29		30		31		32	
33		34		35		36		37		38		39		40	
41		42		43		44		45		46		47		48	
49		50		51		52		53		54		55		56	
57		58		59		60		61		62		63		64	

Опираясь на многолетний опыт работы с акцентуированными подростками, С.И. Подмазин установил четкую зависимость между показаниями цветового теста М. Люшера [19, 36] по конкретному подростку и степенью его дезадаптивного поведения.

1. Появление любого дополнительного цвета (кроме фиолетового) на первых трех позициях обнаруживает наличие компенсаций: вынужденного, вычурного, самозащитного поведения и соответствующих переживаний. Компенсаторное поведение акцентуированных подростков, как правило, соответствует стереотипному поведению данного типа и проявляется прежде и более всего в сферах с преобладанием негативных установок.

2. Чем больше мы обнаруживаем по методике М. Люшера тревог, стрессов, тем больше оснований прогнозировать высокую степень проявления отклоняющегося поведения у конкретного акцентуированного подростка, прежде всего в сферах с преобладанием негативных установок.

3. При наличии высоких показателей тревоги (от 6 до 12 баллов) высока вероятность проявления отклоняющегося поведения, специфичного определенному типу акцентуации, не только в сферах с преобладанием негативных установок, но и в сферах с нейтральными и даже позитивными установками.

Наши выводы нашли подтверждение в специальных исследованиях, посвященных этому вопросу [30]. Так, отрицание светлых тонов спектра цветов теста М. Люшера (красного, желтого, фиолетового) и предпочтение темных тонов спектра (черного, коричневого, синего) указывает на значительные эмоционально-волевые расстройства и является весьма четким индикатором отклоняющегося поведения (вплоть до криминогенного). При этом такое поведение, как правило, осуществляется в соответствии с негативными поведенческими стереотипами, присущими определенному типу акцентуации (например: активная, целеустремленная криминогенность гипертимов и нецелеустремленная, ситуативная криминогенность неустойчивого типа).

Это позволяет сделать вывод о том, что применение теста М. Люшера необходимо в процедуре комплексной психодиагностики акцентуированных подростков.

4. Минимальная психодиагностическая батарея, используемая для работы с акцентуированными подростками

Анализ применения описанных методов диагностики акцентуированных подростков позволяет сделать вывод о необходимости применения минимальной обязательной психодиагностической батареи: тест на выявление типа акцентуации МПДО, тест «Установочное поле», цветовой тест М. Люшера.

Так, диагностика типа акцентуации характера с помощью МПДО позволяет представить общие возможные для данного типа стереотипы деятельности и поведения конкретного подростка.

Диагностика обобщенных смысловых установок с помощью методики «Установочное поле» позволяет определить наличие сфер, в которых наиболее вероятно появление отклоняющегося поведения данного подростка (это сферы с преобладанием негативных установок).

Диагностика психоэмоционального состояния подростка с помощью цветового теста М. Люшера позволяет спрогнозировать степень выраженности отклоняющегося поведения.

Причем, чем больше отклонений от нормы в психоэмоциональном состоянии подростка выявляет тест М. Люшера, тем больше оснований в данном случае применить патохарактерологический опросник А.Е. Личко, который обладает более высокой разрешающей способностью и имеет весьма важные для сложных случаев специализированные шкалы (например, шкалы алкоголизации, склонности к делинквентности т.п.).

Все остальные, возможные к применению, психометрические тесты можно назвать дополнительными, и они применяются психологами исходя из данных минимальной психодиагностической батареи, бесед с подростком, наблюдения за ним, бесед с педагогами и родителями.

Дополнительные психодиагностические процедуры призваны уточнить содержание и происхождение психологических проблем подростка, разработать стратегию и тактику коррекционной работы с ним.

ХАРАКТЕРА У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ

1. Иерархическая структура смысловых установок субъекта и возможность ее трансформации в ходе коррекционной работы

Проведенное нами исследование (27) дает основание полагать, что анализ установочного поля подростка позволяет уже на основании эмоционально-оценочных баллов определить сферы с преобладанием положительных и отрицательных установок. Внимание психолога в первую очередь должно быть обращено на сферы со значительным количеством отрицательных установок (ниже +1). Именно в этих сферах, как правило, у данного подростка присутствуют психологические проблемы. Сферы с преобладанием положительных установок, наоборот, указывают на сильные стороны подростка, условия, в которых он чувствует себя психологически комфортно, виды деятельности, в которых его "психологическая компетентность", "вооруженность" наиболее высока. Все, что связано с положительными установками подростка, психолог может использовать в коррекционной работе. Дополнительно целесообразно провести диагностику интересов и склонностей подростка.

Проведение содержательного анализа проекций подростка позволяет приблизиться к пониманию его психологических проблем. Таким образом, психолог получает четкий вектор, определяющий направленность дальнейшей диагностики и, используя наблюдение за поведением подростка, анализ процессуальной стороны и продуктов его деятельности, беседы с подростком и другими лицами, при необходимости проводя дополнительные экспериментальные исследования, приближается к пониманию сущности психологических проблем подростка. Только такой алгоритм деятельности психолога обеспечивает единство диагностики и коррекции, и только после этого возможна компетентная коррекционная работа с подростком. Проведенное нами исследование позволяет прийти к выводу, что при диагностике психологических проблем подростка, прогнозировании его поведения и проведении коррекционной работы необходимо учитывать в комплексе тип акцентуации характера подростка и особенности его установочного поля. Дело в том, что *сходно* проецируемые смысловые установки *по-разному* актуализируются в поведении и деятельности подростков с разными типами акцентуации характера.

Так, например, если у представителей гипертимного типа отрицательные установки к учебе, как правило, непосредственно проявляются в их поведении и деятельности (проблемы с успеваемостью, дисциплинарные нарушения и т.п.), то у представителей тревожно-педантичного типа такие смысловые установки компенсируются их "гиперсоциальностью" - ответственностью, исполнительностью, аккуратностью и их отрицательные установки по отношению к учебе актуализируются только при срыве компенсаторных механизмов. Трактую это явление в свете высказанных нами положений, можно сказать, что у гипертимов, отрицательно относящихся к учебе, смысловые установки или уже генерализованы, или локальные актуализирующиеся (не успевшие еще стать чертой характера). У тревожно-педантичных акцентуатов отрицательные установки по отношению к учебе не являются генерализованными и могут находиться в таком противоречии с последними, что они очень долгое время пребывают в состоянии локальных латентных установок, проявляющихся только в условиях нервно-психологического срыва (когда исчезает "власть" генерализовавшихся установок). Например, подросток тревожно-педантичного типа, длительное время проявлявший себя как добросовестный и хорошо успевающий ученик, "вдруг" начинает очень отрицательно относиться к учебе и своим обязанностям, падает успеваемость, сбрасываются общественные поручения, возникают конфликты с учителями и родителями. В данном случае просто необходимо предположить, что в сознании подростка длительное время вызревали отрицательные установки к учебе как *вероятный эскиз* будущей деятельности, но они были компенсированы "гиперсоциальностью" подростка. Срыв компенсаторных механизмов привел к актуализации латентных смысловых установок. Причины срыва могут быть самыми разными: слишком высокие притязания со стороны учителей и родителей, слишком ответственные долговременные поручения, несправедливость, грубость со стороны взрослых, насмешки и провокации со стороны сверстников и т.п. При наличии же положительной установки на учебу у подростка тревожно-педантичного типа подобное развитие событий становится крайне маловероятным. В данном случае информированность педагогов о наличии противоречия между реальной успешной учебной деятельностью

тревожнопедантичного подростка и его латентными смысловыми установками делает возможным принятие необходимых превентивных мер для предотвращения такого срыва.

Таким образом, только знание психологом, педагогом типа акцентуации характера (как динамического стереотипа реагирования и поведения) и смысловых установок подростка в комплексе позволит ему правильно интерпретировать и прогнозировать поведение каждого конкретного подростка, и соответственно правильно определить тактику и стратегию профилактической и коррекционной работы.

Обобщив наши рассуждения, сделаем следующий вывод: развертывание деятельности субъекта детерминировано системой его установок, прежде всего смысловых, поскольку только они вырабатываются к личностно-значимым объектам и являются важнейшими мотивирующими факторами. В иерархизованную систему установок субъекта входят, прежде всего - *смысловые генерализовавшиеся*, закрепившиеся в течение предыдущего опыта и в совокупности с формальнодинамическими чертами личности, являющиеся основой его характера, и локальные. Локальные установки возникают у субъекта каждый раз, когда он попадает в личностнозначимую для него ситуацию. Локальные установки могут актуализироваться в деятельности, если они не противоречат в значительной степени генерализовавшимся смысловым установкам субъекта и наличным обстоятельствам. Это - *локальные актуализирующиеся смысловые установки*. Локальные смысловые установки, существуя реально в психическом бытии субъекта и даже осознаваясь, тем не менее, могут не проявляться в деятельности. В данном случае они являются *локальными латентными смысловыми установками*. Латентные смысловые установки могут находиться в очень сильном противоречии с генерализовавшимися установками и наличными обстоятельствами.

К выводу о подобной иерархии установок мы пришли на основании наблюдаемых нами факторов (27). Во-первых, - достаточной высокой вариативности смысловых установок в пределах каждого из исследуемых типов (эта вариативность определяется, естественно, локальными установками, а не генерализовавшимися, составляющими основу характера). Во-вторых, у некоторых типов акцентуированных подростков (например, тревожно-педантичный, демонстративный) манифестируемые в проекциях смысловые установки очень различались с наблюдаемым стереотипом поведения, определяемым, опять-таки, генерализовавшимися установками (табл.1).

Соответствие эмоционально-оценочных баллов по сфере "учеба" реальной успеваемости у различных групп акцентуированных подростков

Тип акцентуации	Кол-во человек	Балл	Количество подростков, имеющих затруднения в учебе	
			абс.число	%
1. Гипертимный	18	2,3	7	39
2. Лабильный	47	1,1	7	14
3. Тревожно-педантичный	11	0,9	1	9
4. Интровертированный	17	2,2	3	16
5. Возбудимый	23	1,9	15	65
6. Демонстративный	13	3,2	6	46
7. Неустойчивый	37	-1,55	19	51

* Согласно шкале эмоционально-оценочных баллов.

Особо обращают на себя внимание установки тревожно-педантичного и демонстративного типов. В случае тревожно-педантичного типа мы видим, что качество установок в сфере "Учеба" явно занижено и не соответствует реальной успеваемости. Можно сделать вывод, что локальные негативные установки по отношению к учебе не актуализируются в силу их высокого противоречия с генерализовавшимися установками тревожно-педантичного типа (повышенная ответственность, исполнительность и т.д.). Установки демонстративного типа в данной сфере явно завышены. Таким образом, мы можем сделать вывод: очень часто, когда реальная готовность субъекта поступить каким-либо образом не осуществляется (при отсутствии средовых барьеров), можно говорить о том, что его локальные установки вступают в противоречие с генерализовавшимися (чертами характера), т.е. субъект оказался не властным над своим характером. Однако подобная иерархическая структура

смысловых установок не является неизменной, она обслуживает реальную деятельность субъекта и должна обеспечивать его адаптацию, поэтому система смысловых установок находится в состоянии обратной отрицательной связи с результативностью деятельности (схема), а значит, подвержена трансформации.

Исходя из процесса иррадиации установок можно предположить следующую динамику трансформации смысловых установок: во-первых, - локальная латентная установка в определенных условиях, в определенной деятельности неоднократно актуализируется, фиксируется и генерализуется; во-вторых, - локальная латентная даже при актуализации в определенных условиях не фиксируется. В первом случае происходит перестройка характера, во втором - нет.

Поскольку смысловая установка является мотивообразующим фактором деятельности, то закономерно, что формирование смысловых установок всегда предшествует включению субъекта в определенную личностно-значимую деятельность, а значит, в значительной мере детерминирует формирование определенных черт характера.

Подобное понимание иерархии смысловых установок: генерализовавшиеся, локальные актуализирующиеся и локальные латентные представляется важным, поскольку установки целевые и операциональные детерминируются установками смысловыми. Исходя из этого логично предположить, что включение субъекта в деятельность, в ходе которой будет происходить дезактуализация дезадаптивных генерализовавшихся установок и актуализация адаптивных локальных установок (в том числе и латентных) с последующей их фиксацией и является одним из основных подходов в коррекционной работе с акцентуированными подростками. Схема

Установочная деятельность психики как основа предметной деятельности субъекта и формирования его характера



Усиление объективной дезадаптации. Стереотипизация поведения. Целевые установки

2. Основные подходы к профилактике и коррекции акцентуаций характера у школьников-подростков. Аналитический обзор психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам акцентуированности характера у подростков и проведенный констатирующий эксперимент, выявивший особенности установочных полей акцентуированных подростков разных типов, позволяет

сделать следующие выводы относительно факторов, способствующих формированию акцентуаций и проявлению специфического для них дезадаптивного поведения.

Во-первых, это условия воспитания, способствующие развитию негативных тенденций в поведении: безнадзорность, доминирующая или потворствующая сверхопека, условия жестких взаимоотношений, обусловленная любовь родителей, чрезмерность требований и ожиданий по отношению к ребенку, фобия утраты ребенка, недостаток любви и общения с ребенком и т.п. Все эти средовые воздействия, накладываясь на определенные формально-динамические качества ребенка, создают почву для формирования той или иной акцентуации.

Однако уже на довольно раннем этапе онтогенетического развития (младенческий возраст) ребенок начинает выступать как активный субъект психической деятельности, принимая или отвергая определенные стереотипы поведения, активно формирует (с разной степенью осознанности) самого себя. Он фиксирует

адаптивные, с его точки зрения, стереотипы поведения и тормозит те виды психической и предметной деятельности, которые не приводят к удовлетворению важных для него потребностей. Именно поэтому малоэффективной является прямая борьба с негативными поведенческими проявлениями ребенка - необходимо понять, какие значимые потребности он пытается удовлетворить подобным способом и помочь ему реализовать их социально-приемлемым путем.

Во-вторых, дезадаптивные стереотипы деятельности акцентуированных подростков актуализируются в условиях, когда они сталкиваются с барьерами деятельности, направленной на удовлетворение личностно-значимых потребностей, поэтому школа "должна дать простор свободным и естественным проявлениям личности ребенка" [1] и эта свобода должна быть ограничена только безопасностью и психологическим комфортом других членов коллектива, задачей полноценного образования подростка. Аксиомой стал тезис о том, что авторитарный стиль общения в школе, доминирование методов принуждения в обучении приводят к психоэмоциональному перенапряжению учащихся, возрастанию числа конфликтных ситуаций и, в результате, к самым разным формам дезадаптивного поведения учащихся.

Педагог должен знать дезадаптивные стереотипы поведения, присущие конкретному акцентуированному подростку, знать его психологическую проблематику и строить свое педагогическое взаимодействие с ним таким образом, чтобы предупредить проявление негативных форм поведения подростка. Подобный подход приводит к постепенному угасанию дезадаптивных реакций.

В-третьих, убедительно доказано, что одним из важнейших факторов, способствующих кризису подросткового возраста, является "когнитивный кризис", т.е. расширение сферы деятельности и взаимодействия подростка значительно опережает его психологическую компетентность. Значительно чаще возникают барьеры деятельности (как внешние, так и внутренние), что приводит к психологическим срывам. Поэтому очень важным направлением профилактики акцентуированности является психологическое просвещение школьников, особенно в таких областях, как психология личности, психология познавательных процессов и психология общения.

В ходе эксперимента работа с акцентуированными подростками велась с позиции двух подходов: *приспособительного* и *преобразующего*, которые находились в диалектической взаимосвязи [7].

2.1.1. Реализация приспособительного подхода в профилактике и коррекции дезадаптивного поведения у акцентуированных подростков

Для успешной профилактической и коррекционной работы с акцентуированными подростками необходима, прежде всего, тщательная психодиагностика. Базовую основу которой составляют две методики: тест для диагностики акцентуаций характера и тест обобщенных смысловых установок. Первая из них – это модифицированный вариант ПДО А.Е. Личко, диагностирующий тип акцентуации характера, а вторая – модифицированный тест незаконченных предложений, который принимается для определения конкретной психологической проблематики подростка. Для уточнения результатов при необходимости практический психолог может использовать дополнительные методы – цветовой тест М. Люшера, социометрия, тест на ошибки семейного воспитания, метод "школьной клиники":

наблюдение за поведением ребенка, анализ продуктов его деятельности, беседы с педагогами, товарищами подростка, его родителями. Опыт подобной психодиагностики показывает высокую информативную ценность для дальнейшей коррекционной работы. Полученная с помощью этих методик информация четко ограничивает направления дальнейшего поиска как психологической проблематики подростка, так и зон его психологического комфорта. Данный методический арсенал можно использовать для реализации индивидуального подхода к акцентуированным подросткам в ходе учебно-воспитательного процесса, но только при условии достаточной подготовленности педагогов в этой области, а она на данный момент все еще не высока. Так, из 542 педагогов, слушателей курсов повышения квалификации, более 60% впервые столкнулись с понятием акцентуированности подростков и практически никто не применяет эти знания в своей деятельности.

Поэтому для педагогов экспериментальных школ был организован семинар: "Профилактика и коррекция дезадаптивного поведения акцентуированных подростков". Опираясь на полученные знания, на данные психодиагностики, предоставленные психологом и его рекомендации, педагоги должны были решить, прежде всего две задачи. Во-первых, осознав значимые потребности, присущие каждому акцентуированному подростку, помочь ему реализовать их социальноприемлемым путем (гипертиму – тенденцию к лидерству и организаторской деятельности, лабильному – потребность в эмоциональном поощрении и теплоте, тревожно-педантичному – в чувстве безопасности и уверенности в себе, интровертированному

– в общении на интересующие его темы, возбудимому – в признании его статуса, прав и заслуг, демонстративному – во внимании, признании его способностей и выдающихся качеств). Во-вторых, определив ситуации, провоцирующие дезадаптивное поведение подростков, педагог должен вовремя предупреждать такие ситуации и, конечно, не создавать их сам.

Для педагогов были разработаны конкретные рекомендации по индивидуальному подходу к каждому из исследованных типов акцентуированных подростков.

Опрос педагогов, прошедших специальную подготовку и начавших применять приспособительный индивидуальный подход к акцентуированным подросткам, дал следующие результаты.

1. Улучшилось понимание педагогами различных поведенческих проявлений подростков.
2. Повысилась педагогическая зоркость, интерес к детям, желание их изучать.
3. Повысилось качество взаимопонимания между педагогами и детьми, снизилась частота конфликтов.
4. Возникающие конфликты разрешаются теперь легче и продуктивнее.

Таким образом, можно сделать вывод, что построение индивидуального педагогического взаимодействия с каждым акцентуированным подростком возможно, и с неплохими результатами. Однако надо учитывать, что взаимодействие педагога и воспитанника строится в определенных условиях определенной школы и неизбежно несет на себе отпечаток этих условий.

2.1.2. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе как способ профилактики дезадаптивного поведения акцентуированных подростков

Если педагогический коллектив ставит перед собой задачу создания оптимальных условий для развития психологически и физиологически здоровой, компетентной личности, неизбежно возникает вопрос об оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе, о создании психологически комфортных условий для всех объектов учебно-воспитательного процесса. Внедрение оптимизирующих психолого-педагогических технологий снижает проявляемость акцентуированных черт у подростков за счет позитивизации их установок. Так, например, на базе СШ № 77 г. Запорожья была разработана, внедрена и апробирована система семестрово-зачетного обучения (СЗО) (Подмазин С.И., 1994), представляющая собой основанную на уже известных формах учебной работы инновационную систему в плане характера взаимосвязи этих форм. Внедрение семестрово-зачетного обучения преследует прежде всего две цели: во-первых, улучшить психологический микроклимат в школе (прежде всего за счет снижения предпосылок для конфликтов между субъектами учебно-воспитательного процесса), во-вторых, добиться целостной системы глубоких и прочных знаний учащихся по большинству предметов.

подростку хорошо осознать со значимых для него позиций возможные проблемы, которые создает для него контролируемое развитие дезадаптивных стереотипов поведения. В-четвертых, очень важно совместно с подростком сформировать позитивную программу будущего, выйти на адекватные для его характера способы саморегуляции, виды деятельности, в том числе и профессиональной. Опыт нашей работы показывает, что для большинства современных старшеклассников цель достижения жизненного успеха в будущем является важным мотивообразующим фактором, что, повидимому, является отражением социально-политических перемен в обществе. Так, если у ряда специалистов первые две задачи при консультировании акцентуированных подростков описаны, то третья и четвертая не выделены.

2.2.3. Консультирование родителей акцентуированных подростков

Говоря об индивидуальном консультировании родителей, мы не должны оставлять вне поля зрения все множества проблем конкретной семьи. Что же касается проблемы взаимодействия родителей с акцентуированными подростками и роли родителей в профилактике и коррекции их дезадаптивного поведения, то наиболее эффективен следующий алгоритм работы. Во-первых, психолог должен иметь необходимые диагностические данные и проблемный запрос родителя для проведения необходимого анализа (хотя часто иницирующей стороной выступает и психолог). Во время первой встречи психолог просит родителей как можно более четко сформулировать сущность проблемы и аргументировать ее объективность как можно большим числом фактов. В ходе беседы с помощью различных вопросов и внимательного сопереживающего слушания психолог должен постараться расширить картину происходящего: получить представление о семье в целом, о ее истории, о характере взаимоотношений между членами семьи, об их характерологических особенностях, состоянии здоровья, профессии, условиях быта и т.п. Во время беседы желательно ничего не записывать, т.к. это сразу сковывает родителя. Убедившись, что пришедший на консультацию родитель довольно откровенен и заинтересован в помощи, психолог предлагает ему протестироваться по тесту воспитательных ошибок [40]. После этого, заверив родителя в том, что он серьезно займется этой проблемой и высказав некоторые "бесприкрытые" рекомендации, психолог назначает ему следующую встречу. После ухода родителя психологу целесообразно записать основные информационные блоки по результатам консультирования:

- 1) сущность проблемы по словам родителя;
- 2) проведенные для аргументации проблемы факты;
- 3) вербальная оценка родителя проблемы и проводимых фактов;
- 4) эмоциональные реакции (глубина, искренность, соответствие вербальному содержанию), особенности эмоциональной реакции на вопросы психолога;
- 5) проявившиеся характерологические особенности родителей;
- 6) история семьи и характер взаимоотношений между ее членами;
- 7) диагностированные воспитательные ошибки.

В тоже время у психолога уже должны быть данные психодиагностики на установочное поле и акцентуацию характера проблемного подростка, данные социометрии его классного коллектива (такая работа проводится в начале каждого учебного года для обеспечения приспособительной коррекции воспитательной работы педагогов). Однако, если данные по установочному полю и социометрии превысили трехмесячный срок давности, их нужно повторить. Кроме этого, психолог наблюдает за подростком, беседует с классным руководителем, педагогами, изучает состояние его учебы, медицинские документы и т.д.

При необходимости проводятся дополнительные психологические исследования: цветовой тест М. Люшера, тест эмоциональной близости, кинетический рисунок семьи и другие методики. Полученный таким образом материал тщательно анализируется и используется психологом во время последующих бесед с родителями; необходимо, чтобы родители, во-первых, осознали трудные для их ребенка ситуации и сформировали умение распознавать такие ситуации. Во-вторых, осознали те ошибки в своем воспитательном подходе, которые провоцируют создание непереносимых для подростка или способствующих его дезадаптивному поведению ситуаций (например: чрезмерность контроля по отношению к гипертимному подростку и недостаточность контроля по отношению к неустойчивому).

В-третьих, мысленно спроектировали такие взаимоотношения и условия жизни в семье, которые приводили бы к дезактуализации дезадаптивного реагирования подростка, реализации приспособительного индивидуального подхода. В-четвертых, необходимо помочь родителю проанализировать – не удовлетворяет ли подросток с помощью дезадаптивного поведения определенные потребности: в заботе и льготах – истероидными реакциями, в избегании трудностей – ипохондричностью астеноневротика или пассивностью неустойчивого, в ограниченной свободе – эмансипационными проявлениями гипертима; не происходит ли "эффекта самоусиления нарушения" в ответ на попытку родителей контролировать подростка. В этих условиях нужна последовательная блокировка со стороны родителей подростка его попыток добиться таким образом желаемого и наоборот, – научение и поощрение умения удовлетворять свои потребности социально-приемлемым путем. В-пятых, очень часто приходится советовать родителям решать определенные собственные проблемы, являющиеся истинными причинами неблагополучия: одиночество, отсутствие любви и взаимопонимания между супругами, психологическое неблагополучие членов семьи: частые конфликты, алкоголизм, угроза разводы, наличие в семье отчима или мачехи, тяжелые материальные и бытовые условия и т.п.

2.2.4. Коррекция дезадаптивного поведения подростков методом скрытого психологического тренинга

Из изложенного выше следует, что обобщенные смысловые установки во многом детерминируют поведение субъекта. С другой стороны, реализация смысловых установок к разным сферам действительности в поведении модифицируется типом характера субъекта. Это положение легло в основу метода скрытого психологического тренинга, который по внешней, видимой форме представляет собой обычные воспитательные мероприятия, которые педагог проводит со своими воспитанниками [26]. Задачей скрытого психологического тренинга является способствование достижению успеха подростка в таком виде деятельности, в таком виде взаимодействия с другими людьми, в котором он ранее был неуспешен и в условиях которого у него и срабатывали дезадаптивные стереотипы поведения. Психологической основой такой коррекции является процесс гиперкомпенсации, который происходит в специально созданных условиях максимального благоприятствования и в процессе тщательно "отрежиссированной" деятельности. Алгоритм подготовки и реализации скрытого тренинга следующий: во-первых, диагностируется наличие у подростка определенного типа акцентуации, что позволяет определить основные тенденции его реагирования и поведения. Во-вторых, диагностируется установочное поле подростка, выявляются сферы с преобладанием положительных и негативных установок. Сферы с преобладанием положительных установок – это вектор, который при дальнейшем исследовании в этом направлении позволяет достаточно легко обнаружить первоисточники такого благополучия: увлечения, интересы, способности подростка, успешный опыт деятельности и взаимоотношений, привязанности, комфортные области его окружения. Проанализировав все эти данные, психолог может довольно четко определить содержание положительной части "психического бытия" подростка. В тоже время наличие сфер с преобладанием негативных, или близких к таковым, установок указывает направление, в котором следует искать психологические проблемы подростка; фрустрация важных потребностей, неуспешность в определенных видах деятельности, нарушенные взаимоотношения, конфликты, дискомфортные области окружения и т.д. Все то, что составляет негативную часть бытия подростков, способствует его психоэмоциональному перенапряжению и периодическому дезадаптивному поведению. Конкретизировав таким образом содержание позитива и негатива в психическом бытии подростка, психолог ставит перед собой вполне очевидную цель – опираясь на позитив, нейтрализовать или хотя бы ослабить влияние негативных деструктивных установок. Здесь следует подчеркнуть очень важное отличие скрытого тренинга от традиционного психологического тренинга. В данном случае психолог не ставит перед собой целью прямым тренингом сформировать у подростка адаптивные стереотипы вместо дезадаптивных. Эффективность "открытого" психологического тренинга снижается в силу того, что если подросток "не хочет" добиться изменений в своем поведении, то он становится абсолютно невосприимчив к тренингу [40]. И более того, даже в случае искренней заинтересованности подростка в положительных изменениях вступают в действие механизмы психологической защиты, усилия тренера и тренируемого разбиваются о мощные негативные установки последнего, о его "обученную беспомощность" [33]. Чтобы преодолеть это сопротивление, психологу необходимо

высокое мастерство в области психологического тренинга, достаточно много времени и соответствующие условия, а ничего из этого школьная психологическая служба в большинстве своем не имеет.

Реализуя скрытый психологический тренинг, психолог конструирует, организует и вовлекает подростка в такую деятельность, в ходе которой последний, опираясь на свой позитив, на свои сильные стороны, как бы "случайно" осваивает ранее недоступные для него виды деятельности, втягивается в ранее пугавшие его взаимодействия, расширяется его адаптивный поведенческий репертуар.

Отражением положительной динамики коррекции является "оздоровление" установочного поля, улучшение показателей по Люшеру, т.е. повышение позитивности установок в ранее неблагоприятных сферах. Важнейшим преимуществом скрытого тренинга по сравнению с открытым психологическим тренингом является его естественность, что придает достигнутому подростком успеху реальность и высокую значимость. Скрытый психологический тренинг можно назвать "игрой" в силу специфического распределения ролей в этом виде деятельности. Так, в этой "игре" всегда есть (один или несколько) *главный герой* – подросток, который должен добиться успеха, расширить свой адаптивный поведенческий репертуар. Всегда есть зрители – люди, по реакции которых подросток осознает успешность своей деятельности и, оттолкнувшись от этого, перейдет к субъективному ощущению успеха – ключевому психологическому эффекту в коррекционной игре. Всегда есть *режиссер*, который придумал содержание коррекционной игры, организовал и ведет ее, максимально способствуя достижению успеха главным героем. Часто режиссер дополнительно играет и роль важного зрителя. Чаще всего есть и помощники режиссера, которые делятся на посвященных (осведомленных о цели игры и распределении ролей) и непосвященных. Коррекционная игра происходит "внутри" обычной воспитательной и учебной деятельности на уроках, на классных собраниях, дискуссиях, викторинах, вечерах, во время походов выходного дня и т.д. При этом очень часто видимое распределение ролей в собственно воспитательном мероприятии не совпадает с распределением ролей "коррекционной игре", но это не делает ее менее эффективной.

Проиллюстрируем изложенное на конкретном примере. В одном из 8 классов был организован праздничный вечер для учащихся и их родителей. Дети при помощи классного руководителя были подготовлены хорошая познавательная-развлекательная программа: песни, танцы, театрализованные постановки, юмористические рассказы, игра "брейн-ринг" и т.д. Вечер прошел очень хорошо, большинство ребят класса смогли проявить свои умения и способности. Цель воспитательного мероприятия была очевидна – создание условий для творческого самовыражения детей, развитие навыков общения, сплочение ученического и родительского коллективов. Однако внутри этого воспитательного мероприятия велась коррекционная игра с участием двух главных героев – Игоря П. и Алексея К. Игорь – подросток с демонстративной акцентуацией характера, воспитывался только мамой по типу "кумир семьи". Мама уделяла большое значение интеллектуальному развитию сына, поэтому мальчик обладал хорошим интеллектом, развитой речью и значительной эрудицией. Постоянно стремясь получить "заслуженное признание" со стороны сверстников и педагогов, Игорь, как это часто бывает с демонстративными подростками, постоянно "перебирал". Стремясь привлечь к себе внимание разрозненными знаниями в различных областях, шутками, остротами, он неуемно болтал на уроках, вызывая нарекания не только педагогов, но и сверстников, на переменах он не отходил от учителей, которых уважал, высказывая свои суждения по разному поводу, задавая различные вопросы. В этих действиях Игорь был очень назойливым, быстро всем надоедал и устойчиво характеризовался всеми как "неуемный болтун", мешающий всем работать на уроке. Анализ установочного поля показал, что ниже всего у него сфера "школа" и "сверстники", что явно определялось субъективным мнением Игоря о недостаточности познания и внимания к нему со стороны педагогов и сверстников. В тоже время по сферам "Я" и "будущее" были высокие баллы.

У Алексея К. были другие проблемы. Он был замкнутым, малообщительным мальчиком, не приносившим никому особых хлопот. Только изредка некоторые учителя раздражались тем обстоятельством, что Алеша сидит и "смотрит сквозь меня с улыбкой". Родители были несколько обеспокоены замкнутостью, чрезмерной домашностью, отсутствием друзей. Обследование по ПДО выявило наличие интровертированной акцентуации, чем и объяснялись странности в поведении Алеша. Анализ установочного поля показал неблагоприятное по сферам "Я", "сверстники", "окружающие люди". Стало очевидно, что мальчик принадлежит к тем интровертированным

акцентуантам, которые тяготятся своей необщительностью (хотя есть и другие – воспринимающие это спокойно) и поэтому нуждаются в помощи. Социометрия показала изолированность Алексея. Итак, стала ясна проблематика ребят исходя из которой можно было определить цели коррекционной игры. Игорю нужно помочь получить так необходимое ему внимание и признание его "больших способностей". Алексею необходимо помочь вступить со сверстниками в насыщенное общение. Для реализации этих целей необходимо было найти позитив этих ребят и построить их роли в скрытом тренинге на этом позитиве. У Игоря этот позитив был очевиден – высокий интеллект, эрудиция, актерские способности и дар рассказчика, поэтому он получил роль ведущего вечера и "главного режиссера", после чего, используя свое "служебное положение", он принял участие почти во всех номерах программы. Сложнее было с Алексеем. Необходимо было проведение дополнительного поиска. Исходной точкой этого поиска послужило установочное поле – позитивные установки в сфере "учеба" и "будущее". Оказалось, что Алексей с чрезвычайным интересом относится к точным наукам, что его увлечением является сбор информации из областей, связанных с авиацией и космонавтикой, у него есть целая коллекция моделей самолетов, а мечтает подросток стать в будущем авиаконструктором. Используя свое право подбора вопросов для игры "Брейн-ринг", классный руководитель (он же режиссер коррекционной игры) около половины вопросов приготовил из области астрономии, космонавтики, авиации. Таким образом, для Алексея, который входил в состав одной из команд, была подготовлена роль "главного знатока" и, по правилам классного "Брейн-ринга", ученик, ответивший лично на наибольшее количество вопросов, получал титул "главного знатока" и приз. Ожидаемый результат скрытого тренинга был достигнут: Игорь, получивший большую порцию внимания и оцененный по достоинству за свои способности, стал более "спокойным" на уроках. Алексея "заметил" класс и к нему стали подходить ребята с разными вопросами, интенсифицировалось его общение со сверстниками. Успех коррекционной игры был подтвержден и психологическими исследованиями: оздоровилось установочное поле ребят, повысился социометрический статус Алексея.

Итак, сформулируем основные принципы подготовки и проведения скрытого психологического тренинга.

А. Необходимо точно определить содержание психологического позитива подростка, те его возможности, опираясь на которые он может добиться успеха в ранее неуспешных видах деятельности. Эти возможности зависят от типа характера, уровня интеллекта, частных способностей, увлечений и т.д.

Б. Необходимо, чтобы подросток добился видимого успеха и пережил ощущение субъективного успеха, поэтому его роль в коррекционной игре должна быть одновременно и заметной и сильной, не перенапрягающей его силы (так, например, мы наблюдали случай, когда подросток тревожнопедантичного типа принял участие в ответственном соревновании по туризму и успешно справился с задачей, но впоследствии напрочь отказался от участия в любых соревнованиях).

В. Необходимо точно диагностировать акцентуацию характера и конкретную психологическую проблематику подростка.

Г. Необходимо соблюдать чистоту коррекционной игры. О ее проведении не должны подозревать главный герой и зрители. Именно естественность успеха более всего сопутствует позитивной перестройке установочного поля (как часто нам приходилось наблюдать, как, неверно понимая тезис "обучение через ситуацию успеха", педагоги *явно* облегчают учебные задачи для некоторых учеников, а затем подчеркивают их "успех", вызывая глубокие отрицательные переживания у учеников или апатию и безразличие к происходящему).

Приведем пример использования тренинга непосредственно в учебном процессе. Ярослав О., учащийся 8 класса. Хорошо развиты физически, общительный, живой мальчик, с явным преобладанием хорошего настроения. Отношения со сверстниками и педагогами дружелюбное. В компании ребят выступает заводилой, организатором всевозможных развлечений и приключений. Малоконфликтен. Основные проблемы Ярослава были связаны с учебой и поведением на уроках. Подросток мог иногда увлечься интересными фактами, прослушать заинтересовавший его материал, ответить с места и получить неплохую оценку. Однако чаще всего он не вникал в содержание урока, отвлекался, занимался посторонними делами, пытаясь втянуть в них и сверстников, не упуская случая пошутить, вызвать всеобщий смех. Все это вызывало немалые нарекания педагогов. Диагностика Ярослава по ПДО и

МПДО показала наличие гипертимной акцентуации характера, что хорошо согласовалось со школьной клиникой.

Анализ установочного поля подростка показал наличие положительных установок по всем сферам, за исключением сферы "учеба" (-2). Учитывая общие особенности гипертимного типа, особенности его установочного поля, в качестве актива для коррекционной работы были взяты такие его личностные качества, как активность, коммуникабельность, уверенность в себе, стремление к лидерству, стремление к впечатлениям, новым видам деятельности. Пассив составляло одно качество – отрицательное отношение к учебной деятельности. Режиссером, которым в данном случае был учитель биологии, была смоделирована модель коррекционной деятельности: учитывая частые использования на уроках биологии различных видов ТСО, учитель "случайно" предложил Ярославу выполнить роль помощника на уроках биологии. Ему было предложено помогать учителю в использовании различных технических средств обучения на уроках. Для восьмиклассника показалось довольно привлекательным оперировать кинопроектором, слайдопроектором, кодоскопом и т.д. Буквально двух часов занятий оказалось достаточным, чтобы сформировать у Ярослава необходимые навыки. В течение нескольких недель подросток с интересом и ответственностью выполнял свои функции. Постепенно его интерес с чисто операционной сферы начал переходить на содержание демонстрируемых материалов. На уроках, проходивших без применения ТСО, Ярослав, тем не менее, стал работать достаточно добросовестно, стал получать положительные оценки. Проведенное через некоторое время повторное исследование установочного поля показало значительное улучшение в сфере "учеба" (+1). Отметим улучшение поведения Ярослава на уроках и другие педагоги. Распределим роли между действующими лицами в этом примере согласно предложенной нами модели. Режиссер – учитель биологии, главный герой – Ярослав, зрителями же в данном случае были все участники этого процесса – учитель, одноклассники и сам Ярослав.

Однако даже завершившийся успехом скрытый тренинг, сделав эффективный прорыв в сторону положительных изменений, часто слишком слабое средство, чтобы привести к устойчивым положительным результатам. Поэтому коррекция дезадаптивного поведения акцентуированных подростков должна быть комплексной и долговременной.

Комплексность коррекции означает сочетание разных видов приспособительной и преобразующей коррекции. Это постоянный индивидуальный приспособительный подход со стороны родителей и педагогов, а для этого необходимо их психологическое просвещение и консультирование.

Это оптимизация учебно-воспитательного процесса в целом. Это просвещение и психологическое консультирование учащихся, это психологический тренинг в рамках психологического просвещения учащихся, и, наконец, – это скрытый тренинг, который может проводиться с одними и теми же "главными героями" неоднократно.

Так, упоминаемый нами Алексей К. через некоторое время после получения титула "главного знатока" принял участие в проведении классного часа на тему "История авиации и космонавтики", что закрепило положительные тенденции в особенностях характера.

Приведем еще один пример, хорошо иллюстрирующий эффективность комплексного подхода к коррекции дезадаптивного поведения акцентуированных подростков. К психологу обратилась классный руководитель 9 класса со следующей проблемой: мать Саша Ш., ученицы этого класса, пришла классному руководителю с жалобой по поводу того, что ее дочь подвергается насмешкам и издевательствам со стороны учеников, что к Саше несправедливо относятся учителя, занижая ей оценки. Мама пришла к решению, что если такая несправедливость будет продолжаться и дальше, она переведет дочь в другую школу.

Школьный психолог убедил маму Сашу Ш. не торопиться со столь серьезным решением, пообещав разобраться в проблеме. Для начала было проведено психологическое обследование девочки, был диагностирован астено-невротический тип акцентуации (ПДО), очень неблагоприятное установочное поле: "школа" – 0, "учеба" – (-1), "семья" – (-1), "сверстники" – 0, "Я" – (-2), "люди" – (+2), "будущее" – 0. Контент-анализ смысловых установок показал, что девочке в школе плохо, учиться трудно, сверстники грубые, себя она считает некрасивой и неинтересной, и от будущего она не ждет ничего хорошего. Неблагоприятное угнетенное эмоциональное состояние подтвердил тест М. Люшера. Социометрический статус – неблагоприятный, девочка оказалась в группе изолированных, но выпадов

против нее не было. Данные психодиагностики подтверждались клиническим наблюдением – девочка была бледная, вялая, апатичная, училась слабо, однако учителя старались ее не обижать. Не было замечено и проявления остракизма по отношению к Саше со стороны сверстников. Психолог пришел к выводу, что в данном случае имеет место чрезмерно обостренное реагирование девочки на обычные подростковые коллизии в силу субдепрессивного астенизированного состояния. Были исследованы медицинские документы. В младшем школьном возрасте она страдала сколиозом и дисфункцией желудочно-кишечного тракта, находилась на диспансерном учете, однако к данному моменту была практически здорова. Систематические факторы астенизации отсутствовали. Психолог пригласил на беседу мать Саши. В процессе беседы довольно быстро выяснилось, что именно мать выполняет патологизирующую роль, пытаясь компенсировать (естественно, неосознанно) свое собственное неблагополучие ценой психического здоровья дочери. Так, сразу же бросилось в глаза, что мать очень сильно преувеличивает болезненность Саши, считая ее практически инвалидом, не имеющим никакой жизненной перспективы и могущей существовать только с ней, матерью, и только за счет нее, матери. Мать была убеждена, что все пренебрегают ее дочерью и обижают потому что она "вот такая болезненная", но она ее в обиду не даст. Использование теста на воспитательные ошибки выявило их "целый букет": расширение сферы родительских чувств, проекция на ребенка собственных негативных качеств, предпочтение мужских качеств, чрезмерный контроль и строгость наказаний, чрезмерность запретов, предпочтение детских качеств в подростке. Удивительно, но все эти диагнозы подтвердились в ходе длительной беседы с матерью Саши: она два раза была замужем, оба брака были неудачны и закончились разводом, и Саша – это все, что у нее сейчас осталось (расширение сферы родительских чувств), она действительно считает, что перспективы у Саши относительно здоровья неблагоприятные (фобия утраты), она считает, что Саша "получилась хуже", чем ее старший сводный брат от первого брака (предпочтение в девочке мужских качеств), за ней нужно строго следить, потому что с "ее здоровьем... как бы чего не вышло" (чрезмерность контроля и запретов, строгость наказаний) и т.д. Но самое плохое было то, что мама периодически давала понять, что у нее нет перспектив в личной жизни, вряд ли она сможет стать женой и матерью "по причине слабого здоровья". В ходе серьезной беседы с матерью упор делался на тот вред, который она причиняет своей дочери, сама того сознательно, конечно, не желая. В конце беседы психолог попросил мать следовать хотя бы двум основным рекомендациям: во-первых, не ставить под сомнения будущее Саши, поскольку в данный момент она практически здорова, по крайней мере, не навязывать дочери свои тревожные мысли словами и действиями. Во-вторых, помочь девочке почувствовать себя довольно привлекательной. Необходимую для понимания сущности проблемы информацию получил классный руководитель: Саша истощена тревожными переживаниями по поводу своего настоящего и будущего, у нее сформировался негативный образ "Я": она уверена, что "никто не обращает на нее внимания", что ее "ожидает одиночество". Отсюда затруднения в общении со сверстниками, повышенная ранимость и обидчивость. Совместно с классным руководителем была разработана коррекционная игра. До проведения игры психолог побеседовал с Сашей, провел несколько индивидуальных консультаций, которые были направлены на то, чтобы снять у девочки напряженную тревогу по поводу собственного здоровья и непривлекательности и помочь ей увидеть себя с лучшей стороны. Так, например, было предложено, оставшись дома наедине, учиться делать себе макияж, прическу, подбирать одежду – научиться делать себя красивой. Через некоторое время стало заметно, что некоторые полученные в ходе такой тренировки навыки Саша стала использовать постоянно – она стала лучше выглядеть. В этот момент и был проведен скрытый тренинг – это был обычный классный вечер, на котором Саша не играла особо важную роль, но, тем не менее, положительные перемены, произошедшие в ней, были замечены "зрителями" (классным руководителем, сверстниками). После этого положительные тенденции приобрели устойчивый характер, Саша стала более активной, жизнерадостней, общительной что подтверждалось диагностикой (тест М. Люшера, социометрия, установочное поле). Девочка успешно окончила 9 класс.

Обобщив успешный опыт применения метода скрытого тренинга, можно сформулировать следующую схему подготовки и реализации деятельности по коррекции установочного поля подростка.

Диагностируется акцентуация характера подростка и его установочное поле, психоэмоциональное состояние, интересы и т.д. Ведется целенаправленный поиск сильных сторон субъекта и его психологических проблем, выявляются виды деятельности, в которых актуализируются его позитивные и негативные установки.

2 этап – моделирование коррекционной игры

Моделируется такая деятельность, которая связывала бы в единое целое ранее неуспешную деятельность (негативные установки) и успешную деятельность (позитивные установки). При этом учитываются характерологические особенности подростка, особенности социальной ситуации его развития, исполнительская компетентность.

3 этап – подготовка коррекционной игры

Педагог и психолог незаметно готовят подростка к определенному виду деятельности и создают такие условия, которые способствовали бы успешности подростка в данном виде деятельности.

4 этап – реализация коррекционной игры

Педагог включает подростка в коррекционную игру, умело управляет ее ходом, всегда готов прийти на помощь подростку, выровнять ситуацию в благоприятную сторону.

5 этап – закрепление

В случае успеха педагог с помощью зрителей помогает подростку осознать свой успех. Готовит следующую коррекционную игру. Возможен переход к прямому тренингу.

В случае неудачи современное вмешательство педагога должно минимизировать видимое проявление неудачи, организовывается межличностная поддержка. После этого цикл повторяется с первого этапа – диагностика с целью глубже проникнуть в психологическое бытие подростка, точнее выявить его проблемы и сильные стороны.

Результативность каждого скрытого тренинга можно исследовать различными объективными психодиагностическими методиками: цветовым тестом М. Люшера, тестами: тревожности, самооценки, социометрии, установочным полем. Исследование лучше проводить через 2-3 недели после проведения тренинга. Обнаружено, что более чем у 60% принявших участие в скрытом тренинге подростков наблюдается повышение психоэмоционального и социометрического статуса. Наименее результативной оказалась коррекционная игра по отношению к неустойчивому типу. Невысоки ее результаты также по отношению к тревожно-педантичному типу и к части лабильного типа. Анализ неудачных случаев применения скрытого тренинга показал, что у неподверженных данному виду тренинга подростков мотивация избегания неудач преобладает над мотивацией достижения.

Глава IV. ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ С ЦЕЛЬЮ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Наличие акцентуированности характера, как было уже показано, является существенным препятствием в реализации целей развития личности школьников, поэтому коррекция дезадаптивного поведения акцентуированных подростков выступает одной из задач педагогической деятельности в процессе воспитания.

Под воспитанием будем понимать процесс взаимодействия воспитателей (родители, педагоги, психолог, социальные работники) и воспитанников, в ходе которого вырабатываются лично и социально значимые нормы поведения и качества личности.

С позиций социальных требований целью воспитания является формирование компетентной личности, готовой к самореализации в основных сферах жизнедеятельности (познавательной, профессиональной, семейной, духовно-культурной, общественной) в изменяющихся социальноэкономических условиях на основе физического, психического, нравственного и интеллектуального ее развития.

Целью воспитания общественной по содержанию и психологической по форме является актуализация потребности личности в жизненном саморазвитии, овладении социально адекватными способами самореализации.

Как важнейший компонент педагогической деятельности целью воспитания выступает создание и изменение социально-педагогических условий, при которых стимулируются позитивные и тормозятся негативные процессы развития и саморазвития личности [12].

Коррекция дезадаптивного поведения акцентуированных подростков в системе воспитания личности предполагает создание педагогом таких психолого-педагогических, социальных условий, при которых происходило бы торможение негативных проявлений акцентуированности и изменение поведения подростков в сторону – его адекватности.

Деятельность по коррекции дезадаптивного поведения акцентуированных подростков включает проектирование, реализацию и анализ результатов педагогических воспитательных воздействий.

1. Проектирование процесса воспитательных воздействий в отношении акцентуированных подростков:

1. Получение и анализ необходимой информации – начальный этап коррекционной работы педагога. Реализация этой задачи предполагает:

- а) наличие необходимых и достаточных знаний педагога по данной проблеме;
- б) получение информации со стороны психолога о результатах диагностического обследования типа акцентуаций подростков, их установочного поля, психоэмоционального состояния, интересов, сильных сторон и психологических проблем;
- в) психолого-педагогическую диагностику личностных интересов (прил. 1), положение подростков в системе межличностных отношений в классном коллективе (социометрия), потребностей в отношении различных видов деятельности;
- г) определение совместно с психологом видов деятельности, в которых актуализируются позитивные и негативные установки подростка;
- д) получение педагогом рекомендаций психолога относительно коррекционной работы с отдельными учащимися и группами.

2. Следующим этапом проектирования является прогнозирование предстоящей деятельности, который включает:

- а) определение целей и задач коррекционной работы на отдельных промежутках времени;
- б) выработку принципов организации воспитательных воздействий, которые наряду с общими принципами воспитания включают и специфические принципы коррекционной работы, описанные в гл. III.
- в) поведение диагностики и анализа социально-психологических, педагогических условий, при которых процесс коррекции будет осуществляться наиболее эффективно, в том числе: условий семейного воспитания и возможности взаимодействия с родителями школьника (см. гл. V);

характер и степень влияния на учащегося его социального окружения;???????????????????????????????? с. 74

позитивным сторонам личности подростка, а то что с ним происходит, это временное явление и при его, воспитанника, желании он может, он в состоянии решить свои проблемы; обучение - полноценное усвоение знаний, умений, способов поведения и деятельности возможно при условии сформированности потребности в получении знаний, овладении способами активизации в их приобретении. Поэтому использование этого способа в коррекционной работе педагога предполагает активизацию потребности в личностном самосовершенствовании ("тебе будет лучше", "ты будешь любим, уважаем другими") и обучение способам самореализации, самоорганизации и самореабилитации подростков.

Методы воспитания как способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач развития личности, в научной литературе [8, 18, 24] разделяются на методы убеждения, побуждения, приучения, которые в реальной воспитательной деятельности используются комплексно, в тесной взаимосвязи: методы убеждения (беседа, лекция, диспут, рассказ-размышление, разъяснение, дискуссия, обсуждение собственного опыта и опыта других людей, убеждение на собственном опыте, пример) развивают познавательно-мировоззренческую сторону личности, формируют взгляды, убеждения, идеалы; методы побуждения (увлечение перспективой, красивым в окружающей жизни, добрым делом; поощрение, доверие, обращение к ребенку за помощью, стимулирование позитивных проявлений), с их помощью у подростка создается и укрепляется необходимый эмоционально-волевой фон, настрой в деятельности и общении; методы приучения (оптимальность режима жизнедеятельности, общественные поручения, игра, приобщение к традициям, соревнование, поощрение позитивных поступков, упражнение, формирование общественного мнения, педагогическое требование, приказание, наказание) – это методы организации деятельности подростков, формирование их опыта общественного поведения, развития действенно-практической стороны личности.

В практических рекомендациях по коррекции поведения акцентированных подростков (табл.4–23) выделяются также приемы педагогических воспитательных воздействий как определенные способы коррекции поведения учащихся, развития необходимых качеств личности, черт характера, преодоления недостатков, входящие в структуру методов воспитания в качестве их разновидностей, в основу которых положена необходимость индивидуального подхода к учащимся с учетом реальной и создаваемой педагогической ситуации [22].

Приведем некоторые приемы, используемые во взаимодействии с акцентированными подростками:

Активизация сокровенных чувств ребенка – прием, дающий возможность пробудить стремление у ребенка к хорошим поступкам через создание незаметно для ученика обстоятельств, которые вызывают звучание глубоко скрытых чувств и на их основе воспитываются благородные стремления.

Взрыв как прием педагогического воздействия требует создания обстановки, в которой у учащихся возникли бы новые, сильные чувства, затрагивались ведущие качества, связанные с жизненными интересами, перспективами, отношениями в семье и коллективе.

Возбуждение тревоги о предстоящем наказании – когда педагог своими действиями или словами дает понять ученику, что о его проступке он знает, но не проявляет немедленно реакции, а обещает поговорить спустя некоторое время. Это дает возможность заставить учащегося задуматься над моральной стороной своего поведения, испытать чувство тревоги от неизвестности наказания, заставить раскаяться, дать оценку своего поступка, попросить прощения.

Доверие – сущность этого приема педагогического воздействия состоит в том, что ученику поручается выполнить определенное ответственное поручение в целях развития у него определенных чувств и волевых качеств.

Ирония – добродушное высмеивание провинившегося без оскорбления его личности. Виды иронии: необычное наказание, когда провинившегося заставляют несколько раз совершать свое озорное действие; мнимое одобрение, когда учитель, видя озорной поступок, начинает подыгрывать ученику; незаслуженное поощрение, когда учитель не наказывает ученика за неблагоприятный проступок, а представляет ему какие-либо льготы, которых лишены другие, что заставляет ученика стремиться избежать такого "поощрения", т.к. он попадает в смешное положение; приказание учиться

у младших; разыгрывание фарса, где главный герой – провинившийся (прогульщика встречаю гостеприимно); имитирование – шарж на провинившегося; карикатура в школьной стенной печати.

Ласковый упрек – применяется тогда, когда проступок учащегося случаен и не злостный, когда разговор ведется в дружелюбном тоне, подчеркивают положительные стороны ребенка, мягко указывая на его просчет.

Мнимое безразличие – когда учитель, проявив выдержку, находчивость решительность, вместо ожидаемой учащимися растерянности и нервозности, возмущения их шалостью делает вид что ничего не замечает, создает в классе рабочую обстановку вовлекая школьников в текущую работу.

Мнимое недоверие – это прием используется в отношении учащихся, которые хотя и понимают, но в силу слабости воли не могут взять себя в руки и исправить свое поведение. В этом случае учитель задевает самолюбие ученика, выражает сомнение в его способности справиться с проблемой, заостряет внимание коллектива на его неумении владеть собой.

Моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы – прием, особенно необходимый в подходе к робким, застенчивым, замкнутым детям. Используя этот прием, учитель относится к ученику доброжелательно, терпеливо, мобилизует и активизирует его творческие силы, создает такую педагогическую ситуацию), в которой ученик проявить себя наилучшим образом.

Наказание как прием педагогического воздействия должно вызывать сожаление о своем проступке и намерение не повторять подобного. Виды наказания: наказание-упражнение путем неоднократного повторения, дополнительного задания способствует организации правильного поведения; наказание-ограничение, когда ребенка лишают какого-либо удовольствия (участия в экскурсии, любимое занятие) до выполнения обязательств, требований взрослых; наказаниеусловность, когда ребенок испытывает переживания лишь потому, что считается наказанным; наказание-осуждение – словесное выражение неудовольствия по поводу недостойного поведения, исходящее от значимого для ребенка лица; наказание-изменение отношения, выражающееся в изменении тона учителя, суровом жесте, невидящем взгляде.

Намек – в определенных случаях воспитатель не наказывает провинившегося, а делает вид что ничего не произошло, но при этом:

ученик видит поступки других (учителя, одноклассников), прямо противоположные своему собственному; учитель рассказывает о хорошем поступке в присутствии всех детей, в том числе и провинившегося; в коллективе обсуждается аналогичный поступок и справедливо подвергается осуждению.

Нравственное упражнение – его суть состоит в организации обстоятельств, требующих от ученика правильных поступков, рассчитанных на развитие определенных черт характера или других нравственных качеств. Иначе, учитель "заставляет" ученика совершать ряд поступков, которые своим содержанием требуют, чтобы ребенок проявил именно эту черту характера.

Обходное движение – этот прием применяется в том случае, когда воспитанник вошел в коллектив, стал исправляться, но не может еще целиком избавиться от отрицательного поведения. В этом случае педагог берет под свою защиту ученика от справедливых обвинений коллектива, взрослый, показывая ему, что он знает о проступке и хочет помочь провинившемуся.

Опосредование – когда учитель достигает желаемых изменений в поведении ученика не прямым указанием как себя вести, а посредством какого-либо промежуточного звена, например, посредством условия, выполнив которое, ученик получит возможность удовлетворить свои потребности, интересы, желания.

Параллельное педагогическое действие – косвенное воздействие на ученика через посредство коллектива, когда осуждение или наказание адресуется в целом коллективу или группе.

Проявление возмущения – прием, рассчитывающий затронуть какие-то благородные чувства ребенка, вызвать тем самым стыд и желание исправиться под влиянием страстной речи воспитателя (мимики, жестов), проявления возмущения, негодования, гнева, вызванного поступком ребенка.

Пробуждение гуманных чувств – этот прием состоит в создании условий, при которых дети сами могли бы найти и увидеть в окружающей жизни людей, нуждающихся в их помощи, не пройти равнодушно мимо, оказали бы помощь и получили бы таким образом удовлетворение от совершенного хорошего поступка.

Проявление огорчения – учитель, обнаружив тот или иной проступок, нарушение дисциплины, выражает свое искреннее огорчение, передаваемое и содержанием слов, и мимикой, и интонацией, которое должно вызвать стыд, неловкость, желание исправиться.

Развенчание – в присутствии товарищей подчеркиваются достоинства других, указывается на недостатки провинившегося.

Фланговый подход – когда воспитатель, обнаружив негативный поступок ученика, не всегда осуждает и наказывает его, а умело затрагивая чувства ребенка, активизирует их и побуждает ребенка к позитивному поступку.

В. Умение создавать педагогом благоприятные для достижения успеха (получения опыта личных достижений) условий в познавательной деятельности подростка на уроке, которые включают:

а) условия ответа подростком домашнего задания (письменный, устный, без дополнительной подготовки или при наличии подготовки, программированный ответ и др.);

б) подбор и сложность предлагаемых заданий, последовательность их подачи (от простого к сложным или начиная со сложных заданий; целым блоком или по частям);

в) организацию самостоятельной и групповой работы на уроке, включающей возможность соревнования (с более сильными или слабым одноклассниками, или с учащимися одинаковых возможностей с подростком, или соревнование с самим собой по принципу "сегодня лучше, чем вчера");

г) оценивание результатов учебной деятельности (с особым акцентом на позитивных или негативных результатах, с подробным или кратким разбором ответов, результатов работы).

Г. Владение воспитателем многообразием форм организации различных видов деятельности в сфере интересов подростков как на уроке, так и во внеурочной деятельности. В прил. 2 дана "Копилка" коллективных творческих дел школьников по сферам их интересов, в которой содержится краткий обзор возможных форм урочной и внеурочной деятельности, моделей и содержания коррекционной работы со школьниками в познавательной, художественно-эстетической, творческой, трудовой и других видах социально-значимой деятельности. При подготовке данной "Копилки" использовались материалы ряда авторов [5, 9, 11, 21, 39], опыт реализации предлагаемых форм, моделей воспитательных воздействий, накопленных автором (Сибиль Е.И.) рекомендаций в своей практической деятельности [20, 34].

Д. Овладение воспитателем технологиями организации и проведения предложенных форм и моделей воспитательной работы.

Рассмотрим одну из таких технологий [8, 9, 20] в методике коммунарского воспитания по авторской концепции И.П. Иванова.

Несомненным достоинством данной технологии является организация коллективных дел через деятельность небольших микроколлективов (5–7 человек). Ребенок, включенный в такой микроколлектив, получает возможность, "вынужден" участвовать в воспитательном мероприятии на всех этапах его подготовки и проведения.

I этап – предварительная работа коллектива (учащихся, их родителей, воспитателей) – состоит в выборе предстоящих творческих дел с учетом интересов и пожеланий школьников;

II этап – коллективное планирование воспитательного мероприятия, где учащиеся через включенность в микроколлектив:

участвуют в конкурсе на лучшее предложение к плану, на лучший проект предстоящего дела; отвечают на вопросы анкеты, интервью "Что бы ты хотел сделать?", "Хотел бы ты выступить организатором этого дела?", "Кому бы ты предложил проведение этого дела?" и др.; участвует в разведке дел и друзей – предварительная работа коллектива, в ходе которой определяются объекты приложения сил учащихся, люди, которым нужна помощь; выступают с предложениями к плану, вначале обсуждения план мероприятия в микроколлективе, а затем в ходе общего обсуждения (разговора) всего коллектива, где и отбираются самые удачные и интересные предложения микроколлектива в план предстоящей деятельности.

III этап – подготовка предстоящего творческого дела. Подготовка осуществляется также по микроколлективам, каждый из которых имеет свой участок работы, свое задание. Руководит

подготовкой дела избранный из представителей микроколлективов Совет. Организаторы (члены Совета дела) руководят деятельностью коллектива в целом, координирует работу микроколлективов.

IV этап – проведение коллективного творческого дела – осуществляется в соответствии с планом (сценарием) проведения мероприятия.

V этап – Коллективное подведение итогов – обсуждение проведенного праздника, игры, конкурса и т.д. Анализируя итоги проведенного коллективного дела, учащиеся по микроколлективам отвечают на вопросы: "Что у нас получилось?", "Кого мы должны поблагодарить?", "Что не получилось и почему?" "Что нужно учесть на будущее?"

VI этап – организация последствия – внесение необходимых корректив, изменений в последующую деятельность коллектива, проведение аналогичных коллективных дел в младших классах, для родителей, учителей школы, с другими классными коллективами.

Е. Умение педагога включать подростка в различные виды деятельности в необходимой (с позиции типа его акцентуированности) роли, организуя социально-психологическую поддержку со стороны педагога, ученического коллектива:

а) через участие в деятельности органов ученического самоуправления (командир класса, ответственный за отдельные участки, направления работы классного коллектива, школьных органов самоуправления), выполнение учащимся коллективных или индивидуальных общественных поручений;

б) через участие в подготовке и проведении творческих дел в качестве исполнителя, организатора.

Выбор индивидуальной роли в коллективном творческом деле определяется, с одной стороны, задачами создания привычных условий деятельности, соответствующих типу акцентуации характера, с другой, – постепенного включения в деятельность, которая ранее вызывала затруднения и дискомфорт, но благодаря специально смоделированным условиям, тщательной подготовке и поддержке педагога и учащихся успешную в конкретном деле.

В качестве приема рассмотрим проведение заседания дискуссионного клуба в 10 классе художественно-графического профиля Криворожской областной педагогической гимназии.

Тема заседания дискуссионного клуба – "Демократия нашей жизни" была выбрана участниками клуба (учащимися класса) из нескольких предложенных педагогом тем в процессе их обсуждения по микрогруппам. Затем учащиеся в течение некоторого времени по группам обсудили и предложили для рассмотрения несколько вопросов по теме дискуссии. Наиболее интересные, неоднозначные вопросы (после их обсуждения всеми ребятами класса), из числа предложенных микрогруппами, были вынесены для обсуждения.

Для ведения дискуссии учитель предложил выбрать группу школьников, у которых по результатам диагностирования были выявлены гипертимный или демонстративный типы акцентуаций. На роль секретарей пресс-центра педагог предложил подростков сенситивного, тревожно-педантичного, астено-невротического типа акцентуаций. Возбудимому подростку досталась роль "хранителя времени". Кроме этого, нескольким ребятам (интровертированного, тревожно-педантичного, сенситивного типа акцентуаций), у которых была ярко выражена способность к карикатурной графике, учитель предложил отразить наиболее яркие моменты дискуссии в рисунках, карикатурах.

Такое распределение ролей совершенно правомерно создавало условия коррекции некоторых негативных проявлений акцентуированности. В качестве ведущих клуба "гипертимы", "демонстранты" получили возможность реализовать свою активность, "актерские" качества, проявить свои коммуникативные способности, с одной стороны, с другой, – открытый и принципиальный разговор, обмен мнениями способствовал коррекции своего поведения подростками в сторону его большей адекватности. Выполняя роли секретарей пресс-центра и занимаясь привычной деятельностью – фиксацией наиболее ценных положений дискуссии, вместе с тем подростки сенситивного, астено-невротического, тревожно-педантичного типа акцентуаций получили возможность публичного выступления при подведении итогов заседания клуба. В свою очередь, "возбудимый", ощущая свою значимость как хранителя времени, поставлен был в ситуацию, требующую управления своими реакциями в соответствии с выполняемой им ролью. "Художники",

"шаржисты" (подростки с интровертированным, тревожно-педантичным, сенситивным типом акцентуации) были включены в привычную для них деятельность в качестве наблюдателей, аналитиков и получили возможность общественного признания через оценку результатов их деятельности (рисунки, карикатуры, шаржи).

Обсуждение проведенного заседания клуба показало высокую степень удовлетворенности личным участием в работе клуба прежде всего подростков с акцентуациями характера.

3. Анализ результатов педагогических воздействий по коррекции дезадаптивного поведения акцентуированных подростков

Анализ эффективности коррекционной работы осуществляется на основе показаний по двум критериям:

позитивная динамика показаний психометрических и социометрических методик, которые применяются в системе мониторинга через определенные промежутки времени на протяжении всего процесса коррекции;

позитивные изменения поведения и деятельности подростка, которые подтверждаются конкретными жизненными фактами и экспертными оценками взрослых (педагогов, родителей, других значимых лиц), которые взаимодействуют с подростками.

В случае отсутствия позитивных изменений по обоим критериям неизбежно следует вывод о неадекватности всего комплекса коррекции (диагностика – проектирование – реализация) или отдельных его компонентов реальным психическим особенностям и проблематике подростков.

В данном случае необходимо дополнительно проанализировать структуру комплекса коррекции, провести дополнительную диагностику, выявить причины неэффективности и внести необходимые изменения.

4. Рекомендации по коррекции акцентуированности характера у подростков в урочной и внеурочной деятельности

Практические рекомендации изложены в виде таблиц и являются квинтэссенцией данного издания, их цель – актуализация всего содержания диагностической и коррекционной работы с акцентуированными подростками в системе целостного воспитательного процесса.

Содержание таблиц позволит педагогу актуализировать необходимую информацию о подростке с определенным типом акцентуации, составить прогноз его поведения и деятельности в определенных ситуациях, смоделировать диагностическую и коррекционную процедуру.

На основании разработанной модели педагог сможет включить подростка в деятельность, позволяющую активизировать позитивные черты его характера и адаптивные стереотипы его поведения, а также осуществлять торможение негативных проявлений, специфических для определенных акцентуаций.

Алгоритм реализации коррекционного комплекса следующий.

1. На основе данных диагностики определяется тип акцентуации характера у подростка.
2. Проводится анализ проявляемости общих черт акцентуированности, определяются конкретные факторы, вызывающие состояния психологического комфорта конкретного подростка или, соответственно, психологического дискомфорта, провоцирующего нервные срывы и дезадаптивное поведение учащегося.

Таблица 4

ГИПЕРТИМНЫЙ ТИП - краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
----------------	------------------------------------	--

<p>Гипертимные натуры всегда смотрят на жизнь оптимистически, им свойственна практически постоянная высокая активность и жажда деятельности [17]. При не очень выраженной акцентуации на первое место выступают положительные черты: хорошее настроение; высокая контактность; коммуникабельность; уверенность в себе; активное стремление к деятельности, впечатлениям, развлечениям; стремление к лидерству, организаторские способности. Однако при слишком ярко выраженной акцентуации положительный</p>	<p>Вовлеченность подростка в разнообразные интересные для него виды деятельности. Комфортно чувствует себя в группе сверстников, находя благоприятную среду для общения, выступая организатором интересных дел. Условия для проявления инициативы подростка в четко обозначенных пределах дозволенного в поведении. При этом установленные ограничения и обязанности не должны блокировать потребность гипертимного подростка в проявлении своих мыслей, чувств, волевых</p>	<p>Воспитание в условиях доминирующей гиперпротекции или, напротив, в условиях безнадзорности. Воспитание в атмосфере эмоционально и интеллектуально бедной семейной обстановки, условиях жестких взаимоотношений, эмоционального отвержения и семейных конфликтов. Блокировка стремления гипертимного подростка к активной деятельности, к общению, к лидерству. Жесткая дисциплина. Монотонная неинтересная деятельность (напр., на уроке), не дающая выхода типичным чертам гипертимного</p>
<p>прогноз снимается. Проявляются такие дезадаптивные качества как легкомыслие, отсутствие этических норм и чувства долга; раздражительность в кругу друзей и близких, склонность к азартным увлечениям, побегам, ранней половой жизни, алкоголю.</p>	<p>проявлений. Установленные ограничения определяются безопасностью и благом самого подростка и окружающих. Их определение происходит в процессе аргументированной беседы с подростком на паритетных основаниях.</p>	<p>характера. Ограничение круга общения, вынужденное одиночество. Вынужденное безделье. Отсутствие устойчивых познавательных, социальных и творческих интересов, увлечений. Общекультурная и общеинтеллектуальная неразвитость.</p>

Таблица 5

ГИПЕРТИМНЫЙ ТИП - индивидуальный подход и коррекции

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	во внеурочной деятельности

<p>Создание условий для проявления инициативы подростка. Четкое аргументированное определение обязанностей и границ приемлемого поведения подростка.</p> <p>Избегание гиперопеки. Четкий размеренный стиль общения и взаимодействия, доброжелательная неавторитарная позиция взрослого.</p> <p>Подчеркнуто уважительная форма общения с подростком, сочетающаяся с разумной и последовательной требовательностью. Умелое сочетание доверия к подростку с контролем исполнения поручений.</p> <p>Влияние на гипертимного подростка через умелое формирование коллективного мнения.</p> <p>Способствование общекультурному развитию, психологической и исполнительной компетентности [32].</p>	<p>Поддержание высокого уровня работоспособности на уроке; при выполнении однотипных операций направлять подростка на поиск других способов решения заданий, отличных от привычных схем; чередовать различные виды деятельности; давать задания для самостоятельной работы, соответствующей интеллектуальным возможностям гипертима.</p> <p>Тренировка подростка в отношении работы, требующей планирования, систематизации.</p> <p>Контроль выполнения поэтапности, последовательности при выполнении учебных заданий.</p> <p>Четкая, спокойная, аргументированная оценка результатов деятельности подростка.</p> <p>Включение гипертима в выполнение организаторских, с чертами лидерства, ролей на уроке.</p>	<p>Поручение: командир класса, председатель совета, бригадир, экскурсовод, физорг, турорганизатор, ведущий клуба и т.п.</p> <p>Организатор коллективных творческих дел в сфере собственных интересов и интересов группы, коллектива.</p> <p>Внушение: ответственный, умеет доводить начатое дело до конца, быть снисходительным к недостаткам других в сочетании с принципиальной требовательностью к себе и другим, умеет быть настойчивым, собранным, серьезным.</p> <p>Обучение: самодисциплине, самообладанию, умению учитывать мнение других, вежливости, тактичности, умению держать слово.</p> <p>Воспитательное воздействие: предупреждение, пробуждение гуманных чувств, нравственное упражнение, мнимое недоверие, параллельное педагогическое воздействие, опосредование, ирония, наказание. Эффективен скрытый тренинг.</p>
--	--	--

Таблица 6

ЦИКЛОИДНЫЙ ТИП – краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
Данный тип чаще всего проявляется в старшем подростковом или	Комфортно чувствует себя среди небольшого круга близких людей, которые его	Важно помнить, что циклоидный тип имеет выраженную биологическую

<p>юношеском возрасте. Его особенностью является периодическое (с фазой от нескольких дней до нескольких месяцев) колебание настроения и жизненного тонуса. В период подъема циклоиду присущи черты гипертимного типа, за исключением легкомыслия и необязательности. Они коммуникабельны, имеют увлечения, с интересом работают в группе. В период спада резко снижается контактность, подросток немногословен, пессимистичен, начинает тяготиться шумным обществом, хотя в конфликты вступает редко. Забрасываются увлечения, подросток становится унылым домоседом, теряет аппетит, ночью может страдать от бессонницы, а днем от сонливости.</p>	<p>понимают и оказывают поддержку, особенно важно для циклоидов наличие длительных устойчивых привязанностей: увлечений, дружбы, любви. Дополнительной психологической поддержкой для циклоида является любимое дело, увлечение, разделяемое и поддерживаемое взрослыми. Особенно важно это в период нахождения циклоида в фазе спада (дистимическая фаза). В этот период циклоидные подростки ищут уединения, общения с природой, искусством, стараются заняться любимым делом, пообщаться с близким другом.</p>	<p>"почву" [12]. Провоцирующими факторами, без сомнения, могут выступать все типы неправильного воспитания в семье [40]. Субдепрессивность, дистимичность циклоидов могут иметь также дидактогенную причину. В любом случае на состоянии циклоида негативно сказываются эмоциональные перегрузки, выполнение напряженной работы в течение длительного времени, быстрое изменение условий и образа жизни (жизненного стререотипа), однообразность жизни (отсутствие разнообразных позитивных впечатлений). Рекомендуются снижать уровень требований к циклоиду в момент, когда он находится в дистимической фазе - необходимость дополнительных усилий приводит к усилению астенизации, которая может вылиться в усиление субдепрессии.</p>
--	---	--

Таблица 7

ЦИКЛОИДНЫЙ ТИП – индивидуальный подход и коррекция

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	во внеурочной деятельности

<p>Рациональное распределение сил, достаточный отдых, профилактика переутомления. Установление с подростком теплых доверительных отношений со стороны взрослых. Особенно компетентное внимание взрослых должно уделяться подростку, находящемуся в субдепрессивной фазе: создание комфортных для подростка условий; отсутствие грубых, непродуманных попыток "поговорить по душам",</p>	<p>В фазе подъема построить педагогическое взаимодействие с подростком несложно. Особое внимание педагог должен уделять подростку, находящемуся в субдепрессивной фазе. Это доброжелательная рабочая обстановка на уроке, избегание критики и порицаний, преобладание поощрений; умеренный индивидуальный темп работы с наличием времени на обдумывание заданий; обучение в группе с</p>	<p>Поручения: член учкома, редакции газеты, экскурсовод, член добровольного общества, совета клуба или кружка, общественный лаборант, книголюб, библиотекарь, ответственный за учебный кабинет, ТСО, дидактический материал. Организатор коллективных творческих дел в период подъема, в период спада - участник, исполнитель дел в сфере интересов. Внушение: активная деятельная личность с сильным характером и силой</p>
<p>поддержание беседы, если подросток сам вышел на нее в подходящих условиях; тактичное подкрепление любого успеха подростка и отсутствие мелочного внимания к его неудачам и промахам. Категорически нельзя в этот период провоцировать конфликты с подростком. Лучше решить все проблемы, дождавшись фазы "подъема".</p>	<p>равными по учебным возможностям сверстниками; предупреждение элементов гонимости на уроке; включение в самостоятельную работу на всех этапах урока с тем, чтобы подросток сам определял дистанцию и темп прохождения индивидуального "учебного маршрута", при оценивании деятельности основное внимание уделять положительным сторонам результата, спокойно и аргументировано оценить возможную неудачу, подчеркнуть ее временный характер.</p>	<p>воли, интересный собеседник, тонкая богатая натура. Обучение: самоконтролю своего состояния, самодисциплине, умению философски относиться к временным трудностям, находить интересные занятия в период спада. Воспитательные взаимодействия: беседа, рассказ-размышление, увлечение, поддержка, проявление доброты, заботы. Скрытый тренинг эффективен в период "подъема".</p>

Таблица 8

ЛАБИЛЬНЫЙ ТИП – краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
----------------	------------------------------------	--

<p>Ведущий чертой данного типа является крайняя изменчивость настроения, которое легко и быстро меняется вслед за обстоятельствами. Быстрота в перемене настроения сопровождается глубиной: от оптимизма до черного уныния, от радости до печали со слезами на глазах. Значительная глубина переживаний проявляется в мимике, позно-тонической активности; прямо проявляется в самочувствии, трудоспособности, коммуникабельности. Однако преобладают периоды хорошего настроения, во время которых лабильный подросток общителен, легко приспосабливается к новому, отзывчив на просьбу о помощи, умеет сопереживать проблемы своих близких и друзей как свои. Лабильные</p>	<p>Лабильные подростки комфортно чувствуют себя в кругу семьи, близких друзей, понимающих заботливых взрослых, которые принимают и любят их такими, какие они есть, прощая им непостоянство настроения, случайные аффективные вспышки, не имеющие, однако, ни глубокой агрессивной наполненности, ни напряженности. Лабильные подростки очень верны в любви и дружбе, они стремятся к доверительному общению со значимыми для них взрослыми. Интуитивно чувствуют симпатию к себе, стараются ответить тем же. Напротив, явно чуждаются, теряются во взаимодействии с теми</p>	<p>При воспитании в гармоничных семейных условиях провоцирующим лабильность фактором может быть общий инфантилизм, вызываемый чаще рецидивирующими простудными заболеваниями. Явно способствуют формированию лабильной акцентуации воспитание в условиях жестких взаимоотношений, маятниковое, противоречивое воспитание, воспитание в условиях повышенной моральной ответственности. При сформированной акцентуации непереносимы: отвержение со стороны значимых лиц (близких, друзей, учителей), вынужденная разлука с ними; явная несправедливость, порицания, выговоры. Унизительные нотации (даже</p>
<p>подростки обладают развитой интуицией, легко улавливают отношение других к себе и отвечают адекватно.</p>	<p>взрослыми, которые относятся к подростку безразлично или, тем более, с апатией.</p>	<p>правильные) со стороны взрослых глубоко переживаются подростком. Чрезвычайно тяжело переживаются действительные неприятности и несчастья, которые могут привести к острым аффективным реакциям, реактивным депрессиям, тяжелым невротическим срывам (вплоть до суицидных попыток).</p>

Таблица 9

ЛАБИЛЬНЫЙ ТИП – индивидуальный подход и коррекция

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	во внеурочной деятельности

<p>Обстановка доброжелательности и тепла. Комфортный психологический микроклимат в семье, классном коллективе. Частное позитивное подкрепление, одобрение, простенькая похвала способна окрылить его [17]. В стадии спада настроения лабильный подросток нуждается в искреннем сопереживании.</p> <p>Нельзя: проявлять малейшую грубость, категоричность; указывать на отрицательные черты, упрекать в несерьезности, непоследовательности; конфликтно отвечать на аффективную вспышку подростка; демонстрировать невербальные проявления негативного отношения к подростку.</p> <p>Необходимо: проявлять симпатию, давать позитивную оценку определенным чертам личности и поведению подростка.</p>	<p>Организовать работу на уроке в спокойной доброжелательной обстановке, поощряя деятельность лабильного подростка позитивным оцениванием его усилий, ласковым понимающим взглядом, поддерживающим прикосновением. Учебное задание облекать в форму просьбы, сопровождая ее уверенностью в обязательности определенного успеха, при этом содержание задания подбирается индивидуально.</p> <p>При организации групповой работы на уроке не "разлучать" лабильного подростка с его другом, не включать в группу явно более сильных в учебном плане и психологически доминантных ребят. По результатам деятельности давать как можно более определенные оценки, с особым акцентом на позитивных сторонах.</p>	<p>Поручения: старательно исполняет все поручения, исходящие от значимого взрослого, но особенно успешен в индивиду-дуальных поручениях, требующих заботы, сохранения, учета (полив цветов, ведение журнала и т.п.).</p> <p>Организатор дел, связанных с общением, участник дел в сфере интересов.</p> <p>Внушение: оптимистического взгляда на жизнь; интересный собеседник, надежный помощник, отзывчивый человек, хороший друг, верный товарищ, его ценят и уважают.</p> <p>Обучение: приемам эмоциональной саморегуляции, умению преодолевать трудности, чувство обиды; рациональному расходованию своих сил.</p> <p>Воспитательные воздействия: просьба, проявление доброты, внимания, заботы; психологическая поддержка; организация успеха в деятельности; поощрение; поддержка адаптивных черт характера; ласковый упрек. В скрытом тренинге - роль донора или реципиента эмоционально-теплого отношения.</p>
--	---	--

Таблица 10

АСТЕНО-НЕВРОТИЧЕСКИЙ ТИП – краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
----------------	------------------------------------	--

<p>Повышенная утомляемость, особенно при умственной работе, которая проявляется во всем внешнем виде подростка, на фоне развивающегося утомления могут происходить кратковременные аффективные вспышки (раздражение, гнев, слезы). Типичной чертой является склонность к ипохондрии: подростки очень внимательно прислушиваются к своим телесным ощущениям, охотно лечатся, укладываются в постель, подвергаются осмотрам и обследованиям. Психофизиологическому состоянию астено-невротиков присуща особая цикличность в течение суток, недели, четверти. Наибольшая стеничность (подъем) на 2-3 уроке, в начале учебной недели, в начале четверти. Это время для успеха. Подростки этого типа очень амбивалентны: с одной стороны, это отношение к себе как к слабому, с другой – "Я все могу" [5].</p>	<p>Наличие теплых заботливых отношений со стороны близких, комфортна, наполненная любовью и взаимным доверием атмосфера в семье. Оптимистические установки в семье, ее эмоциональноинтеллектуальное богатство, общие для членов семьи и увлечения. Психологический комфорт астено-невротиков возрастает при наличии интеллектуальных, накопительских и эстетических хобби. Астено-невротики тянутся к сверстникам, скучают без них, но в процессе общения быстро устают и ищут одиночества или общения с одним близким другом. В одиночестве стремятся пассивно отдохнуть, предаются различным мечтаниям, которые более или менее реальны, всегда имеют честолюбивый оттенок (Я все могу).</p>	<p>Воспитание в тревожномнительной атмосфере, в культуре болезней. Воспитание по типу "кумир семьи". Маятниковое воспитание (я тебя люблю – я тебя ненавижу). Воспитание в условиях противоречивых требований, в условиях жестких взаимоотношений, в условиях эмоционального отвержения ребенка. Непереносимы ситуации публичной неудачи, насмешки, издевательства более сильных и нахальных сверстников, т.к. астеноневротики честолюбивы и стремятся к успеху во всем, что для них значительно. Нежелательны события, провоцирующие ипохондричность (сомнения близких по поводу здоровья, внешнего вида подростка и т.п.). Накопившаяся за определенный период усталость может выплеснуться раздражением, гневом, слезами в ответ на вроде бы безобидное замечание, легкую критику и т.п. (эффект "последней капли").</p>
---	--	---

Таблица 11

АСТЕНО-НЕВРОТИЧЕСКИЙ ТИП – индивидуальный подход и коррекция

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	по внеурочной деятельности
Воспитание в условиях заботы, любви, оптимизма, согласия и	Доброжелательное, поддерживающее (фасилитирующее) взаимодействие с	Поручения астеноневротические подростки охотно исполняют,

единства требований к ребенку		если они: не связаны с интенсивным
<p>со стороны взрослых. Создание условий для здорового образа жизни. Профилактика и лечение хронических заболеваний, ведущих к астенизации. Терпеливое, заботливое, но не "теплично"-попустительское отношение к подростку. Позиция снисходительности к промахам и неудачам подростка, их умелое вуалирование и, напротив, акцентирование внимания на успех.</p> <p>Доброжелательность и спокойствие при общении с подростком. Включение его во взаимодействие в период подъема и предоставление возможности для отдыха в период утомления. Недопустима шутиливонасмешливая "стимуляция" астено-невротика. Необходима разумная организация режима дня.</p>	<p>подростком, использование для интенсивной учебной работы с подростком периоды подъема (как правило: 2-3 урок, начало недели, начало и середины четверти).</p> <p>Снижение нагрузки за счет тщательной подготовки подростка к работе, составление плана деятельности в индивидуальном темпе. Нежелательны неожиданные вопросы, задания, необходимо дать время для подготовки. Эффективны задания гипотетического характера, которые не содержат неверных решений. Сложные задания лучше разбить на части с анализом и поддержкой на каждом этапе. Крайне нежелательно прямое негативное сравнение с более успешными одноклассниками. Оценку деятельности лучше давать индивидуально, аргументировано с акцентом на положительных моментах.</p>	<p>взаимодействием со сверстниками, с необходимостью организовать, руководить; не связаны с долгосрочной ответственностью; не слишком длительны и утомительны для астеноневротика.</p> <p>Организатор и участник дел в сфере интересов, не носящих остро соревновательный характер.</p> <p>Внушение: хороший товарищ, интересный собеседник, неординарная личность, способен достичь успеха в значимой деятельности.</p> <p>Обучение: рациональному планированию своей деятельности (прежде всего не накапливать невыполненные дела!), самоконтролю своего поведения, саморегуляции психофизического состояния, умению общаться.</p> <p>Воспитательные воздействия: намек, ласковый упрек, проявление внимания, заботы, поощрение успеха.</p>

Таблица 12

СЕНСИТИВНЫЙ ТИП – краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
----------------	------------------------------------	--

<p>Этот тип формируется довольно поздно (к 15-19 годам), но его ведущие черты могут ярко проявляться и в более раннем возрасте. Сенситивные подростки чрезвычайно впечатлительны. Позже присоединяется чувство собственной недостаточности. Они обычно очень старательны, вежливы и дисциплинированы, но боятся</p>	<p>Наиболее комфортно чувствуют себя в кругу семьи и близких друзей, предаваясь интеллектуально-эстетическими видам деятельности, разведению цветов, домашних животных, рыбок, птиц, коллекционированию. Комфортно чувствует себя среди тех, кто разделяет их взгляды и увлечения, хотя и с другими весьма доброжелательны.</p>	<p>Воспитание по типу эмоционального отвержения, в условиях гиперсоциальности. При управлении поведением ребенка через формирование чувства вины (в т.ч. и при проекции негативных качеств родителя). Сенситивные подростки, предъявляя высокие моральные требования к себе и другим, плохо чувствуют себя в ситуации</p>
<p>проверок, экзаменов, публичных ответов (на которых, как правило, отвечают хуже, чем знают). Обычно таким подросткам присуща естественная внутренняя и внешняя культура, чувство прекрасного. Они альтруисты, сострадательны, умеют радоваться чужим удачам, чувство долга дополняется исполнительностью. Контактность ниже средней, в общении доброжелательны, вежливы, тактичны. Редко конфликтуют, обиды хранят в себе, в играх и других видах деятельности предпочитают пассивную роль.</p>	<p>Детская привязанность к родным сохраняется надолго, поэтому они часто слышат "домашними детьми", т.к. терпимо и даже охотно подчиняются опеке взрослых, с которыми сложились искренние доброжелательные взаимоотношения. Любят и ценят все красивое в людях и природе.</p>	<p>шума, возни и потасовок на переменах, глубоко страдают от грубости, жесткости, циничности как сверстников, так и педагогов. Тем не менее, привыкнув к одному классу, не желают переходить в другой (даже лучший). Стесняются отвечать перед классом, чтобы не сбиться, не вызвать смех или, напротив, не прослыть выскочкой. Очень тяжело реагируют на ситуации, когда они становятся объектами насмешки или несправедливо подозреваются в неблагоприятных поступках. Несправедливое обвинение может спровоцировать конфликт, депрессию, суицид.</p>

Таблица 13

СЕНСИТИВНЫЙ ТИП – индивидуальный подход и коррекция

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	во внеурочной деятельности

<p>Установление доверительного контакта с подростком, вежливое, тактичное взаимодействие с ним.</p> <p>Создание условий для самореализации подростка в интересных для него видах деятельности. Раннее развитие общих и специальных способностей: музыка, танцы, художественная гимнастика, рисование, лепка и т.п., наличие в доме хорошей библиотеки и возможности общения с близкими друзьями.</p> <p>При возникновении проблем их анализ в спокойной доверительной обстановке, недопустимость резкой категоричной критики,</p>	<p>Создание обстановки взаимоуважения и тактичного общения на уроке.</p> <p>Во время опроса не задавать вопросы чувствительному подростку неожиданно, предпочтительнее ответы с места или индивидуальные письменные задания. Избегать включения чувствительного подростка в урочную деятельность, предполагающую соревновательность, сравнение.</p> <p>При организации групповой работы обязательно учитывать желание чувствительного подростка, не включать его в группу с доминантными, склонными к насмешкам и</p>	<p>Поручения: самые разнообразные (чувствительные подростки имеют очень развитое чувство долга), но лучше, особенно если поручения долговременны, если поручения совпадают с интересами и увлечениями подростка, выполняются им индивидуально или в группе сверстников, которых он считает своими друзьями.</p> <p>Участник коллективных творческих дел в сфере интересов.</p> <p>Внушение: подкрепляя несомненно положительные качества, следует внушать некоторую снисходительность к себе и другим. Внушать уверенность в высоких морально-этических, волевых качествах.</p> <p>Обучение: умению строить</p>
<p>поруганий (самое ужасное – если они окажутся необоснованными!). Защита подростка от грубости, насмешек, необоснованных подозрений.</p>	<p>грубости одноклассниками. При оценивании и анализе результативности урочной деятельности спокойно сообщить общий результат, акцентировать успехи. При неудаче обязательно индивидуальное обсуждение.</p>	<p>взаимоотношения с одноклассниками, учитывая особенности их личности; умению преодолевать свою застенчивость; умению прощать людям некоторые их недостатки.</p> <p>Воспитательные воздействия: поощрение доверия, обращение за помощью, поддержка, организация успеха, опосредование, убеждение на опыте, внимание, забота.</p>

Таблица 14

ТРЕВОЖНО-ПЕДАНТИЧНЫЙ ТИП – краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
----------------	------------------------------------	--

<p>Основной чертой данного типа акцентуации является тревожная мнительность, постоянный страх за себя и своих близких футуристического характера. Часто проявляется симбиотическая привязанность к матери или другому родственнику (неосознанный поиск защиты). Все остальные черты этого типа имеют компенсаторную природу (предохранение от неизбежных несчастий). Данные подростки очень аккуратны, добросовестны, даже педантичны, рациональны, основательны. Но в то же время нерешительные, сомневающиеся в ситуации принятия решения (вплоть до неспособности это сделать). Поэтому негибки в поведении, замкнуты, эмоционально сдержаны. Нерешительность в делах часто компенсируется безапелляционностью в суждениях. Часто страдают различными навязчивостями.</p>	<p>Наличие теплых заботливых отношений в семье. Оптимистичные установки в семье, отсутствие завышенных требований друг к другу. Отсутствие обязанностей и обязательств подростка по отношению к другим, требующих от него решительности, инициативы, находящихся на верхних пределах его интеллектуальных и психофизических возможностей. Стабильные условия жизнедеятельности, четкая регламентированность требований к подростку со стороны окружения. Уверенность подростка в том, что ему окажут поддержку и помощь в неожиданной нестандартной ситуации, не подавляя его инициативы, помогут принять правильное решение.</p>	<p>Воспитание в условиях эмоционально-бедных отношений, в тревожно-мнительной атмосфере, в ситуации повышенной социальной ответственности (завышенные поручения, требования, ожидания). Пережитые в раннем детстве сильные страхи и гипертрофированный на этой почве инстинкт самосохранения. Подавление в детстве активности и самостоятельности ребенка, формирование у него установки по отношению к себе как к слабому, неумелому, несведущему. Культ болезней в семье. Управление ребенком через формирование у него чувства вины. Непризнание его позитивных черт и заслуг. При сформировавшейся акцентуации непереносимы: ситуации с непредсказуемым исходом, быстрой сменой действующих факторов; не поддающиеся планированию события; необходимость самому принять ответственное решение; ситуация завышенных требований и ожиданий по отношению к подростку со стороны взрослых. Подросток реагирует усилением тревоги, психоневротическими срывами.</p>
--	---	--

ТРЕВОЖНО-ПЕДАНТИЧНЫЙ ТИП – индивидуальный подход и коррекция

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	во внеурочной деятельности

<p>Необходимо формировать оптимистические установки подростка, развивать его эмоциональность, образность, воображение (эффективная арт-терапия) [4]. Необходимо создавать условия для повышения его самооценки через сотрудничество с подростком в освоении им навыков самостоятельного поведения. Постепенная передача контроля за поведением во многих областях самому подростку при сохранении взрослым позиции консультанта и помощника. Необходимо формировать у подростка умение выделять главное и не беспокоиться по мелочам, снижать чувство моральной ответственности и вины.</p> <p>Нельзя: угрожать наказанием; накапливать "компромат", строить неблагоприятные прогнозы; публично подчеркивать несостоятельность подростка в чем-то.</p>	<p>Формирование на уроке обстановки спокойствия, уверенности в достижении учебных целей. При взаимодействии с тревожно-педантичным подростком педагогу желательно: давать ему время на обдумывание задания, подготовку, не ставить подростков в ситуацию неожиданного вопроса; не требовать отвечать новый, только что усвоенный материал; давать время для проверки выполненного задания перед ответом; стимулировать самостоятельный поиск путей преодоления учебных затруднений (если необходимо, на дополнительных индивидуальных занятиях); доброжелательно аргументировать выставленную оценку; формировать уверенность в своих силах не только оценкой, но и похвалой за приложенные усилия. Ни в коем случае не эксплуатировать повышенную ответственность.</p>	<p>Поручения: должны быть конкретными и посильными, способствующими ситуации успеха, повышению самооценки.</p> <p>Тревожнопедантичному подростку необходимо оказывать помощь в подготовке и выполнении поручения. Нежелательно давать поручения, требующие от подростка решительности, ответственности, инициативы.</p> <p>Внушение: подросток в состоянии справиться. Неудачи в деятельности – обычное явление жизни, они преодолимы.</p> <p>Обучение: умению формирования установки на успех (приемы визуализации, описания успеха, арттерапия); умению отделять главное от второстепенного.</p> <p>Воспитательные воздействия: убеждение на собственном опыте и опыте других; увлечение хорошими перспективами; проявления доброты, заботы, поддержки; организация успеха в деятельности; поощрение адаптивных проявлений, ласковый упрек, обходное движение.</p>
---	---	--

Таблица 16

ИНТРОВЕРТИРОВАННЫЙ ТИП – краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
<p>Наиболее яркими чертами подростков этого типа являются не окрашенные негативизмом замкнутость, отгороженность от окружающих, эмоциональная</p>	<p>Воспитание в условиях теплых заботливых отношений со стороны близких. Оптимистические установки в семье, ее эмоциональноинтеллектуальное богатство, общие для членов семьи дела и увлечения. Условия</p>	<p>Воспитание в условиях жестких взаимоотношений, в условиях доминирующей гиперпротекции, в "маятниковых" условиях, в условиях изоляции, сопровождающейся эмоционально-психологической депривацией.</p>

<p>холодность, что делает их малопонятными для других. Часто отсутствуют видимые стремления установить близкие отношения складываются с трудом. Очень часто такие подростки сосредоточены на идее совершенствования в какой-либо области, во всем хотят разобраться сами. Независимы от мнения окружающих, действуют самостоятельно, но без риска и опрометчивости. В "принятой" работе добросовестны, исполнительны, предпочитают индивидуальные виды деятельности. Снижен видимый интерес к противоположному полу (хотя истинное половое влечение часто весьма напряженно). Бедность мимики и жестикуляции.</p>	<p>общения не только в кругу семьи, но и с чужими людьми, взрослыми и сверстниками. Психологический комфорт интровертированных подростков возрастает при принятии взрослыми и поддержке их самых неожиданных увлечений (кроме опасных и асоциальных). Необходимо своевременное семейное – половое просвещение и воспитание. Интровертированные подростки легко переносят и часто стремятся к одиночеству, заполненному чтением книг, фантазированием, хобби. Любят беседы на интересующие их темы со своими "единомышленниками".</p>	<p>При сформировавшейся акцентуации происходит ее усиление в ответ на бурные аффективные реакции взрослых, длительные психотравмирующие ситуации. Интровертированные подростки болезненно реагируют на неумелые грубые попытки взрослых проникнуть в их внутренний мир, вмешаться в их дела – неожиданно "выдают" резкую прямолинейную критику других без учета последствий для себя. Так же часто вступают в конфликт, если требования других противоречат их внутренним принципам. Невыносимы для них ситуации длительного неформального общения в группах. Возможны срывы в ситуациях необходимости быстрого принятия решения.</p>
---	--	---

Таблица 17

ИНТРОВЕРТИРОВАННЫЙ ТИП – индивидуальный подход и коррекция

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	во внеурочной деятельности

<p>Принятие интровертированн ого подростка, доброжелательное, заинтересованное отношение к нему.</p> <p>Включение в группу только с согласия самого подростка (следует помнить, что интровертированный подросток при самостоятельной работе быстрее достигает поставленных целей).</p> <p>Акцентирование любых успехов подростка в его общении с окружающими.</p> <p>Терпимое отношение к "чужакам"</p>	<p>Прежде всего — это четкое целеполагание и мотивация урочной деятельности, что накладываясь на добросовестность и исполнительность нтровертированных акцентуантов, во многом обеспечивает их активное участие в урочной деятельности, и наоборот, невключенность таких подростков в целевые установки деятельности приводит чаще всего пассивности на уроке.</p>	<p>Поручения.</p> <p>Интровертированные подростки прекрасно справляются со всеми видами поручений, которые осуществляются индивидуально и не были сразу ими отвергнуты. Гораздо важнее суметь включить интровертированного акцентуанта в выполнение поручения, требующего определенного взаимодействия с другими, при этом важно учитывать желания, интересы и предпочтения самого подростка.</p> <p>Участник коллективных дел в сфере интересов, связанных с</p>
<p>интровертированного акцентуанта, т.к. они являются сущностью его противоречивой натуры.</p> <p>Искренняя компетентная заинтересованность идеями и увлечениями подростка, что может помочь умелому включению подростка в групповое взаимодействие.</p>	<p>Учителю необходимо иметь арсенал средств, позволяющих в случае "ухода подростка в себя" легко вернуть его к учебной деятельности: вербальная, визуальная, тактильная стимуляция, воп рос, задание и т.п., своевременное переключение подростка с одного вида деятельности на другой. Поэтапный контроль работы.</p>	<p>развитием и реализацией потребности в общении.</p> <p>Внушение: способный, успешный в деятельности, понимаемый, принимаемый, интересный собеседник и товарищ.</p> <p>Обучение: уменью выражать свои чувства и понимать чувства и состояние других, уменью общаться.</p> <p>Воспитательные воздействия: убеждение, поощрение, проявление внимания, обходное движение, просьба, опосредование, поддержка организаторского успеха, параллельное действие, доверие, предупреждение.</p>

Таблица 18

ВОЗБУДИМЫЙ ТИП – краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
----------------	------------------------------------	--

<p>В основе всего комплекса черт возбудимого типа лежит несбалансированность возбуждения и торможения нервных процессов [16]. Типичное состояние для возбудимых – дисфория [17], состояние подавленности с угрюмой агрессивностью по отношению ко всему внешнему. В этом состоянии возбудимый подросток подозрителен, заторможен, интеллектуально-ригиден. Но, будучи в состоянии дисфории, подросток всегда склонен к аффективной вспыльчивости, немотивированной жесткости по отношению к более слабым. Возбудимые подростки педантичны, корыстны, азартны. Стремятся к власти над людьми и гедонистическим удовольствиям. Иногда, попав под власть влечения, гнева, азарта, теряют контроль над собственным поведением.</p>	<p>Теплая, эмоционально и интеллектуально насыщенная обстановка в семье и окружении подростка. Удовлетворение разумных материальных, духовных и интеллектуальных потребностей и интересов подростка. Доверительное, основанное на общности интересов взаимодействие подростка с родителями и значимыми взрослыми. Уважительное отношение к личности подростка в сочетании с требовательностью, контролем его поведения и деятельности. Наличие увлечений и обязанностей дающих выход накапливающейся избыточной психофизической энергии возбудимого подростка: спорт, физический труд, туризм и т.п.</p>	<p>Воспитание в условиях жестких взаимоотношений, обычно сочетаемых с эмоциональным отвержением ребенка. Интеллектуальная бедность семейной среды. Особенно провоцирует развитие у ребенка возбудимых черт применение физических наказаний. Возбудимый тип развивается на определенной биологической "почве", но именно неправильное воспитание в семье провоцирует проявление возбудимых черт, их фиксацию и развитие. Непереносимые ситуации: ущемление интересов и личного достоинства подростка; безнадзорность; противодействие высокому уровню притязаний подростка; противодействие интенсивным желаниям и влечениям подростка; конфликт, например, напряженная, агрессивная атмосфера на уроке, а также во время любого взаимодействия; необходимость быстро высказаться.</p>
--	--	---

Таблица 19

ВОЗБУДИМЫЙ ТИП – индивидуальный подход и коррекция

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	во внеурочной деятельности

<p>Общекультурное и интеллектуальное развитие, развитие навыков общения и саморегуляции.</p> <p>Вовлечение подростка в сотрудничество со значимыми взрослыми по достижению интересной цели. Позиция взрослого по отношению к возбудимому подростку: не провоцировать конфликты, учитывать его аффективную взрывчатость; доброжелательная, спокойная, сдержанная манера взаимодействия; уважение интересов и личного достоинства подростка, стремление найти конкретное решение; проведение индивидуальной беседы в момент отсутствия у подростка аффективного напряжения; апелляция к сознанию, при наличии отклоняющегося поведения обсудить возможный ущерб, дать подростку возможность говорить.</p>	<p>Контроль и руководство учебной деятельности, помощь в организации познавательной деятельности.</p> <p>Тренировка сдержанности, умения выслушать учителя и товарищей.</p> <p>Создание условий для получения хорошей оценки – поэтапное выполнение учебных заданий по возрастающей степени трудности и предоставление времени на их исполнение. Доброжелательно аргументировать выставление определенной отметки. В случае недостаточной развитости устной речи практиковать письменные ответы.</p> <p>Нельзя вести урок в присутствии возбудимого подростка в раздраженной агрессивной манере, тем более адресованной ему.</p> <p>Необходима профилактика подавления возбудимыми более слабых сверстников (отвлечение, предупреждение).</p>	<p>Поручения для возбудимых подростков должны соответствовать их властолюбию, аккуратности, стремлению чем-либо владеть и распоряжаться.</p> <p>Организатор и участник коллективных творческих дел в сфере интересов.</p> <p>Внушение: отношение окружающих к подростку положительно, так как его ценят за определенные качества; он интересный собеседник, добрый человек, заботливый товарищ, верный друг.</p> <p>Обучение: самообладанию, самоконтролю, умению отказываться от неразумных желаний, приносящих вред ему и другим, умению понимать других.</p> <p>Воспитательные воздействия: убеждение на позитивном опыте подростка, предупреждение, намек, ласковый упрек, пробуждение гуманных чувств, активизация сокровенных чувств. Весьма эффективен скрытый психологический тренинг.</p>
--	---	---

Таблица 20

ДЕМОНСТРАТИВНЫЙ ТИП – краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
<p>Ярко выраженный эгоцентризм, постоянное желание быть в центре внимания, желание произвести "впечатление". Если эта доминирующая установка демонстрантов подкрепляется общими или специальными способностями, возможна весьма продуктивная творческая</p>	<p>Ситуация полного удовлетворения своих потребностей. Ситуации повышенного внимания к своей особе у членов группы или значимых лиц. При этом ярко наблюдается феномен поведенческой мимикрии – подросток ведет себя в достаточно строгом</p>	<p>Воспитание по типу "кумир семьи", воспитание в условиях потворствующей гиперпротекции, воспитание в тревожно-мнительной атмосфере, в атмосфере культа болезней. Тяжело переносят следующие ситуации: ситуацию снижения внимания к своей особе,</p>

<p>деятельность. При отсутствии "дара" развитие демонстранта часто происходит по типично истероидному типу – привлечение к себе внимания, задействуя мотивы жалости, удивления, даже неприязни со стороны окружения. При этом за демонстративным поведением мы, как правило, обнаружим прагматическое стремление к различным "выигрышам", к манипулированию людьми. Для демонстрантов характерны коммуникабельность, развитость интуиции, высокая приспособляемость к людям.</p>	<p>соответствии с ожиданиями окружающих. Для демонстративных подростков важна широкая сфера общения и возможность самовыражения. Если это самовыражение социально позитивно ориентировано, чаще всего реализуется нормальная линия развития личности. Тем не менее, приходится признать, что наиболее комфортная ситуация для демонстранта – это возложение заботы о себе на других. Эгоистичность, несамостоятельность, внушаемость, истеричность – древняя форма приспособления слабых [6].</p>	<p>"развенчания" мнимых достоинств и достижений. В этих условиях подростки раздражают окружающих своей продолжающейся самоуверенностью, высокими притязаниями, проявляющимися в форме бравады, хвастливой болтовни, девиантного поведения. В связи с этим возникают самые различные конфликты, в которых демонстративные подростки активно защищают сове "Я". Иногда подросток видит выход во все более отклоняющемся поведении, вплоть до криминального, но все это демонстрация: "Помогите мне, а то я пропаду!" Непереносима для них ситуация личной ответственности за трудоемкое "непрестижное" поручение – велика вероятность симуляции.</p>
--	---	--

Таблица 21

ДЕМОНСТРАТИВНЫЙ ТИП – индивидуальный подход и коррекция

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	во внеурочной деятельности

<p>Создание оптимальных условий для развития общих, частных и специальных способностей. Объективное отношение к успехам и заслугам подростка.</p> <p>Подкрепление социальноадаптивного поведения и блокировка попыток с помощью истероидных реакций (особенно связанных со здоровьем) манипулировать людьми. Алгоритм коррекции демонстративной акцентуации:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Гипервнимание. Взрослый часто обращает внимание на подростка, упреждая его поведенческие реакции. 2. Избирательное внимание. Взрослый подкрепляет своим вниманием позитивные поведенческие реакции подростка, стараясь игнорировать рецидивы демонстративности. 3. Стабилизация результатов оперантного обслуживания за счет количества и направленности внимания взрослого в зависимости от поведения подростка 	<p>Педагог в урочной деятельности может с успехом применять уже описанный коррекционный алгоритм. Применять его несколько сложнее, если подросток имеет затруднения в учебе (труднее найти оперантно закрепляемые поведенческие паттерны). В этом случае необходимо начинать обучение демонстративного подростка с дачи ему посильных заданий, гарантирующих успех, затем должен происходить постепенный переход к более сложным заданиям, сопровождающийся поощрением усилий в решении более сложных задач. Позитивно срабатывают следующие приемы: обучение в группе с одноклассниками равных или больших возможностей; поддержание высокого уровня интенсивности учебной деятельности; предоставление объективной информации о результатах, создание условий для адекватной самооценки.</p>	<p>Поручения: организатор общественно-полезных и культурно-массовых мероприятий в сфере своих способностей и интересов.</p> <p>Внушение: о наличии реальных, а не мнимых достоинств; подкрепление простоты и искренности в общении с одноклассниками; он (подросток) привлекателен для окружающих естественностью, доброжелательностью к другим.</p> <p>Обучение: самоконтролю поведения; умению демонстрировать свои позитивные качества.</p> <p>Воспитательные воздействия: индивидуальные беседы о действительных условиях уважения и внимания окружающих; рассказ-размышление; спор-дискуссия; убеждение на собственном опыте; намек; ласковый упрек; предупреждение; пробуждение гуманных чувств; проявление огорчения; мнимое безразличие; ирония; игра; поощрение.</p> <p>Эффективен скрытый тренинг.</p>
--	--	--

Таблица 22

НЕУСТОЙЧИВЫЙ ТИП – краткая характеристика

Основные черты	Ситуации психологического комфорта	Провоцирующие факторы и непереносимые ситуации
----------------	------------------------------------	--

<p>Ведущая особенность этого типа – патологическая слабость воли, что особенно ярко проявляется в учебе, трудовой деятельности, исполнении обязанностей, требований родных, старших, педагогов [17]. Неустойчивые подростки не уверены в себе, нерешительны,</p>	<p>Комфортно чувствуют себя в группе сверстников, предаваясь праздности и бесцельным развлечениям. Склонны к нецелеустремленной криминогенности под влиянием внезапно возникших желаний, ситуации, давления группы или ее лидера. В запущенных случаях, при попадании в компанию</p>	<p>Воспитание в условиях жестких взаимоотношений, в условиях потворствующей гипоопеки, безнадзорности в условиях эмоционально бедной семейной среды. Несмотря на то, что неустойчивый тип имеет явную биологическую почву [14], значительную роль в его формировании играет</p>
<p>безынициативны, податливы случайным влияниям, подчиняемы, зависимы от лидера. Неустойчивые подростки не обнаруживают напористости и в поиске развлечений. Плынут по течению, примыкая к более активным стеничным подросткам, склонны к злоупотреблению алкоголем, наркотиками. Самооценка неадекватна (не способны к самоанализу, трезвой оценке собственных действий). Отсутствует сложная мотивация поступков, к будущему равнодушны, внушаемы, ситуативно криминогенны.</p>	<p>асоциальных сверстников, неустойчивые быстро приобретают вредные привычки и стереотипы девиантного поведения. Личность неустойчивых в гораздо большей мере от непосредственного окружения, чем от себя самой [17]. Однако неустойчивый подросток достаточно комфортно чувствует себя в условиях полного, но не унижающегося личность, контроля со стороны взрослых. Такие условия могут обеспечить приемлемый уровень социализации неустойчивых.</p>	<p>недостаток воспитывающего влияния на ребенка со стороны родителей и близких в раннем детстве. особенно опасен "откуп" незрелых родителей от собственного ребенка игрушками, вещами, развлечениями, отсутствием контроля. Непереносимые ситуации: базнадзорность; отсутствие руководства жизнью подростка и требовательности; подавляющая опека, унижающий личность контроль, подавление самостоятельных решений.</p>

Таблица 23

НЕУСТОЙЧИВЫЙ ТИП – индивидуальный подход и коррекция

Общие требования	Индивидуальный подход и коррекция	
	в урочной деятельности	по внеурочной деятельности

<p>Прежде всего необходимо установить полный (но не унижающий личного достоинства) контроль за поведением и деятельностью подростка. Четко регламентировать его урочную, внеурочную и досуговую деятельность. Неукоснительно соблюдать режим дня. Исключить возможное появление неструктурированного и неконтролируемого свободного времени подростка. Важно организовать самое тесное взаимодействие всех взрослых, занимающихся обучением и воспитанием неустойчивого подростка. Полезно стимулировать инициативу подростка, поощрять самые малые ее проявления, давать ему несложные, но разнообразные задания. Очень важно также сформировать у подростка осознание неизбежности наказания за проступок.</p>	<p>Учитель, начинающий урок, должен знать неустойчивых подростков "в лицо", для того чтобы выполнить по отношению к ним три обязательных действия контроля: контроль начала деятельности на уроке (домашнее задание, готовность к работе); контроль деятельности по ходу урока; контроль результативности учебной деятельности на уроке. Одновременно с контролем педагог должен оказывать подростку дополнительную помощь: разбивать сложный материал на части и давать их по мере усвоения; создавать спокойную, способствующую концентрации внимания обстановку на уроке; давать время на исправление ошибок; оценивать не только результат, но и старание, прилежность.</p>	<p>Поручения неустойчивому подростку даются самые разные, но все они должны быть несложными, непродолжительными, сопровождаться контролем и помощью со стороны взрослых.</p> <p>Обязательна тщательная регламентация досуговой деятельности подростка.</p> <p>Внушение: требователен к себе и другим, хозяин своего слова, сознательный, дисциплинированный, обязательный.</p> <p>Обучение: планированию режима жизни, доведению дела до конца, преодолению трудностей субъективного характера, оцениванию возникающего желания с позиции пользы и вреда для себя и других.</p> <p>Воспитательные воздействия: беседа, разъяснение, предупреждение, обсуждение опыта, нравственное упражнение, параллельное педагогическое воздействие, требование, поощрение, наказание.</p>
--	---	--